

Maestro, hijo de jornalero.

Vórtices y nodos de subjetivación

Germán Alejandro García Lara
Soledad Hernández Solís



Colección
Montebello



UNIGACH



Este libro, utiliza la historia de vida como recurso metodológico para profundizar en el devenir de un profesor de educación primaria, cuya biografía se enraíza en un pasado campesino, formado en una escuela normal rural de México en la segunda mitad del siglo XX.

Tiene la traza de acompañar la vivencia, de comprenderla y posibilitar un contexto que atestigüe y de sentido a la historia; a la manera de flujos turbulentos y puntos de intersección, funde la trama de los procesos de subjetivación que le construyen. Así, el profesor Benito, nos narra con un sentido personal y coloquial, historias, anécdotas personales y familiares, que como manto tejen las configuraciones estéticas, éticas y políticas que lo constituyen; en su práctica docente, recrea personas, pasajes, eventos y comunidades, que sirven de escenario para compartir el análisis sobre la realidad y tensiones que se suscitan en la formación, experiencia y práctica docente, la actividad sindical, la disidencia magisterial, y los claroscuros de la tarea como directivo en una escuela primaria.

Además, se presentan otras perspectivas en torno de la misma historia, análisis que se centran en la identidad docente, la autoridad y las venturas y desventuras del oficio de aprender a enseñar.

Su contenido es un producto intelectual y catártico que libera ciertos aprisionamientos y permite asomar a nuevos derroteros, que espera lectores e identidades compartidas en la tarea de educar.



ESCUELA NORMAL





Maestro, hijo de jornalero. Vórtices y nodos de subjetivación

Germán Alejandro García Lara
Soledad Hernández Solís



UNIVERSIDAD DE CIENCIAS Y ARTES DE CHIAPAS

**Colección
Montebello**



UNICACH

Esta colección, cuyo nombre es un tributo a las famosas lagunas de Montebello, concentra los títulos procedentes de las ciencias de la salud impartidas dentro de la oferta educativa de la universidad, tales como Odontología, Psicología —en el ámbito clínico— y Nutrición.

Primera edición: Septiembre de 2021

D. R. ©2021. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas
1ª Avenida Sur Poniente número 1460
C. P. 29000, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México.
www.unicach.mx
editorial@unicach.mx

ISBN: 978-607-543-144-4

Diseño de la colección: Manuel Cunjamá
Diseño de portada: Manuel Cunjamá

Este libro fue evaluado por pares académicos en los meses de abril y mayo de 2021, a solicitud del Comité Editorial de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, entidad que resguarda los dictámenes correspondientes.

Impreso en México

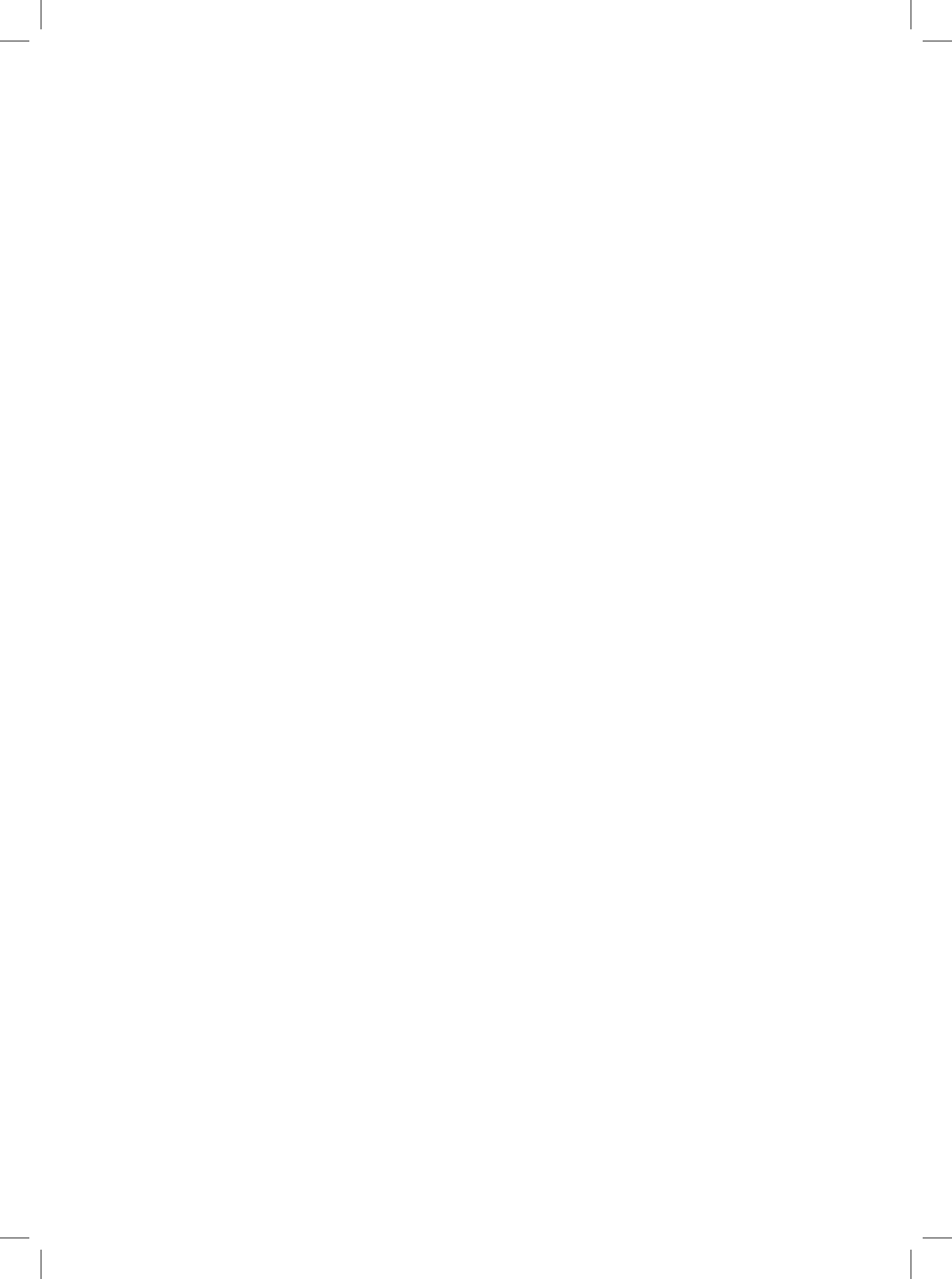
Maestro, hijo de jornalero. Vórtices y nodos de subjetivación

Germán Alejandro García Lara
Soledad Hernández Solís

**Colección
Montebello**



UNICACH



Índice

Sobre el texto.....	13
Agradecimientos.....	17
El contexto de la historia	19
Zacatepec, Morelos. El inicio de la historia	19
¿Quién es Benito García Carreto?	22
Nacimiento y parentalidad.....	22
El ingreso a la primaria	24
La vida íes el presente, disfrutar! Irse de pinta, peleas, pesca y futbol	26
Trabajo y endurecimiento del carácter	30
Ser estudiante o jornalero. Su ingreso a la secundaria.....	34
El magisterio en México.....	39
El proceso de subjetivación política	39
A unos años más de la mitad del siglo XX.....	43
El ejercicio docente. Su inicio en México.....	43
El periodo posrevolucionario.....	45
La consolidación del magisterio posrevolucionario.....	49
Institucionalidad y subjetivación	57
La creación de la Escuela Normal Rural General Emiliano Zapata, de Champusco, Puebla.....	57
El personal docente y administrativo	59
El ingreso al internado y la novatada.....	60

La ley del más fuerte	64
Desde la Escuela Práctica de Agricultura hasta escuela normal.	
La génesis de la disidencia	67
Los docentes. Los antecedentes ingenieriles y la formación magisterial	72
La habituación al internado. La calma y el disfrute por la vida	74
Pobreza y distanciamiento familia. Aflicción y soledad	76
Broncudo por naturaleza	79
La pesca, el alcohol y otras calamidades.....	81
El fútbol y la apertura al mundo	88
El fin del internado. El ser estudiante, las prácticas y el agradecimiento a los maestros	96

Desde los sesenta hasta los setenta del siglo XX. La respuesta a la crisis educativa y magisterial	105
Docencia. Avatares de su ejercicio	109
La hazaña. Maestro de Grupo Primario Urbano Titulado Foráneo	109
¡A Chiapas!.....	110
Algunas notas de Chiapas contemporáneo para una comprensión de Chiapas de mediados del siglo XX	110
El primer centro de trabajo. <i>Usted se va a Guadalupe Victoria,</i> ¿y dónde queda eso?	113
Ser campesino para encontrarse con la comunidad.....	115
Relatos y leyendas en la comunidad	117
La gestión para los alumnos	119
La primera solicitud de cambio.....	120
El Bosque. <i>¡Y que me caso!, ¡hijo de la maicena, me pescaron!</i>	122
Me fui al mentado Jitotol, al final, fue comisionado a la escuela Damián Carmona, en El Bosque.....	122
El viaje al Bosque	124
Hospedaje y comida.....	125
El censo.....	126
La comunidad. Trazas de discriminación	127
Los otros problemas	128
¡Me pescaron!.....	130

Casado, <i>entonces a Chabajebal, para intentar tener algunos bienes</i> . La escuela:	
Miguel Hidalgo	131
La escuela y los alumnos	132
La comunidad	136
Las excursiones y la pesca	139
Los conflictos	140
¡A Simojovel! El inicio de la familia	144
La escuela. El trabajo en primer grado	145
Los trabajos manuales	146
El normalista versus el no normalista. El maestro federal y el del estado	149
Los recursos didácticos	153
Disciplina	154
La relación con los padres de familia y las fiestas en la comunidad	156
El trabajo con los jóvenes. ¡Bienvenidos al fútbol!	157
Amigos y otras diversiones en la comunidad	159
Y la familia crece	162
La salida de Simojovel	165
Ricardo Flores Magón: las raíces en una comunidad. La presa de La Angostura y el fútbol: <i>el campo, inosotros lo hicimos!</i>	170
Mediación cultural y agencia en la comunidad	173
De fútbol, disciplina y trabajo. El campo: ¡Nosotros lo hicimos!	181
La familia crece, ¡y los problemas también!	189
Vínculos y raíces en la comunidad	193
El magisterio y el movimiento sindical. Un escenario para la identidad subalterna	194
El corporativismo y su crisis, la disidencia magisterial y el neo- corporativismo	199
El movimiento magisterial	213
Formación, experiencia y ejercicio del poder	213
Centralismo sindical e insubordinación	216

Desde maestro rural hasta maestro urbano	237
El Jobo, primera parada y militancia activa en la CNTE.....	237
La presión familiar y la escolarización de los hijos.....	238
La escuela de ideología charra. ¡No!, iyo soy maestro federal.....	242
El brillo del trabajo docente y el reconocimiento de pares y padres	244
Remembranzas de la huelga de 1979 y la primera sección sindical de la CNTE.....	246
El inicio del activismo sindical. El cambio nació de las bases	248
Ahora como responsable de brigadeo	252
Tuxtla Gutiérrez, segunda parada. La escuela Mariano Matamoros	252
El autoritarismo directivo. Charros y demócratas, cincuenta y cincuenta.....	255
Y la lucha sindical, ¡sigue y sigue!.....	258
Última parada. Escuela Club de Leones.....	261
La disidencia. Desde el activismo hasta el desencanto.....	261
El Consejo Estatal Sindical y la Asamblea Estatal Permanente	263
El maestro democrático: coerción y ejercicio de poder.....	265
¡A pelonear a los charros!.....	265
Atentado por el Cine Rex	266
La vida en el plantón.....	268
¡Quiero mi casa!.....	270
Los liderazgos sindicales y de la Coordinadora	274
La subdirección escolar. Templanza y lucha ante los embates de la autoridad.....	275
Solidaridad y apoyo. Una manera de ser compañero	276
De vuelta los embates: ¡No te disciplinas!	277
De sí mismo, admite su enfática indocilidad y un carácter conflictivo, como lo expresa:	277
Director encargado. Nuevamente, organización, disciplina y mejora escolar.....	280
Una dirección con desfalco y acción jurídica para el exdirector	283
Los roces con los maestros.....	285
Los documentos de las hijas del desfalcador. Otra gresca con el supervisor.....	286
Y ahora el robo de las computadoras.....	288
El último periodo como subdirector.....	

La organización escolar	289
La cultura escolar del logro	290
En una escuela urbana, los padres “son muy cabrones”	292
Aprendí a navegar entre las dos aguas	295
Baja el telón	296
 Notas sobre la experiencia y la práctica docente.....	 299
Breviario de la historia y la construcción subjetiva de sí, de su familia y del mundo. La oportunidad de ser maestro para ello	 313
Colofón	317
 Los otros análisis	 319
Desde jornalero hasta docente. Las posibilidades del sujeto frente al poder.....	319
Su infancia y experiencia laboral	323
Su formación inicial como profesor	325
Su quehacer docente en espacios comunitarios	328
Para seguir pensando.....	332
Autoridad: desde la horda primitiva hasta otros senderos	333
Aventuras y (des) venturas pedagógicas en el oficio de aprender a enseñar: historias de normalismo e (in) disciplinamiento chiapaneco en la propia voz del magisterio rural	 355
Introducción	355
La “ruralidad” como anclaje significativo “real” para los saberes	357
El maestro Benito: “hijo” de las escuelas, de los maizales, los campos de trigo, del “valor” de las “gorras” y de las amistades	 361
 Glosario	 363
 Referencias.....	 367
 De los autores y colaboradores.....	 379



Sobre el texto

El texto integra información relacionada con el testimonio del maestro Benito García Carreto, a través de cuya narrativa, se aborda en paralelo diversos acontecimientos de su historia, con los que se intenta develar los procesos de subjetivación que le construyen. Estos sucesos se presentan a lo largo de todo el documento, como un rompecabezas, cuyas piezas no pueden delatar la imagen final, sin contar con todas estas, aunque un observador atento, seguramente hallará y las hilará con cierta prontitud; ofrece, además, una mirada a la vida cotidiana y ruralidad de Morelos y Chiapas, de sus comunidades y de su gente, del disfrute y goce por la compañía, la excursión y la vida; pero también, sirve de escenario para compartir el análisis sobre la realidad y tensiones que se suscitan en la formación de docentes de una escuela rural, la experiencia y práctica docente, la actividad sindical, la disidencia magisterial, y los claroscuros de la tarea como subdirector en una escuela primaria. Para ello, se retoman sus anécdotas, pasajes y vivencias, las cuales se reproducen tal cual Benito las expone, a fin de compartir una narrativa personal y coloquial de dicha historia. Sobre algunos pasajes y nombres, la memoria no siempre está de nuestro lado.

El análisis alcanza perspectivas propias de la psicología, al abordar el proceso de construcción subjetiva a partir de la información que se tiene sobre la persona que se forma y realiza una actividad profesional como docente. El análisis también retoma de la pedagogía, temas como el de los antecedentes de la docencia en nuestro país, las escuelas normales rurales, el sindicalismo, la disidencia magisterial, el rol de docentes y directivos en el movimiento magisterial o los antagonismos entre

docentes de distintas facciones. En tal sentido, el texto presenta dos perspectivas disciplinares a partir de dicha historia.

La historia de vida es un recurso metodológico para profundizar en el devenir de un sujeto. Lo que dice de sí recupera lo que el adulto interpreta de su infancia, adolescencia, adultez y la significación de distintas vivencias. Para intentar este acercamiento, se aplicaron más de treinta entrevistas, se revisaron y analizaron autorregistros que con entusiasmo el maestro Benito nos compartió y se analizó información documental de distinta índole. Además, se llevaron a cabo entrevistas con sus familiares, exalumnos, excompañeros de trabajo y algunas personas que le conocen en la actualidad.

Toda la información compilada, una vez analizada se comparte, tal como se citó en párrafos anteriores, de forma alterna entre la historia personal y distintos aspectos de la formación, práctica y vicisitudes en la vida de un maestro de nivel primaria. No obstante, tal propuesta inició con únicamente intentar la caracterización de la vida personal y ciertos análisis sobre esta, la idea cambió posteriormente a la explicación y narrativa sobre un docente de nivel primaria, su formación y el magisterio; posteriormente, se decidió por la presentación que se tiene en el texto. El formato de exposición, también fue un dilema. Al principio fue ideado y construido como apartados distintos, pero el formato tan esquemático y rígido parecía contar historias diferenciadas y lejanas entre sí; más adelante, como una sola historia en que superpuestas una a otra, se presentara tanto la vida como el análisis correspondiente, pero se desistió de ello, porque no se *disfrutaban* las historias al compartirlas con apartados analíticos; finalmente, se consideró presentar la narrativa de las anécdotas y vivencias, aderezada por ciertos análisis en torno de la construcción subjetiva de la persona, que no *rompía* con dicha historia; y, a la par o antes, situaciones o eventos que se suceden sobre el magisterio en México y en Chiapas.

Con esta estructura, la información que se comparte, narra la vida de un docente que se forma en la segunda mitad del siglo XX, quien tiene una historia enraizada en vivencias de un pasado campesino, similar a la de muchos otros docentes de aquella época. Este libro intenta dar

cuenta de dicho acontecer, para ello, el texto principia con la descripción del contexto sociohistórico sobre el que se construyen los inicios de su historia de vida y algunos de sus datos biográficos, las interacciones, disputas, alegrías y sinsabores de la infancia y del tejido que constituye su carácter.

La historia personal, advierte las carencias y sacrificios que la familia y él mismo tuvo que sobrellevar desde su temprana infancia y cómo la docencia aparece como un recurso para afrontar las difíciles condiciones de vida.

Las vivencias infantiles en el contexto familiar, su ingreso y desempeño inicial en la escuela primaria y más tarde a la Normal Rural de Champusco, Puebla, espacio pródigo en recuerdos, permite comprender la forma idiosincrática de conducirse en su relación, su posicionamiento como docente, los valores reflejados en su pertenencia a la disidencia magisterial, su rol como directivo en una escuela primaria y los vaivenes y avatares en el ejercicio de su profesión.

El abordaje de cada uno de estos aspectos, resulta en un muy exiguo registro de distintos momentos de la vida personal de un docente, pero también de la vida magisterial en el país, el cual se muestra como un escenario que representa y forma el telón sobre el que discurre su actividad laboral; actividad, en ocasiones lejana de las afrentas, conflictos y tensiones de la dinámica del sistema educativo, en otras, con el deleite y simplicidad de la renovación que reclaman los problemas cotidianos de su práctica, las relaciones laborales y de trabajo en la comunidad, así como de otras actividades extraescolares de especial significación para sí, como el juego de fútbol. Tiene la traza de acompañar la vivencia, de comprenderla y posibilitar un contexto que atestigüe y de sentido a la historia de vida de un docente formado en una escuela normal rural de México, una que contribuyó al desarrollo de profesionales en un momento en que su limitado número llevó a expandir las escuelas formadoras de maestros, pero que por los resultados de dicha expansión y otras condiciones relacionadas con el sistema educativo, el trabajo y el sindicalismo, tuvieron que cerrar o transformarse en otro tipo de instituciones.

La identidad docente y su conformación es un proceso que no deviene por asunción de una formación, tampoco por las imprevisibles pero comprensibles situaciones que llevan a que un adolescente ingrese a una escuela normal, todo ello es y forma parte de la identidad, pero al mismo tiempo se enriquece y transmuta con su historia personal, con la vivencia cotidiana de su ejercicio con los alumnos, de las charlas con otros compañeros maestros, de las tareas en que se inserta en las comunidades en que labora, de su relación con las autoridades de los centros escolares y las supervisiones de zona, proceso que tensa y configura un pertrecho de prácticas y discursos que dan cuenta de una labor, que difícilmente mantiene una sola perspectiva. Sobre ello, el contenido del libro, producto intelectual y catártico que libera ciertos aprisionamientos y permite asomar a nuevos derroteros.

Agradecimientos

Al ser un libro tan personal, era indispensable invitar a otros amigos a compartir sus ideas sobre algunos de los temas que se abordan. Por ello, aprecio y agradezco infinitamente, los aportes de Oscar Cruz Pérez e Hildebertha Esteban Silvestre, quienes analizan el proceso de formación identitaria docente, su ejercicio y relaciones con el poder a través del texto: *De jornalero a docente. Las posibilidades del sujeto frente al poder*. Ciertas coincidencias en las historias, identificación y disfrute por ciertos pasajes que se narran, posibilitan el análisis sobre el proceso de construcción subjetiva del ser maestro.

Mi agradecimiento a Fernando García Domínguez, a quien tuve el gusto de conocer como alumno de la licenciatura en Psicología y en la maestría en Psicología. Le pedí que compartiera su análisis sobre el tema de la autoridad, lo cual realiza de forma magistral en su tesis de maestría. El texto: *Autoridad: de la horda primitiva a otros senderos*, es de suma significación para comprender aspectos centrales de la construcción subjetiva del maestro Benito, sobre sí y su quehacer como docente.

A José Tranier, amigo que ha apoyado siempre con gran disposición y sencillez algunas producciones escriturales. Las ocasiones en que hemos coincidido han servido para entender: *vos sos de aquí*. Es decir, como nosotros, es de los nuestros. Gracias también por su contribución: *Aventuras y (des) venturas (des) coloniales en el oficio de aprender a enseñar: historias de normalismo e (in) disciplinamiento chiapaneco en la propia voz del magisterio rural*.

También a la coautora de este trabajo, Soledad Hernández Solís, quien de forma sutil aborda distintos aspectos del análisis personal de Benito, con el cuidado de que lo que se dice, señale lo absolutamente indispensable para contar y compartir la historia, pero también de hacer

comprensible las aparentes contradicciones de quien se habla, de sus conflictos y su pasión por las cosas sencillas de la vida.

En el proceso de transcripción de las entrevistas y ordenamiento de la información, mi agradecimiento a las psicólogas Luisa Fernanda Méndez Hernández y Diana Coello Madariaga, quienes con suma disposición y profesionalismo realizaron dicha encomienda.

El contexto de la historia

Zacatepec, Morelos. El inicio de la historia

El territorio de Morelos se encuentra al sur de la cuenca del Estado de México, cuenta con tierra templada y una gran variedad de cultivos que le han constituido como un centro de intercambio y desarrollo cultural.

En el periodo Preclásico Temprano (1200-900 a. de C.), Morelos fue la cuna de la famosa cultura de Tlatilco (Grove, 2010) y de allí se diseminó al Altiplano Central. De acuerdo con Crespo (2010), dicha tesis “ha sido fuertemente opacada por el imaginario que se ha creado en torno a la ciudad de México, como el centro de poder de la nación” (p. 17); en el periodo Preclásico Medio y Superior, tuvo asentamientos de la cultura olmeca y otros grupos etnolingüísticos (Angulo, 2010); en el periodo Clásico, la influencia teotihuacana se hizo patente en toda la región (Hirth, 2010); y, más tarde, en la época Posclásica, cerca del año 900 de nuestra era y hasta la época Prehispánica, la actual conformación geográfica del estado de Morelos, fue habitada por diferentes pueblos indígenas de afiliación Tlahuica y Xochimilca, a quienes se les ubica en Cuauhnáhuac y Oaxtepec (Smith, 2010).

En el reino de Cuauhnáhuac, conformada políticamente por nuevas ciudades o *altépetl* es donde se ubica a Zacatepec (Smith, 2010). A la llegada de los españoles, Zacatepec forma parte de una distribución político territorial en que tributaba a Texcoco y Tetelipa, se caracterizaba por ser un pueblo productor con infraestructura para riego (Maldonado, 2000).

En la época de la Colonia, Zacatepec distaba de la cabecera parroquial ubicada en Tlaquilténango; no obstante, para 1690, con la fundación del

ingenio Zacatepeque, se obtuvo cierta prosperidad en la región, que gravitó en toda su población por espacio de tres siglos, por los amplios recursos naturales y diversidad de plantaciones con que contaba (Centro Nacional de Desarrollo Municipal. Gobierno del Estado de Morelos, 2000).

Para el año de 1898, en lo que hoy es Zacatepec, se forma la hacienda azucarera, destruida por las llamas, durante la revolución agraria en 1910. Durante la primera década del siglo XX, México transitó por una de las etapas de mayor conflicto entre su población. En 1910, inició la Revolución Mexicana, que a la postre derivó en la conformación de un Estado cuyo proceso de confrontación entre los diferentes grupos, con los consecuentes conflictos sociales, políticos e ideológicos, llevó aún varios lustros para su estabilización. Durante los primeros años de dicho movimiento, la figura de Emiliano Zapata, nacido en Anenecuilco, Morelos, líder agrarista que estuvo al mando del Ejército Libertador del Sur, es una de sus figuras más icónicas.

En ese periodo revolucionario, la población en el estado de Morelos decrementó sustantivamente, en aproximadamente un 45%; en la década de los treinta se recuperó paulatinamente y a partir de 1940, se insertó a la dinámica poblacional del país mediante:

... procesos de modernización tecnológica, crecimiento económico y estabilidad política, que se traducen en posibilidades de aumento demográfico y perfilan procesos de urbanización. Además (...), se observan procesos de inmigración. (...), campesinos de los estados de Guerrero y de México ingresan a Morelos para incorporarse a los solicitantes de tierra en las ampliaciones ejidales, o al menos para trabajar en las tierras ya dotadas (Guzmán y León, 2005, p. 105).

Morelos es una entidad que en la Revolución Mexicana fue cuna de diversas luchas, cuyos cambios y transformaciones revelan en la segunda y tercera década del siglo XX, “la reestructuración territorial y política, experimentada por la entidad con el reparto de la tierra, la nacionalización de los recursos acuíferos y la repoblación del territorio, en un contexto de alta inestabilidad política” (Tapia, 2001, p. 45). Los principales cultivos agrícolas lo constituían el maíz por temporal, el

arroz y la caña de azúcar. Esto último llevó a que en 1928 se creara el Ingenio de Oacalco.

En la década de los cuarenta, más de tres cuartas partes de la población se dedicaba a las labores agrícolas, se generaron procesos de industrialización de los cultivos de caña y arroz a través de sistemas de riego y la creación de ingenios azucareros, como el de Zacatepec en 1938, así como el de La Palma y Santa Inés. En ese entonces, Zacatepec, Oacalco y Miacatlán, generaban mayor producción de azúcar; mientras que Zacatepec, Jojutla, Tlaquiltenango y Puente de Ixtla conformaron una zona urbana de suma importancia para el desarrollo del estado por su relación con la producción de caña y las acciones financieras, técnicas y de insumos que se realizaban en estas localidades. Este proceso de industrialización ocurrió tarde, algunas décadas después de su participación protagónica en el movimiento revolucionario (Tapia, 2001).

Al finalizar los cuarenta y en los cincuenta del siglo pasado se reafirmó el proceso de industrialización de la entidad, se diversificaron los cultivos, alcanzándose producciones mucho más altas en la siembra del maíz. En este periodo, se desarrollan ampliamente las vías de comunicación terrestre en la mayor parte de las localidades del estado “pasando de ser eminentemente rural a predominantemente urbana, pues hasta los años cuarenta la población rural representaba tres cuartas partes del total, entre 1959 y 1960 llegó a ser de casi 50%, y para el censo de 2000 se registró en sólo 17%” (Guzmán y León, 2005, p. 105).

En ese entorno, Zacatepec, cuyas raíces etimológicas derivan de *zaka-tl*, “pasto o grama”; *tépetl*, “cerro” y *k*, contracción de *ko*, “adverbio locativo”, que significa: “En el cerro del zacate o grama”, fue creado como municipio libre, lo que ocurrió el 25 de diciembre de 1938, siendo gobernador del estado, Elpidio Perdomo.

En esta tierra, en el año de 1942, nació Benito García Carreto, quien la recuerda así en sus propios registros autobiográficos:

El pueblo donde nací: Zacatepec, del estado de Morelos tiene grandes atractivos, uno el Ingenio Azucarero Emiliano Zapata, El estadio de fútbol “Coruco” Díaz, el cine El Encanto, las escuelas primarias Revolución Agraria y Ramón Beteta, su cancha de beisbol,

su frontón, su terminal Flecha Roja, su tienda La Veracruzana, la refresquería Los tres Huastecos, su alberca olímpica, su mercado, su cancha de basquetbol y su cancha acústica, que servía para los grandes eventos desde donde los conjuntos musicales u orquestas amenizaban con su notas musicales a la concurrencia. También sobresalían los barrios: La Estación, La Cruz, La Compuerta, El Panteón, El Hospital, La Hacienda Vieja y el más famoso: Los Arcos. Además, tiene el privilegio de contar con la comunicación a sitios de particular atractivo como son: Las Estacas, El Rollo, La Laguna de Tequesquitengo, Palo Bolero, El Borbollón, Tepoztlán, etcétera, podría uno desplazarse con facilidad hacia cualquiera de los cuatro puntos cardinales. Cada uno de estos lugares tiene el magistral imán de extasiar al visitante y darle una sensación única de plenitud.

¿Quién es Benito García Carreto?

Nacimiento y parentalidad

El lunes 4 de mayo de 1942, en una humilde vivienda ubicada en el barrio, Los Arcos de Zacatepec, Morelos, doña Josefina Carreto Martínez, mujer de 35 años, dedicada a labores de ama de casa y la crianza de aves de corral, dio a luz a Benito García Carreto. Su padre, Silvano García García, de 38 años de edad, trabajaba como jornalero.

Este fue el segundo matrimonio de la madre, del primero, procreó dos hijos, Fausto y Rafael, 20 y 15 años más grandes que Benito. Después de él, le siguen Yolanda y Victoria tres y dos años menores.

De su fecha de nacimiento comenta:

Nací el 4 de mayo de 1942, en la población de Zacatepec, Morelos. Los datos correspondientes al 4 de abril son una equivocación sufrida por mi cuñada Berta Valdés y mi madre, ellos aseguraban que no era el 4 de mayo la fecha de mi nacimiento, sino el 4 de abril y esta equivocación perduró por muchos años, pues en esas ocasiones se acostumbraba hacer el asentamiento temprano o en ocasiones se posponía, esta fecha siguió perdurando y se fue incluso hasta Champusco, Puebla.

En la actualidad, su cumpleaños lo festeja el día 4 de abril, no el 4 de mayo. Sobre su familia y la relación mantenida con ellos, es sumamente parco, salvaguarda su disenso y distanciamiento lo más lejano posible a su recuerdo; casi no dice nada de ellos, y con ello dice todo.

Con mis padres no hubo ese acercamiento que hay en la actualidad con los hijos, en aquel entonces cada quién *se rascaba con sus propias uñas*. A temprana edad yo quedé huérfano, tenía como cinco años cuando mi padre emigró para Veracruz junto con Rafael y con Fausto a buscar trabajo, porque en Zacatepec escaseaba. El salario era muy raquítico y consideraron que había que buscar nuevos derroteros, entonces fueron al estado de Veracruz con una persona que los contrató. Al cabo de un año aproximadamente regresaron mis hermanos, pero mi padre ya no volvió, entonces yo, desde temprana edad quedé huérfano y a partir de ese momento quien prácticamente se responsabilizó del hogar fue Rafael. Fausto ya tenía familia, Fausto estaba casado con Berta Valdez y tenía hijos, afortunadamente para él, al llegar a Zacatepec tuvo la oportunidad de ingresar al ingenio y a partir de ese instante mejoraron las cosas porque tenía un salario más o menos aceptable. Rafael, asumió el papel de jefe de la casa, me daba unas *madrizas* ¡buenas! porque era algo indisciplinado.

De acuerdo con This (1982), “el ser humano se estructura simbólicamente a través del lenguaje” (p. 209), por lo que aquello que no es posible expresar a través de este resulta imposible de asir y elaborarlo para sí. Tal vez ello fue el caso de su relación parental. No hubo y no hay a quien llamar padre, para evocarlo. Su lugar en lo real fue ocupado por Rafael, con las limitantes y la distancia que su propia historia le significó. Del padre y su representación no conoció más allá que la ausencia, simbólicamente fue incorporada preponderantemente a través del disciplinamiento y las sanciones, ordenamiento que organizó su mundo y fue tomado como principio de relación con los demás, lo cual asume más adelante en el trabajo docente y, es una constante en la familia que conformó. Probar y probarse a sí mismo a través de balandronadas, es la forma de parecer hombre, sugiere un artificio que oculta y desdeña

la carencia, la falta del padre. Ello lo menciona en diferentes anécdotas de su vida, en tanto enfatiza la resignificación de su madre de quien reconoce su esfuerzo y sacrificio, aunque poco o nada comparte respecto de su afecto nutricional. Ella delegó en su hijo Rafael la responsabilidad paterna hacia Benito, sobre todo en los primeros años, hasta el inicio de la adolescencia, periodo en que Fausto se muestra mucho más cercano y le apoya en la consecución de trabajos.

El ingreso a la primaria

Su cuñada y su hermano Rafael fueron los gestores de su inserción al aprendizaje escolar, proceso acompañado de reprimendas, castigos y un regular aprovechamiento, aunque con un periodo excepcional cuando cursó el tercer grado de primaria en que obtuvo un amplio reconocimiento por su desempeño.

Cuando cumplí 5 años, estaba consciente de que no iba a poder entrar a la escuela, porque la edad inicial que siempre se respetó era de 6 años cumplidos y si no los tenía pues simplemente no entraba uno, así es que me inscribieron a la escuela. Cuando tenía como cinco años, mi cuñada asumió el papel de maestra y me quiso enseñar. Agarró un libro que recuerdo que tenía una lección denominada *La sierra chillona*, no aprendí a leer porque prácticamente lo que hacía era que memorizara las lecciones; y la garabateada que hacía de las letras no era muy buena, además estaba demasiado pequeño. Por no poner mucha atención en eso, me ganaba imis buenas *tundas*!

Antes de entrar a la primaria, tuve la oportunidad de convivir con varios amigos de mi misma edad o unos más grandes de la colonia Los Arcos, y ¡Los Arcos era famosa en ese entonces! En un momento se me informó que a fin de cuentas tenía que entrar a la escuela y ¡no me gustó nadita!, porque lo que más me gustaba era irme de pinta con mis compañeros.

Cuando me inscribieron en la escuela primaria, para ser sincero prefería compartir mi tiempo con mis amigos que eran muy afectos a faltar a clases, en el lenguaje cotidiano lo llamábamos *irse de pinta*.

Lejos de asistir a clases me la pasé siempre en el puente del río, cerca del cine El Encanto, donde podíamos ir a ver el vuelo de las golondrinas, había muchos nidos bajo el puente y disfrutábamos con nuestras resorterías estar tirándoles constantemente.

Al final, nos entregaron los documentos y pues lógicamente ¡reprobado! Mi madre me regañó, mi hermano incluso me golpeó; sin embargo, no escarmenté, me vuelven a inscribir y en esta ocasión me toca con el profesor José Bermúdez. El director de la escuela Pablo Medellín Morales, nos dijo cuándo se hizo la inauguración del curso algo así:

-Ustedes son el futuro de México, deben por lo tanto asumir una responsabilidad ante la enseñanza que se va impartir por parte de sus mentores, ¡no lo olviden!, para ustedes hay un gran futuro, pero antes que nada debe haber también un esfuerzo

Creo que nos gustó la perorata del director. El maestro que me tocó nos dijo a mi familia y a mí:

-Yo me encargo de que aprenda, ¡aprende porque aprende!, sino pues ¡ya lo veremos!

Y no sabía que ¡repartía chingadazos! En una de esas, el profesor José Bermúdez me castigó y me dio una gran bofetada. En aquel entonces, los padres de familia jamás intervenían porque el profesor era algo especial, por desgracia ¡me toca segundo año también con él!, y como no había maestros ¡en tercero también!, ¡hijo de la maicena! dije dentro de mí. Así que reprobé una vez el primero de primaria.

El tercer grado lo pasé con excelentes calificaciones, ¡me gané un uniforme de color caqui que se otorgó como premio a la mejor calificación! Cuando pasé a cuarto me tocó con la maestra Torres Avelar, ¡muy guapa!, y lógicamente como todo alumno pequeño, ¡un amor platónico por lo hermosa que era! y me vuelve a tocar en quinto año, ¡estaba feliz! En cuarto año me dio fiebre tifoidea y no llegué a clases por varios días, no me podía ni parar, todo el cuerpo desmadejado, no había la fortaleza que tenía al inicio, cuando regresé, ya no fui el mismo, bajaron mis calificaciones, antes, ¡era bueno!, ¡era *trucho*! para las clases.

Pasé después a sexto grado y para mi sorpresa me toca con J. Ventura Rivera. Yo prefería haber estado con el profesor Gordiano

pero no fue posible, en la lista aparecí con J. Ventura Rivera y así se me asentó. En los primeros días, me dio mi buena *sanjuaneada*, itodo por no saber marchar!, al mandar un flanco izquierdo yo iba hacia donde más me convenía, y que me va dando una buena *guantada*. Cuando llegué a la casa pues iba con la boca hinchada y me preguntó mi hermano ¿qué había sucedido?, le tuve que decir y le fue a reclamar al maestro, yo dije: “se van a liar a chingadazos estos” ¡y no!, el maestro se disculpó y juró que no volvería a tocarme, entonces mi hermano quedó satisfecho y regresamos. Pasó. Yo esperaba que me reprobaran, pero no, afortunadamente pasé el año. En ese entonces el calendario era de febrero a noviembre.

Resulta paradójico que únicamente haya tenido un alto aprovechamiento académico en 1°, 2° y 3° grados de su formación escolar y que como maestro haya sido especialmente obstinado en que sus alumnos participaran en diferentes eventos de conocimiento en la zona escolar, mostrándose sumamente severo con aquellos que no se esforzaban por aprender.

La vida ¡es el presente, disfrutar! Irse de pinta, peleas, pesca y futbol

En aquel entonces, la convivencia social se superponía a la actividad escolar. Durante la infancia, la convivencia social matizó la falta de otros satisfactores y generó un sentido de la relación humana orientada a la fraternidad y colaboración, estrechamente relacionada con el disfrute por la excursión:

Dentro del grupo o *palomilla* no había discriminación, pero algunos padres censuraban fuertemente a sus hijos por juntarse con los que carecíamos de medios económicos, más no me importaba, a la edad que teníamos (7 años), fuimos promotores de muchas aventuras, como ir en bicicleta a otras comunidades. Las bicicletas eran propiedad de Roberto Becerra, Alejandro Becerra, Fidencio Gómez y Santos Quíñones, pero eso no obstaba para que estuviéramos montados en ellas y poder ir dos con los famosos *diablos* que se le adherían. Via-

jábamos de Zacatepec a Galeana, Jojutla o Molinos y retornábamos a Zacatepec; o bien a Tlaltizapán rumbo a Tlaquiltenango, el Tezcal y de nuevo a Zacatepec. No nos importaba el kilometraje, íbamos una *palomilla* bastante audaz! y el peligro no nos arredraba en lo más mínimo. La hermandad que conformábamos tuvo un periodo de 8 años aproximadamente, cuando por cuestiones personales cada uno emprendió el vuelo buscando su propio destino. Además de los anteriores, mis amigos fueron Rafael González, Rogelio Millán, René Taboada, Rogelio Pastrana y Gonzalo Popoca. Cada uno fue *uña y carne* en las buenas y en las malas.

Al terminar el 6° año, el periodo de vacaciones lo aproveché para estar con mis amigos con quienes siempre andábamos *de gira*. Tuvimos la audacia de ir solos a un balneario, nos aventurábamos a Tequesquitengo donde había una laguna, incluso con Santos Quiñones me atreví a atravesar parte de la laguna que eran unos buenos kilómetros ¡y lo hicimos! También fuimos al Borbollón (balneario), nos aventuramos hacia la parte del Rollo (balneario), visitamos Las Estacas y Río Frío (ríos cercanos a Zacatepec).

En esa época tuvimos la oportunidad de enfrentar a varias de las pandillas y éstas, ¡las más bravas! eran la del (barrio) Hospital y la de la Estación.

Algunos relatos dan cuenta de la fuerza física o las peleas, lo que sostiene un sentido de sí mismo y de la interacción social; de su afición, como lo es la pesca, intereses y algunas de sus pasiones, como el fútbol, deporte que practicó desde niño pero que desarrolló en su estancia en el internado y constituyó un recurso de especial valía en el contacto y trabajo con alumnos y jóvenes en al menos dos de las comunidades en que trabajó.

De niño yo no era muy ducho en los golpes, regresando de primer año nos dimos una bofetiza con Rogelio Millán, eso sucedió en el campo de béisbol, ¡me dio una santa *cotorriza*!, pero ¡yo tenía una fuerza descomunall!, recuerdo que ¡lo levaté y lo azoté!, cosa suficiente para que se rajara e incluso se hincara y me pidiera perdón. Es

chistoso porque fue uno de los mejores amigos que tuve posteriormente, isí me dio una buena *serenata* de golpes!, él isí sabía pelear!, yo no. Uno de mis compañeros quien fue Luis Velázquez, me instó a que aprendiera a pelear y nunca me preocupó, no lo hice a pesar de formar parte de la pandilla. Cuando se presentó el segundo pleito aún no sabía pelear, pero si lograba *pescarlos* los azotaba con bastante fuerza. Fue una etapa en la cual pues yo quería aprender muchas cosas pero no pude. De estas situaciones no sabía nada la familia, con quienes era *una seda*, aparentaba no ser lo que era en la calle con mis amigos.

Me gustaba viajar en bicicleta con mis cuates, era ialgo especial para nosotros!; gustaba de ir al baile en la Santa Cruz, como todo era de gorrión, íbamos bastantes de la *palomilla* a bailar (...). Además, practicaba el futbol. Pinté los números del estadio de Zacatepec, cuando jugaba en ese entonces *la Tota* Carvajal, el *Coruco* Díaz, Carlos Hermosillo, no recuerdo a más jugadores. ¡Puras lumbreras de ese entonces! (...). La pesca lo traigo desde chico, desde pequeño. En Morelos tenía como 12 o 13 años cuando nos íbamos a pescar con los amigos.

En una ocasión llegó una persona a la casa, le dio hospedaje mi hermano Fausto. Esta persona, tenía ciertas mañas que se le atribuían por leer la magia negra, nosotros, los jóvenes, no teníamos ningún indicio de que así fuera; además, no nos causaba miedo porque se hizo amigo de nosotros, de la *palomilla*. En una ocasión nos invitó y lo acompañamos, nos llevó al río de Tetelpa. Él cortó unas ramas grandes de huizache, de las más rectas, las hizo como tacos, las envolvió, las amarró perfectamente y le puso una tira larga para jalarla, era una especie de taco, hueco en medio, les echó tortilla en medio y cuando quedó el bulto hecho nos dijo que lo metiéramos al río, lo metimos cerca de la orilla del río, estuvimos platicando y toda la cosa, fumando su cigarro y nos invitaba si queríamos fumar: ino! y su botella, ino tampoco!, si veíamos que seguía tomado le advertíamos:

-Si sigue usted tomando, vamos a largarnos porque no queremos que esté tomando.

Nos daba la botella y su morral. Estuvimos esperando, cuando dice:

-Ya es hora.

Yo creo que había transcurrido como una hora y media o dos:

-Ahora sí, lo van a sacar rápido hacia la parte de la arena, lo van a jalar.

Entre todos lo jalamos, ¡burro!, empieza a salir el mojarraje, cantidad de mojarra que venían en medio de las espinas, para sacarlas nos costó, notamos que era fácil la pesca así. Después fue con el anzuelo, íbamos a unas pozas del mismo río, siempre agarrábamos mojarra, ¡puras mojarra! y nos empezó a gustar. Después, íbamos con la *palomilla* a pescar. Como los Becerra eran los más cabrones, empezaron a preparar unas especies de bombas, bombas, que no recuerdo que cosa utilizaban, fuimos en una ocasión y tronó sabroso, cayeron varios pescados. Fuimos a la laguna de Tequesquitengo a pescar con anzuelo, estuvimos mucho tiempo y casi no pescamos, con todo, me gustaba la pesca.

El contacto con esta persona que decía practicar la magia negra, alimentó historias como el de ciertas experiencias tenidas en algunas de las comunidades de Chiapas. En sus anécdotas, se mezclan entornos de oscuridad, la noche, los ríos y la pesca. Relatos como los de la tentación, el río encantado, atrapan la memoria infantil en los comentarios de niños o adultos de las comunidades en que trabajó, especialmente en Venustiano Carranza.

La experiencia como campesino y las difíciles condiciones en que lo ejercía, así como los pírricos salarios que percibía, construyeron una narrativa orientada a la búsqueda de otros caminos y oportunidades, ello no creó un proyecto de vida, todo ocurrió de forma relativamente imprevisible, aunque es evidente la reflexión aun a corta edad de la ponderación entre una vida como trabajador de campo carente de tierra, de una posesión, no del trabajo en sí y el continuar estudiando, sin que ello configurara una idea clara del para qué. En este proceso, divertirse, desnaturalizar la opresión y encontrar un sentido humano a la cotidianidad del encuentro y de la compañía fueron los bastiones de los

logros posteriores. La vida era el presente, la muerte era la consecuencia de la vida y el tiempo o los tiempos no eran los referentes para asumir una forma de vida.

En esa época, en lo que más pensaba era divertirme, disfrutar de la vida. No había ningún incentivo de “vete a estudiar porque lo vas a requerir, lo vas a necesitar”. Diviértete que la vida es corta, hay que aprovechar lo poco que tienes que el día de mañana *vas a pelar gallo*. Así la pasábamos, a nosotros *nos valía gorro* el tiempo.

En contrapunto, un sentido de amargura parece emerger respecto del disfrute de la vida fraterna con amigos.

Muchos de mis amigos irradiaban felicidad, en cada uno de sus hogares podían disfrutar de succulentas comidas. En mi caso, no comprendía por la edad, el sacrificio al que se ven sometidas muchas familias donde las madres tienen que privarse del alimento para darlo a sus hijos. Este viacrucis duró muchos años.

Trabajo y endurecimiento del carácter

El trabajo infantil que realizó para contribuir al ingreso familiar le generó cierta amargura y pesar, avizoraba las dificultades para su formación ante las cada vez más evidentes muestras de distanciamiento y de confrontación a la autoridad de la madre y los hermanos; también dilucidó las diferencias en la división social del trabajo, de la explotación y su lugar histórico como campesino en la vida social y laboral. En estas vivencias se configuró la génesis de una práctica docente acompañada de la labor comunitaria y de desarrollo de la parcela escolar, continuada en su formación en la escuela normal, así como de su pertenencia a la disidencia en el magisterio.

Cualquiera de los dos de mis hermanos me llevaba al trabajo. Yo tenía 6 años y me enseñaron desde pequeño a saber lo que son las tareas del campo, me llevaban a destroncar los troncos de la caña que

quedaban grandes, así también la famosa *raspadilla*, que era quitar la rama de los costados del surco de las cañas. Tenía como 6, 7 años y ya me *jodía* en el campo. Esas tareas las fui realizando conforme a mi edad, pero cuando llegué a los 9 años el horario se prolongó, ya era todo el día. Cuando a los 10, 11 años veían que pues le ponía muchas ganas al trabajo pensaron que no tenía ningún interés en cuanto al estudio, y a mí me gustaba realmente estar ayudando, aunque me ganara mis *macorros* (coscorrones) porque no podía dar el mismo resultado que ellos por la edad.

Desde los diez años empezó mi calvario, pues tenía que llevar a cabo algunas tareas que fueron endureciendo mi carácter. Por la gran diferencia que hay de un hogar a otro, algunos lo tenían todo, otros nos conformábamos con lo poco que lográbamos hacer llegar a la casa con las tareas que desempeñábamos.

Trabajé sembrando caña, sembré arroz, semilla de melón, tomate, participé en el corte de arroz desde las diez de la noche hasta las seis de la mañana del otro día porque era el horario propicio para no salir tan afectado por el ahuate, ya que el arroz tiene ahuate y si uno está expuesto a los rayos del sol, ¡no se soporta!

Tendría como 12 años cuando mi hermano Fausto me consiguió un trabajo para meter los bultos de Guanomex, así se denominaba al abono que se colocaba en los sembradíos de caña. Todo este material estaba en la casa del señor Antonio, el abono estaba prácticamente hecho piedra, se endureció en la bolsa y se me hizo fácil agarrar un bate y empecé a desmoronarlo, le pegaba a la bolsa sin darme cuenta que podía romperse y si se rompía ¡me valía sombrilla!, ¡yo seguía! Lo hice pero llegó el dueño y se enojó, me dijo que me iba a cobrar las bolsas de abono que rompiera. Le dije que no estuviera jodiendo, que yo sabía mi trabajo, y me contestó:

-Oye muchacho malcriado, ¿cómo te atreves a contestarme de esa manera

-Yo voy a hacer mi trabajo, usted nomás observe y deje de estar jodiendo.

Entonces llamó a mi hermano y él me dijo:

-¿Cómo vas a contestarle así?

-Pues está chingando, está iduro y duro que debo de cuidar que no se rompan las bolsas!, no se da cuenta que está duro el abono y hay que tratar que vaya más o menos polvo para poder esparcirlo en la caña. Mira, quédate con tu trabajo y dile al viejo este ique se vaya al gorro!

Me fui y dejé *colgado* a mi hermano, no seguí con la tarea, me fui a la casa. Mi hermano se empezó a dar cuenta que ya no era manejable como antes, ya no tan fácilmente me hacían que hiciera las cosas como ellos querían, que rindiera igual en el corte de arroz, ¡igual a ellos y no era posible!, inclusive para cargar el bote de arroz era un *cucte*, porque la fuerza de ellos comparada con la mía era desigual por completo.

Cuando tenía como 12 años más o menos, mi hermano Rafael ya llevaba como tres matrimonios y quién prácticamente me seguía apoyando en *las entradas* al hogar era mi hermano Fausto, de él recibí el mejor trato.

En la difícil situación de trabajo que desde niño realizaba, fue iniciado por su hermano en el consumo de alcohol como medio para paliar el frío. Desde los 13 hasta los 14 años cursó el 6° grado de primaria, entonces participaba en una pandilla o grupo de amigos, con quienes continuó el consumo de tabaco y alcohol, además de involucrarse en diferentes peleas.

De las 10 de la noche a las 5 de la mañana que trabajábamos hacía mucho frío, en una ocasión el *pato*, que era mi hermano Fausto, ¡así le decían!, vio que yo estaba temblando demasiado y se me acercó, me dio en un vaso de café con un poco de licor, me lo eché:

-¿Cómo te cayó? me dice.

-Ah está bueno.

-No, pero no te voy a dar más, nada más es para que se te quite el frío.

A la *palomilla* les platiqué la anécdota y cooperamos para comprar una y nos fuimos a Tetelpa, una población próxima a Zacatepec. Estuvimos en un mangal echándole a la botella por primera

ocasión. Roberto y Alejandro Becerra eran de los más acelerados, como su familia tenía tiendas, confiscaron unas cajetillas de cigarros y las llevaron, empezamos a fumar. Mi sorpresa fue que se enteró mi hermano, ¿cómo?, ino lo sé!, me dio una *santa* peeeero ide aquellas! que todavía recuerdo y le dije, en esa ocasión:

-Te aprovechas porque soy pequeño pero nomás deja que crezca, ite voy a quebrar la madre!

En esa ocasión hasta me lesionó con los golpes que me proporcionó.

Un amigo, Aranda, agarraba dinero de su familia y nos íbamos a disfrutar a lo grande, tendríamos más o menos 14 años. Cuando salíamos rumbo al centro, si nos instalábamos en una refresquería, no había *fijón* iél pagaba todo! Si se le ocurría que fuéramos a un bar, pues pendiente de que no nos agarrara la policía, iél pagaba todo! Había botellas de por medio. Desde temprana edad ya empezábamos a probar el licor.

Enfrentar al hermano, sublevarse, posibilitó romper la imagen tiránica del padre y sus representantes en las figuras de autoridad, al verle como a un igual (hermano o par) socialmente equiparables. Este fue el preludio de una historia plagada de confrontaciones con directivos del nivel primaria, personas con cierto poder en las comunidades en que trabajó, directores de clínicas u hospitales en los que exigió atención médica a su familia o a otras personas.

La *autoridad* es un concepto estrechamente asociado con el poder social e institucional. Para Kojève (2006, p. 36), “es la *posibilidad* que tiene un agente de actuar sobre los demás (o sobre otro), sin que esos otros reaccionen contra él pese a ser capaces de hacerlo (...), sin cambiar él mismo en función de su acción”. Tal autoridad se reconoce a partir de cuatro tipos que se vinculan a varias clases, mismas que se corresponden con cuatro teorías o modelos. Dichos modelos explicativos son el platónico, en que la autoridad se relaciona con la justicia (autoridad del juez); el teocrático, por el cual la autoridad primaria es Dios y de este se desprenden todas las formas de autoridad (autoridad del Padre); el aristotélico, que ciñe al saber la trascendencia del presente (autoridad

del Jefe); y el hegeliano, que reduce ésta a la relación entre amo y esclavo (autoridad del Amo).

La autoridad total engloba los cuatro modelos, mientras que la autoridad selectiva uno, dos o tres de estos. En la familia, el tipo de autoridad más importante es la del Padre, misma que se sustenta en la tradición; no obstante, en la actualidad, su decadencia es por demás evidente. La supresión de la autoridad del Padre, solo es revolucionaria cuando se opone a la clase de autoridad del noble que emerge del Amo, del Estado “puesto que no ve modos de coexistir con ella” (Kojève, 2006, pp. 85-86). Desde esta perspectiva, la afrenta con el hermano, no es revolucionaria, sino conflictiva, más adelante cuando dicha afrenta se coloca en términos de los representantes coercitivos del Estado, es entonces revolucionaria. Como la autoridad se reintroduce para que no forme un poder distinto, se subsume en algunos de los otros tres; así, al confrontar al Padre, queda solo el Amo, el Jefe o el Juez. Benito desaira el saber y se coloca en el lugar de la justicia y desde este establece formas de relación comunitaria y afrontamiento contra el Estado. Para Žizek (2000), el Amo es creado por el propio Esclavo para justificar la no realización de su deseo a partir de la represión que hace el Amo.

De acuerdo con Oyarzún (2008), la autoridad: “es o supone un tipo específico de poder” (p. 9); y su reconocimiento, es el que lo legitima. Tal reconocimiento entraña componentes morales, afectivos e identitarios. Su ejercicio y asunción opera en un estatuto de libertad, falto de coacción o violencia, por razones “que pueden ser de muy diversa índole: necesidades, aptitudes, competencias, responsabilidades, delegaciones, tradiciones, etcétera (p. 10)”. Cuando estas razones, no son ya de consideración para el sujeto, como en el caso del maestro Benito, la autoridad o el hermano, se deslegitima, lo mismo que su poder, el reconocimiento propio y del otro no tienen ya cabida en la trama especular de su identidad.

Ser estudiante o jornalero. Su ingreso a la secundaria

Posterior a su egreso de la primaria, con el apoyo de su madre y su hermano Rafael, pudo inscribirse a la secundaria. En este entramado de vida, la relación con amigas y parejas asoma como medio para olvidar la

desventura, lo que representa para sí cierto orgullo y suficiencia social; con carencias, pero con la picardía aprendida e incorporada como recurso a su vida social, cortejaba a diferentes adolescentes que conocía.

Terminé la primaria y me recordó mi hermano Rafael:

-Bueno, está prácticamente casi logrado, pero no debes olvidar lo que te sucedió en cuarto año.

En cuarto año, me enfermé de la famosa fiebre tifoidea, ésta hizo que, dada la temperatura alcanzada delirara bastante, aún recuerdo algo realmente curioso, pude observar en el espejo, ¡había un espejo!, aunque pobre, en la casa había un espejo que todavía servía, tuve la oportunidad de ver una corrida de toros, con la temperatura alta, vi un armadillo, lo vi enterrar unos palillos y empecé escarbar con las uñas en el piso, ¡me las lastimé!, el piso era de tierra naturalmente. Posteriormente, dentro de ese delirio la casa estaba la mitad con agua y navegando cantidad de peces, esto me llamó poderosamente la atención. Mi familia estaba escamada pensando que iba yo a *pe-lar gallo* y ¡todos pendientes de mí! Llegó mi hermano con el doctor Zepeda y me inyectó. Parte de sus ahorros que eran el sueldo que obtenía en el trabajo del ingenio azucarero se fueron precisamente con las medicinas y recuerdo que ¡eran caras!, pero él afrontó esta situación y pasé esta etapa. Eso me lo recordó mi hermano, dándome a entender que pusiera un poco de esfuerzo en lo que se venía, que era el poder entrar a la secundaria, porque no había el capital que se requería pero se iba a hacer el esfuerzo.

Había que madrugar para poder ir a Jojutla porque en Zacatepec no había secundaria, sólo había dos primarias que era la Revolución Agraria y la Ramón Beteta, la Ramón Beteta era de mujeres y la Revolución Agraria era mixta, ¡hasta eso!

Cuando cumplí 15 años me inscribieron en la secundaria Benito Juárez de Jojutla, había que viajar a diario en los colorados (color de los autobuses) hacia Jojutla, todo fue muy difícil debido a la escasez de fondos que había en la casa; sin embargo, así fue y me fui a Jojutla, pero ¡lo cabrón no se me quitaba! En cuanto entré a la secundaria a los pocos meses se suscitó una inundación, lo que trajo consigo que

yo conociera cerca del parque a una muchacha de nombre María Elena Flores junto con su hermana Enriqueta. El agua daba más menos a la cintura, por lo que subimos un poco a las gradas del parque y pudimos estar más tranquilos mientras el agua fue bajando. Dilató bastante, me dijeron que si las acompañaba a Panchimalco y me ofrecí, yo estaba encantado por la chamaca ésta María Elena Flores, ¡me gustaba! y esto se dio en varias ocasiones de acompañarlas, pero trajo consigo que al perder el tiempo, ¡ireprobara! Al concluir el ciclo escolar pude darme cuenta que mis calificaciones no auguraban nada bueno; ¡y así fue!, mi madre me reclamó ¡con justa razón!, el esfuerzo realizado para que yo estudiara, los gastos ocasionados para trasladarme a diario.

Pasó el tiempo y me di cuenta que el trabajo en el campo era bastante problemático, entonces procuré echarle ganas, a pesar de haber reprobado el primero de secundaria después de la primaria. Reprobé el primero por faltar mucho, en el primero de secundaria, falté casi todo el año.

Estaba intranquilo, pues ya conocía las proezas del trabajo que desde los 10 años venía haciendo, entonces mi castigo fue acompañar a mis hermanos a cortar caña, sembrar arroz, cortar arroz, sembrar jitomate, sembrar melón y dar raspadilla a los surcos de la caña; eso me puso en guardia y hubo que pensarle un poco: el trabajo comparado con el estudio, ¡pues tiene una gran diferencia! y había que hacer un esfuerzo porque ¡está cabrón trabajar! y dije: ¡no! Le pedí a mi madre si podía darme otra oportunidad y me dijo que no, que no podía. Entonces mi hermano me dijo:

-Mira voy a hacer un esfuerzo y te vas a ir a Puente Ixtla.

Puente Ixtla estaba casi al triple de distancia a lo que es Jojutla, entonces había que madrugar más, dije: “me rajo o le entro”. Comparé el trabajo con el esfuerzo que tenía que hacer de levantarme temprano y me pareció más sano levantarme temprano que volver a la joda del trabajo. Juntar arroz de las 10 de la noche a las 5 de la mañana o 6 era ¡algo criminal! y había que hacerlo.

Tenía que levantarme temprano y aventarme un bolillo, porque eran los famosos bolillos los que superaban el desayuno y ¡ivámonos

para Puente Ixtla! En Puente Ixtla conocí a Marta Espíndola, y ¡otro distractor cabrón!

No obstante, el gusto de viajar a diario haría declinar mi ánimo, tenía que levantarme temprano y abordar el autobús de la línea Flecha Roja, este ajetreo trajo consigo una completa desmoralización por el esfuerzo diario que tenía que hacer, ¡claro que así lo pensaba!, pero cuando recordaba los momentos críticos de trabajo con horario de 7 de la mañana a las 5 de la tarde, se fue infiltrando en mi interior la idea de hacer algo que valiera la pena. Se presentó la oportunidad, mi madre escuchó la propuesta del señor Grajales, de formar un grupo que pudiera viajar a una de las escuelas de agricultura del estado de Puebla a presentar el examen de admisión para la carrera de perito agrícola, con la oportunidad de ingresar a Chapingo si el promedio logrado era excelente, para continuar y lograr la carrera de ingenieros agrónomos. Nos dirigimos con nuestro guía, primero a Cuautla Morelos, de ahí en ferrocarril, hasta la colonia Santa Ana que estaba cerca del internado de Champusco, Puebla. La oportunidad se presentaba para los que queríamos lograr un objetivo: Luis Velázquez, Totoyo Grajales, José Juárez, Rodolfo Cervantes, Bernardo Velázquez y Juan Velázquez. ¡Quedamos todos!, unos con mejor promedio, pero todos iniciamos esa nueva etapa de nuestra existencia. Al final solo logramos culminar nuestra preparación Bernardo Velázquez y yo.

El entusiasmo con que narra sobre diferentes espacios de su tierra natal, que denomina como atractivos, es porque ellos son lugares en que desarrolló su infancia, en que caminó, permaneció como escolar u observador o se fue *de pinta* con los amigos, da cuenta de su pertenencia a la comunidad, no aquella concreta de Zacatepec, sino a toda aquella que presenta carencias, ausencias, alegrías, vínculos y afectos. El baile forma parte de esta alegría, pero también sus escarceos y primeros encuentros con parejas.

Nombrar a sus maestros, guarda la significación que ellos tuvieron en su vida, ya que como estudiante en la escuela primaria no destacó

por su desempeño académico, excepto en el tercer grado; no obstante, a partir de la enfermedad de fiebre tifoidea tenida mientras cursaba el cuarto grado, su aprovechamiento escolar decreció y se mantuvo con regular promedio.

El inicio en el trabajo fue una vivencia coincidente en el tiempo con el estudio, periodo en que privilegió el disfrute con los amigos y su pretensión de seductor de mujeres. Asimismo, expresa como “calvario”, “viacrucis”, la falta del sustento económico, de la privación de bienes básicos de los que otros sí podían contar, pero que en la propia familia significó dejar de lado el propio alimento; lo mismo el tener que trabajar desde muy pequeño para coadyuvar al ingreso familiar, con la exigencia y el esfuerzo que demanda hacerlo desde las 10 de la noche hasta las 6 de la mañana como jornalero.

El magisterio en México

La profesión docente en México se desarrolla con continuidad y rupturas, en una constante lucha de sus agremiados por dignificarla, alcanzar un reconocimiento social que considere las complejidades de su práctica y la obtención de un salario justo por la invaluable tarea que realizan (Arnaut, 1998).

El docente es un actor social asalariado, que en el curso de los años se ha vinculado con las funciones de la burocracia política y sindical, que opera con la transmisión de valores culturales e ideológicos propios de las clases dominantes (Rincón y Roblero, 2018). Pero en estos, también se desarrolla la conciencia social, de solidaridad por el otro, de subjetivación política, en que como actor individual o colectivo, pasa de una condición subordinada a constituirse en un sujeto contestatario (Ortega, 2015). Movimientos como el de 1958 en la Ciudad de México, o el de 1979 en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas atestiguan esta acción.

El proceso de subjetivación política

El proceso de construcción política en un colectivo con décadas o centurias de dominación, protagonistas a través del antagonismo de la transformación social, arroja también insinuaciones en torno del sujeto de la acción, cuya historia si bien define dicha construcción, se conforma a partir de condiciones sociales y materiales preexistentes.

Para la comprensión del surgimiento, conformación y desarrollo del proceso de subjetivación política, Modonesi (2010) propone como instrumentos analíticos las categorías de subalternidad, antagonismo y autonomía. La subalternidad, inherente y derivada de las relaciones de

dominación, de las experiencias de subordinación, se caracteriza por la aceptación relativa y la resistencia dentro del marco de dominación existente; el antagonismo, de las relaciones de conflicto y de lucha y experiencias de insubordinación, se identifica por la impugnación y lucha contra la dominación existente; y la autonomía, de las relaciones de liberación y experiencias de emancipación, se define por la negación y superación de la dominación existente. La tensión entre estos tres componentes y las combinaciones resultantes provee de configuraciones explicativas a la acción política de los sujetos.

Desde Gramsci (1980), la categoría de subalternidad, se presenta como equivalente sociopolítico conceptual en el nivel de la superestructura, de la alienación en el nivel socio económico, de la cualidad subjetiva de la subordinación, expresión de la dominación asumida por los sujetos oprimidos, base para entender el proceso de conflicto y emancipación; esto es, tanto subjetividad condicionada como cambio potencial a través de la conciencia y acción política. En el trabajo de Guha (2002) desarrollado en los ochentas del siglo pasado, se ofrece una excelente sistematización de este concepto con el análisis de la historia india.

Said (2009), al hacer referencia de estos trabajos y abordar el concepto de *subalterno* [as cursivas son mías], da cuenta de: “la clase emergente de la mucho más grande masa del pueblo gobernada por la coerción, o, en ocasiones principalmente por la dominación ideológica” (p. 26). La subalternidad hace referencia “de la condición subjetiva de subordinación en el contexto de la dominación capitalista” (p. 26); “que incluye combinaciones de aceptación relativa y de resistencia, de espontaneidad y de conciencia” (Modonesi, 2010, p. 52); con ello, es posible apreciar la tensión existente entre la aceptación relativa y la resistencia relativa al poder.

El antagonismo, “puede captar el despliegue subjetivo -real o potencial- que se realiza en la lucha y la correspondiente formación de un *poder contra*” (Modonesi, 2010, p. 166). Dussel (2007), plantea que en sociedades latinoamericanas con extremas desigualdades y pobreza, el que los sujetos políticos cuestionen la estructura de relaciones sociales vigente constituye un recurso del despliegue de dicho poder potencial. Este concepto, posibilita la construcción analítica para el

abordaje del conflicto y los sujetos en las sociedades contemporáneas (Retamozo y Stoessel, 2014); denomina el proceso de la conformación subjetiva en el conflicto, la lucha y la insubordinación, en este acontece el diálogo entre el ser social y la conciencia social y existe la disposición a actuar como clase, en otros términos, “el rasgo característico de la subjetivación conflictual (...), forjado al calor de la lucha y por medio de la experiencia de insubordinación en el cruce entre espontaneidad y conciencia” (Modonesi, 2010, p. 83).

De acuerdo con Retamozo y Stoessel (2009), el antagonismo “supone un modo de subjetivación —una construcción discursiva— que sitúa al sujeto frente a sus condiciones de constitución temporales y espaciales” (p. 28). En la producción del sujeto político, la explicación del antagonismo es mucho más comprensible si se expone el concepto de falta, la cual es traumática, no tiene un contenido específico, deviene de situaciones, relaciones o acontecimientos, significadas como tales, que en el plano de lo simbólico “configura una alteridad antagonica”, por el que: “El lugar del deseo se recoloca entonces en un nuevo registro político y colectivo para pensar el sujeto, el proyecto y la voluntad colectiva, presentes en los procesos de movilización social” (p. 30). Si se considera como vía de movilización, de la acción política del sujeto, entonces, proyecta una dimensión positiva del antagonismo.

En cuanto a las características generales de las relaciones y el proceso de subjetivación antagonico, el conflicto se explica como “campo de tensión que la desestabiliza (a la dominación) y puede destruirla” (p. 164); respecto al formato de la experiencia, la insubordinación, “marca una ruptura evidente con la subordinación (...), siendo su negación” (p. 164). En el análisis sobre la obra de Laclau, Retamozo y Stoessel (2009, p. 22) señalan que, “esta negación puede aparecer en diferentes nodos de la trama social y ser escenario de antagonismos”, producto de la propia negación de sí y del autoimpedimento. De la expresión como forma de la experiencia, adopta la postura de impugnación, “cuestionamiento integral (...), la no aceptación”, mientras que la acción de lucha, es la “expresión ofensiva, franca y abierta” (p. 164).

Además de la subalternidad y el antagonismo, otra de las categorías que permiten comprender el proceso de subjetivación política es la de

autonomía, la cual posibilita advertir la experiencia de emancipación y su despliegue en el poder hacer del sujeto en el proceso de acción social.

A partir de las combinaciones de la particularidad histórica de un sujeto, se erige un factor sobredeterminante, estructurante y ordenador. Para Modonesi (2019), este puede ser de subalternidad/antagonismo/autonomía, en que la subalternidad opera como factor determinante; el de autonomía/antagonismo/subalternidad, en que la autonomía opera como factor determinante; y el de antagonismo/ subalternidad/autonomía, en el cual:

El antagonismo opera como factor sobredeterminante al ordenar una combinación en la cual la subjetivación política se construye y estructura fundamentalmente en las experiencias de insubordinación, las cuales enmarcan la subalternidad –que se mantiene como inercia relacionada con la génesis de la formación subjetiva y con la permanencia ambiental de relaciones de dominación al margen del campo y de la experiencia del conflicto– y la autonomía –que se vislumbra, como en el caso anterior, como experiencia embrional en la formación misma del sujeto y como horizonte o utopía que estimula tanto la lucha como el proceso de conformación subjetiva. (p. 168)

En este sentido, la preeminencia del factor Antagonismo/subalternidad/autonomía, opera para la construcción de los rasgos característicos que distinguen la subjetividad. En este proceso, los vínculos, articulaciones y sobreposiciones, generan tensiones que se sitúan entre la subalternidad y antagonismo o:

...tensión entre las experiencias de la subordinación y de la insubordinación (que) se presenta como punto en el cual se define la colocación del proceso de subjetivación al interior o en los límites de la relación de dominación y su posible cristalización como *poder contra* o el restablecimiento de un *poder para* (pp. 169-170)

Y entre antagonismo y autonomía, en que la:

...tensión entre las experiencias de insubordinación y de la emancipación se presenta como punto en el que se define la colocación del proceso de subjetivación en los límites y/o al exterior de la relación de dominación y su cristalización como *poder contra* y/o *poder hacer*. (p. 170).

Además de las tensiones, en el proceso de subjetivación son posibles tres escenarios, el primero en que exista un estancamiento en la subalternidad, antagonismo o autonomía, sobre todo en la subalternidad, ya que los otros no pueden mantenerse a largo plazo; en el segundo, hay un reflujo del antagonismo a la subalternidad o de la autonomía al antagonismo; y, en el tercero, la oscilación entre “subalternidad y antagonismo, sin que la autonomía se materialice, quedando como anhelo, proyección o utopía” (p. 172). Estas categorías estructuradas en factores ordenadores, tensiones o escenarios, son útiles para comprender no solamente el devenir del maestro y su agrupación sindical, sino también las disidencias y de los sujetos que forman parte de esta.

A unos años más de la mitad del siglo XX

El ejercicio docente. Su inicio en México

Durante la historia, el ejercicio de la docencia en nuestro país ha transitado por diversas coyunturas políticas que han configurado su identidad como profesión. En la época posindependentista, se ejercía como profesión libre, avalada o autorizada por los ayuntamientos o los estados, fue una actividad realizada por el espíritu vocativo de sus maestros; más adelante, en la segunda mitad del siglo XIX, formó parte de corporaciones civiles o empleadores quienes disponían las formas de actuación y orientación de la enseñanza, aunque fue evidente una creciente participación del Estado, que centralizó parte de los sistemas escolares municipales y estatales, el cual aunque no pudo realizar esta encomienda en su totalidad, uniformó los planes y programas de enseñanza primaria y de las escuelas normales, por lo que el maestro se constituyó en un profesional especializado para enseñar (Arnaut, 1998).

En ese periodo, las escuelas normales apoyaban la incorporación al Estado de las escuelas municipales, pero se oponían a la centralización federal propugnada por el presidente Porfirio Díaz, por lo que se constituyeron en espacios de resistencia a las políticas del gobierno en torno del sistema educativo. La creación de escuelas normales posibilitó la instauración de un discurso profesional, aunque acotado a grupos pequeños que buscaban su propio afianzamiento y legitimidad, por lo que mantenían frecuentes conflictos en el afán de asumir un liderazgo ante las demás, como aquellos entre la Escuela Nacional de Maestros y la Escuela Normal de Veracruz. En este entorno, quienes se formaban como docentes, tuvieron acceso a un empleo y a un sueldo, otros más como los docentes no normalistas no obtuvieron todos los beneficios alcanzados por los docentes normalistas; sin embargo, para ambos fue evidente que el sueldo y el reconocimiento social distaba del que se atribuía a otras profesiones, adjudicándosele un estatuto inferior al de estos. Aun en estas condiciones, se configura una cierta identidad que se asume en las relaciones con las representaciones de gobierno y participación en la puja por el control de las instancias y organismos del sector (Arnaut, 1998).

A inicios del siglo XX, en el periodo de la Revolución Mexicana, se truncaron los intentos de federalización de la educación y homogeneización de la enseñanza primaria. En el caso de la formación de normalistas, en algunas de las entidades de nuestro país se mantuvieron las mismas condiciones de años anteriores, mientras que en otras, los conflictos y afinidad ideológica con los grupos revolucionarios, propiciaron tensiones que llevaron incluso al cierre temporal de estos centros. De este modo, en ciertos espacios los docentes tenían una función de reproducción del orden social y, en otros, de agentes de cambio. De acuerdo con Guerra (1988), los maestros como grupo profesional, tuvieron mucha mayor participación en la gesta revolucionaria, que cualquier otro grupo de profesionales. Un hecho de suma importancia en este momento histórico fue el intento de que las normales formasen parte de la universidad. Tal propuesta fue debatida y rechazada al considerarse que las escuelas normales formaban docentes, la cual era una profesión del Estado, con funciones claramente definidas para impartir

la educación obligatoria de nivel primaria, mientras que las universidades orientaban su labor a la educación superior y la investigación, con lo que era indispensable una mayor autonomía para estas. Esta diferenciación definió los ámbitos de participación profesional e inserción en la vida política y administrativa de la época, lo que acentuó a la vez una visión de menor estatus para los docentes, respecto de otras profesiones universitarias.

En cuanto a la organización sindical del magisterio, Espinosa (1982) plantea dos periodos como antecedentes al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), el primero cuyo inicio puede focalizarse en 1915, cuando en Veracruz se realiza una convención de maestros, a partir del cual, en los años siguientes surgen agrupaciones que operaban de manera local en algunas entidades del país. El segundo de ellos, en 1932, con la aparición de la Confederación Nacional de Maestros (CNM), el cual busca aglutinarlos con un carácter nacional. La organización de la profesión docente, se comprende como un movimiento social con su propia dinámica, que se hilvana a la compleja estructura social y política posrevolucionaria de nuestro país.

El periodo posrevolucionario

A partir de los años veinte y hasta principios de los cuarenta del siglo pasado, se ubica un periodo de desarrollo para los maestros y las escuelas normales estrechamente articulados con el proyecto posrevolucionario.

En 1921 se crea la Secretaría de Educación Pública, y con ello, el influjo de una política centralizadora para la educación, a la cual se resisten aquellas entidades en que existía un sistema de mayor antigüedad y más organizado, con lo que más que anteponer tal política en estas entidades, se expande el sistema educativo, proceso en que la participación de directores e inspectores resulta de cada vez mayor peso en el proceso de reclutamiento y en las disposiciones administrativas para los centros escolares (Arnaut, 1998).

La perspectiva de ampliar la educación básica a la mayor parte de la población del país, sobre todo en aquella de tipo rural, llevó a que

en 1922 se creara la primera de muchas escuelas normales rurales en este periodo “una de las instituciones educativas paradigmáticas del Estado mexicano posrevolucionario (...), producto de las alianzas, de los compromisos y del pacto de las élites políticas, los grupos sociales e intelectuales” (Hernández, 2004, p. 1). La incorporación de maestros, privilegió el de aquellos con conocimiento de la región y capacidad de liderazgo en estas comunidades. Los maestros no provenían necesariamente de las escuelas urbanas formadoras de maestros, quienes continuaban el ejercicio de su labor preponderantemente en dichas zonas y en el centro del país, sino que eran personas habilitadas a esta función, cuya escolaridad en muchos de los casos no era de más de cuatro años (Arnaut, 2013).

La condición laboral de los maestros rurales era de un menor nivel salarial al de maestros de zona urbana, con mayor rotación, atendían a alumnos en escuelas unitarias, en que existía casi nula supervisión por parte de los directivos, debido a lo recóndito de las comunidades en que se encontraban sus centros escolares y a las dificultades de acceso a esta. Esta situación que a nivel nacional se presentaba en la tercera y cuarta década del siglo XX, fue la constante dos décadas después en innumerables centros escolares de Chiapas (Hernández, 2004). En este entorno laboral, los docentes también gozaban de mayor libertad en el ejercicio de su tarea, la cual era eminentemente social y política, ya que constituían en muchos lugares el primer agente gubernamental en la comunidad, mientras que su labor de enseñanza se ubicaba en un segundo plano. Su número creció ampliamente en este lapso de tiempo (Arnaut, 1998).

Además, se conforman las primeras agrupaciones magisteriales y sindicales en algunos estados del país y en el Distrito Federal. En 1923, se obtiene el primer reconocimiento gubernamental de los derechos sindicales de los docentes del puerto de Veracruz (Espínosa, 1982).

En los años siguientes, el control del magisterio genera pugnas entre las autoridades federales y las estatales y, debido a que en el sistema federal los sueldos son más altos que en el estatal, muchos docentes cambian a la federación; mientras que las difíciles condiciones laborales y salariales entre los maestros de zonas urbanas y rurales se exacerban.

A principios de los años treinta, la crisis en el gobierno aunado al crecimiento del número de docentes en el sistema federal, alienta por parte de las autoridades educativas, pero también de organizaciones campesinas y obreras, la creación de organismos sindicales que pudiesen mantener bajo su control, integrándolos de forma más o menos subordinada a la gobernabilidad (Arnaut, 1999). Como se ha citado, en el año de 1932, se crea la Confederación Nacional de Maestros (CNM) organismo oficialista de docentes. Este es un periodo de conflictos, con continuos cambios del secretario de educación y propuestas de reformas educativas que establecieran contrapeso a las demandas del gremio magisterial, cuya lucha política se intentó encauzar por la vía institucional, sin mayor éxito (Ortega, 2012). Es en este periodo que el gobierno inicia una relación corporativa con diversas organizaciones magisteriales, relación que, por su parte no se advierte en el desarrollo del magisterio en países como Argentina y Brasil (Gindin, 2008), en que se aprecia un devenir diferenciado respecto del Estado, sobre todo por las alianzas políticas que establecen, en clara oposición militante de los gobiernos civiles y militares de la época.

Los años treinta del siglo XX se caracterizan por el radicalismo de las escuelas normales rurales, de un mayor margen de autonomía respecto de las escuelas urbanas, ello, debido a que: “Los directivos y maestros de esas escuelas basaban su autonomía en el aislamiento, la distancia del centro y la clientela renovable –y, hasta cierto punto cautiva– que tenían los alumnos, reforzada por la existencia del régimen de internados” (Arnaut, 1998, p. 94). El internado es el eje del proyecto pedagógico de estas escuelas, en estos, se inculca la disciplina, principios educativos y éticos, en un entorno agrario (Hernández, 2004). En las normales rurales confluían adolescentes provenientes preferentemente de regiones y colectividades agrarias, hijos de campesinos y jornaleros.

Para 1934, un tiempo de acre incertidumbre en el ámbito educativo del país, se genera un nuevo rumbo ideológico al considerarse cambios al artículo 3° constitucional de una educación laica por una socialista, lo que generó un fuerte rechazo por docentes de zonas urbanas e incluso padres de familia, aunque realmente procuraba la organización de las comunidades y se acompañó de otras reformas sociales como la

nacionalización del petróleo y la entrega de tierras (Ortega, 2012). Desde 1934 y hasta 1943, los docentes y los grupos sindicales de todas las entidades y agrupaciones debatían respecto al sentido de la educación socialista. Para Arnaut (1998), son cuatro los principales grupos que disputaban el poder, todos ellos con apoyo de diversas áreas de la Secretaría de Educación, lo que llevó al presidente Cuauhtémoc Cárdenas a afrontar dicho conflicto a través de la cesión de diversos puestos en la propia Secretaría a los dirigentes de estos grupos con la finalidad de lograr la unidad del magisterio, acciones con las que se conjugan aspectos de institucionalización sindical, estabilidad laboral y el desarrollo de políticas educativas. Con ello, no se resuelve el problema, por el contrario, se mantiene y se asienta a través de los distintos grupos en los estados, espacios en que los conflictos se exacerban ante otros grupos como la iglesia, líderes locales u organizaciones sociales distintas.

En la CNM, la presión de grupos radicales que exigían que los puestos de dirección de dicha Confederación fueran asignados a maestros de base, llevó a la designación del primer maestro rural como secretario general. En ese tiempo se crea la Liga de Trabajadores de la Enseñanza, que junto con otras pequeñas agrupaciones conforman en 1935 el Frente Único Nacional de Trabajadores de la Enseñanza (FUNTE), mismas que se asocian a otros organismos sindicales y crean la Confederación Nacional de Trabajadores de la Enseñanza (CNTE), en clara oposición a la CNM, con quienes llegaron a acuerdos y establecen en 1937 la Federación Mexicana de Trabajadores de la Enseñanza (FMTE), cuya organización tan solo duró un año, ya que las disputas con la Confederación de Trabajadores de México (CTM) que intentaba incorporarlos, llevó a que en 1938 crearan el primer Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la República Mexicana (STERM), aunque las facciones izquierdistas y anti izquierdistas que lo conformaban aumentaron sus disputas.

En el Congreso Nacional celebrado en 1940, los choques entre ambos grupos llevan a que la CTM imponga a su secretario general, aunque con fuerte crisis a su interior. Algunos maestros se relacionan con la Confederación Central Campesina, aduciendo que son maestros rurales, lo que les lleva después a conformar el Frente Revolucionario de Maestros de México (FRMM), las pugnas entre estos grupos produjo

que el propio presidente de la república instara a través de un nuevo secretario de educación, profundamente anticomunista y antisindicalista la unión de estos grupos (FRMM y el STERM), los cuales, para impedir la intromisión de la propia Secretaría, en 1941 acuerdan su unificación y convocan a un congreso. En este, las autoridades maniobran y proponen crear un sindicato afín al gobierno, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Ante ello, el grupo izquierdista se separa y crea el Sindicato Único de Trabajadores de la Enseñanza (SUNTE), mientras que los otros grupos se disputan la representación general, lo que profundizó la crisis política al interior. Con ello, en 1942, ante la intervención del presidente, se crea un Comité Coligado de Unificación Magisterial que integra a tres grupos el SUNTE, el STERM y el SMMTE. Sus diferencias hacían difícil el llegar siquiera a realizar el Congreso, el cual finalmente se lleva a cabo en diciembre de 1943, previa destitución del secretario de educación y con el nombramiento en ese cargo de Jaime Torres Bodet se crea el SNTE (Espinosa, 1982). Su conformación comenzó con el tutelaje del Partido de la Revolución Mexicana (1938-1946), que en 1946 adopta el nombre actual de Partido Revolucionario Institucional (PRI), el cual organizaba el sector popular como una de las bases del partido. Esto último, ocurrió con el aval y apoyo del presidente Manuel Ávila Camacho (Cortina, 1989).

En este periodo, se aumentan los sueldos de los maestros, aunque este vuelve a perder su nivel adquisitivo en los siguientes años, decrece el número de estudiantes en las escuelas normales y de sus egresados, se mantiene la incorporación al magisterio de docentes con formación no normalista y se consolida la profesión del docente como una profesión de Estado, emanada desde finales del siglo XIX; no obstante, su perspectiva como profesional con fuerte incidencia en la vida social y política de las comunidades rurales, se ve fuertemente contrapuesta por la dinámica sindical y social de ese momento. Finalmente, es una profesión que pasó de la tutela del municipio a la del estado y de esta al sindicalismo y el gobierno federal.

La consolidación del magisterio posrevolucionario

Desde 1943 hasta 1970 fue una etapa en la que se consolida la unidad nacional posrevolucionaria y se configura un crecimiento estabilizador del magisterio. En el gobierno de Manuel Ávila Camacho de 1940 a 1946, es cuando, con su intervención, se establece un sindicato de unidad en el magisterio, constituido como tal en 1943, teniendo a Torres Bodet (citado en Arnaut, 1998) al frente de la Secretaría de Educación, quien propone una política educativa tendiente a suprimir la educación socialista y establecer una relación política y laboral entre los maestros y su sindicato con la SEP. Para su consecución, en diciembre de ese año avaló la legitimación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), quedando al frente del mismo Luis Chávez Orozco, aunque las pugnas entre los distintos grupos que lo conformaban, se mantuvieron y llevaron a la renuncia de su primer secretario general, su sucesor, un reconocido maestro de la izquierda, se mantiene en el cargo desde 1945 hasta 1949, con múltiples conflictos a su interior.

Este periodo de borrasca, como lo denomina Espinosa (1982) terminaría con el arribo de Jesús Robles Martínez, afín a Miguel Alemán. Para la izquierda, las luchas internas le fragmentaron y le diluyeron, al grado que en las siguientes décadas, su presencia es mucho más marginal en el sindicato, hasta ser parte de la disidencia, grupo en que uno de los principales desacuerdos con la élite sindical, es el de la participación de la base al interior de la organización (Cortina, 1989). En pocos años pasa de ser un frente amplio a un grupo hegemónico, en que aparece y se fortalece uno de sus primeros caudillos (Ortega, 2012).

Los cambios y despidos realizados en la gestión del sexenio previo quedaron sin efecto. Aunado a ello, se generó una política de capacitación, formación y mejoramiento profesional del magisterio. “De esta manera, al fundarse el SNTE, se adoptó un modelo centralista, autoritario y de subordinación al Estado” (Ortega, 2012, p. 50).

Uno de los cambios en este rubro es el de los planes de estudio, que modifica sustantivamente el trabajo de los docentes rurales, por una parte, se uniforman los contenidos a excepción de las actividades tecnológicas, manejadas exclusivamente para los docentes que se formaban en

escuelas rurales, quienes en las actividades cotidianas realizaban tareas en ambos turnos, en el vespertino de carácter extraescolar, lo que generaba un fuerte vínculo y aceptación de las comunidades en que laboraban.

Arnaut (1998) plantea que:

Los maestros rurales (...) sufrieron una transformación radical en el carácter de su trabajo. Esto no fue solo por la urbanización y moderación ideológica del plan y programas de educación primaria y normal rurales, sino también por el hecho de que tenían que cumplir su función docente en un nuevo contexto político nacional y local (p. 95).

De este modo, el carácter de acción social del trabajo de los docentes de escuela rural se acotó a raíz de la participación de otros agentes gubernamentales. Hasta esos años, los maestros eran casi el único vínculo que muchas comunidades mantenían con la estructura de gobierno; sin embargo, desde los años cuarenta comparten esta participación con otros agentes educativos.

En ese contexto, los profesores demandan su basificación, especialmente de aquellos que no contaban con un título, que sumaban aproximadamente 18,000 maestros, la mayor parte de los cuales se ubicaban en zonas rurales. La SEP en respuesta crea el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, para regularizar la condición formativa y laboral de estos profesionales, se reduce la estratificación entre el profesorado, el cual alcanza cierta homogeneidad. La mejora económica y laboral, en términos políticos se orientaba hacia la unidad del magisterio, por lo que la docencia se establece en una profesión del Estado, aunque con fuerte auspicio del sindicato, en esta suerte de confluencia de intereses, se crea un aparato mixto entre la Secretaría y el sindicato.

En 1949, es elegido como secretario general del SNTE Jesús Robles Martínez, cargo que cumplió hasta 1952, aunque posteriormente, permaneció como cacique en el sindicato, hasta su declive en 1972 (Ortega, 2012). En este periodo, la organización sindical se integra al régimen político (Gindin, 2008). De inicio, el comité, se conforma por un grupo de dirigentes distintos a aquellos que le precedieron, sus miras políticas, se amplían a puestos distintos al de las diputaciones que previa-

mente obtenían, ahora alcanzan gubernaturas, senadurías y secretarías de Estado. Los congresos tienen otro cariz, se suceden en un clima de tranquilidad y el problema más relevante que afrontan es con el Frente Nacional de Unificación Magisterial, cuyos miembros estaban afiliados al Partido Popular. Robles les descalifica y enfrenta a su vez a Lombardo Toledano. Posterga un año más las elecciones del CEN del SNTE y a su término, al alcanzar una diputación federal, es nombrado presidente de la Cámara de Diputados. Su sucesor, Manuel Sánchez Vite y él mismo, formaron parte del grupo alemanista. De 1955 a 1958, es elegido Enrique W. Sánchez, con el apoyo de Adolfo Ruiz Cortines (presidente que sucede a Miguel Alemán Valdés), quien así se distanciaba de los dos secretarios generales previos (Espinosa, 1982).

En los años cincuenta el IFCM mantiene su actividad de nivelación docente. De 1945 a 1958 logran titular a 15,620 maestros en servicio (Arnaut, 1998). Durante los primeros años de esta década, las escuelas normales del país, tuvieron un acentuado declive en su eficiencia terminal. La deserción era una constante de estos centros educativos, lo que se aunaba a la baja cobertura del sistema. Esta situación llevó a declarar la crisis de la escuela rural y la crisis de la educación. El telón de fondo sobre el que se montaba dicha crisis, concernía por una parte a la situación de deserción de los estudiantes de las escuelas normales y en general a las condiciones de formación, la nula movilidad profesional del magisterio y una severa caída del salario real de los docentes, en casi un 50%, aunado a la devaluación de 1954 (Loyo, 1980).

Boneta (1954) señala que en esa etapa, los profesionales de la educación, tomaban sus estudios normalistas como una plataforma para acceder más adelante a una profesión distinta a la del magisterio. Esta situación llevó a que en el periodo desde 1949 hasta 1954 se presentara una muy alta deserción de estudiantes en las escuelas normales, lo que no fue la excepción para las escuelas normales rurales, de modo que:

El promedio de deserción en las escuelas normales rurales federales era de 75%: 70% en la de Atequiza, 75% en la de Cañada Hoda, 73% en la de San Marcos, 91% en la de Comitancillo, 78 % en la de El Mexe, 67% en la de Huamantla, 70% en la de Hueyapan, 94% en la

de Palmira, 75% en la de Flores Magón, 83% en la de Salaices, 90% en la de Tamazulápam, 60% en la de Tenería, 89% en la de Tiripetío, 67% en la de Galeana, 57% en la de Hecelchakán, 78% en la de Jalisco, 77% en la de Tamatlán, 50% en la de San Diego Tekax (...), dos de las tasas más altas eran las de la Escuela Normal de Pachuca (84%) y la Escuela Normal Rural de Palmira (94%), ambas cercanas a la capital de la república (Arnaut, 1998, pp. 108 y 109).

Con un tono sumamente crítico Boneta (1954) señala que para ese entonces:

El interés de un buen número de estudiantes normalistas no está dirigido hacia el logro de una eficaz preparación profesional; se exige por ello una mayor simplicidad en el desarrollo de sus cursos, lo cual ha dado como resultado que la carrera de maestro sea ahora una de las menos difíciles de seguir. Esto es resultado de la poca profundidad de los estudios, del esfuerzo mínimo que se requiere para seguirlos y de las múltiples facilidades que para todo ello se dan (p. 60).

Con tales problemáticas, se originó un pronunciado decremento en la inscripción de estudiantes a las escuelas normales del país, situación que llevó a la revisión de las políticas implementadas en dichas escuelas. Para 1954, se hace evidente que las diversas instituciones dedicadas a la formación de docentes mantenían vínculos diferenciados con diversas áreas de la propia SEP, además de que entre estos había nula o muy poca comunicación y coordinación. En este mismo año, para atender dicha situación, la Junta Nacional de Educación Normal (Arnaut, 1998), propone la revisión de la política de becas, un plan de estudios específico de enseñanza normal, la realización garantizada de las inscripciones en los primeros años, periodo en que se daba un alto índice de deserción, la incentivación de la carrera magisterial a través de un régimen económico casi único y de políticas que permitan que los egresados de normales laboren en espacios rurales.

En la segunda mitad de este lapso de tiempo, se suceden diversos conflictos de emplazamientos a huelga de docentes de 17 entidades federativas que pugnaban por mejoras salariales (Arnaut, 1998). Además, en la dinámica magisterial, resulta cada vez más evidente la falta de movilidad laboral (Ortega, 2012).

En 1956, la pugna entre el anterior secretario del SNTE y el secretario electo, Enrique W. Sánchez, genera un movimiento¹ magisterial disidente de gran relevancia en el país, el cual significó que los maestros opositores, exigieran su reconocimiento formal. Surge en este año, el Movimiento Revolucionario del Magisterio (MRM), que en el seno de la Sección IX del Distrito Federal, demanda no solo mejoras salariales, sino nuevas dirigencias seccionales; esto es, mayor democratización al interior del sindicato; formaron, los más adelante conocidos Comités de Lucha y participaron en Asambleas Plenarias Seccionales.

La organización en Comités de Lucha, fue de gran relevancia a fines de los setenta y principios de los ochenta, en la conformación de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE). Dicho movimiento se mantiene en los años siguientes y en 1958 presenta su punto más álgido, al permanecer a las afueras de la SEP por largo tiempo, en lo que más adelante se conoce como el *plantón*, acción recurrente en el movimiento, que tuvo como principal escenario, 23 años después, la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, previo a la estructuración de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación. La represión policial, detona la participación de otras organizaciones, incluidos maestros y madres de familia de estudiantes de la UNAM. En este periodo pudieron alcanzar el Comité Ejecutivo Seccional de la Sección IX, debido también al apoyo de estudiantes normalistas, padres de familia y trabajadores; años más tarde, con la represión de los trabajadores ferrocarrileros, se nombra otro Comité respaldado por el sindicato, se les

¹ Para Rincón (2012, pp. 42-43), “los Movimientos Sociales (sic) se configuran cuando la acción colectiva de los sujetos trastoca el orden establecido por la política, y traza un camino de movilizaciones orientadas hacia la búsqueda de solidaridades y alianzas, que permitan encontrar coincidencias en los cuestionamientos a las estructuras ‘legalmente’ constituidas; sean estas del gobierno, sindicales, administrativas y/o económicas; es decir, cuando los mecanismos de aplicación del ejercicio de poder entran en contradicción entre el Estado y el gobierno con la sociedad civil”.

reprime policialmente, se les presenta actas de abandono al empleo y cárcel a algunos de sus dirigentes, lo que aunado a la falta de apoyo de otros sectores, termina en 1960 por disminuir el activismo en esta sección. Tales mecanismos de presión forman parte nodal del accionar de autoridades educativas para confrontar, contrarrestar, disminuir y silenciar a la disidencia magisterial (Arnaut, 1998).

En esta crisis sindical, es elegido como nuevo secretario general del SNTE Alfonso Lozano Bernal, de 1958 a 1961, de estrecha relación con Robles Martínez (Loyo, 1980). El conflicto más relevante en su gestión, se relaciona con la Sección IX, integrada por miembros del MRM. Este, se reconoce como el primer movimiento de gran envergadura del magisterio, el segundo, es el protagonizado a fines de los setenta, que dio paso a la creación de la CNTE. La confrontación llegó al nivel de desconocer a sus líderes en 1960, con represión, ceses y actas administrativas, creándose además al interior del SNTE, el Frente Unido Nacional Revolucionario de Trabajadores de la Educación (FUNRTE), que a la par de acciones represivas por parte del gobierno a los grupos opositores, creó alianzas con líderes locales y contó con el apoyo del gobierno en prestaciones y mejoras salariales en el magisterio (Ortega, 2012), con lo que en complicidad con Lozano, quien sale airoso de este proceso, se fortalece el cacicazgo de Jesús Robles Martínez, ya que con excepción de Enrique W. Sánchez, los secretarios generales del SNTE que le sucedieron, de alguna forma se mantuvieron bajo su égida, hasta 1972.

Los Comités Ejecutivos que conformaron cada Secretaría general del sindicato, centralizaron el poder y las decisiones de gobierno fueron tomadas por ellos, sin mayor participación de las bases sindicales (Cortina, 1989).



Institucionalidad y subjetivación

En este entorno de conflictos laborales en que se consolida la figura caciquil de Jesús Robles Martínez, el SNTE se afianza como la instancia sindical que mantiene una estrecha relación con el Estado y un cada vez más amplio poder en el sistema educativo mexicano; pero también de crisis en las escuelas normales rurales, con alta deserción de su alumnado y el decaimiento de la cobertura del sistema educativo en su conjunto, que llevan a replantear la reconversión de diversos internados que operaban como Escuelas Prácticas de Agricultura en Escuelas Normales Rurales.

Mientras este momento convulso transcurría, Benito tuvo la posibilidad de ingresar a la Escuela Normal Rural General Emiliano Zapata, de Champusco, Puebla, en 1957. A continuación, se presenta un breve recorrido de los antecedentes de dicha escuela.

La creación de la Escuela Normal Rural General Emiliano Zapata, de Champusco, Puebla

Mendoza Enríquez (2016), señala que la maestra Guadalupe Buerón, docente de esta escuela, refirió que en el año de 1926, la familia Maurer que radicaba en Atlixco, Puebla, acordó con las autoridades federales, la cesión de una gran extensión de tierra, misma que se repartió para la creación de la institución educativa y algunas comunidades de la región.

Meses después, el 22 de mayo de 1927 inició la construcción de su edificio bajo la dirección del arquitecto Guillermo Zárraga y el ingeniero Gustavo Durón González. Un año más tarde, el 3 de junio de 1928, con la asistencia del presidente de la República, el general

Plutarco Elías Calles, del gobernador interino del estado de Puebla, general Donato Bravo Izquierdo, autoridades locales y la familia Maurer; se inauguró la Escuela Central Agrícola General Emiliano Zapata de Champusco, Puebla.

Sobre la etimología de la palabra Champusco, la maestra Buerón, señala que proviene de dos raíces de la lengua náhuatl, *chiamaptz* que significa “hacer aceite de chía” y *co*, que significa “lugar”, lo que puede referirse como: Lugar donde se fabrica aceite de chía.

En el año de 1936, a raíz de los cambios en la política agraria del país, la escuela de Champusco se convierte en Escuela Regional Campesina, misma que en 1941 pasa a ser la Escuela Práctica de Agricultura.

En el inicio de la segunda mitad del siglo XX, como parte del proyecto educativo posrevolucionario, que tenía como finalidad la socialización de la educación hacia las comunidades de todo el país, principalmente las del campo, mediante la participación social de docentes formados en escuelas normales rurales, pero sobre todo, en respuesta a las crisis en dichas escuelas del país, al igual que del sistema educativo cuyo decaimiento de la matrícula fue mucho más acentuado en estos años, se transforman distintos centros orientados hacia la formación agrícola a la formación de docentes.

En el año de 1960, en Champusco, Puebla, inicia sus actividades la Escuela Normal Rural General Emiliano Zapata (ver escudo, figura 1). La Normal de Champusco se creó y desarrolló bajo un modelo de educación socialista. En el año de 1969, dejó de funcionar como escuela normal rural, al igual que otras escuelas normales rurales del país, y se convirtió en la Escuela Tecnológica Agropecuaria. Finalmente, en el año de 1985 se transformó en lo que es hoy la Escuela Secundaria Técnica No. 4.



Figura 1. Escudo de la Escuela Normal Rural General Emiliano Zapata de Champusco, Puebla. Vigente hasta 1969.

El personal docente y administrativo

En la Escuela Normal Rural General Emiliano Zapata, de Champusco, Puebla, se formaron ocho generaciones de profesores de Educación Primaria, que a lo largo y ancho de la República Mexicana, han realizado una de las tareas más relevantes: ser maestros.

El personal docente, administrativo y directivo, con quienes se formaron estas ocho generaciones, es el siguiente:

El personal docente lo integraron: la profesora Guadalupe G. de Buerón, la profesora Ernestina Cárcamo de Mancera, la profesora Antonia Mendoza Maceda, la profesora Obdulia Mayorga Camborell, la profesora Frumencia Roldán, la profesora Julia de Nieto, el profesor Cenobio Galicia Serrano, el profesor José Ángel Fabre Baños, el profesor Fernando Mancera Bermejo, el profesor Ignacio Camacho Aburto, el profesor Fernando Mancera y Lozano, el profesor Gabriel Malpica Vidal, el profesor Arnulfo Reyes Marín, el profesor Ramón Arias Ramírez, el profesor Anastasio Almazán Arias, el profesor Gilberto Báez Portelá, el profesor Luis Torres Álvarez, el profesor León Reyes Her-

nández, el profesor Evelio López, el profesor Jesús Reyes Cabrera, el profesor Humberto Novelo Alcocer, el ingeniero Juan Antonio Ramos Galindo quien distribuye tareas a todos los estudiantes del internado, el profesor Justino Cosetl Corona, el profesor Faustino Pérez Pineda y el profesor Salas.

El personal de apoyo, lo conformaban, en el área de contaduría, el contador público Héctor M. Arellano Pérez, las secretarías, Isabel Gómez Tufiño, Martha Díaz Rangel, Isabel Ramírez Brito; el personal de biblioteca, Talía Díaz Rangel; de conserjería, el teniente. Gabriel Cabrera; de asistencia, Francisco Villavicencio (Panchito el ecónomo), Paula Vitervo Martínez Vidala (cocinera), Raymundo Gómez Sánchez (panadería) y Enrique Villa (tortillería); de servicios, Nicolasa Gutiérrez Ruíz (la tía Nico, afanadora), la enfermera, Arturo Alfaro (herramientas), Isaías Castillo y Granjelo Gómez (peluquería) y Juan Flores (chofer); mientras que en los anexos laboraban, Joaquín Elorsa (establo), Alejandro López Martínez y Gildardo Gómez (apiario) y el maestro Zumano (cárnicos).

Los directores de la institución fueron los siguientes: profesor Rodolfo Salcedo Chávez (1959-1961); profesor Pedro Delgadillo Arreola (1961-1963); profesor Alfonso Casillas González (1963-1966); y el profesor Manuel Nieto Ramírez (1966-1969).

El ingreso al internado y la novatada

En cuanto a Benito, su llegada al internado ocurrió en un tiempo de vida en que realizaba la difícil actividad laboral de jornalero, por lo que la disyuntiva de continuar con un trabajo de ese tipo o dedicarse de forma exclusiva al estudio, le llevó a decidir su ingreso a Champusco, aunque sin asumir con convicción su dedicación como estudiante. Así lo cuenta:

Cuando yo estaba estudiando en Puente de Ixtla, la oferta surgió, precisamente por parte del señor Grajales que vivía en ese entonces a un costado de la Iglesia. Él había hecho la invitación a muchos de los que vivían cerca, que había la oportunidad de presentarse a

uno de los internados de agricultura donde se estaban realizando las pruebas de admisión, pero había que ir icuanto antes para poder entrar! Él ya había reclutado a varios muchachos que estaban dispuestos a afrontar esa empresa, pero pues naturalmente había que ayudarle con el pasaje y lo hablé con mi madre y mi hermano Rafael.

En este proceso, la consideración de que los gastos familiares sobre su persona se vieran disminuidos fue un aliciente a su partida:

Él estuvo de acuerdo, así que me dio un poco de dinero, fuimos con Luis Velásquez, Totoyo, José Juárez, Bernardo Velázquez y Rodolfo Cervantes, itodos dispuestos a *lo que cayera!* Nos fuimos a Champusco.

Hicimos el recorrido primeramente a Cuautla, en ese entonces, a pesar de que la carretera estaba pavimentada y bien comunicada, la espera del tranvía era bastante retardada, un tiempo que superaba más de una hora de espera y en ocasiones hasta dos o tres. El ferrocarril que hacía el recorrido de Cuautla a Puebla era pequeño en comparación al que conocía en Zacatepec y mucho más lento, parecía que iba a vuelta de rueda y en cada población se paraba, por eso hicimos demasiado tiempo. Llegamos a Santa Ana, al lugar donde teníamos que parar y el conductor nos dijo: “se agarran derecho y está el internado”. Cuando llegamos eran como las 6:30 (de la tarde) me imagino, los *grandulones* de la prepa, los que estudiaban para peritos agrícolas y estaban avanzados en el estudio se nos quedaron viendo socarronamente, porque sabían que éramos *la próxima carnada*. Nos dieron la oportunidad de quedarnos en un dormitorio y al otro día nos llevaron a presentar el examen.

El director nos formó, se pidieron los datos y el señor Grajales los proporcionó, en lugar de entregar el acta de nacimiento únicamente dio el dato sobre mi fecha de nacimiento y la fecha que llevaba era 4 de abril, quedando pendiente la entrega del acta de nacimiento porque los demás papeles sí los llevaba. Nos llevaron al salón donde presentamos el examen, itodos los de Morelos quedamos!, itodos!, unos con mejor promedio, otros ¡excelente! Pero cuando se dio el complemento para ver qué tanto conocíamos de agricultura,

a algunos les tocó tareas fáciles como ir a manejar un tractor, otro conducir las mulas, otros transportar en el guayín alfalfa, otros ir a apicultura para recoger miel y aunque consideramos que no todas eran labores de agricultura, nos dijo el ingeniero que nos calláramos la trompa y que siguiéramos las instrucciones. Parte de estas era ir a las zahúrdas y darle alimento a los marranos, cuidar las vacas, pero para desgracia mía, me toca conducir una carreta, ichingar! y pues iyo no sabía nada de esto! y cuando me dieron los materiales, ique el arnés, que esto, que el otro!, iyo ni conocía nada de eso!, ¿qué voy a saber yo de poner el arnés y todo?, se la puse al revés y que se empiezan a reír los *grandotes*. El inge me dijo:

-Oye muchacho, ¿nunca has colocado esas piezas?

-No, yo lo que he hecho es sembrar tomate, sembrar melón, cortar arroz, sembrar arroz, sembrar caña, cortar caña.

-¡Ah caray!, entonces te voy a dar otra oportunidad.

Me pusieron a sembrar lechuga, me pareció, lo hice bien y quedé. Cuando salió el listado de todos los que habíamos quedado, los cabrones de agricultura, los *grandotes*, por principio de cuentas que nos hacen *fila india*, ¡ah cabrón!, eso de pasar en medio de tanto estudiante y recibir *guamazos* es algo serio, ¡y había que aguantar! Me acuerdo que algunos quedábamos en el suelo, otros bien jodidos, pero pasamos la fila india. Creímos que ahí terminaba todo ¡y no!, los que llegamos, había de Puebla, de Guerrero, de Michoacán, de San Luis Potosí, los *grandotes* nos agarraron como si fuéramos juguetes, nos jalaron del pelo, a mí me cortaron el pelo y me dejaron un chonguito. Ese chonguito de mongol, lo amarraron con un listón y me dijeron que si me lo quitaba me iban a *madrear*, ¡así claramente! Tuve que aguantar, anduve con el chonguito semanas. No me lo quitaba, hasta que una ocasión me dijeron “ya estuvo suave, que se lo quite”. Me lo quité y no me hicieron nada.

En las normales rurales confluyen adolescentes provenientes preferentemente de regiones y colectividades agrarias, hijos de campesinos y jornaleros (Hernández, 2004), quienes participan de un entorno de trabajo y ocupación, con tiempo escolares definidos, actividad agrícola,

pecuaria y talleres. El origen social constituye un aspecto fundamental en la formación del sujeto (Rincón y Roblero, 2018).

Como uno más de ellos, es capaz de expresar la lacerante pobreza y cómo el internado ofrece un sustento que no siempre fue posible tener en otros espacios cuando dice: “La vida en el internado puede ser cruel para los *niños bien*. Para los que conocemos los límites que atrofan nuestros sentidos por la carencia de recursos la paliamos con mejor cara”. El internado envuelve, da cobijo y lo que recibe en este es mejor apreciado que otros que no vivencian estas condiciones. Arnaut (1998, p. 106) refiere sobre esta situación que:

...en las normales (los estudiantes) encontraban algunas prestaciones como el internado, la alimentación, el vestido y las becas, con la ventaja adicional de que los requisitos de admisión (...) se abatían aún más por la intervención de las sociedades de alumnos en los asuntos administrativos de las escuelas normales.

El proyecto educativo del internado, con profundos matices agrarios y pecuarios, con talleres para la autoproducción y el arte, se realizaba en un entorno material sobrio (figura 2) y estrictamente disciplinado.

Sólo teníamos derecho a un uniforme por año, nos daban cobertor, la cama estaba hecha con barrotes de tubular redondo, como de hospital.

La extensión del internado abarcaba alrededor de 360 hectáreas, era más que un pueblo, ¡era enorme!, pero posteriormente le quitaron más de la mitad. La población que está al lado lo peleó y lo ganó. El clima era templado, hacía frío, se levantaba uno con frío de la mañana.

Había vacas, había cría de gallinas, puercos y las abejas, con la apicultura. A apicultura entré, pero me dieron mi buen escarmiento las abejas. Teníamos taller mecánico para vehículos, torno, carpintería, pero casi nadie entraba ahí, había también taller de música, teníamos danza y clases de natación. Los talleres no me gustaban y el que me gustaba ¡no había cupo!, se llenaba rápido, lo que es mecá-

nica y guitarra isaturados!, panadería más le gustaba a los tragones, sabían que se hartaban con el pan, las conchas y todo. De los talleres, estuve en panadería, pero no me gustaba, me mandaron a cocina para que le ayudara a la señora ¡y menos!



Figura 2. Entrada principal a la Escuela Normal Rural, General Emiliano Zapata de Champusco, Puebla (1969).

La ley del más fuerte

Su estancia en los primeros días y meses transcurrió con las consabidas novatadas, *de pago de derecho de piso* para ser parte de la comunidad de champusqueños, tertulias, del disfrute de ser joven, jugar y bailar.

Pasamos ese día (de ingreso), vinieron las labores al otro día porque había que levantarse temprano, eso sí, ¡el ingeniero era muy puntual para que se tocara y levantara todos para las tareas!, porque después de ello venía el desayuno, luego las clases, nuevamente tarea, descanso y deporte, ¡de lo que quisiéramos practicar!, basquetbol, futbol, se podía jugar tenis, ¡muchas cosas se podían hacer ahí en el internado!

En la noche pusieron música y estaban ensayando, ¡hombre con hombre bailando!, ¡y estos cabrones que no, pues! Era la preparación para el aniversario y había una pareja de México que les denominamos Los Mamis, esa pareja bailaba *rock and roll* y sabían muchos pasos, se deleitaban bailando, fue una divertida tremenda.

A las pocas semanas vino el primer descalabro, me acuerdo que me tocó servir la mesa, en esa ocasión se enojó uno de los preparatorianos cuando me puse a servir, se me pasó la jarra y tiré un poquito de café y que ¡me avienta el café en la camisa! y ¡le aviento la jarra también!, se desató el relajo porque por donde quiera ¡volaban platos con los frijoles que se habían servido, el café y todo! Todos bajo la mesa hasta que llegó el ingeniero y puso orden, nada más silbó y ¡todos quietecitos!, eso sí, el ingeniero sabía hacerse respetar y comenzó a investigar quien había comenzado, ¡nadie decía nada!, porque sabían que era dura la *madriza* y nadie decía: “el pelón aventó la jarra al cliente”, pero que éste le había aventado la taza primero. Como nadie *se rajó*, nadie dijo nada, pasó, lo pasó por alto el ingeniero, eso sí, nos levantó, ni habíamos desayunado y nos fuimos a trabajar y luego a clases.

Todo eso, en un principio fue haciendo mella, porque el hecho de estar encerrado no es tan fácil, de ir pasando las horas así enclausurado, prácticamente ¡como en una prisión! Pero me di la oportunidad y afortunadamente tuve suerte. El ingeniero me invitó a que fuera a apicultura, como era *pelón*, me tocaban dichas labores, a traer las pencas de miel y abrir los cajones; ayudaba mucho que teníamos cómo fumar, un traje especial y la careta. Para comer miel eso sí, ¡duro y duro! Ese año muchos de mis compañeros reprobaron y *van para atrás*, quedamos pocos de los que fueron conmigo de Zacatepec. Muchos reprobaron, por ejemplo, Luis Velázquez, Rodolfo Cervantes, quedamos poquitos: Bernardo Velázquez, *La Mochita*, que era portero del equipo de fútbol y yo, posteriormente también sería eliminado *La Mochita*, reprobó ese año.

La profesión de la docencia, así como las prestaciones obtenidas en los internados como la alimentación, la escolarización y una beca anual, configuraron un proceso de capitalización para muchos sujetos prove-

nientes de núcleos campesinos (Tapia, 2001). Pero ingresar a la escuela, es solo el inicio, no todos permanecen ni son capaces de asimilar las exigencias de la institución y hacerlas propias, para ello, debe conformarse un sentido del lugar, no como espacio físico, sino como espacio que representa simbólicamente lo posible. Sus normas, sus reglamentos, su organización, sus rutinas, son las vías por las que se trazan los límites de las acciones y de lo que conforma el plano de lo instituido, de lo visible; pero también crea lo que no tiene cabida o contenido por la institución, en sus formas de operación o de relación, de sus quiebres y rupturas mismas que crean:

...formas de subjetivación apelan a lo que la comunidad establece como principios de ordenamiento, cuyas vías de transformación son los discursos, las prácticas, los conceptos que guarecen en el intersticio de lo vigente y de lo cambiante, mismas que muestran las posibilidades de la escuela a través de la acción política (García, 2019, p. 113)

Ejemplos de ello, Benito vivió muchos, la bienvenida como novato, el tomar alimentos y compartirlos entre ellos, su estancia en los talleres, entre otros.

Algunas situaciones me hacen recordar *la ley del más fuerte*. Los que controlaban las acciones al interior eran los preparatorianos o pe-ritos agrícolas quienes ejercían un control absoluto. Aún recuerdo cómo la curiosidad me llevó a fisgonear los juegos de azar que llevaban a cabo los *grandotes*. Uno de ellos me descubrió y me mandó con una moneda de 20 centavos para que les comprara refrescos, cigarros y galletas con su respectivo cambio. Cuando regresé, entregué lo pedido y viéndome con cara de pocos amigos gritó “¿y el vuelto?”, regresé con el prefecto que era el que atendía y le expuse que de no llevar lo que exigía, me esperaba una *madrina*. El prefecto ya conocía estas situaciones, me entregó 50 centavos y me dice: “aquí estás apuntado, te doy un mes de plazo para pagar”, ese era el plazo que fijaban para entregar los famosos Pre (beca) en las escuelas de

agricultura. Volví al salón y puse el vuelto en las manos del que me envió y me dijo: “Muy bien, agarra un refresco”, y me dio unas galletas. Estaba feliz, sin saber que por seguir de mirón empezaría una etapa cabrona. Me dieron un cigarro para que lo fumara, como tenía mucho tiempo de no hacerlo me agarró una tos que los escandalizó. Me llevaron a la alberca que se encontraba al costado izquierdo de la entrada al comedor y me aventaron sabiendo que hacía un frío tremendo. Cuando estas cosas son buscadas no se resienten mucho y se acopla uno a las situaciones no previstas.

El *Pre*, era una bonificación bastante favorable. El *Pre* correspondía a todo un año y eran \$25, *hijo de la maicena!*, dije dentro de mí, ¡esto va a estar bueno! ¡No!, el *Pre* se quedaba siempre con los que formaban parte del comité ejecutivo que distribuía la contratación de orquesta para aniversarios, en el internado y en los pagos de viaje de las escuelas.

Desde la Escuela Práctica de Agricultura hasta escuela normal. La génesis de la disidencia

En el tercer año de su estancia, el internado se transforma de Escuela Práctica de Agricultura a escuela normal. Ello no ocurre sin conflictos, resistencia, apología de lo que más adelante constituirá su participación como integrante de la disidencia magisterial. La comprensión de este suceso, lo relaciona con la historia campesina y las jornadas laborales de los empleados de empresas y en las fincas. Las políticas educativas y la coalición entre el sindicato y el gobierno, la crisis educativa y normalista por la condiciones de profesional subalterno que desde entonces ha caracterizado al profesional de la educación formado en escuelas normales, a diferencia de aquellos que lo hacen en universidades, lo mismo que el decremento de la matrícula, no eran consideraciones que se establecían en el imaginario de la lucha de estos estudiantes. No obstante, un discurso proletario, de respeto a los derechos y afiliación con el más pobre, conformaba la génesis de su visión política. Al respecto, Rincón y Roblero (2018) explican que: “las experiencias adquiridas durante la vida estudiantil han servido de base para definir su participación comprometida políticamente o su pasividad conformista” (p.

120); producto, además, de las condiciones materiales de vida y la formación profesional. La lucha estudiantil y la participación con otros sectores, como los campesinos, conforman las vivencias que tejen una visión política de sí y de su quehacer profesional.

En segundo año, los peritos agrícolas, los que no habían culminado la carrera los mandaron a la Narro (Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro) en Coahuila, otros solicitaron cupo en Chapingo (Universidad Autónoma Chapingo, del Estado de México). No sé si alguno quedó, porque ahí era riguroso y exigían un promedio alto, otros desistieron de la carrera de perito agrícola y se metieron a las normales. Unos se fueron a La Huerta Michoacán, otros se fueron a Zaragoza, Puebla.

Éramos alrededor de 250 alumnos al principio y cuando se convierte a normal quedó el mismo número. Muchos no querían el cambio a normal, querían que se siguiera como peritos agrícolas, pero ya estaba dada la orden del cambio del sistema y no fue la única, varias escuelas se cambiaron a esa rama. Hubo cambios, unos llegaron y otros se fueron a otras escuelas, esto ocasionó en algunos cierto disgusto, quisieron resistirse en grande, pero el gobierno mandó a los soldados de la zona militar de Puebla, se instalaron con sus tanquetas frente al edificio y todos los que no teníamos mucho tiempo de estar en el internado (tuvimos miedo, dormíamos bajo la cama!, porque para amedrentarnos nos lanzaron una ráfaga de disparos al aire y otra frente al edificio. Esto ocasionó que los *grandotes*, ique tampoco estaban de acuerdo!, se les pusieran al tú por tú al que comandaba el batallón. Uno de ellos fue el famoso “compa”, uno de Tamaulipas, medio recuerdo, *el compa* le decíamos, porque tenía un fuerte físico, bien *ponchado* el cuate y hablaba tipo nortño; se le puso *al brinco* al capitán de batallón y este le dio *chance*, ime acuerdo de eso porque suena como película!, había unos colchones que se pusieron en la parte de la calle de la cancha y el capitán se quitó su equipo y le dijo que sí, que se iba a dar un buen *entre* con el *compa*. Dilataron bastante porque era más trucho el capitán, pero *iel compa* tenía una fuerza criminal!, al final de cuentas los dos quedaron bien ensan-

grentados, creímos que los soldados nos iban a partir la trompa a todos los chicos, pero no les permitieron intervenir. Por fin terminó el pleito y ordenó al batallón el retiro. Todos los pelones quedamos sorprendidos de que el *compa* nos haya defendido de esa manera, porque prácticamente fue en defensa de todos, él no quería que siguieran asustando a los estudiantes que estaban por salir.

Muchos internados, entre ellos La Huerta, Michoacán, Tene-
ría, México, Perote, Veracruz, Tamatán, Tamaulipas, Chihuahua, *estaban a un tiro*, nomás era cuestión de recibir la información. Se manejaba telégrafo en los internados, había comunicaciones, si no, teníamos cerca a la estación, donde se podía enviar inmediatamente la comunicación hacia los demás sobre algún conflicto que se diera. Siempre había un apoyo de las normales y eso no le gustó al Gobierno, no le gustó que se unificaran las normales de esa manera, entonces empezó a planear de qué manera irlas disgregando.

Todo ello dio como resultado un movimiento de normales. Ayotzinapa, Guerrero, incluso había emprendido el viaje con autobuses rumbo a Champusco, aunque los militares los retuvieron y no los dejaron llegar, por lo que se regresaron a Ayotzinapa. Michoacán también se movilizó, fueron varias escuelas, lo que ocasionó que en ese periodo se suspendieran las provisiones hacia el internado, pero lo pasamos por alto, salimos y la población respondió, ¡nos dio de todo!, nos apoyaban ¡en todo! Los *grandotes* formaron equipos, los de nuevo ingreso y también ellos, íbamos a las poblaciones cercanas a solicitar alimentos o dinero, recuerdo que con mi equipo, con dos o tres amigos, tuvimos la fortuna de recibir un costal de frijol y dos costales de maíz. Recibimos también dinero y todo lo hicimos llegar. Cuando llegamos (al internado) vimos que también muchos recibieron cosas. Teníamos en el internado lechuga, coliflor, rábanos, había trigo que podíamos hacer llegar a Atlixco para la harina, así que por pan no nos quejábamos. Por fortuna recibimos el apoyo de toda la gente de ahí, esa crisis dilató buen tiempo, como un mes; sin embargo, la resistimos y con el apoyo de todos los internos no claudicamos, porque no todos los internados fueron castigados con la suspensión de provisiones.

Se daban charlas porque teníamos compañeros de toda la república. Cada uno en su intervención argumentaba de diferente manera porque algunos eran de ciudades, otros eran de medio rural, otros incluso vivían aislados por completo, separados en comunidades pequeñas, eso daba margen a diferentes versiones porque era muy distinto el comportamiento del que podía trabajar por su cuenta al que estaba sujeto a un sueldo por parte del patrón. Nos acercábamos un poco en cuanto a la situación de pobreza de quienes nos concentrábamos en los internados, por lo regular estudiantes de familias campesinas. En ese entonces, los estudiantes de las escuelas de peritos agrícolas eran puros hijos de campesinos, cuando se da el cambio, siguió igual. Los recursos del campesino no pueden compararse a los de la clase media o a la de los conservadores, ¡imposible!, y como ya había una división bastante palpable en algunos sectores, pues nosotros hacíamos comentarios de lo que sucedía a nuestro alrededor. Había unos oaxaqueños que estaban retirados de la civilización, se comportaban como esos perritos que están aislados completamente y buscan la compañía, tuvimos que ir haciendo que poco a poco entraran en nuestro medio y nos comenzaron a platicar de todas las carencias que tenían en su hogar, incluso los medios económicos que eran raquíticos no les alcanzaba para comer y ellos por lo regular no recibieron dinero en el tiempo que estuvieron, había qué participar con los demás compañeros para poderlos auxiliar, se daba como hermandad en el internado.

Cuando estaba en el último año, ya había infiltrados en muchos internados luchadores sociales como Lucio Cabañas y Genaro Vázquez, a quienes conocí. Lucio Cabañas llegó a Champusco en el 62. Yo sabía que era un luchador social y cuando lo recibimos, la arenga fue que se buscara un cambio y ese cambio estaba precisamente en las siguientes generaciones de maestros. El gobierno de una u otra forma buscaba aplacar este cambio porque ya había cerrado algunos internados y escuelas normales. El magisterio era manipulado por la parte conservadora y esta cuestión tendría que ir desapareciendo poco a poco. Habló a los alumnos para que actuaran en función de sus derechos, que fuéramos prudentes, sin rebasar límites, que estuviéramos siempre conscientes de que no éramos nosotros quienes

estábamos pagando los estudios que nos impartían, sino que éstos estaban avalados por el pueblo; en consecuencia, de una manera u otra, en el futuro había un compromiso y ese compromiso era enseñar!, porque ya había cambiado el sistema. Se aceptaron las palabras, aunque desapareció de Champusco rápidamente porque nada más llegó a hacer campaña, luego apareció por Ayotzinapa, en Michoacán y vino a Chiapas. En los movimientos que se daban, participaron escuelas como Ayotzinapa, Guerrero, la Huerta, Michoacán, el Mexe, Hidalgo, Zaragoza, Puebla y Perote, Veracruz, esas escuelas dieron margen a que se diera el cambio.

Durante el gobierno de López Mateos se dieron ciertos cambios. Había mucha inconformidad por la forma en que se trataba al trabajador. En el internado escuchábamos que se quería un cambio porque los horarios de trabajo eran de prácticamente todo el día, sin periodos de descanso, en ese entonces se trabajaba de 6 a 6. En el magisterio, se planteaba un cambio en el sistema de trabajo, eran dos turnos: mañana y tarde. A principios de los 60's todavía estaba esta forma de trabajo, sobre todo en las escuelas unitarias, me tocó así solamente en el primer año que vine para acá a Chiapas, cuando trabajé en Guadalupe Victoria, después, al pasar al Bosque ya no.

Esa inconformidad generó en muchas escuelas que en un principio formaba peritos agrícolas y después se transformaron en normales, la exigencia para que los jornaleros fueran tratados de otra forma, que tuvieran más educación, lo mismo ellos que su familia, que se redujera el tiempo de su jornada laboral, lo que en algunas empresas ya se estaba respetando, pero en el campo no, se seguía dando lo mismo. Esta situación dilató mucho tiempo.

El entorno corporativista del magisterio de fines de los cincuenta e inicios de los sesenta, orientaba la lucha hacia las mejoras salariales, con lo que se intentaba despolitizar y anular cualquier disidencia en los maestros. Para quienes se formaban en internados rurales, la orientación socialista de las escuelas, la relativa autonomía en que se mantenían, al igual que un origen campesino, con antecedentes de vida comunitaria que privilegiaba los gobiernos locales, configuraban un

entorno propicio para la formación de maestros de la disidencia, plétóricos de un imaginario colectivo de solidaridad de defensa del pueblo.

Estos grupos subalternos, generalmente se desarrollan de forma “disgregada y episódica” (Gramsci, 1980, p. 493), por lo que su condición de autonomía y su despliegue, son la pauta para la construcción de sí mismo, en un cierto contexto histórico y cultural.

Los docentes. Los antecedentes ingenieriles y la formación magisterial

Ante los cambios institucionales, y a pesar de que los propósitos formativos eran sumamente distintos, los maestros fueron los mismos. Afirma que ellos mantuvieron una postura militante, de oposición a la opresión, le brindaron una formación adecuada en el ámbito de lo educativo, se mostraron sumamente comprometidos e implicados en su trabajo, además de mantener una relación cercana.

La mayoría de los maestros tenían una formación que desechaba por completo a la parte opresora, no les gustaba que hubiera opresión de por medio. No lo hablaban abiertamente, pero sí se dejaba sentir que no había conformidad al trato que se daba en ese entonces hacia ciertos trabajadores.

El personal que teníamos en el programa de agricultura, itodos eran ingenieros!, sólo el de educación física y la maestra que nos enseñaba historia del arte eran maestros. Cuando el programa de estudios cambió, se tuvieron que adaptar al igual que nosotros, dejaron lo concerniente a la agricultura para plantear lo referente al programa de educación para maestros. Esto no generó caos porque para ellos no fue un gran problema, en ese entonces los ingenieros eran casi todos egresados de escuelas donde su título era ganado en base a constancias, en base a buenas calificaciones. Si los ingenieros sentían que el clima era agradable, si la estancia les gustaba, pues lógicamente se quedaban y mandaban a traer a sus familias, había casas para ello y todos podían estar con su familia. Eran más de 20 del personal académico, junto con los otros, llegaban a casi 40.

Los ingenieros pudieron dar una educación para cada uno de nosotros, ¡eran exigentes!, se esforzaron mucho en que los valores fueran respetados, ¡había honestidad en cuanto a la forma de expresarse y también de actuar! No eran parciales, ¡eran imparciales en sus decisiones!, siempre buscando una respuesta adecuada para solucionar problemas, ¡sí había capacidad! En cuanto a mí, era ¡más mula que ellos! El ingeniero Ramos incluso me decía que había que buscar una solución a mi carácter porque era demasiado atrabancado, pero lo que sucedía, ya platicando en forma directa y asumiendo el papel de psicólogo, porque era un psicólogo, estuvo escuchándome y mi problema según él, era haber quedado huérfano desde muy pequeño, a raíz de eso mis problemas se presentaron y había necesidad de buscar una solución sin lesionar a terceras personas, ¡que moderara mi carácter, que no fuera efusivo, que no buscara camorra! Yo no buscaba camorra, ¡me buscaban camorra por mi carácter!

El ingeniero Sanabria era algo especial, yo recuerdo que el ingeniero Ramos, cuando nos llevaba a algún lugar siempre estaba al tanto de nosotros y si había algún problema él lo afrontaba como propio, no era de las personas *zacatonas* (miedosas), se enfrentaba incluso a la propia autoridad. Tenía el control total de todo lo que se refería a los trabajos de la escuela, por ejemplo: sembrar, cosechar la miel, cosechar la semilla de trigo para mandarla a Atlixco, a Molino, formar las brigadas correspondientes para que se pizcara en el tiempo el maíz que se requería y molerlo, porque teníamos máquina para desgranar. En la máquina de desgranar había un equipo de trabajo que ya era nombrado de antemano, todas las tareas que había en el internado ya tenía un grupo que había comisionado. Nos mandaba también a ganadería a cuidar las vacas, a darles alimento, a llevarle alimento a los puercos, bañarlos. Él era el que organizaba todo, sí le auxiliaban los demás, pero él era el coordinador, tenía un *brazo derecho* que era el ingeniero Sanabria, eran *uña y carne*, siempre estaban al tanto de todo. Otro maestro se encargaba de controlar lo referente a los talleres, era el que distribuía quienes iban a música, quienes a mecánica, a torno, a las actividades que había, esto contribuyó a que *jaláramos* a todo dar. Cuando nos tocaba ir a la panadería ya nos conocía el panadero, “ah ya

vino este crabrón, tragón, iuno para adentro y otro para ser"! dice. Llegué a hacer pan, no me gustaba hacer conchas, nada más me gustaba hacer bolillos porque era más fácil, las conchas estaban más complicadas, los bolillos no, me daban mi rodillo y empezaba a trabajar, a veces querían que mezclara la harina con agua, hacer la masa, preparar la masa, pero no me gustaba porque a un compañero le voló la mano la máquina esa, se apendejó y le voló la mano. Entré también a cocina como parte del comité pro-alimentos, que se encargaba de que las cocineras distribuyeran en forma equitativa los alimentos y que no faltara nada en la distribución, cada pelotón tenía lo que le correspondía.

Fue a todo dar ese ingeniero con nosotros, el ingeniero Ramos y no nada más él, también Malpica (de psicología), Salcedo Chávez, Ricaño, Sanabria, Torres, itodos!, Cenobio Galicia, también a todo dar, la secretaria Chabelita que se casó con Inocencio Rosas, el ecónomo, el panadero ia todo dar, nos trataban muy bien!

La habituación al internado. La calma y el disfrute por la vida

Al final de este cambio, los siguientes años fueron mucho más estables, con mayor habituación a la rutina del internado, con el privilegio de poder ordenar ahora a los *pelones* de nuevo ingreso y disfrutar de salidas a ciudades o comunidades vecinas (figura 3), de la música y el baile de la época.

Cuando todo se normalizó, hubo tranquilidad. Teníamos el mismo apoyo con relación a la preparación, los famosos aniversarios seguían igual, únicamente el sistema cambió. Trabajaban los *pelones*, los de nuevo ingreso, de primero de normal, a los de segundo también les tocaba duras faenas, a los de tercero por lo consiguiente. Ya en cuarto, quinto, y sexto de normal, era diferente, era comandante de brigada o era pues como coordinador. A ellos les tocaba tareas fáciles, cuando se iba a segar el trigo, pues nada más poner los costales porque la máquina hacía todo, pero *ilos pelones* eran los que sufrían! Ya en quinto grado era cuidar de la ganadería. La ganadería era imprescindible tenerla siempre bien alimentada, bañada y todo para que no faltara la leche, lo que se hacía icon gusto!



Figura 3. Con un grupo de compañeros en Panchimalco, Morelos, después de jugar un partido de fútbol. Benito es el tercero de izquierda a derecha que está sobre el puente y sostiene una sandía entre sus dos manos (1961).

Cuando llegamos a sexto grado, ya era ipuro disfrutar!, no había nada de tareas para el que estaba por culminar la carrera. Si había un viaje a Atlixco éramos los primeros en apuntarnos. En Atlixco había en ese entonces un salón de baile, donde se concentraban alrededor de unas 50 muchachas, para el baile se ingresaba adquiriendo unas fichas que se les daba a los muchachos para bailar con las muchachas. Podía ir también al cine la Fragua o al cine el Volcán, pero el Volcán estaba un poquito más retirado del centro y por lo regular los jóvenes de Atlixco no nos veían con buenos ojos, eran frecuentes los golpes, el uso de cadenas, ¡donde cayera!, pero nunca pasarse de querer *escabechar* al otro, a pesar de que se llevaban bravos. Nunca pasó la situación a mayores, siempre era puro pleito con golpes, en ocasiones nos daban unas buenas *madrinas* porque eran demasiado los que se juntaban de Atlixco, pero al final, ¡felices con todos los chicos sangrando y contentos!, todo porque nos gustaba la camorra.

Las veladas tuvieron la virtud de quitarnos el estrés y reírnos de nuestras ocurrencias. Las asambleas eran importantes, se nos informaba sobre el famoso PRE (beca anual de los estudiantes) que servía para la contratación de famosas orquestas que amenizaban los aniversarios con la presencia de lindas jovencitas de Palmira, Morelos, de Tamazulápam, Oaxaca, de Teteles, Puebla. También se invitaba a la Normal de Tlaxcala. Las orquestas que amenizaron los aniversarios del 57 al 62 fueron: Ramón Márquez, los solistas de Agustín Lara, Gamboa Ceballos, Tapia y Rocha y Pablo Beltrán Ruiz. En el periodo que estuve en Champusco, en uno de los aniversarios conocí a una excelente amiga de Palmira Morelos, de nombre Judith Peña Flores, hermosa criatura de talla pequeña de una camaradería encantadora con la que sostuve correspondencia por mucho tiempo. También conocí a Florencia Posadas de la Escuela Normal Rural de Panotla, Tlaxcala, hoy Huemantla, en el aniversario de esta normal celebrado en la capital del estado (Tlaxcala, Tlaxcala) que fue amenizado por la flamante orquesta de Mariano Mercerón.

Se acercaba el aniversario de la escuela y las prácticas de baile se daban entre nosotros. Era coreado el show que daban *los mamis*, pareja de baile con buen acoplamiento, los acompañaban *la güera, la totola, el cuñado* y toda la raza que coreábamos y aplaudíamos su actuación. Pasada la euforia del baile nos enfocábamos en machetear las materias en las cuales tuvimos cierto temor a reprobar.

Pobreza y distanciamiento familia. Aflicción y soledad

Las limitadas ocasiones que visitó a su familia, los encuentros exacerbaban su distanciamiento y la frialdad afectiva, la lejanía se constituía en recurso para que el dolor de la falta no lastimara.

Fausto me conseguía trabajo para poder regresar al internado. Cuando había necesidad de dinero mi hermano el *pato* me iba ayudando o me conseguía trabajo. De mi hermano Rafael lo que agradezco es que haya afrontado la situación relacionada con mi enfermedad (fiebre tifoidea) y los gastos. Cuando pasó el tiempo, le dije que si que-

ría que le apoyara me dijera y me dijo que no, que no lo hizo con esa finalidad. Él guardaba cierto resentimiento porque cuando cumplí alrededor de los 18, 19 años me quiso pegar y le dije: “ten cuidado hermano, no sé si ya te diste cuenta que ya crecí y te puedo partir la madre”. Entonces él se lo guardó y optó por no golpearme, pero cuando tal vez con la euforia de unas cuantas copas, llegó con las ganas de querer pelear conmigo, me empezó a insultar, a decir que era un mantenido, que no hacía por apoyar la familia, que todo era estar en el internado y que me creía un *chingonazo*. Me acuerdo que me tiró golpes, como ya había aprendido a boxear con el ingeniero Ramos, le di *una buena* y eso nos distanció bastante. A partir de eso ya no hubo acercamiento y todo fue en función de lo que yo hacía para poder sufragar todo lo demás y me las vi *negras*, incluso cuando vine a Chiapas, pero fue una etapa muy buena donde aprendí muchas cosas, guardo para él lo mejor, tampoco lo recuerdo con rencor porque son pocos los que apoyan hasta ese extremo y a la fecha estoy todavía recordando ese momento en que él hizo el papel de protector en el hogar.

Kojeve (2006), explica que si ocurre la pérdida de la autoridad del Padre, ello es adverso al poder político en general y se opone al tipo de autoridad del Jefe y del Amo, aunque cualquier pérdida se reintroduce a través de otros tipos de autoridad, en este caso, la del Juez y el sentido de justicia implícito. Las carencias materiales y simbólicas, orientan a Benito hacia un sentido de justicia para su comunidad, su familia y para sí. De este modo, ante la ruptura con la figura de autoridad familiar, la del Padre, esta es ahora representada por la del Juez, en el principio de justicia social que se continúa en la convivencia del internado y ofrece infinitud de ejemplos en las comunidades rurales e indígenas en que laboró.

En un espacio circunscrito a una rutina sin cambios, lejos de la familia y sin dinero para disfrutar del tiempo libre, durante el lapso que permaneció en el internado, en muy pocas ocasiones pudo visitarlos, ya que no conseguía solventar los gastos de ida y vuelta; ante ello, el recuerdo alimentaba la melancolía, parte de su ser y senda de su conexión al mundo. Los otros y su presencia, devolvían la falta, el abrazo

no tenido, la caricia y palabra no expresada por aquellos igualmente amados, lo que profundizaba la soledad; el refugio: el baile, el ejercicio, el deporte, la compañía y un incesante deseo de conquista; y con ello, lo inesperado, la oportunidad de viajar, conocer y disfrutar de otros paisajes, de otros compañeros; lo mismo que más adelante alimentará en los equipos de fútbol que conformaba con sus alumnos de primaria o con jóvenes de las comunidades en que trabajó.

Eran muy pocos los que tenían recursos, sí habían estudiantes con recursos económicos. Incluso tuve la oportunidad de conocer un compañero de apellido Esquivel del estado de Puebla, que su papá era maestro. Nos invitó a su casa y francamente no creí qué hubiese tal pobreza en una persona que tuviera una profesión. Cuando llegamos a su casa, una bodega amplia donde no era la única familia, sino varias familias, únicamente estaban divididas por unas mamparas o con sábanas que ponían en cordeles para dividir el espacio que les correspondía. Esa vez que lo visitamos pues realmente me dio gusto que fuéramos y el maestro nos recibió con el mayor beneplácito, nos atendió, comimos y todo porque íbamos de gira hasta Teteles. Nos aventuramos en puro aventón a ir hasta ese internado por el aniversario de ese lugar. ¡Éramos muy cabrones!

Desde entonces pudo advertir las dificultades económicas de un docente, pensó que sería distinto para él, pero la pobreza y la falta de solvencia fueron algunas de las vicisitudes que le acompañaron hasta el término de su labor como maestro de primaria.

La vida es un tanto injusta, se contaba con buenos amigos, pero la depresión hacía estragos en muchos, la única manera de salvar esos momentos críticos era a través del ejercicio o practicando en el salón comedor los pasos de baile, porque en los aniversarios había que ponerle estilo. Mis amigos Alfredo Martínez, Milton Tobón, Artemio Téllez y Santiago éramos *uña y carne* en las buenas y en las malas, nos gustaba la aventura y cuando no alcanzábamos cupo para asistir a algún aniversario de las normales de mujeres más próximas, nos

la *rifábamos* de aventón, de esa forma acudimos a Teteles, Puebla, Tamazulápam, Oaxaca, Palmira, Morelos, Panotla, Tlaxcala y de varones, Zaragoza, Puebla y Socoyucan, Tlaxcala. Esas andanzas nos daban material para matar el tiempo. La jornada realizada en Atequiza, me permitió conocer a Martha Patricia, una joven hermosa con la cual hice buenas migas.

Broncudo por naturaleza

Dieciséis toneladas, cover interpretado en México por Alberto Vázquez, fue una de las canciones de la época, la cual de alguna forma, sintetizaba su propia percepción de sí. Durante muchos años, su familia le escuchó con sus versos, ahora, mientras serrucha una tabla o realiza alguna tarea, todavía se le escucha cantar:

La gente dice que de barro soy,
de músculo, sangre y de hueso soy...
Nací con suerte soy hombre de acción,
con las mujeres soy castigador,
para los golpes soy un fiero león,
pero soy más fiero pa' sacar carbón....
No miren feo si me ven venir,
los que me vieron quisieron morir,
con este cuerpo los mandé al panteón,
por ver tan feo a quien sacó carbón...

La impulsividad o ser broncudo, como lo narra, constituye un aspecto central de su estructuración subjetiva, común en la infancia y la adolescencia, pero también en su etapa como estudiante normalista. Más adelante, esta será la forma de respuesta en algunas de las interacciones tenidas con personas que residían en las comunidades en que trabajó, así como con otros docentes o directivos. En algunos casos, ello le significó respeto de los demás, lo que incluye a las autoridades de dichas localidades, situación por la que le brindaran apoyo en las tareas educativas que realizó; en otros casos, fue una de las razones que le llevó

a cambiar de centro de trabajo, debido a los problemas subsecuentes a dichas formas de interacción.

Broncudo por naturaleza, recibí muchos golpes, fue necesario aprender a pelear. Eso se dio porque una figurita flaca y esquelética me dio una *madriza* demostrándome lo que es saber boxear. Con cierto resentimiento tuve que aceptar tragarme mi orgullo y dominar mi carácter impulsivo, ¡pero es difícil!, a raíz de esa pelea ¡cual más me retaba!

Le pedí al ingeniero Ramos que me enseñara a boxear, puso unos colchones y me pidió que le atacara, me agarró del brazo, me dio una voltereta y caí mal. Le dije que box no que karate, me dice: “no te preocupes te voy a enseñar”, y así empezaron las clases, empecé a aprender y me volví rebelde, ya no aceptaba la imposición de algunos. A partir de ese momento me volví alguien especial en el internado. Tenía un carácter ¡encabronado, indomable! Eso hizo que tuviera pocos amigos pero leales, recuerdo que Alfredo Martínez, Santiago y Artemio Téllez, fueron inseparables hasta el final; y los de mi tierra: Bernardo Velázquez, Juan Velázquez, Rodolfo Cervantes, Luis Velázquez y José Juárez.

Como nunca rechacé un cambio de golpes, Rodolfo Márquez creyó que sería un buen *sparring* para él, ¡caro salió el encuentro en el dormitorio 11, un golpe a la boca del estómago le convulsionó, ¡me espanté! y agarrando de carrera mis cosas del *locker* me trasladé a la carretera, pidiendo aventón hacia Matamoros (Puebla). Cuando el ingeniero Ramos me encontró, me pidió que subiera al carro y ¡con miedo lo hice! Mis amigos Alfredo Martínez, Milton Tobón, Artemio Téllez, Noé Santiago, me indicaron que estuviera tranquilo. Rodolfo fue atendido y había explicado cómo se dio la discrepancia llegando a los golpes.

Mi carácter me llevó en una ocasión a un castigo ejemplar, llenar de alfalfa un guayín, la vi fácil pero fue todo lo contrario, le echaba y le echaba y esta se apelmazaba, todo el día duró esta tarea. Le pedí al inge me permitiera usar el tractor y para que no siguiera molestando me dio la llave del Caterpillar, estuve feliz arando durante buena parte de la noche, pero mi falta de experiencia complicó las cosas,

me fui a un canal de riego y ya no pude sacar la máquina. Me presenté con el inge y le expliqué lo que me sucedió; me dijo: *no te preocupes*, llegamos al lugar y su expresión fue: ¡está cabrón!, una de las bandas estaba más hundida que la otra, me pidió que estuviera listo para meter un tronco de los muchos que había en el canal en el momento en que echara a andar la máquina, la operación la ejecutó en varias ocasiones, logrando formar dos carriles con el peso de la máquina que le permitió tener mayor horizontalidad, saliendo en un intento preciso que él había diagnosticado desde el inicio. Cuando platiqué mi hazaña a mis amigos, se carcajearon de lo lindo, como sabían que era muy broncado, nadie se atrevió a decirme que había actuado como pendejo!..., lo pensaron pero ahí quedó.

En el fútbol, me retiraron por indisciplinado, no era una pieza que pudieran modelar a su antojo, era algo especial en ese sentido. No me dejaba que me manejaran como títere, era rebelde en sí; lo que sí era muy *aventado*, me valía *sombrilla*.

La pesca, el alcohol y otras calamidades

Recuerda que en el internado continuó una de sus actividades favoritas: la pesca, lo mismo que sus constantes interrupciones a la disciplina o las normas del internado, así lo refiere:

A mi mente acuden momentos chuscos que se dieron cuando un sonámbulo del dormitorio 2, recorría el espacio entre cama y cama, llegaba al pasillo y se trasladaba a la entrada del comedor para bajar a la cancha, daba una vuelta marcando el paso para retornar marchando. En la siguiente salida amarré un alambre a los tubos de las camas y lo libré *olímpicamente*, esto me encabronó y conseguí una tina con la tía Nico de unos 60 centímetros de diámetro por 20 centímetros de fondo, le puse agua y eso no lo pudo librar, pero me costó que me sacara con sus amigos a la cancha únicamente con la ropa interior y amarrado con la sábana, amenazándome que ahí permanecería hasta el amanecer. Como a las 4:30 horas, desee que me tragara la tierra, llegó a mi lado la profra. Buerón y me desató. A las 7:30 horas fui llamado a

la dirección para aclarar por qué fui amarrado. Durante el interrogatorio permanecí callado, porque sabía a lo que me exponía, al no lograr ningún comentario de mi parte me amenazaron con expulsarme, pero lo que más despertaba era la hilaridad de todos los presentes. Cerraron el caso no sin antes advertirme que no me pasarían otra. Un poco nervioso acudí a la asamblea para designar al nuevo secretario general del estudiantado, la asamblea le concedió la palabra a *La Tacucha* (así apodado) expresándose de la siguiente manera:

-Compañeros, si ustedes me apoyan para que los represente como secretario general yo prometo hacerles entrega de los uniformes y las botas un día antes de que lleguen.

Esto causó un gran revuelo entre los presentes por las carcajadas que se escuchaban sin parar.

En una ocasión, en el primer año, estaba con *El Pájaro*, Luis Velásquez, corriendo en todo el comedor y como patinábamos hasta seis, siete metros en el piso con las botas que nos daban ahí, isabroso nos íbamos!, pero en una de esas, el prefecto, que tenía la estatura del Pájaro, el cuerpo del Pájaro, igual, estaba recargado y yo voy pasando porque me arrastré con las botas, fue casi al frente a la entrada del comedor, lo veo y le pico *la cola* pensando que era el Pájaro, me voy dando cuenta que era el cabrón del prefecto y me dijo:

-¡Párate Carreto!

Me tuve que parar.

-Discúlpeme usted maestro.

-¡Qué discúlpeme ni que la chingada, te me vas a cocina a preparar un costal de frijol para que se te quite lo pendejo y aprendas!

-Yo no tuve la culpa es que se parece usted mucho al *pájaro*, estábamos jugando con el *pájaro* carreras y lo vi ahí recargado, pensé que era el *pájaro*.

-¡Te me vas a cocina!

Me llevó a cocina y me dio un costal de frijol:

-A limpiarlo, cabrón (risas).

Y ahí me tienes, duro y duro, una hora, dos horas y nada, ya encajonado, ya estaba llegando la noche y no lo limpiaba bien, los dejaba como pasara; y como lo último es lo primero que preparan al otro día,

pues iba con piedritas. Lo preparan las cocineras para el desayuno y tocan la entrada. No sabía que habían agarrado el frijol del que yo había limpiado. Llegan al comedor los pelotones y todos con hambre, pa' dentro el café con leche, todavía estaban los alumnos peritos agrícolas en ese entonces. Me acuerdo que empieza la tronadera de dientes, se para uno de los *grandotes*, de los peritos agrícolas y reclama:

-¿Quién hijo de la chingada hizo esto?

Va a la cocina y ¡bravo contra las cocineras!, reclama también al comité de alimentos.

-Oigan ¡hijos de la chingada!, qué ustedes no se fijan, miren nada más lo que están mandando, ¡pinches frijoles con piedra!

Las cocineras todas espantadas.

-No pues nosotros preparamos lo que nos dijeron que podíamos hacer.

-Sí, pero por qué razón estaban con piedra los frijoles.

-Pues el que el ingeniero castigó, el prefecto castigó a un alumno y es el que vino a limpiar el frijol.

-¿Quién es?

-Carreto.

¡Y me señalan! Van al comedor y me ven sentadito, bien tranquilo y le dan un golpe a la mesa que hasta la jarra de café con leche saltó, los frijoles cayeron de las mesas, me agarran así como estaba, un cabrón me vació un café de lo encabronado que estaba y me llevaron a la alberca. Ese fue otro de los baños que me dieron, ¡vámonos cabrón a la alberca!, ¡fría! el agua ¡ni modos!, salí y me fui al dormitorio todo mojado. Me amenazaron y me dijeron que volviera a limpiar el frijol (risas), que *valía máscara* el tiempo que me llevara, pero tenía que quedar bien limpio. Los compañeros me ayudaron, al *pájaro* le dije:

-Mira por tu culpa cabrón.

-Te voy a ayudar.

Me fueron a ayudar varios y limpiamos el frijol. Ahí estoy y el frío ¡estaba tremendo!, esa vez sí me rajé porque salí como *gallina friolenta*, ¡temblando! Me fui al dormitorio, me puse el cobertor y ni así se me quitaba el frío. Le dije a uno de los compañeros:

-Oye está muy duro esto, no vaya a ser que me vaya a enfermar

-Ah no, espérame, ahorita voy con la tía Nico.

Fue con la Tía Nico y le explicó lo que tenía, ella tenía su botella de Bacardí (marca de bebida alcohólica de ron), le dijo:

-Llévale esta copa o tráelo para acá, que venga.

Me fueron a traer, me cambié de ropa y todo, llegué todo friolento.

-¿Qué te paso?

-Y esto, esto y esto...

-¿Qué les hiciste?

-No pues esto y esto.

Al final, me dio una copita. Tuve varios castigos ahí en el internado porque era cabrón, era algo especial.

En ese año, en el internado, un compañero se metió en un jagüey de tres, cuatro metros (de profundidad) que a los 50 centímetros se vuelve muy fría, ise ahogó este muchacho! Nosotros estábamos fuera, en un juego de futbol. Cuando llegamos, pues como habíamos ganado, hicimos escándalo, porras y todo y que inos callan! ¡Nos callaron los *grandotes* y nos insultaban!, nos aguantamos hasta que nos informaron lo que sucedía, ya todos *chiviados* nos formaron y el ingeniero nos obligó, ino nos obligó!, nos invitó a que hiciéramos guardias escalonadas. Para mí mejor que no hubiera participado. Del cansancio del futbol, en la noche me quedé dormido y los cabrones de mis amigos me encerraron precisamente donde se estaba velando al muchacho. Como murió ahogado, yo no sabía cuál era la reacción de un ahogado y en la noche empezó a escucharse esa especie de ronquido. Realmente me espanté y me fui de golpe contra la puerta! porque estaba a oscuras, gritaba y ningún cabrón me abría. Por fin, ya desesperado que no me hacían caso fui a la ventana y pude salir, todo el pecho y la espalda estaban ensangrentados, porque la parte de los techos de la ventana tenían como tachuelas y presioné mi cuerpo contra ellas. Al levantarme, fui al dormitorio y empecé a insultar a mis compañeros y decirles ¿por qué no me abrían?, me dijeron que no sabían dónde había estado y les dije: "estoy seguro que alguno de ustedes fue el cabrón que me cerró", -no pues para saber quién de todos-, pero el hecho fue que pasé esa buena aventura al lado del muertito y todo asustado. Esa situación como que me traumó un poquito, porque unos días tuve pesadillas,

tuve que aguantar, ini modos! Para quitarme ese malestar me fui a nadar con mis compañeros a la alberca que se encontraba a un costado del comedor. Había un pasillo al costado y luego la alberca. La alberca era de 25 metros, muy limpia, el agua era cristalina y el ladero del edificio permitía aventarse clavados desde arriba. Me dijeron que no lo hiciera, pero era muy *aventado*, me aventé de buena altura y por poco me doy *en la torre*, porque pasé cerquita del filo de la orilla y me dijeron que ya no lo intentara.

Los *grandotes*, para que se me quitara un poco lo *rajado*, me ordenaron:

-A ver pelón hijo del maíz.

Les respondí:

-Pero, ¿por qué pelón sí ya estuve un año?

Me dijeron:

-Tú vas a obedecernos.

No tuve más remedio que aguantar y ver qué querían. Me dicen:

-Le vas a *aventar los perros* a la hija del peluquero.

Manuelita, la hija del peluquero era una trucha en el asunto. Le llevé flores y ella me decía:

-¿Qué es lo que quieres?

-No, nada más que me permitas que te acompañe.

Me dijo:

-Mira, con todo gusto lo haría pero primero icrece muchacho, crece!, entonces sí voy a poder salir contigo.

Me apachurró todito, regresé todo desanimado, pero como me estaban vigilando sabían qué había pasado. Esos cabrones ¡todo lo hacían escondidos!

Cuando fui a Champusco me llevaron a un jagüey, cuando entré, dije: “aquí voy agarrar harto pescado, están grandes”. Era una poza de agua como de 50 o 70 metros. Había pescado pero todavía no tenía mucha práctica para la pesca. También nos invitaron a Huilu-co, como a dos kilómetros de Champusco y fuimos. A un lado de la población pasa el río y en las orillas tiene granadas, guayabos, manzanos, duraznos, juaquiniquiles, Recuerdo que estaba lleno el árbol de juaquiniquiles y le dije a Bernardo:

-Oye ya te diste cuenta que está lleno el árbol de juaquiniquiles, llenemos nuestras bolsas.

Y nos ponemos a cortar los juaquiniquiles, que hasta se nos olvidó lo de la pesca, icorte y corte juaquiniquiles!, llenando nuestro costal. Ahí estábamos cuando nos va pescando la autoridad de ahí y *¡al bote* cabrones!, nos llevaron a la cárcel con nuestro costal de juaquiniquiles. Casi no se metían con nosotros los pobladores de Huiluco, porque el inge siempre los apoyaba, los ayudaba en todo, les había dicho que cuando los jóvenes se salieran de la raya o que hicieran alguna cosa fuera del orden que le avisaran, que no actuaran, que le avisaran, porque ahí tenían la costumbre de amarrar también a las personas.

A nosotros nos llevaron a la cárcel, había picos, palas y barretas y las paredes eran de adobe. Nos empezamos a reír porque pensamos que serían fáciles de derribar, ahí estuvimos un gran rato, pero rápidamente se enteró el ingeniero o tal vez ellos mismos le avisaron. Allá viene en su carro del ingeniero, no sé qué le dijo pero nos sacaron y nos dieron nuestra bolsa de juaquiniquiles, nos fuimos y le dimos la mitad de juaquiniquiles al inge. Nos dijo que cuando fuéramos a esos terrenos, pidiéramos permiso, que hay muchos árboles frutales a la orilla del río pero son terrenos que les pertenecen a ellos y nos pregunta:

-Y ustedes cabrones no iban por traer juaquiniquiles, ¿verdad?, ¿a qué iban?

Le tuvimos que decir que fuimos a pescar, pero como en Huiluco hay una destiladora clandestina de mezcal, no nos creyó y la verdad ese día y en otras ocasiones también habíamos ido por el mezcal.

Por esa parte, a la orilla del río, tienen las pencas de maguey cortadas, las hierven en un recipiente especial, ¡todo bien acondicionado! y ahí está goteando el mezcal y ¡así calentito nos lo daban!, para *guarapetas* que nos poníamos ahí, pero, teníamos prohibido llegar a ese lugar por parte del inge. Las autoridades de Huiluco para atravesar ese desfiladero usaron un sabino que prepararon como puente, quedó como rampa, así ¡lisa, bonito!, acondicionaron las orillas del sabino en una especie de barandal para pasar sin problemas, sin pe-

ligro, porque había piedras blancas grandes y una corriente bastante fuerte en la parte de abajo. Entonces si se caía, era difícil de salir, peor si regresaba uno, medio *chiles* (borrachos). Los mismos de ahí no nos daban más de la cuenta, repartían una jícara entre 5 o 6 de los que íbamos, nos veían y cuando creían que de plano, hasta ahí no más, nos empezaban a dar de las penquitas esas que son dulces, nos *despachaban* y regresábamos tranquilos (risas).

La comida también fue parte de la aventura, de la narrativa que encierra la alegría de lo cotidiano, de la comprensión de sus maestros a su situación de carencia.

Recuerdo que al costado izquierdo del edificio teníamos una huerta de limones, me tocó en suerte llevar la provisión esencial ya fuera pollo o gallina, la *palomilla* ya tenía manteca, olla y leña preparada, el internado tenía de todo, atrapé un pollo gordo que escondí bajo una chamarra, pero para mi mala suerte me encontré con el ingeniero Ramos y ¡el pinche pollo empezó a piar!, ¡me dejó ir como si no hubiera escuchado nada! Los demás ya tenían hecho el hoyo, las hojas de plátano, porque ¡había un buen cocinero!, se preparó todo y cuando estuvo listo teníamos al ingeniero que no lo vimos llegar; eran aproximadamente como las 8:30 de la noche, ¡todos quedamos inmóviles!, ¡sabíamos que nos podían expulsar!, ¡nadie tomaba nada de lo que había!, teníamos tortilla, bolillos, cucharas, vasos de aluminio y una botella de mezcal junto con penquitas de maguey cocidas que alguien trajo de Huiluco. El inge tomó una pierna de pollo, se sirvió mezcal y nos invitó a que hiciéramos lo mismo, pero ninguno de nosotros nos movimos. Se encabronó el ingeniero y nos obligó a agarrar una pieza de pollo, cada uno se sirvió mezcal en los vasos de aluminio, pero *pura madre*, ¡nadie le entraba!, ya molesto mandó a uno de la *palomilla* que fuera por una botella a su casa, ya en confianza, ¡le tupimos! Toda esta acción la guardo como un regalo de esta persona que supo comprender las vicisitudes por las que pasa un estudiante interno.

El fútbol y la apertura al mundo

Un punto de inflexión se presentó a partir de su ingreso al equipo de fútbol, deporte lleno de anécdotas de todo tipo, tanto dentro como fuera de la cancha; le permitió conocer otras ciudades, impensables de no haber sido estudiante de esta escuela.

Los antecedentes del fútbol se remontan a civilizaciones como la del antiguo Egipto, que en el siglo III a. de C., ejercitaban un juego parecido al balonmano como parte del rito de la fertilidad, que más tarde fue adoptado en India y Persia. En China, en el siglo II, a. de C., se practicaba con una pelota que se pasaba de mano en mano. En la Grecia Clásica, se jugaba y competía con una esfera lo que denominaban *esfaira* o *esferomagia*; posteriormente en el Imperio Romano, se ejercitaba el *harpastum* con una esfera llamada *pila* o *pilotta*. En los pobladores mesoamericanos, aproximadamente en el año 1500 a. C., se practicaba el *tlachtli*, juego de pelota muy parecido al fútbol, con un sentido ritualizado y religioso. El juego se realizaba en campos de superficie rectangular con muros verticales que tenía en el centro un aro de piedra por el cual se debía encajar la pelota. En la Edad Media, continuó su práctica, conformándose paulatinamente como un referente del deporte en ciertas regiones; así, en Italia crearon algunas reglas del juego, mientras que en las Islas británicas fue utilizado como deporte nacional. Su nombre significa pie y pelota y fue tomado de la palabra *football*. Desde mediados del siglo XIX, en Inglaterra se instituyeron las primeras reglas del juego, formándose clubes y equipos profesionales, precursores de los que se conocen en la actualidad (Centro Nacional de Consultoría, 2014).

Los significados del fútbol son diversos para la economía, la estética o la cultura (Quijano, 2014), por lo que son diversos también sus sujetos, escenarios, dimensiones y perspectivas de abordaje. Alabarces (2003) presenta numerosos ejes analíticos que destacan su dimensión social a partir de su constitución como industria del consumo cultural, su relación con la política y el nacionalismo, su mediatización por medios masivos de comunicación y redes sociales, la subcultura de sus seguidores en los equipos, las identidades y su comercialización. En la actualidad, su componente mediatizador, de consumo del entreti-

miento, de conversación intercultural y globalización cultural, concretan su incuestionable relevancia.

No obstante, no siempre fue así, o al menos no en los niveles financieros de lo que se conoce hoy, de su intercambio a partir de los medios de comunicación e informáticos. Antes de la televisión y su uso masivo en la comunidad, del internet o los teléfonos celulares, su valor social, como transmisor de identidades, de pertenencia, de recreación y dispositivo lúdico, se escenificaba también en maltrechos campos de tierra y piedras, en el anonimato de niños y jóvenes que nunca conocieron más allá de las colindancias de su comunidad. En estos espacios, el fútbol ha posibilitado la simbolización de conflictos, afectos y desigualdades que pueden ser redimidos en la celebración del juego, al menos por 90 minutos; donde, como jugador, se es uno de los actores de la obra que se presenta, obra que procura el encuentro de familias, de los amigos, de los otros y opera como templete de reconocimiento de la efímera puesta en escena. Como espacio de socialización secundaria, la internalización de saberes y formas de relación opera en la constitución del proceso subjetivo (Meneses, 2008), que trama para eximir la represión de ciertos afectos, el espacio restrictivo o el tedio de la cotidianeidad. Además, se le reconoce como un medio para la creación de vínculos sociales, la activación física y el disfrute por su práctica (Centro Nacional de Consultoría, 2014).

Su práctica es un proceso formativo, en esta, su enseñante, se constituye en un “líder, técnico y orientador, con excelentes competencias en lo cognitivo, organizativo y comunicativo” (Marín, 2013, p. 94).

Pero antes del juego también suceden fenómenos. Representar a un equipo hace parte de una colectividad y cada encuentro es una oportunidad de ser héroe ante la eventualidad de un gol o una salvada de la portería. En las prácticas cotidianas, se estima en los jugadores las habilidades para el juego, su condición física, su fortaleza física y psíquica, su arrojo, su valentía, su sobreesfuerzo, su sentido colaborativo, su efectividad, entre muchos otros atributos que se valoran y son objeto de reconocimiento. La algarabía que acompaña en su “exuberancia festiva, permite que cada comunidad cree imaginarios, se autorrepresente, defina a su manera cómo son los demás y, frente a los otros” (Quijano,

2014, pp. 60-61), de manera que el fútbol es un puente de acceso a la comunidad, al que se le atribuye el manejo de altos niveles de conflicto y el cambio social (Brown, Crabbe y Mello, 2006), así como para el desarrollo de bienestar para población vulnerable (Delaney y Keaney, 2005).

Con la transformación de la escuela en normal, se da un giro tremendo, se inician diferentes actividades y algunas otras se mantienen, en estas participaban desde los más pequeños que eran de 16 años y los peritos agrícolas. Muchos de los que se quedaron en la normal ya estaban grandotes, en comparación con los que habíamos entrado como pelones en el 57. En educación física nos llevaban a correr y a hacer ejercicios, me acostumbré y por mi cuenta empecé a tomarlos en serio y en lugar de dar dos o tres vueltas que eran las que por regla teníamos que realizar con el físico (profesor de educación física), nosotros la incrementamos y a veces dábamos ocho, diez vueltas a la pista. También veíamos cómo el equipo de fútbol desarrollaba mayor técnica e iba a eventos como los que correspondían a la zona, me dieron ganas de participar y le pedí al físico (profesor de educación física) que me diera oportunidad, me dijo “sí, adelante”.

Me metí al equipo de fútbol. Empecé a destacar y logré quitarle la titularidad a un compañero; por cierto, el que fue titular junto conmigo en el equipo es de acá de Chiapas y su hermana vivía aquí en el FOVISSSTE (fraccionamiento de Tuxtla Gutiérrez), *la flaca*, así le decíamos, vino acá a visitar a su hermana, ahora vive en Huixtla, tiene una casa junto al mar y un rancho.

Cuando formé parte del equipo, teníamos alimentación especial, parece mentira, pero había algo diferente a lo que les entregaban a los demás. Teníamos como complemento miel, más leche, manzanas, los frijoles eran refritos ya no bolas de olla, el pan lo podíamos duplicar. Era algo especial, recuerdo que todos los días en la noche nos daban casi lleno un vaso de miel en un pocillo de aluminio, el cual decía el inge que era para las rodillas, pero como a mí no me gusta mucho la miel, la regalaba. Me la cambiaban por café, los cuates ya sabían que no me gustaba y ellos pues rápidamente bañaban su bolillo con miel, ¡era rico y para adentro! Cuando me cayó el inge

de que yo repartía las cosas, me castigó y no tuve más remedio que cumplir con el castigo por no tomar lo que me habían dado.

Fuí afortunado al formar parte del equipo de fútbol del internado, el cuadro estaba formado por: *La Totola, El Gallo, El Compa, El Cepillo, La Flaca, El Cuñado, La Güera, La Chueca, El Chiras* y yo. Son los que recuerdo del equipo, algunos escapan a mi mente pues han transcurrido 57 largos años (figuras 4 y 5).

El formar parte del equipo me brindó la oportunidad de conocer San Diego Tekax, Yucatán (figura 6), Tamazulápam Oaxaca y Atequiza, Jalisco. El viaje a Yucatán (en 1960) fue una proeza. En el trayecto a Puebla, pasamos por Chipilo (comunidad conformada por migrantes de origen italiano) donde había infinidad de mujeres bellas cuya consigna era no mezclarse con las personas de fuera, sus relaciones estaban supeditadas a las de su misma raza. Siguiendo el trayecto, la carretera federal nos tenía una sorpresa para los que no conocíamos las cumbres de Acultzingo, al ver lo impactante que resulta observar los carros en la parte baja, parecen juguetes y no autos compactos. El recorrido hasta Coatzacoalcos fue *ide película!*, llegamos tarde y para poder abordar el tren, había que pasar primero al otro lado, en ese entonces no había puente, se hacía en los chalanes (balsas), pero el capitán se negó a pasarnos porque había marea fuerte, el físico (profesor de educación física) tuvo que pedir de favor que lo hicieran, porque de otro modo perderíamos nuestro transporte en el ferrocarril. Ante ello, la persona que conducía los chalanes le hizo responsable delante de otros marinos de cualquier incidente. Al adentrarnos en el río sobre el chalán creímos que era lo último que veríamos, la marea era de tal magnitud que tuvimos que aferrarnos con fuerza de donde podíamos, porque *ila cosa estaba fea!*, pasado el pánico sufrido, al atravesar el río, corrimos para llegar a tiempo a la salida del tren. Ya instalados pudimos darnos cuenta que había más delegaciones deportivas con el mismo destino, acostumbrados al bullicio, no nos percatamos de los lugares que íbamos dejando.

Al llegar a nuestro destino después de muchas horas de viaje, nos instalaron en el estadio Salvador Alvarado junto con otras delegaciones, otros quedaron en el estadio Carta Clara, itodo era ale-

gría! Como buenos anfitriones, los yucatecos nos permitieron visitar Puerto Progreso, antes de llegar al puerto nos sorprendió la cantidad de lagunas formadas a los costados de la carretera. Disfrutamos de la playa, las olas nos parecían grandes masas de agua que nos revolcaban como querían, no acostumbrados a las montañas de agua que se nos venían, no sabíamos cómo paliarlas y gozar del momento maravilloso que la vida nos daba. Una voz fuerte nos advirtió: *No se adentren a más de seis metros porque la profundidad los puede atrapar.* ¡Éramos intrépidos, pero también conocíamos nuestros límites! De regreso, parte de la delegación nos fuimos a recorrer la *ciudad blanca*. En una de sus calles escuchamos música y hacia ese lugar nos dirigimos, las personas que nos vieron nos invitaron a pasar, porque a decir verdad, los yucatecos se portaron amables y hospitalarios.



Figura 4. Arriba de pie, de izquierda a derecha: El profesor de Educación Física Jesús Reyes Cabrera, Fulgencio Salazar, Raúl, *La Güera*, Benito García Carreto, un compañero no identificado y *El Gallo* (al extremo). Abajo: a la izquierda compañero no identificado, le sigue Teódulo Rodas, Fidel Serrano Alemán (*La Totola*), compañero no identificado y Laureano Ortiz (1960).



Figura 5. De izquierda a derecha, de pie: El maestro Jesús Reyes Cabrera, *La Flaca*, *El Chueco*, *El Chiras*, compañero no identificado, *El Cepillo*, *El Burro*, *El Gastón*, Benito, Laureano Ortiz *La Chenchá*, *El Gallo*, *El Cantinflas*, *La Zorra* y *La Güera*. Abajo sentado: *La Totola* (1961).



Figura 6. De izquierda a derecha, de pie, se identifica únicamente a quien se encuentra en segundo lugar, el profesor de Educación Física, en cuarto lugar, con una cinta en la frente Efraín Reyes, en quinto lugar, *El Chiras*. Abajo, el primero a la izquierda, en cucullas Benito García Carreto y en quinto lugar, con lentes, Pedro Carmona (1960).

De vuelta al estadio nos advirtieron que temprano viajaríamos con rumbo a San Diego Tekax, nos instalaron en una hacienda donde probamos los catres hechos con costales de ixtle, lo curioso es que al atardecer y querer descansar del ajetreo competitivo, algunos catres estaban ocupados por culebras, lógico, nadie se atrevía a acercarse, pero los encargados del lugar las quitaban sin inmutarse, acostumbrados a este tipo de acontecimientos.

En el transcurso de las competencias, las delegaciones que más sobresalían eran las de La Huerta, Michoacán, El Mexe, Hidalgo, Teniería, México, Cañada Honda, Aguascalientes, Ayotzinapa, Guerrero, Tamazulápam, Oaxaca, El Quinto, Sonora, Salaices, Huamantla, Socoyucan, Perote, Teteles, Zaragoza, Champusco, Comitancillo, Atequiza.

Además de jugar fútbol, estuve tres años en el equipo de natación, aprendí estilo libre, nado de mariposa y de dorso, pero mi fuerte era en nado libre. El recuerdo que tengo grabado y que en la actualidad me hace recordar aquellos tiempos es haber participado en una competencia en la que nunca había practicado (en San Diego Tecax, en 1960). Al recibir la orden del jurado de competir en clavados porque me había inscrito el físico (profesor de educación física) en esta competencia, se me ordenó subir al trampolín de tres metros y de espalda a la alberca había que hacer el clavado holandés, no acostumbrado, me pasé y caí como regla!, a pesar de ser moreno isalí rojo como la grana! Terminada la jornada deportiva, de regreso nos llevaron a Uxmal, la recta que hay para esas pirámides nos ocasionó impaciencia, cuando llegamos subimos y pudimos constatar cuan complicado resultaba subir, porque los peldaños son más reducidos que los de una escalera normal.

Pasada la euforia de esta aventura regresamos a nuestro querido estado de Puebla, teniendo presente las maravillas que hay en nuestro hermoso país que no sabemos valorar porque falta el ingenio, la fuerza y la destreza para mover nuestra imaginación en grandes proyectos que darían vida a los grandes emporios que existen en el suelo mexicano. La élite del poder económico desplaza a quie-

nes viven en verdaderos portentos naturales aprovechándose de esa fuente que les brinda ingresos personales, importándole poco lo que suceda a su alrededor.

De vuelta a Champusco, fuimos invitados a jugar en el estadio *Coruco* Díaz de Zacatepec, Morelos. El enfrentar a un equipo con disciplina en el área de educación física nos permitió mejorar y ser más responsables en la tarea deportiva.

Nuestra próxima jornada fue en Tamazulápan, Oaxaca. Viajamos como siempre, llenos de alegría, conociendo nuevos lugares que eran paso hacia el lugar donde se encuentra la Normal de Mujeres, después de Huajuapán de León pudimos observar la corriente de agua que se desplaza a gran velocidad y en la población de Tamazulápan nos percatamos que dicha agua por su contenido cortaba la espuma del jabón. Se dieron las competencias y La Huerta Michoacán, destacó en basquetbol, así como Tenería México en fútbol, en la rama de atletismo siempre había buenos prospectos, pues las Normales Rurales se crecían en ese terreno. Siempre tuvimos el apoyo del personal docente, hasta en los momentos críticos siempre nos protegieron como lo hace una familia. Otro viaje fue el realizado a Atequiza, Jalisco.

También visité Atlixco, Puebla, subí a la capilla del cerro. Fui en varias ocasiones al cine La Fragua, también al cine El Volcán, compré en la famosa papelería Michaca, visité el salón de baile donde cada pieza de música ameritaba una ficha a la pareja que uno escogía.

Sortear los problemas con los estudiantes de Atlixco y con los de Molinos era frecuente, las rencillas se suscitaban por nuestra presencia en lo que ellos consideraban exclusivo como habitantes del lugar. Era la época en que estilaba el manejo de las famosas cadenas, había que ser prudente si no se andaba en grupo. El ingeniero Ramos, optó porque las salidas los días sábado y domingo fueran más temprano para evitar todo tipo de roce que se daba al término de la segunda función de los cines. El carro de batalla que era una redila estaba listo para el retorno.

El fin del internado. El ser estudiante, las prácticas y el agradecimiento a los maestros

Para compensar el esfuerzo de la primera generación de maestros de la Escuela Normal de Champusco, el inge Ramos nos acompañó a Acapulco, Guerrero. Como llegamos ya entrada la noche y conociendo la clase de *arañas* que llevaba el inge, optó por estacionar el autobús cerca de la playa de Caleta y Caletilla y ni tardos ni perezosos nos fuimos a la arena donde el cansancio nos venció y la arena fue nuestro colchón. Al otro día, la sorpresa fue mayúscula, a muchos de nosotros nos dejaron sin nada, zapatos, ropa, relojes, cadenas, ¡todo voló!, fueron muchos velices que desaparecieron. Pero al fin jóvenes, ¡nos valió gorro lo infortunado de nuestro caso!, nos fuimos al malecón y nos pusimos a pescar, logramos la captura de uno que por poco nos cuesta el *bote* (la cárcel) pues estaba prohibido pescar en ese sitio, lo que nos salvó fueron las credenciales que presentamos. Ya más tranquilos enfilamos a la quebrada, luego abordamos en Caleta una lancha con fondo de cristal donde pudimos contemplar las maravillas que tiene el mar, nos dirigimos a Roqueta, todos los que íbamos en la lancha éramos de carácter impulsivo, no meditábamos sobre los peligros, nuestra meta era divertirnos, ya en Roqueta, *La Güera* y *El Cuñado* me siguieron nadando hasta la isla rocosa, donde se encuentra una virgen de bulto sumergida, no sé a qué profundidad, cuando nos sumergimos solo recuerdo que los oídos parecían estallarme, pero eso no impidió nuestra hazaña y pudimos tocarla; ¡disfrutábamos de ese momento hermoso!, cuando una lancha arponera pasó cerca de nosotros y sus ocupantes nos insultaron como quisieron, no comprendíamos qué sucedía hasta que vimos la aleta de tiburón y el que iba al frente en la lancha se clavó en el agua con cuchillo en boca, los demás no nos bajaron de pendejos, sin miramientos *nos recordaron el 10 de mayo*, con el susto y siempre protegiéndonos con la lancha pudimos nadar a la playa de Roqueta, sin mentir puedo asegurar que ya estábamos fuera de peligro y seguíamos arrastrándonos en la orilla. Pasado el instante de incer-

tidumbre vuelve a prevalecer en uno la soberbia y la prepotencia, restando importancia a los acontecimientos de peligro porque se es joven y es una etapa en que el mundo es una fuente insustituible de poder hacerlo todo.

Al volver a Iguala, Guerrero, pasamos a comer y pudimos deleitarnos con el rico pozol que hacen!, lo curioso es que arriman un recipiente con jumiles (chinche de monte), las personas que estaban antes que nosotros disfrutaban de ese rico manjar, que a decir verdad tienen un olor semejante al de las chinches que eran comunes en los colchones, nosotros no probamos esos animalitos que los lugareños se llevaban a la boca por puños.

El inge nos apresuró y salimos rumbo a Taxco, era una proeza poder controlar a tanto cabrón, pero el inge era único, sabía mandar y hacerse obedecer, nos llevó a las grutas de Cacahuamilpa, todo resultaba fascinante para nosotros, era como un sueño pero hecho realidad.

Se aproximaba la etapa final donde pude saborear el trago amargo de despedirme del equipo de fútbol por el simple hecho de haber faltado a una práctica, dicho argumento lo deseché porque pude comprobar la confabulación entre Rosalío Mendoza que era el capitán y *La Totola*, portero titular que era *uña y carne* con *El Cuñado*, que era la reserva en la media y *La Flaca* (Teódulo Rodas) con el que tenía la titularidad, quienes aceptaron lo que disponía prácticamente *La Totola* y así se dio hasta la culminación de la jornada efectuada en Champusco, Puebla en 1962.

Un aspecto de menor referencia de esta época es el de su desempeño como estudiante, al parecer, distinguirse en esta área no constituyó una prioridad para sí, salvo contar con el promedio mínimo para mantenerse en la escuela.

No era buen estudiante, o sea no me gustaba machetear!, la verdad no fui de los que les gustaba machetear, acompañaba a mis amigos y para mí era lo que suceda va a suceder!, afortunadamente pasé y como había una consigna que se tenía que respetar cuando se transformó en normal, el promedio no debía de bajar de 7.5 ¡y lo hice!

Durante mi internado, en las clases el ingeniero no decía *agua va*, decía: “¿qué vimos el día de ayer?” y debíamos estar todos atentos porque no sabíamos si nos podía *caer la bolita*, siempre estábamos preparados para una respuesta que fuera acorde a la pregunta que nos hacía.

Pero si no sabíamos, lo explicaban muy bien, detallado, ya fuera el ingeniero o maestro que nos tocara. En ocasiones nos llamaban la atención cuando nos salíamos del tema; sí había necesidad de corregir, nos decían cómo y de qué manera, aunque en ocasiones era fuerte la llamada atención. A mí casi no me preguntaban, ino me gustaba participar!

No obstante, discursar fue una habilidad desarrollada en este periodo:

En una ocasión me dijo alguien, “es que eres muy rollero”, es que me hacían una pregunta y era un rollo completo el que aventaba, cuando se requería pocas palabras para responder.

En el último año de formación, tuvo la oportunidad de realizar prácticas profesionales en su natal Zacatepec y en otras comunidades, en las que nuevamente su carácter poco contribuía a aprender de estas experiencias, situando estas más en el plano de la interacción y la asunción o confrontación de la autoridad. La perspectiva de cierre de la formación apertura a la ventura del trabajo, en el que la referencia escolar y la auto referencia de un pasado campesino, lleva a la reflexión de su práctica como profesional y del cambio que espera en la vida de las comunidades.

En una ocasión que tocó el papel para desenvolvemos verdaderamente como maestros, me enviaron a dar clases a una población cercana, me tocó una maestra jovencita que me hizo enojar bastante, la encontré bastante prepotente con los docentes practicantes que íbamos, eso no me pareció en lo más mínimo y ¡la mandé *al gorro*!, entonces me castigaron. El ingeniero me dijo que debía asumir un papel más prudente porque estaba ante alguien que ya tenía el título

de maestra y yo todavía iba en camino. Le expliqué por qué se había dado esa situación y al final reconoció que había parte de razón pero que no buscara altercados con las personas, que fuera prudente porque me faltaba mucho camino por recorrer, me dijo:

-Tómalo en cuenta y vas a ver que te va a servir mucho, es necesario que vayas aprendiendo algunas cosas de la vida y una de ellas es que las personas que te lleven, aunque sea un milímetro, debes guardar esa distancia y sobre todo respeto, porque ellos ya están más arriba que tú.

Le dije:

-Perfecto inge, no hay cuidado, así actuaremos.

Me sirvió de mucho porque las siguientes prácticas fueron más elaboradas y mi trabajo más minucioso. En una alcancé muy buena calificación, en otra una calificación regular, pero al presentarlas en el internado me dijeron que estaba bien, que eran calificaciones meritorias, que me había encontrado con maestros que no regalaban calificación, que tuviera en cuenta de que el trabajo de la calificación plasmada era en base al trabajo presentado. De los que practicamos, fueron pocos los que lograron los dieces en sus tareas como maestro practicante y eso hizo posible que se fuera uno adaptando mejor y que fuera uno conociendo cuál es verdaderamente el papel dentro de la enseñanza.

Posteriormente, fui uno de los que promovieron las prácticas en Zacatepec, me acordaba de mi maestro y todavía estaba ahí J. Ventura Rivera, que me había dado un buen sopapo, estaba Pablo Medellín Morales todavía como director, idilató mucho! Fuimos a Zacatepec, nos acompañó en esta ocasión Bernardo Velázquez, a él le tocó la clase de segundo y a mí uno de tercero. Al final, no obtuve una calificación óptima, me puso 9 de calificación, pensé que por ser el último año iba a tener 10, pero ¡puras habas!, 9.

Se viene posteriormente ya lo del trabajo ¡y cambia todo el panorama!, porque lo que habíamos aprendido lo habíamos observado en la realidad, por lo regular en las poblaciones rurales. En estas poblaciones hay mucha escasez de cosas y veíamos que la injusticia para el jornalero ¡era tremenda!, como yo ya la había vivido en Zacatepec

de pequeño, pues añoraba que hubiese un cambio, que se diera algo que diera margen a que el jornalero pudiera disfrutar de más tiempo con su familia puesto que no tenía oportunidad. El llegar cansado a su casa, lo obligaba a comer y dormir, en ocasiones ni siquiera se bañaba para poder estar listo el otro día y eso hizo mella en mí, ¡cómo era posible que se diera esta situación! El cambio no se vislumbraba y los dueños o terratenientes disfrutaban masacrar el físico del trabajador, eran felices viendo cómo dominaban la situación, y eso en los planteamientos que teníamos había que hacer hincapié en cómo actuar para hacer que cambiara esta situación.

No refiere una imagen docente que intentara reproducir en su actuación como profesor de educación primaria, al igual que no hay una valoración específica de ciertos contenidos a partir de los cuales fundamentara su ejercicio profesional. Aun así, hay ciertos cursos que rememora más que otros, y sobre todo uno que no acreditó y que estuvo a punto de impedirle concluir satisfactoriamente su formación.

Apareció la técnica de la enseñanza, ciencias de la educación, que eran primordiales dentro del programa de estudios que se referían a la formación del maestro, y sí me llamaban la atención.

Muchos de los apuntes que guardé de forma especial están relacionados con técnicas de enseñanza y ciencias de la educación. Estos fueron esenciales en el desarrollo de mi labor, porque ahí estaban plasmadas las claves fundamentales para poder sacar adelante a un grupo de alumnos, naturalmente que se complementaba con educación física, que también me gustaba. En la práctica implementé lo que aprendí relacionado a educación física o fútbol.

Psicología, historia del arte ¡me gustó!, educación física, ciencias de la comunicación, historia de la educación en México, técnicas de la enseñanza, en estas tres saqué 9 de calificación al final. Psicotécnica pedagógica, ahí abajo con 8, organización y administración escolar, educación musical, me gustaron también, pero no aprendí a tocar un instrumento porque el taller siempre estaba lleno. Teníamos dibujo y artes plásticas, educación especial, danza y

teatro, teníamos talleres de economía doméstica. Me pidieron que escogiera una materia que me gustara más, escogí matemáticas, ahí saqué 9, pero las demás están con calificación de 8 y una de 7 en esos 3 años de normal, mi más baja calificación fue en la de español que me reprobó la maestra.

Lo que pasa es que en español siempre tenía problemas con ella, era una viejita como de unos 60 o 70 años que era *pocas pulgas*, aparentemente de un carácter muy a todo dar, pero en el fondo inos jodía!, había que machetearle macizo si queríamos verdaderamente aprobar, tuvimos que echarle *los kilos*. Tanto es que en sexto (último año de formación) me reprobó, “ah chingar ya no voy a ir a enseñar”. Me mandaron el documento sobre la boleta, tenía que hacer una prueba extraordinaria y me dijo:

-Prepárate porque *si no das una* pues lo siento mucho, pero no es tu papel la enseñanza, así que *iéchale ganas!*

Pues ¡me espantó!, me espantó la viejita. Entregaron papeles y me dice que si no doy una con español va para atrás todo, voy a la dirección y estaba el profesor Cenobio Galicia y le digo:

-Profesor, tengo un problema en relación con mis documentos, ya los recibí todos aprobados, todas las materias menos español, informa la profesora que si repruebo extraordinario *no la armo*, voy para atrás, que no voy a actuar como maestro devolutivo, se cancela mi nombramiento.

Me respondió:

-Así es, tienes miedo muchacho.

Le dije:

-Miedo no, pero verdaderamente seis años de encierro, estar atrás, atrás sobre esta situación y que al final pues no la libre, está del *cocol*.

Y me contestó:

-No te preocupes, ¡estudia, estudia!, estoy seguro de que vas a pasar, pero estudia. Te tocó una maestra que ¡ten cuidado, no la vayas a *cajetear* porque vas para atrás!, con la maestra no hay más que o te entras o te sales.

Así que a estudiar, *macheteaba* yo pero no fui de esas personas que después están *macheteando*, le pregunté si había sido el único que reprobó:

-No joven, no eres el único, en español hay cuatro, pero no creas que van a hacer la prueba el mismo día, va a ser alternado.

Lo presenté, pero no me informaron del resultado, pero me validaron mis papeles entonces consideré que esto ya era un hecho, que ya había pasado.

En Champusco los preparativos estaban en su apogeo porque se acercaba el aniversario, una noticia que fue especial para todos los que estábamos a punto de egresar como maestros normalistas era el haber obtenido el título por ser la primera generación de maestros de la escuela de Champusco, Puebla (figura 7). Esta distinción la hizo la profesora Guadalupe Zabaleta, que era la directora de la Secretaría de Educación Pública en ese entonces, todos pues ¡estábamos felices!, ¡contentos!, pero nunca tuve la precaución de ir a la Secretaría para que se reconociera el título, porque nada más era de presentar los papeles y pagar lo que correspondía y te extendían el nombramiento, eso era todo lo que debía de hacer porque ya estaba estipulado oficialmente que éramos maestros normalistas de primaria titulados, pero por estar retirado de la capital, desconocía el movimiento relacionado con estos documentos.

La falta de término de un proceso, ha sido un distintivo en numerosos eventos de su vida. La fecha de nacimiento le significó algunos trámites de más que tuvo que resolver para contar con una sola fecha para este; las relaciones con los hermanos y la propia madre parecieron suspenderse en el tiempo, una vez concluida su formación, sin adiós o reencuentros; un examen del que no siguió todo el procedimiento burocrático le llevó a más gestiones que el resto de sus compañeros al iniciar a laborar como docente. ¿Qué es a lo que no puede dar cierre?



Figura 7. Ceremonia de graduación a la primera generación de maestros de Grupo Primario Urbano Titulado Foráneo de la Escuela Normal Rural General Emiliano Zapata de Champusco, Puebla, en el año de 1963.

De sus maestros tiene un especial recuerdo del ingeniero Ramos y del profesor de educación física. Ellos fueron no solamente docentes, sino también tutores, mentores, amigos, confidentes; firmes, pero igualmente altamente compasivos y sensibles a sus necesidades.

Del personal docente que recuerdo y que guardo para ellos mi eterna gratitud, por su entrega profesional en el campo de la enseñanza: profesor Ricaño, ingeniero Ramos, ingeniero Beltrán, ingeniero Sanabria, profesor Malpica, profesora. Buerón, ingeniero Salcedo Chávez, profesor. Torres, la secretaria Chabelita, al personal de cocina, la tía Nico, al ecónomo, al panadero, todos contribuyeron en la formación de generaciones mismas que tienen una misión: perpetuar esta tarea, misión que se ha desempeñado sin defraudar la confianza de aquellos que legaron parte de su existencia en dicha tarea.



Desde los sesenta hasta los setenta del siglo XX. La respuesta a la crisis educativa y magisterial

En el año de 1958, con el inicio del periodo de gobierno del presidente Adolfo López Mateos, se propuso con la dirección de Jaime Torres Bodet, el Plan de Expansión y Mejoramiento de la Educación Primaria (plan de once años), el cual tuvo como finalidad la ampliación de la cobertura de la educación básica, para ello, consideró por una parte, el incremento de las escuelas normales federales, y por otro, mayores expectativas de ascenso al “mejorar las condiciones de trabajo y los salarios de los maestros en servicio” (Arnaut, 1998, p. 114); esto último a partir de 1959.

A partir de dicha expansión, se fundaron “6,760 nuevas escuelas (con lo que pasaron de 30,816 a 37,576 en total), y para atenderlas se expidieron 50,772 nuevos nombramientos de maestros (por lo que pasaron desde 91,191 hasta 141,963 mentores)” (Arnaut, 1998, p. 114). Todo ello significó la ampliación de plazas, la movilidad horizontal y vertical de los docentes, la reforma del sistema escalafonario, el apoyo de compensación salarial de quinquenios por cada cinco años de servicio cumplidos y la reforma a la Ley de pensiones que procuró una jubilación con mayores prestaciones. Además, se realizó la edición masiva de libros de texto gratuito y para el año de 1959, la creación de nuevos planes y problemas de estudio de la normal, que integró un ciclo preparatorio en el primer año de estudios y el profesional con dos años de curso, así como uno más de docencia.

Desde 1958 hasta 1964 el FCM logró que 17,427 maestros se titularan, aunque resultó evidente que a partir de ese momento, debido a la

cooptación por parte del sindicato, el instituto asume una posición más de tipo administrativo y político que académico.

El crecimiento de las escuelas normales federales, a las que se aunó la creación de escuelas normales estatales y del sector privado, llevó en un muy poco tiempo a una sobrepoblación de egresados, que pasó de escasez en la década de los cincuenta a una elevada matrícula y egresados en los sesenta, sobre todo en la segunda mitad de esta década, por lo que se adoptaron medidas por parte del gobierno para regular la oferta de maestros de primaria. Para ello, se decidió el cierre de muchas escuelas normales rurales en el país, las que se convirtieron en secundarias técnicas.

En 1964, la disidencia a partir del MRM logró expandirse a otros estados de la república y con ello alcanzó espacios en la dirección del propio sindicato, en este proceso, otros grupos disidentes se separaron del movimiento, entre estos, los conocidos como espartaquismo, trotskistas y maoístas. El movimiento del 68, al que se incorporaron docentes y estudiantes normalistas de la Escuela Nacional de Maestros, configuró el espacio que abrió la puerta a futuros dirigentes de la disidencia. Se hizo patente en el magisterio un profundo malestar, difícilmente contenido por quien había ejercido el primer gran cacicazgo en la historia del sindicato, preparando la imposición del siguiente en este sector.

En lo referente a la organización sindical, posterior al periodo dirigido por Lozano Bernal, asumió la Secretaría del SNTE Alberto Larios Gaytán, de 1961 a 1964, otro maestro que mantuvo una trayectoria a la sombra de Jesús Robles Martínez. Este periodo con algunas dificultades muy localizadas en distintas secciones del país, son resueltas y se asume un apoyo irrestricto al gobierno de López Mateos, lo que le retribuye en la obtención de puestos políticos de primer nivel al grupo dirigente del SNTE. Posterior a Larios, de 1964 a 1967 ocupó la Secretaría General del SNTE, Edgar Roblero Santiago, chiapaneco quien realizó una gestión que articuló diversas demandas sindicales y apoyó el cambio del comité de la otrora contestataria sección IX, ahora liderada por Félix Vallejo y Carlos Jonguitud Barrios. Al final de su gestión, nuevamente diversos integrantes de la cúpula alcanzaron puestos en el gobierno en turno (Espinoso, 1982). Le siguió a Roblero, el propio Félix

Vallejo como secretario general del SNTE, de 1967 a 1970, quien a diferencia de los secretarios previos, no formó parte del Comité Ejecutivo Nacional del SNTE. Mostró un discurso más liberal, de autonomía y democracia interna; sin embargo, si bien mantuvo con ímpetu su apoyo a las secciones que presentaban conflictos con gobiernos estatales, después de la masacre del 2 de octubre de 1968 por el Estado mexicano, tomó una postura “ponderada” ante dichos sucesos, distanciándose de otros grupos y organizaciones sociales. De 1971 a 1972, asumió la Secretaría General Carlos Olmos Sánchez, quien sí había tenido un cargo en el CEN del SNTE, cuya cúpula ahora forma parte de un primer grupo del partido en el poder, incluso uno de sus ex secretarios es presidente del PRI. La gestión de las demandas salariales y esquema de pagos que encabezó, fueron el pretexto de su destitución (Cortina, 1989). En este proceso, que Espinosa (1982) interpreta como la sustitución de una camarilla que permaneció en el poder por 23 años por otra; esto es, por pugnas de la clase dirigente, que movilizan a las bases pero desde sus dirigentes. Después de este asalto al sindicato, ocupó la Secretaría de 1972 a 1974 Eloy Benavides Salinas, “mero instrumento del verdadero gestor del movimiento 22 de septiembre de 1972: Carlos Jonguitud Barrios” (Espinosa, 1982, p. 94), quien inició junto con Jonguitud, la adhesión de las secciones mediante giras por todo el país y la exigencia de validez ejecutiva a la Asamblea Nacional de Escalafón realizada junto con la SEP. El 20 de agosto de 1973 acordaron constituir un Frente Político Magisterial a nivel nacional, de donde surgió Vanguardia Revolucionaria (VR). De 1974 a 1977, fue designado Carlos Jonguitud Barrios, como secretario general del SNTE y en septiembre de 1974 se constituyó oficialmente VR.

En diferentes momentos de la vida política del país, VR mostró su apoyo con la movilización de las bases al presidente en turno, tanto para Luis Echeverría Álvarez o José López Portillo. Con el sostén del presidente de México, enfrentó pugnas sindicales como la destitución del secretario general del estado de Hidalgo, que contó a su vez con el apoyo del gobernador y quien con la policía intentó su restitución, ante ello, Jonguitud instó el apoyo de diputados federales provenientes de SNTE, quienes suscribieron la desaparición de poderes en dicho esta-

do. El 15 de mayo de 1975 en su discurso con motivo de los festejos del día del maestro solicitó al presidente de la república la creación de la Universidad Pedagógica Nacional, celebró logros como el aumento salarial a docentes y la impartición de cursos de licenciatura y posgrado a docentes de educación básica.

El apoyo al candidato del PRI a presidente de la república, José López Portillo se realizó a través de 50,000 brigadas por todo el país, a cambio fue designado y nominado como senador. Su sucesor José Luis Andrade Ibarra, fue electo secretario general en 1977, no como alfil de Jonguitud, sino por decisión de las bases representadas en el congreso sindical (Espinosa, 1982).

El sindicato, desde su creación, pero paulatinamente con su consolidación, llegó a constituirse en un fuerte grupo de poder en las decisiones de política educativa (McGinn y Street, 1982), por lo que “interviene en el manejo cotidiano de las escuelas públicas, en la dirección de la política educativa, en las condiciones de empleo y en las oportunidades para la formación profesional de los maestros” (Cortina, 1989, p. 79), y más allá de ello, para que el partido político en el poder obtuviera o afianzara su dominio a través del trabajo organizativo de sus bases (Cortina, 1989). Esto lo realizó, durante más de cinco décadas con el Partido Revolucionario Institucional, luego con el Partido Acción Nacional (PAN) y posteriormente, a través de su participación en la creación de partidos políticos como el de Nueva Alianza y en la actualidad con el de Redes Sociales Progresistas y el de Fuerza Social por México.

Docencia. Avatares de su ejercicio

La hazaña. Maestro de Grupo Primario Urbano Titulado Foráneo

Cuando Benito egresa de la escuela normal y obtiene su título, el entorno socio laboral era favorable para su contratación e incorporación al nivel de educación básica como maestro. La amistad y solidaridad tenidas en el internado y el próximo adiós con su egreso, le mantenía en un estado de efusividad y exaltación.

Mis amigos y yo fuimos excelentes camaradas desde 1960 hasta que nos graduamos como maestros de Grupo Primario Urbano Titulado Foráneo, nos fueron entregados nuestros documentos con la carta de pasante otorgada a titularidad como primera generación avalada por la profesora Guadalupe Zavaleta.

Cuando nos fueron entregados los documentos que nos acreditaban como: Maestro de Grupo Primario Urbano Titulado Foráneo, con la euforia del triunfo no pude vislumbrar la hazaña que había logrado mi madre al haberme sostenido, privándose de muchas cosas para que yo cumpliera mi cometido. Eso nunca lo pude asimilar porque desconocía el contenido de la grandeza materna, hoy a muchos años de distancia, puedo asegurar que las necesidades primordiales matan los sentimientos puros del que tiene que luchar contra la adversidad venciendo todos los obstáculos para lograr un equilibrio que le permita continuar hasta vencer o morir.

¡A Chiapas!

Fui a México y me dijeron:

-Todo al corriente, selecciona dos estados de tu agrado, donde te gustaría trabajar.

-Pues Morelos, Guanajuato o algún estado del norte.

Y no, ¡me chingué! pero me lo dieron a entender de otra manera verdad, así riéndose el cuate:

-Sí Morelos me gustaría, pues a ver, a ver, a ver, ah, te vas a Chiapas.

-*¡Hijo de la maicena!*

¡Y a Chiapas! Ahí mismo nos decían:

-Oigan muchachos, realmente los están mandando sin fusil ni escopeta, en Chiapas los van a joder, allá no creo que vayan a caer muy bien, hay muchos con calzón de manta y taparrabo, ¡abusados!

Yo ya había conocido varios sitios y me había topado con personas de escasos recursos que vestían y vivían paupérrimamente, pero no sabía qué esperar. Para irme tuve que pedir dinero prestado, pero ¡lo logré!

Algunas notas de Chiapas contemporáneo para una comprensión de Chiapas de mediado del siglo XX

Chiapas es uno de los 31 estados que junto con la Ciudad de México, conforman las 32 entidades federativas de México. Se divide en 122 municipios y tiene una extensión territorial de 73 311 kilómetros cuadrados, ocupa el lugar número 8 por su número de habitantes (INEGI, 2020) y es la 9ª entidad que más crecimiento poblacional tuvo entre el 2010 y 2015 (CEIEG, 2015). Se ubica en el extremo sudeste de la República Mexicana, a la cual pertenece desde el 14 de septiembre de 1864. Colinda al norte con el estado de Tabasco, al este con la República de Guatemala, al sur con la república de Guatemala, al oeste con el océano Pacífico, Oaxaca y Veracruz. Es una de las entidades con mayor presencia en diversidad cultural, social, étnica, lingüística y biodiversidad.

Ocupa el lugar 21 de los estados respecto al porcentaje de población con acceso al servicio de instituciones públicas del sector salud (INEGI,

2015a); en 2016 el índice nacional de la esperanza de vida al nacimiento (EVN) fue de 75.5 años, mientras que en Chiapas fue de 73.0 años, encontrándose en la última posición de las distintas entidades federativas; registra los mayores porcentajes de población en condiciones de pobreza con 77.1% y pobreza extrema con el 28.1 (CONEVAL, 2015); y presenta los más altos índices de mortalidad infantil y materna (INEGI, 2015b).

Las necesidades educativas en Chiapas se contemplan desde la atención del analfabetismo (14.84% de la población de 15 años y más), la inasistencia y deserción escolar (53.25% de la población de 15 años y más presenta educación básica incompleta), una educación adecuada al contexto pluricultural, la infraestructura, entre otras. El 16.4% de la población cuenta con Educación Media Superior y el 11.7% con Educación Superior. El grado promedio de escolaridad para Chiapas es de 7.2, en tanto que a nivel nacional es de 9.1, siendo así el más bajo del país (INEGI, 2015b).

Cuenta con una población de 5, 543, 828, habitantes, de los cuales 4, 113, 950 viven en pobreza; de estos, 2, 615, 325 en pobreza moderada y 1, 498, 625 en pobreza extrema INEGI (2020). El grado de rezago social que se presenta en el estado de Chiapas es el más alto a nivel nacional, mientras que el 77.1% de su población vive en situación de pobreza (Gobierno del Estado de Chiapas, 2018).

En este contexto, la marginación es un fenómeno multidimensional y estructural originado en última instancia, por el modelo de producción económica expresado en la desigual distribución del ingreso, en la estructura productiva y en la exclusión de diversos grupos sociales, tanto del proceso como de los beneficios del desarrollo (CONAPO, 2016).

El índice de marginación incluye indicadores de analfabetismo, bajos niveles de saneamiento del medio, estado y hacinamiento de las viviendas, población que reside en localidades menores a cinco mil habitantes e ingresos menores a dos salarios mínimos, y en general muy bajo nivel de calidad de vida. El estado ocupa el primer lugar de marginación a nivel nacional (CONAPO, 2016). Para el año 2015, el 74.59% de los municipios presenta alta o muy alta marginación y el 54.74% de la población estatal se localiza en municipios de alta o muy alta marginación, los que a su vez se ubican preferentemente en zonas con población indígena.

En el estado, un millón, 239 mil, 007 viviendas se encuentran habitadas. El 10.62% cuenta con piso de tierra, el 97.5% con servicio de energía eléctrica, el 90.3% con cobertura de agua entubada mientras que el 82.22% con sistema de drenaje (INEGI, 2015b). La mayoría de la población obtiene el agua que consume de ríos, arroyos y acuíferos del subsuelo, los cuales se recargan de forma natural en época de lluvias, y cuya duración promedio de cuatro meses, propicia una escasa captación (Gobierno del Estado de Chiapas, 2018).

En las estadísticas del CONEVAL en el 2016 (Gobierno del Estado de Chiapas, 2018), se evidencia la precariedad económica y de bienestar social en los pueblos indígenas, por lo que se le considera el sector más vulnerable, tomando en cuenta que es en donde se tienen los más altos índices de marginación y pobreza.

Son diversos los problemas de tipo social, económico y político que aquejan a las comunidades indígenas en el estado de Chiapas, lo que ha originado que muchos conciudadanos emigren a otras comunidades, a otros estados e incluso al extranjero, en busca de un empleo que les ayude a mantener a sus familias, cuyo flujo se incrementa año tras año.

La diversidad de sus lenguas y la dispersión e incomunicación de sus comunidades son retos que deben afrontarse para llevar a este sector de población servicios de mayor cobertura y mejor calidad, que respete y acreciente la gran riqueza pluricultural de sus etnias (Villafuerte y García, 2014).

Con base en los resultados del Censo de Población y Vivienda 2015 (INEGI, 2015b), se observa que Chiapas tiene una economía predominantemente de servicios, ya que del Producto Interno Bruto (PIB) estatal, el 66.77% es generado por las actividades del sector terciario o de servicio, el 26.36% por el sector secundario o industrial y el 6.86% por el sector primario o agropecuario.

Pensar a Chiapas, desde esta realidad sociocultural y económica, demanda la imaginación para la construcción de horizontes alternativos, pero también es el detonante para la oposición y rebeldía contra la imposición y sometimiento, ofrece la oportunidad de concebirse como parte de esa colectividad que sufre, que es marginal y subalterna y asumir una postura crítica respecto del devenir histórico de la propia praxis.

El primer centro de trabajo. Usted se va a Guadalupe Victoria, ¿y dónde queda eso?

En Chiapas, en la capital, veo la gente y sí, era gente sencilla. Aparentemente todos eran amables, pero había distanciamiento entre el que tiene y no tiene. Hablamos con una de las personas que pudimos encontrar, le preguntamos dónde podíamos hallar un lugar para quedarnos, que fuera económico porque no teníamos los recursos suficientes para pagar y nos llevaron a la posada Guadalupana. La Guadalupana era un pasillo y entrábamos hasta el fondo donde había una tintorería, al frente La Elegancia, que en ese entonces estaba en la tercera oriente y avenida central. Nos recibieron, nos hospedamos y nos instalamos. Como quisimos conocer la población y habían dos muchachas ahí, las invitamos y nos acompañaron, porque eso sí, todos éramos muy aventados! En ese entonces, el parque situado junto al Palacio Municipal era donde se hacían las tertulias, los bailes y todo, era bastante amplio. La que ahora es la catedral, era una Iglesia de adobes enormes, unas paredes como de metro y fracción, ¡nos sorprendió!

Al otro día, cuando conocimos el sitio donde debíamos presentarnos, me hicieron ver lo referente a la calificación que faltaba, lo de español, “pues no sé, a mí me hicieron la entrega de los documentos y me dijeron que todo estaba en orden”. Entonces enviaron telegramas a México y al internado y me dijeron que yo hiciera lo mismo solicitando mi calificación de español. Me la mandó la maestra junto con un oficio certificado y avalado por la dirección de Champusco, Puebla, donde comentaba que había aprobado, pensé que había aprobado con una calificación excelente, pero ¡puras habas!, 6 me puso la maestra en español. Me exhortaba a que no denigrara el magisterio, ¡al contrario!, que fuera yo un excelente elemento dentro del magisterio y donde me tocara me deseaba buena suerte.

Después, con el jerarca de la Dirección Federal de Educación: José Benítez, este nos vio de arriba abajo, era un tipo qué no sé cómo había obtenido el privilegio de dirigir la Secretaría de Educación de Chiapas, pero no habíamos conocido a Caloca que ¡era peor! José

Benítez nos midió de pies a cabeza y nos dijo:

-Usted se va a Acala, usted se va a Venustiano Carranza, usted se va a Flores Magón, usted se va a Guadalupe Victoria, usted se va a la Grandeza.

-¿Y dónde queda eso?

Le preguntamos además donde quedaba la terminal y nos contestó:

-¿Qué, no pueden investigar?”

Investigamos y fuimos, pero nunca pensamos que se dilatará tanto un autobús para llegar a Venustiano Carranza, ¡ocho horas!²

Guadalupe Victoria, del municipio de Venustiano Carranza fue la primera comunidad en que laboró, una de las ocho escuelas en que participó como docente. La escuela se denominaba al igual que la comunidad: Guadalupe Victoria y estuvo ahí a partir del 11 de marzo de 1963; menos de un año después, el 21 de enero de 1964, cambió su centro de adscripción a la escuela Damián Carmona, en El Bosque, en el municipio del mismo nombre; meses después a la escuela Miguel Hidalgo y Costilla de Chabajebal, aunque ello no se realizó mediante oficio de comisión, ahí permaneció también muy pocos meses; desde el 9 de abril de 1965, laboró en la escuela Liberación Social, de Simojovel de Allende; el 7 de octubre de 1967, inició en la escuela Ricardo Flores Magón, de la localidad del mismo nombre en el municipio de Venustiano Carranza, centro de trabajo en que permaneció por casi trece años; más adelante, el 26 de agosto de 1980, solicitó su cambio y fue comisionado a la escuela Francisco Sarabia, de la colonia El Jobo, del municipio de Tuxtla Gutiérrez; el 21 de agosto de 1981, inició a trabajar en la escuela Mariano Matamoros, de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez y desde el 3 de septiembre de 1982, en la escuela Club de Leones, como docente y subdirector del plantel, en 1987 obtiene su nombramiento oficial. En esta escuela laboró hasta el 31 de diciembre de 2005.

² En la actualidad el viaje desde Tuxtla Gutiérrez hasta Venustiano Carranza, en transporte público, se realiza en dos horas y media, aproximadamente.

Ser campesino para encontrarse con la comunidad

En el imaginario docente y la desmemoria de los libros y documentos leídos y discutidos en clase, se condensa una forma de práctica y de vivencia comunitaria. No se puede ser de otra forma a la que se ha sido: campesino, desheredado de la propiedad y de la tierra, bravucón, generoso en el trabajo, con el propósito de cambio de las condiciones de vida de los actores educativos. Antes que los contenidos y los aprendizajes, en el recuerdo están las carencias y difíciles condiciones de vida de la comunidad. Esta es la imagen del sujeto pedagógico que comparte saberes del campo y de las aulas, para el desarrollo comunitario.

Guadalupe Victoria fue el primer lugar donde trabajé, desde el mes de marzo del 63. En Guadalupe Victoria, la gente era muy amable. Cuando llegué, los jóvenes veían en mí alguien para el deporte y me preguntaban si me gustaba el deporte, tenían su cancha de basquetbol de tierra, ¡todo de tierra! Los tableros eran unos palos con los aros y vi la escuelita, el salón con puras bancas largas y unas mesas largas donde ponían sus útiles los niños. Los fui recibiendo y observo a algunos más o menos bien vestidos, otros no. Al analizar la situación económica me fui dando cuenta de que algunas de las personas tenían los medios porque eran bastante trabajadores, me di cuenta que hay gente que merece tener. Otros en cambio, se iban a las 10 o 11 de la mañana al trabajo y a la una estaban de regreso. Empecé a observar algunas situaciones y les dije con toda franqueza en una reunión que tuve con ellos:

-Es necesario que progreseemos, pero que progreseemos equitativamente, que progreseemos en lo que tenemos en forma igualitaria. El que tiene más pues claro que va a tener más, pero ustedes no se queden. Son muy *huevones*, cabrones, ¿cómo es posible que se vayan a trabajar de las 10 de la mañana a la una?, ¿qué es eso? y además se la pasan tomando su pozol, ¡eso no es trabajo!, trabajo el que desempeñé de 6 a 6 de la tarde, ¡de 6 de la mañana a las 6 de la tarde! Ustedes quieren tener una producción adecuada, pero no le meten ganas.

-¿A poco usted es muy bueno para trabajar? (me contestó una persona).

-Pues a las pruebas me remito, si quieres sacamos una tarea en la milpa. Vamos a limpiar unos surcos a ver quién es más cabrón.

Pero yo no sabía manejar la coa, ellos manejan pura coa y les dije:

-¿Me podrían conseguir una pala cuadrada?

-Ah claro que sí.

Me acuerdo que don Esteban, quien además me prestó posteriormente un caballo bien dotado con pistola y rifle para ir a Carranza, me prestó la pala.

-¿Maestro, le parece bien ésta?

-Sí con esa, ¿quién va a ser el bueno?

Me acuerdo que el señor José dice:

-Yo mero, vamos.

Y llevamos harta *cola*, para ver si verdaderamente sabía trabajar, iquerían probarme! Cuando empezamos a limpiar la milpa, lo hice más rápido que él. Al ganarle a este campesino en el trabajo, todas las personas de ahí cambiaron su opinión. Empezó el respeto hacia el maestro y cualquier cuestión que yo indicara, se hacía.

Primeramente vi el cambio de mobiliario, que no era el adecuado. Al Comité de Padres de Familia les pedí mesa bancos, se reunieron y los mandaron a hacer a Carranza. Los fueron a traer en carreta y en caballo.

Vi que no había agua potable y no había manera de instalar tuberías, estuve viendo de donde se podía canalizar el agua, pero fue muy poco el tiempo que estuve ahí; sin embargo, para abreviar el que fueran hasta un arroyo, en el terreno de la escuela construí un pozo. Me metí a hacer el pozo y quedaron espantados, creían que se me iba a derrumbar de los lados y me iba a quedar tapado. Tenían miedo pero estuve iduro y duro! y ¡con suerte!, cavé cómo dos metros y fracción, ¡ahí estaba el agua!, ¡y cantidad de agua cristalina! No mandé a hacer los anillos porque ellos no tenían ni idea de esa cuestión, lo que sí, coloqué a los costados horcones de madera maciza, el travesaño y compré una polea en Venustiano Carranza, esa me sirvió para una cubeta que metía, les gustó porque el agua era cristalina y dulce. Les cayó de variedad y llegaban a verme.

Entonces se comprometieron a construirme una casa, porque querían que me quedara. Empezaron a construirla, hicieron los adobes y pararon un cuarto como de 6 por 6, dentro de esos 6 por 6 tenía su corredorcito de 2 metros más o menos, ¡era chico! Me dieron oportunidad de habitarla, pero la sorpresa fue que el cuarto ¡estaba lleno de pulgas!, pero ¡en cantidades astronómicas!, les dije: “¿qué está pasando acá?, ¿por qué hay tanta pulga?”. Deshojé algunos libros y eché las hojas al cuarto y les prendí fuego, nada más se oía como tronaban las pulgas. Algunos de ellos decían: “a ver si no le quieren hacer algún mal”, pero no le di importancia.

Relatos y leyendas en la comunidad

La vivencia infantil con una persona que decía practicar la magia negra, se articula a los relatos y anécdotas en que las personas de Guadalupe Victoria y más adelante, otras comunidades le vuelven parte. Superstición y artificios de la naturaleza sirven de colofón para explicar y explicarse su realidad, pero también para mimetizarse con quienes le sirven de interlocutores de su mundo.

En una ocasión fuimos al arroyo y muchos de mis alumnos me siguieron, en la orilla me encontré una nauyaca, pero yo siempre iba armado, la tenía como a unos 4 o 5 metros, solo nos separaba una subida y la víbora estaba a orillas del arroyo. Le tiré no uno, sino varios tiros. Uno solo no le pude dar y se fue el animal. Cuando regresamos me abrazan los alumnos espantados y me dicen: “la tentación, maestro”, eso de la tentación me sonó extraño, lo que pensé de la tentación es que ha de ser una mujerona hermosa, ¡cuál mujer hermosa!, la tentación era que en la falda de la lomita que daba hacia la colonia, en el montón de hojarasca de los robles y de unos árboles grandes, pues no sé si el haber acumulado tanta hoja, dio margen a que se formara una figura humana, que para los alumnos era la tentación. Después me aclararon que la tentación era el diablo, la verdad también a mí se me enchinó el cuerpo cuando vi que tenía forma humana, como llevaba cerillos, lancé uno, quemé todo eso y se formó

perfectamente la figura humana. En la colonia platiqué con el señor que tenía el molino de nixtamal, le dije lo que había acontecido a la hora de ir al arroyo y me explica:

-Maestro, ¿no será que lo quieren joder a usted?, primero las pulgas, segundo caso fue cuando en la barranca que me llevaron a cacería de los conejos, me quedé atrapado, no pude salir y tercero lo de la tentación, ¿no será que lo quieren joder?

-Pues no sé la verdad, no tengo ni idea.

-No vaya usted los viernes a Carranza.

Ay Dios, ¿cómo no iba a ir si ahí estaba mi novia? Entonces, el viernes agarro camino y en la parte donde ellos decían que estaba la laguna encantada, se asustó mi caballo, me tiró, regresó el caballo y quedé en la oscuridad, porque era completamente oscuro por ahí, “y pa’ donde jalo”, decía entre mí, pues todo lo había tirado el caballo, ahí llevaba foco, el rifle la pistola. Dije entre mí, “voy a buscar porque a lo mejor cayó la pistola por acá”, estuve buscando y recordaba que me decían que ahí en la laguna encantada, estaba el diablo, “ah qué diablo ni qué la jodida, ¿a dónde jalo?”, decía entre mí, “me voy a Carranza”. Traté de ver si podía caminar y así estuve aunque sin avanzar mucho, cuando pasa Don Esteban, que iba con otros caballos y me dice:

-Maestro, regrese usted mejor, regrese usted de veras, no se arriesgue.

Y no, fui a Carranza, porque hay una particularidad muy especial, el caballo mira perfectamente el camino, nomás se le suelta la rienda y solito. Llegamos a Carranza, a la casa de doña Elvira Avendaño, me hospedé y no era muy noche, eran como las 10 de la noche, pero de verdad se oscurecía por completo. Quedé ahí, llevé el animal a un sitio donde le dieran su forraje y todo. El mismo dueño del caballo don Esteban, en una ocasión que llegó a Carranza me fue a ver y dijo:

-Ah mira nada más, con razón está contento el animal este con usted, porque sí lo trata bien.

Pero me tocó vivir situaciones extrañas en esa comunidad.

La gestión para los alumnos

La promesa de transformación, de cambio social, es lo que alienta la gestión de recursos hacia el alumnado y las comunidades. Esta imagen auto referencial de compromiso social, integra y toma lo que la propia institución le brinda, retoma la práctica de sus propios maestros de la normal quienes apoyaron a los pobladores de comunidades vecinas, de los principios compartidos velada o abiertamente por ellos. La concreción de dicha práctica, puede ser muy limitada, pero por igual lo son las condiciones de la comunidad, por lo que tiene la fuerza de movilizarlos.

El hecho de querer cambiar la situación de los alumnos me hace afrontar la decisión de llevarles lo que se estaba dando en ese entonces a través de la Secretaría de Educación. Había la promoción de dotar a las poblaciones de escasos recursos con los desayunos escolares, la administración estaba en ese entonces aquí en Tuxtla Gutiérrez, en donde está la desviación hacia el hospital del IMSS, en la esquina que estaba el parque Morelos. Para llegar a la ciudad, tuve que hacerme de unos caballos para trasladarme hacia Teopisca, porque por Carranza no se podía salir, las lluvias no lo permitían, salvo que quisiera ir por carreta de Carranza a esta parte de San Miguel, Miguel Hidalgo, de ahí a Flores Magón, a Chapilla, a Río Frío y Acala. Si quería viajar así iban a ser días!, así que me animé a salir por Teopisca. Pasamos Río Blanco y una vereda poblada con árboles de pinos, que de lejos se veía como una ventana, donde subimos la loma, a los costados árboles y el camino muy limpio, hasta llegar a la entrada de Teopisca. En Teopisca agarré camión y fuimos por la carretera federal que implicaba bastante peligro por los voladeros. En el desvío hacia Ixtapa vi cosas que realmente me sorprendieron, como El Chorreadero, aunque el camino era bastante peligroso. Llegué a Tuxtla, fui a la dirección con el maestro Alfredo Aguilar Juárez para que me diera una orden y poder llevar los desayunos escolares a la colonia, como sabía que estaba trabajando bien, de inmediato me dio la orden, me dieron un costal de frijol, un costal de arroz, seis bolsas de choco leche, seis bolsas de harina, manteca y pensé:

“todo esto ¿cómo lo voy a llevar?, voy a tener que echar mano de mi dinero y que allá me repongan lo que voy a gastar extra”. Sabía que no iba a tener problema con eso porque lo que dijera estaba bien, hasta eso, itenía suerte con la población! Entonces alquilé un carrito que me llevara a la terminal de autobuses, ya conocía al chofer y al ayudante. Manuel se llama o se llamaba el ayudante, le dije:

-Mira, traigo esto, lo voy a llevar a Carranza, pero necesito que lo tapes, si no se va a joder la harina, ya vez que llueve mucho.

-No se preocupe, maestro, la harina la vamos a meter adentro. El frijol, el arroz y todo que vaya adentro, ahí que vean cómo se acomodan los demás.

Se acomodó todo en los últimos asientos ¡y ahí vamos!, en Carranza ya me esperaban, iban todos los días para ver cuando regresaba, ya me esperaban con caballos y todo. Cuando vieron todo lo que llevaba, ¡se mostraron felices! Al llegar a Guadalupe Victoria, rápidamente se organizaron, las señoras se encargaron de la panadería, pues ya tenían su horno, para el pan no había problema, había gente; con el frijol, también, había gente que lo podía cocer, cuando les di la choco leche se purgaron, ¡no les gustaba! A algunos les agarró diarrea, lo escupían, no les gustaba pues no estaban acostumbrados. Como era una dotación para tres meses, tiempo después les empecé a medio gustar, pero yo ya había pedido mi cambio, no tuve suerte de llevarles otra dotación. No sé si el maestro que me sucedió hizo lo mismo, pero quedaron contentos, incluso fueron a la inspección a pedir que no me cambiaran, que quedara ahí, le rogaron al inspector y el inspector les dijo, les prometió que no iba a salir de ahí.

La primera solicitud de cambio

Ávido por conocer más de Chiapas, muy poco tiempo después de llegar a Guadalupe Victoria y a pesar de la buena relación tenida con pobladores y alumnos, solicita su cambio de adscripción.

Cuando le dije al inspector:

-Maestro necesito cambiarme, quiero ir a otro lugar a trabajar.

Me respondió:

-Las personas de Guadalupe Victoria dicen que has trabajado muy bien y por lo tanto tengo que sostenerte ahí, tú no puedes salir de ahí.

-Ah cómo. Maestro, pero...

-No, ya te dije que no.

Que me le pongo al brinco y me dice:

-¡Por mis pantalones no sales de Guadalupe Victoria!

¡Era bravo el maestro Alfredo Aguilar Juárez! Le dije:

-Maestro pues como quiera que sea, ¡me voy a salir de ahí!, así que por favor deme el cambio.

-Ya te dije que no.

Tuve que regresar a Guadalupe Victoria. En Carranza me comuniqué con algunas personas para ver si alguien conocía a algún maestro que quisiera un cambio de centro de trabajo, lo que quería era salir de Guadalupe Victoria a otro lugar! No estaba pensando que pudiera darse a la parte norte del estado o hacia un lugar más refundido, ¡yo quería salir! Se me presentaron oportunidades pero me advertían:

-Esto está hasta los lagos de Montebello, está muy refundido, además, son poblaciones indígenas. No creo que le convenga, busque usted algo que le favorezca.

Me encontré con la maestra Zoila Crocker, una hermosa mujer, joven:

-Maestro, me informaron que usted quiere cambiar, por qué no platicamos este asunto.

Le dije:

-Vamos a un café.

Recuerdo que en el parque había un lugar, un restaurant dónde podía pedir un café, le dije:

-Yo sí tengo deseos de salir de Guadalupe Victoria y el inspector me amenazó de que no salgo de ahí.

-Yo también tengo intención de salir pero mi lugar de trabajo es Jitotol.

-Si me permite me gustaría primero conocerlo, no sea que vaya a regar el tepache.

-Le aseguro que no, es una población comunicada, pasa la carretera.

¿Cuál carretera?, dije entre mí.

-¿Sabe usted dónde está Jitotol?

-No, ni idea tengo.

-Mire usted, se llega a Ixtapa, Soyaló, de ahí Bochil, la tijera de Caté y de ahí agarra uno a Jitotol.

¡Burro!, cuando me dijo hasta donde estaba, pensé que Jitotol estaba bien lejos, pero aun así, lo que quería era salir. Les pregunté a otros maestros que conocía:

-Oiga me dice que está comunicado, qué ¿hay carretera?

-Sí, hay carretera en Jitotol, pero está lejos y es frío.

-Ah, no importa.

-Ella no conoce Guadalupe Victoria, hay que ir en caballo, pero está cerca de Carranza son como dos leguas.

Nos vimos con el inspector y cómo era su sobrina, no tuvo más remedio que dar su *brazo a torcer* y me dijo todavía: “

-Oye Carreto, eres abusado, ¿cómo es posible que hayas logrado encontrar un familiar que quisiera cambiarse?, porque ¡yo no te iba a dejar salir!, pero se trata de mi sobrina, ¡está bien!, *me ganaste la partida*, pero la población de verdad no quiere dejarte salir.

El Bosque. ¡Y que me caso!, ¡hijo de la maicena, me pescaron!

Me fui al mentado Jitotol, al final, fue comisionado a la escuela Damián Carmona, en El Bosque

Ese cambio se dio sin conocer, pero mis compañeros (con algunos de los cuales había llegado desde Champusco) me pedían que no saliera de Guadalupe Victoria, porque todos nos veíamos en Carranza.

Como logré mi cambio se me hizo fácil emprender el vuelo sin conocer, sin saber:

-¿Qué línea es la que voy a tomar para llegar hasta allá?

Debía agarrar carro para llegar a Bochil y de Bochil rumbo a la Selva Negra. Pensé:

-Bueno, vamos a ver si logro llegar y conocer si me gusta.

-No es que te guste, ya te cambiaron (me dijeron).

Pero para llegar allá, primero tenía que presentarme con el profesor Francisco López Poumián, supervisor de esa zona en Bochil. Ahí me salen con que había junta pedagógica, llegué en el momento justo en que se daban precisamente los movimientos de zona, o sea los cambios de maestros que querían cambiar o permanecer en un lugar. Bochil, era una población pequeña, pero tenía un distintivo muy especial, casi pura familia Zenteno. Salí a recorrer la población, y Zenteno por acá, Zenteno por allá y ¡puro Zenteno!, cuando pregunté sobre el lugar más apropiado para permanecer en Bochil mientras se daba la junta pedagógica, me dijeron que fuera a la casa de huéspedes y restaurante que tenía Beti:

-¿Y quién es Beti?

-Ahí lo va usted a conocer (me decían).

Cuando llegué con Beti era un tipo estilo Juan Gabriel y me encuentro con que Beti tenía con su familia el negocio del restaurante y casa de huéspedes.

La mayoría del magisterio llegó: el profesor del Bosque, Pedro Cervantes, tenía casa ahí en Bochil por parte de su esposa que era la profesora Mélida Hernández, tenían dónde llegar. Cuando se da el inicio de la junta llegó también Esther Lara, junto con el profesor Cervantes, la profesora Mélida y Juanita Tovilla. Un profesor llamado Pedro Mijangos hizo su solicitud de cambio para irse del Bosque con rumbo a Pueblo Nuevo o Jitotol, la propuesta salió por parte del profesor Poumián, quien me dice:

-Maestro, usted viene a Jitotol, ¿qué le parece si hacemos algo para resolver este problema del profesor Mijangos? Mijangos tiene una esposa y quiere salir del Bosque, El Bosque es una población muy bonita, tiene ganadería...

¡Me la pintó a todo dar!

-También está a orilla de carretera, la carretera pasa precisamente por la población y está más cerca que Jitotol.

¡Eso era mentira, estaba casi a la misma distancia! Otro dijo:

-El Bosque es muy bonito, ¡te va a gustar!, si quieres cambiar, la verdad puedes hacerlo con el maestro Mijangos; además, ayudaría a que la zona se vaya conformando en cuanto a los movimientos que se dan.

No sé qué me pasó que firmé el cambio para irme al Bosque. El cambio fue más que nada para ayudarlo porque tenían una niña, era un matrimonio que prácticamente estaba lejos de su tierra que era Jitotol.

Cuando resolvimos todos los problemas relacionados con la famosa junta pedagógica pues festejamos y nos fuimos *a echar unas*. Cuando regresamos ya eran como las 4:00 de la mañana y nuestro cuarto el Beti ya lo había rentado a otras personas, muchachas que me imagino eran maestras también, pero ¡no sabíamos! Cuando llegué, pues yo entro a mi cuarto como *El Borrás* y ¡pa' dentro!, ¡a la cama!, me aviento a la cama y caigo encima de esta pobre muchacha, ¡sale como *la jodida* con unos gritos espantosos!, lo mismo le sucede a Bernardo y se arma un escándalo pero *de poca*, un escándalo tremendo y nosotros *también nos escamamos*. Yo digo:

-¿Qué pasó?

Y la muchacha estaba ahí afuera lloriqueando, cuando llega Beti le reclamamos y él dijo:

-Disculpe maestro, no pensé que regresaran, yo creí que lo harían hasta mañana temprano porque cuando se van de parranda aquí, por lo regular llegan amaneciendo y estas maestras quedaron de que se iban a ir temprano.

-¿Quién dijo que rentaras nuestro cuarto?

-Sí, yo tuve la culpa, ¡discúlpeme!

Se disculpó con la maestra y nosotros nos disculpamos también y nos quedamos un rato más. No tardó mucho cuando pasó el famoso autobús y nos jalamos con rumbo al Bosque.

El viaje al Bosque

Ese autobús lo manejaba don Rafael el esposo de doña Lupita, una señora gorda -que en paz descanse-, que vivió aquí en el FOVISSSTE, el autobús era de la ruta Tuxtla a Simojovel. El camino ha-

cia El Bosque ¡era una calamidad!, en la tijera de Caté, ¡hasta el fondo se veía una hacienda!, una casa grandota ¡claro que desde ahí se veía chiquita!-, que era propiedad de un señor que tenía grandes cafetales. Llegamos a la colonia Plátanos, esa colonia estaba refundida, al lado había nada más una casona donde hacía parada el autobús, seguimos y lógicamente íbamos a vuelta de rueda porque el lodazal no lo permitía, no permitía avanzar a velocidad y ¡era tremendo el camino!, no estaba acostumbrado a ese tipo de caminos, nunca los vi por Morelos o en Puebla. Cuando nos dijeron: “allá está El Bosque”, llegamos por la tarde y empecé a ver que se componía de una calle, otra en cruz partiendo del centro que era una especie de glorieta y una gran pochota³ junto a la escuela Damián Carmona. Pensé: “mañana voy a poder contar las casas porque son muy poquitas”, lo que no sabía era que las casas estaban muy distantes.

Hospedaje y comida

En El Bosque me presenté con el director de la escuela que era Pedro Cervantes, me llevó a la escuela para conocerla y le dije:

-Aquí ¿dónde puedo alquilar una habitación o un cuarto?

-No pues se va a quedar usted aquí en la casa por lo pronto y ya vamos a ver si le conseguimos una casa por acá.

-¿Y los alimentos, ¿dónde?

Porque eso sí, iba bien *trucho* en cuanto a esas cosas, porque había que hacerlo lo más rápido posible y me recomendaron con doña Delia, donde ellos también tomaban sus alimentos. Doña Delia tenía dos hijas muy bonitas tenían como 4 y 6 años y le ayudaban a las tareas.

Las comidas de Chiapas ¡nunca me gustaron!, cuando me sirvieron, me acuerdo que no la comía ¡por más que quisiera! Les pedía espinacas o verdolagas, pero aquí no la consumía la gente, se la daban a los puercos, ¡estaba sorprendido!; y los hongos eran muy comunes,

³ Pochote. Árbol bombacáceo con el tronco cubierto de espinas semejantes a pústulas, cuya madera se usa en la construcción (RAE).

pero no los comía por temor. Dejaba la comida y el maestro Pedro agarraba mi plato y se lo echaba al suyo, ¡le valía gorro!, él me decía:

-Oiga profesor, ¿no quiere que se le preparen unos huevos revueltos?

-Por favor.

Fue bastante el tiempo que anduve comiendo huevos revueltos o huevos rancheros, porque lo demás ¡no me pasaba!

La llegada a Chiapas significó el inicio de un trabajo como maestro en una zona rural, escenario conocido en su natal Zacatepec y en otras comunidades en que realizó prácticas profesionales, pero en Chiapas, eran mucho más evidentes las carencias en infraestructura y una más insondable pobreza. El cambio de centro de trabajo le llevó a conocer comunidades indígenas, sumamente precarias, contexto en que se profundizaban además las diferencias socioeconómicas entre la población, con fuerte subyugación hacia aquellos indígenas y desposeídos.

El censo

A los pocos días llega Juanita con Esther, Juanita era la que tenía la plaza de maestra ahí en El Bosque, Esther era la que suplía a Juanita quien no sé de qué había enfermado, que no podía estar al frente del grupo. Prácticamente estaba supliendo la plaza, pasaron unos cuantos días y conocí a Chepina, porque hubo necesidad de hacer una llamada telefónica y ella era la que ocupaba precisamente ese servicio por parte del papá, don Laureano Vázquez. Resulta que don Laureano le prometió a Chepina esa casa, cuando la hice mi novia me dijo que su papá le prometió que si se casaba iba a ser para ella esa casa, “quieren *acampanarme* para que me case con ella”, pensé.

Luego, me asignan la tarea de levantar un censo y como apoyo a una muchacha de nombre Jesús González, una muchacha muy bonita, a mí en lo personal no me gustaba que fuera una muchacha que me fuera a acompañar al censo, porque era una montaña con casas apartadas y le dije al maestro Pedro Cervantes si podía acompañarme otra persona y me dijo que no, “ella es la que te corresponde”,

“bueno, está bien”. Esta muchacha tenía como 14, 15 años y cuando subimos la montaña pues las personas muy amables, rápidamente nos proporcionaban los datos y el tiempo fue transcurriendo, yo no conocía el horario de ahí, no sabía que a las 4:00 de la tarde ya empezaba a oscurecer por los cerros que hay. Ella insistía que fuéramos a censar una casa, pero yo le decía que nos fuéramos. En ese momento ya había gente que nos andaba buscando, eran brigadas que nos buscaban, ¿en dónde había metido a Chus? El papá todo preocupado le decía al maestro Pedro Cervantes:

-Maestro ¿cómo se le ocurrió mandar a Chus?

-Yo no la mandé, fue comisionada, aquí está el número del nombramiento así que no me culpe a mí.

Al fin nos localizan y el señor se tranquilizó bastante de encontrar a su hija sana y sin problemas. Al día siguiente paso a estar frente al grupo y me asignan quinto y sexto grado, como eran pocos alumnos pues me pareció bien, además, los alumnos dominaban el español. Ya había tenido experiencia en cuanto a la enseñanza con esos grados y sabía de antemano que tendría la oportunidad de recibir la dotación de libros que se daban por primera ocasión, los libros de texto gratuito. Los que llevamos nosotros como auxiliares didácticos, iban a servir en el desarrollo de las tareas de las clases, pero sabíamos que en esos lugares, por el hecho de estar sobre vía de carretera le correspondía la dotación de libros y los esperaba, pero habían problemas y al final no destinaban libros a la comunidad.

La comunidad. Trazas de discriminación

De origen jornalero, vivió de niño y adolescente diversas situaciones en el trabajo, en que fue tratado despóticamente. Ese antecedente al igual que el trato por parte de algunos familiares de sus amigos más cercanos, quienes señalaban su pobreza y le rechazaban por ello, fueron aspectos que dejaron huella y le llevaron a asumir una posición de rechazo a la desigualdad, a la discriminación y a cualquier forma de opresión. Es recurrente en su recuerdo, la referencia en estas comunidades del acentuado contraste socioeconómico entre quienes poseían grandes exten-

siones de tierra, capital y poder, de los desposeídos e indígenas, con el concomitante racismo y segregacionismo. Ante ello, una actitud contestaría, bravucona, de menosprecio incluso por su propia integridad, le generaron frecuentes circunstancias de confrontación y conflicto.

En ese entonces, había discriminación entre las personas. La familia Vázquez, la familia Rodas, González, la Madrid, pues prácticamente ¡eran como terratenientes!, Francisco Hernández era ganadero del Bosque, Rodas era el dueño del molino de nixtamal de la comunidad, el señor Vázquez, La Madrid y González, dueños de cafetales. El comercio estaba por parte de Fiacro, pero no recuerdo el apellido. Las demás familias eran de escasos recursos, se mantenían a través de los animalitos que tenían en sus casas: gallinas o puercos que comerciaban, los indígenas, a cambio de algunas cosas, daban mazorcas, huevos, calabacitas.

Se carecía de lo esencial, no había drenaje, no había agua, no había luz, ¡puro quinqué! A las 6:00 de la tarde estaba oscuro. En cierta ocasión, un trabajador de este señor Laureano Vázquez estaba golpeando a un indígena y ¡lo estaba golpeando con un fuste! Le agarré la mano, era un joven como de 22 años, le agarré la mano ¡bien fuerte! -como hacía ejercicio-, se me quiso poner al brinco y le dije:

-¡Tranquilo!, a un ser humano no se le golpea.

-Es que ¡tiene que obedecer!

-¡No señor!, y le voy a suplicar que no vuelva a hacer eso.

-Y usted ¡quién se cree que es?

-Pues ¡yo soy su padre y a mí me respeta porque le estoy diciendo que eso no se hace y no se hace!

Creo que se quejó con el presidente porque a raíz de eso me vinieron muchos problemas, fue por eso que pedí mi cambio.

Los otros problemas

En la casa de don Saraín, donde me hospedé, estaba tranquilo porque la casa estaba como a 50 centímetros más abajo de la carretera o del empedrado que pasaba como calle, recuerdo que acostumbraba

agarrarme de un lazo que había colgado de la viga para entrar a la casa ¡como Tarzán! Un día, me estaban esperando y nomás sentí el rozón del puñal pasando por la ropa, de suerte que pude columpiarme y dando una patada desesperado a la puerta, fue que me empujó hacia adentro que esquivé el golpe del puñal, este cuate en cuanto vio que no me dio, mientras me levantaba -porque me caí-, salió y se me perdió en la oscuridad, nunca pude ver quién fue.

Había un señor de nombre Ricardo la Madrid ahí en El Bosque, este señor pues creo que estaba enamorado de Esther, la suplente de la profesora Juanita, a él le pareció mal que me acercara a ella y se le hizo fácil amenazarme. En una ocasión, cuando llevaba como tres meses o más en la comunidad, me puso la pistola en la cabeza y recuerdo que un alumno de nombre Francisco Hernández, desde su lugar gritó:

-No se deje maestro, ¡quíebrole la madre!

Pero el tener una pistola en la cabeza implicaba hasta cierto modo no prudencia, sino miedo de que se le fuera a zafar un tiro!, consideré que se había echado unas copas para tener ese valor, porque no creo que en juicio lo hubiera hecho. Estaba en la mesa que servía de escritorio y el muchacho ese seguía insistiendo:

-No se deje maestro.

Y aquel amenazándome, hizo que me parara, cuando lo hizo, nunca esperé que un señor de nombre Magín Vázquez lo agarrara y le apuntara en la sien:

-Suelte la pistola (le dice).

Magín Vázquez -que en paz descansa- tiene un hijo acá en el FOVISSSTE, muy allegado a la Iglesia, se llama Joaquín Vázquez, todavía vive aquí. A este muchacho no lo conocí, hasta aquí lo vine a conocer, pero volviendo a lo mismo, cuando se sintió también amenazado soltó la pistola, se le fue el valor y el alumno seguía insistiendo. Ya sin arma, se mostró como un muchachito, se fue a arrinconar y me dijo el señor Vázquez:

-Es todo suyo, maestro, usted sabe si le hace algo.

No le hice nada, ¡lo dejé por la paz!, nunca averigüé de qué se trataba. Después supe que él también pretendía a Esther. Como en ese

entonces yo estaba con Chepina Vázquez, ha de haber dicho lo voy a amenazar para que se acabe. Me imaginé que tal vez a eso se debía.

Pasó, se presenta después un maestro que me insulta en la feria. Estábamos sentados en una mesa y me dice:

-Con que te sientes muy chingón porque le diste en la madre a Ricardo.

-No, él me estaba amenazando.

-Pero itú lo golpeaste!

-No le hice nada y icállate el hocico porque a ti sí te voy a agarrar!

-Yo no soy Ricardo.

Le doy un golpe y lo tiro al suelo, su hermano era el director de la escuela, y acostumbraba llevar pistola, dije: "Si saca la pistola *ya me llevó Judas*", ¡pero no!, sólo me quedó viendo serio y ayudó a levantar a su hermano.

-Usted tranquilo maestro, no se preocupe, ya me comentaron que él tuvo la culpa.

Pero no me confié, no sea que me quieran *madrugar* de nuevo, pedí mi cambio.

Los enfrentamientos y fuerte aflicción ante las situaciones de pelea y amenazas o intento de muerte afectaron su ánimo y limitaron su actuación como maestro, lo que le llevó a la búsqueda de nuevos horizontes. En el devenir de estos cambios, el flirteo y noviazgo eran constantes en su estadía en cada comunidad, hasta que llegó Esther.

¡Me pescaron!

No transcurrió mucho tiempo cuando se dio otra junta en Bochil, las famosas juntas de orientación pedagógica, no sabía a qué se referían. Los inspectores eran jerarcas dentro del gremio magisterial, ¡lo que se decía, se hacía!, mandaban aunque no supieran si estaba bien lo que hacían. Llegamos a Bochil, cuando hicimos el trayecto Esther llevaba desayuno, yo no llevaba nada y me acuerdo que le dije:

-Oye, ¿qué llevas ahí?

-Desayuno (me dice).

-A ver isácalo pues, porque yo tengo hambre!

Sacó su servilletita, su desayuno y me dice:

-¡Abusivo!

-Ah, no te preocupes, yo te invito después.

Conocí a Esther, porque vivía con su tía Mari, cuando estuvimos ahí nos conocimos y todo, le *lancé los perros* y me dijo que sí, no dilaté mucho, 2 o 3 meses ¡y que me caso el 3 de junio de 1964!, *¡hijo de la maicena, me pescaron!* y tenía el deseo de estar libre porque había tenido de novia a Chepina, a Elba Penagos Utrilla, y ¿cómo le voy a hacer?, ¡no teníamos nada!, ¡ni siquiera para sentarnos, ni una silla! y ¿cómo le voy a hacer? ¡vil petate! y decía:

-Voy a ir a Bochil o a Simojovel a comprar cama o algo, pero no, mejor nos vamos a Chabajebal (una comunidad indígena que estaba al lado del Bosque), ahí vamos a ahorrar y vamos a ver qué hacemos.

Lo que sí, vamos a llevar la estufa y todo esto para que se puedan hacer los alimentos y estuvo de acuerdo, se fue conmigo, tenía 15 años, ¡estaba joven!

El inicio de la vida en pareja, era tal vez la forma más deseada de paliar la soledad, crear y ser parte de una familia, esperanza solidaria para llenar la falta de una familia propia, de aspirar a la paternidad por el padre no tenido, de expresar afecto para sentirse amado. La aventura de la vida en pareja inició sin tiempo para coincidir, cuando el noviazgo ni siquiera tuvo una etapa de encuentro, de compartimiento, de expectativa mutua, de un horizonte con el cual orientarse, de reflexión sobre el proceso a seguir juntos; además, de un propio proyecto de vida inacabado, no construido o en construcción, con más dudas que certezas respecto de sí, falta de elaboración de los conflictos propios.

Casado, entonces a Chabajebal, para intentar tener algunos bienes.
La escuela: Miguel Hidalgo

En cuanto a las zonas rurales, Chabajebal vivía prácticamente de la agricultura, no se contaba con agua, no teníamos luz, no teníamos caminos, carretera. Eran muchas las necesidades, me acuerdo que

fui a ver de dónde partía el arroyo que dotaba de agua a la población, que servía para los alimentos y para uso diario, para tomar. En cuanto a servicios sanitarios inada!, era al aire libre y idonde se les ocurría ahí lo hacían!, no había pena de por medio, eran igual que los romanos, nomás ¡fuera calzón y a hacer lo que se daba! Lo referente a la luz, a las 6:00 de la tarde ya estaba oscuro y no contar con luz eléctrica siempre preocupaba, yo busqué una lámpara para poder tener mayor iluminación. Estuve a punto de comprar una lámpara de gas también, pero no me fue posible, lo único que logré fue llevar una cama y una estufa pequeña, pero no me satisfizo.

En junio o julio de 1964, para lograr hacer algo de dinero consideré que la población de Chabajebal podía darme una oportunidad porque había casa del maestro, también había un compromiso por parte de la comunidad con ciertos dineros de la parcela escolar.

La escuela y los alumnos

Desde que llegamos, mi esposa rápidamente hizo *migas* con las muchachitas de ahí. Todas se le acercaban, pero si yo lo hacía, corrían, corrían, hasta que se dieron cuenta que no era mala persona para ellas, simplemente me tenían miedo. Cuando se abrió la escuela estaba bastante sucia, me ayudaron los señores a limpiar, pinté el nombre de la escuela y en las paredes las figuras de Miguel Hidalgo, José María Morelos y Emiliano Zapata, tres rostros que grabé en la pared, como de 80 centímetros más o menos, o más.

Los alumnos eran grandes, si algo les hacía reír, sus comentarios los hacían en *tsotsil* y me dejaban *en las nubes*, no les entendía nada y era difícil para mí comunicarme con ellos.

Estuve muy poco tiempo en la comunidad, pero las muchachitas nunca se acercaron a clases, ¡puros niños!, pero los niños eran *puros jirafones*, de 8, 10, 12, 14, 15 años. Uno de ellos, Lorenzo, tenía una costumbre muy especial, que sin importarle el lugar a cada rato se pedorreaba, me molestó y le dije:

-Lorenzo que sea la última vez, que estás haciendo eso porque te voy a castigar.

Cristóbal y Mateo, me decían:

-¡Castígalo maestro!, ¡castígalo!

Al rato ya no era nada más el cabrón de Lorenzo, también Cristóbal y le digo:

-¡Es la última que se los paso!, la próxima se van a dar cuenta de qué manera actúo, ¡cabrones!

Se quedaron un poco serios, transcurrió el día y como a la semana, empecé a notar que usaban la ropa sucia, pero ¡por completo!, llena de lodo, todos mugrosos ¡y estos cabrones qué? Como pasaba un arroyito a 100 metros de la escuela, tenía una pocita bonita, agua cristalina pero fría!, les dije:

-Mañana los quiero bien bañados y limpios.

-Ta' bueno, ta' bueno, me dicen.

Al otro día se presentan y les valió gorro la indicación que les hice de que llegaran limpios.

-¡Qué fue lo que les dije ayer?

Me contestó uno de ellos:

-No está muy buena *tu* ropa para que *lo* laves, está bien así, ta' bueno.

-*Jijo del maíz*

Fui a traer a la casa -que estaba a un lado-, una bolsa de jabón en polvo y me los llevo a la pocita. Ahí voy con todos.

-¡Órale, a desvestirse y a bañarse!, ¡pero, ¡bien bañados!, aquí hay jabón (uno de palanqueta que era para lavar ropa también) y jabón en polvo también.

Lorenzo y Cristóbal a un lado, Mateo, ni me pelaba.

-¡A bañarse dije!

Ahí están como que quieren entrar y no quieren entrar, tocaban el agua, me encabrono y voy a traer unas ramitas de caulote y les repito:

-¡Órale pues a bañarse!

-No *te* quieres bañar maestro (me dice Lorenzo).

-¡A bañarse dije!, ¿no quieres bañarte?, ah ¿no quieres?, pues ¡sí vas a querer cabrón!

Y tass le *meto uno*. ¡Ay!, nomás hace y como las varitas esas pegan con ganas, pues yo creo que hasta las nalgas coloradas le quedaron.

Le vuelvo a decir:

-¿No te vas a bañar?

-Es que *no quieres bañarte* maestro.

-¿Ah no?, y vas a lavar tu ropa también, ¡está horrible!, ¡está sucia por completo!

Nada más hacían gestos. El Gobernador y el Mayor⁴ me estaban observando, no decían nada, me observaban nomás. En unos momentos, se reían el Gobernador y el Mayor, se reían de que los chamacos estaban chinga y chinga con la ropa, porque ¡estaba horrible de veras!, ¡sucia por completo!

-Órale, ¡lávenla bien!, ahí está el jabón.

Y ahí están lava y lava, luego les dije que la exprimieran entre dos y la extendieran. Se bañaron bien, aunque estaban un poco indecisos, ¡y bravos los cabrones! porque los había hecho bañar.

Como veo que nomás se echaban agua pero no se restregaban, no se tallaban, nada más se echaban agua, agarro la misma ropa de uno para que le tallara al otro y le digo:

-Le vas a tallar la espalda, ¡que se bañe bien el cabrón!

Enjabonaron la ropa y empiezan a bañarse bien, a refregarse el pelo también, a rascarse la cabeza, cuando pega un grito Mateo:

-Ta' bueno, ta' bueno, así queda bueno, ya no está tieso el pelo.

Se bañaron y claro, como llevó sus varazos Lorenzo que era el más grandote de la clase, entonces los demás ya tranquilos, han de haber pensado: "si le dieron sus varazos a Lorenzo, a nosotros con mucha más razón ¡nos chingan!"

Al otro día, cuando llegan a clase:

-Ah carajo, ¡qué cambio!, ¡todos limpiecitos!, ¡la ropa blanca!, ¡cómo se sienten muchachos!

-Ta' bien maestro, ya nos vamos a bañar.

⁴ De acuerdo con Jiménez (2018): "Las comunidades indígenas o mesoamericanas cuentan con sistemas sociales, políticos y religiosos. A dicho sistema se le es conocido como Sistema de Cargos". El Sistema de Cargos según Mayorga (2005, p. 67): es "un campo social de organización comunal que consiste no sólo en las obligaciones que se han de desempeñar dentro del marco de las organizaciones ceremoniales y religiosas tradicionales, sino también los cargos o comisiones desempeñados por individuos que asumen una responsabilidad civil, política o pública" (pp. 14-15). Dos de estos cargos son los de mayor y gobernador.

Y así lo hicieron, después ya llegaban bañados o me pedían a veces ir a bañarse.

Al Gobernador y al Mayor, creo que les gustó que estuvieran limpios, con la ropa limpia.

Después de todo eso, en el salón ya no había pedos de este Lorenzo, y si quería salir, pedía permiso ya no como al principio, que salía como *Juan por su casa*, le valía *gorro* la presencia del maestro, empezaron a respetar.

Algunos de los alumnos empezaron por llevarme a las parcelas que estaban cerca y me decían que cortara elote, que lo asáramos y bueno, asábamos elote; los papás no decían nada.

En el ámbito de la educación infantil, en su sentido más amplio, se arrogaba la autoridad “como un imperativo natural, exigido tanto por las necesidades naturales (la indefensión del niño), como por la necesidad política (la continuidad de una civilización establecida) (...), que rige las relaciones entre adultos y niños, profesores y alumnos (Arendt, 1996, p. 118), modelo mantenido por Benito en su incursión como maestro rural.

Una escuela en una comunidad indígena, lleva a aprender y realizar otras tareas no consideradas para el maestro, a limpiar, a dibujar, a pintar, a lavar, a bañar; son tareas domésticas, de crianza incluso, pero también enseñan. Estas, a la par de aquellas que conllevan hábitos que posibilitan la interacción en un grupo, de principios que tienen la posibilidad de pensarse como colectivo y aceptarse y acompañarse para compartir lo que se tiene, como un elote asado, forma parte de la vida cotidiana. También fue un primer encuentro con las dificultades que las mujeres históricamente han tenido para ser parte del mundo escolar, en el mundo rural y sobre todo en el indígena.

La relación de trabajo con los directores o supervisores, si bien era adecuada, mantenía ciertos tintes de conflicto.

Eran muy pocos los que se animaban a ir a las comunidades, el hecho nada más de ir a caballo o en carreta los desanimaba, permanecían nada más en la inspección, en la oficina, desde ahí querían hacer todas las tareas y ¡no era posible! Había que conocer el medio para

poder implementar algunas tareas y decirle al maestro qué poder hacer, porque nada más de que “yo mando y te ordeno esto”, *¡purus habas!* Me acuerdo que le contestaba al supervisor:

-Para que usted me pueda decir algo en relación a esto, primero conozca la comunidad y entonces le voy a aceptar cualquier sugerencia, pero mientras no la conozca, ni se atreva a decir algo porque no tiene ni idea de cómo se trabaja ahí.

Me acuerdo que me dijo el maestro Poumián:

-Te voy a ir a visitar porque no me está gustando cómo me contestas.

Llegó en caballo, ise animó a llegar!, illegó hasta Chabajebal! Los indígenas lo miraban y se dirigían a mí, les dije:

-Es la autoridad máxima que hay en Bochil, que abarca hasta Simojovel, con él podemos checar lo de las parcelas.

-No, inada tiene que ver con las parcelas!, eso lo checamos nosotros.

-Nada más que le van a dar de comer porque...

-Pues ¡que coma frijol!

Al otro día temprano, ¡de regreso porque no aguantó el frío!, dijo:

-Yo ya me voy de acá.

-¿Cómo, de verdad?

-No, tiene razón Carreto.

-Mire maestro, yo nunca trabajé en una comunidad así y menos incomunicada, ni siquiera mis prácticas fueron así porque el centro está comunicado, es rara la comunidad en que hay que ir en caballo, casi todas tienen su carretera, aunque sea de terracería y aquí pues ni carreta entra.

-No, tienes razón.

La comunidad

El encuentro y apoyo con las autoridades tradicionales de las comunidades irrumpe su propio esquema de pensamiento y relación social, ante las concepciones y tradiciones se muestra incomprensible y hasta intransigente, como el extranjero que coloniza, como el maestro que

se coloca en una condición de autoridad incluso sobre las propias autoridades de la comunidad que le reciben, desliz de la concepción de maestro apóstol y mesiánico que tiene la verdad, de un soterrado paternalismo, de “amparo a los más débiles, a la población aquejada por el atraso y la pobreza” (París, 2000, p. 104). Pero también ellos le hacen sentir su autoridad, con pocas palabras, pero con una firmeza distinta a la de otros y lo aprende, lo aprende rápido. Asimismo, su rápido acercamiento a las mismas tareas que ellos realizan, una relación sin tintes de racismo, tan comunes en la relación de estos con los mestizos o ladinos, lo mismo que su inconsciente identificación con ellos, le permite transitar sin conflicto entre tales posicionamientos.

En aquel entonces se acostumbraba tener gallinas, mi esposa compró unas gallinas ahí mismo, pero, “¿dónde las pongo?, está cabrón esto”. Entonces, se me hizo fácil ir a traer caña, la caña brava parecía oate, ¡es dura!, le pedí a los alumnos que me ayudaran, felices fuimos a traer caña brava y ellos mismos sacaron unas tiras de un árbol, que no sé cuál era, que servían como lazo, para fijar las cañas.

Le digo al mayor:

-Mayor, me vas a ayudar a hacer un gallinero porque esas gallinas andan de aquí para allá y no quiero que empiecen a ensuciar acá, cagándose en el corredor de la escuela.

-Mayor no trabaja.

-¿Cómo que no trabaja?

-¡No!

El gobernador se me acerca y me dice:

-Gobernador y mayor no trabajan, ¡cuidan!

-¡Qué no trabajan ni qué la madre!, que me ayude a hacer el gallinero, ¿cómo no va a poder si tiene dos manos?

-No trabaja maestro.

Le dije al gobernador:

-Dile que ayude, que se ponga a preparar la caña, yo también lo voy a hacer, ¿qué tiene que trabaje al igual que yo?

De mala gana se acercó, me veía y entre dientes decía cosas en tsotsil. Me dice el gobernador:

-Dice que te va a convertir en sapo.

-¿Qué?

-Que te va a convertir en sapo por hacerlo trabajar. Ya lo hiciste enojar.

-¡Qué sapo, ni qué la madre!, ¡órale a trabajar!

-¡Tiene que trabajar, yo también estoy trabajando!, estoy haciendo el gallinero.

Me estuvo ayudando de mala gana, pero hicimos el gallinero, como una especie de enrejado, atravesados los palitos y quedaron bien hechos, ahí se puso y ahí estaban las gallinas, pero a partir de ese momento pues ya no compartía muy bien el Mayor conmigo, ya no le gustaba ayudarme en nada, ya no quería participar, como cuando se construyó la letrina.

Estuve con unos horcones preparando todo, la hice, le puse caña brava atrás. Algunos tenían la costumbre de ser fisgones, entonces para evitar eso, no me acuerdo si compré triques o *palomas*. Cuando iba al baño y veía que se acercaba uno, le aventaba una paloma y salían *hecho la madre*.

En una ocasión, el mayor me comunica que había una persona enferma, una niña y que por favor le atendiera. Quién conocía y manejaba instrumentos de medicina era mi esposa, ella manejaba cosas así y yo había comprado penicilina y otras cosas, para cualquier eventualidad. Nos dimos cuenta que se le podía aplicar para bajar la temperatura. Me acuerdo que en ese entonces se manejaba mucho el famoso mejoral, ella intervino y le inyectó para que se le bajara la fiebre, no me acuerdo qué medicina le aplicó, pero una vez aplicada la inyección le digo:

-Vámonos.

¡Cuál vámonos!, en la puerta me pararon en seco los que estaban ahí, los familiares de la niña me dijeron:

-¡Tú no te vas hasta que esté bien la enferma!

-Pero ya hicimos lo que estaba entre nosotros.

-¡No!, hasta que no esté bien te vas, ¡isiéntate!

Y vas pa' dentro, ahí estuvimos más de 3 horas, casi amaneció.

Por fin reaccionó la niña y se le bajó la temperatura. Cuando el de la casa dio la orden a los peones de que me dejaran salir, nos fuimos y les dije:

-No voy a volver a atenderlos.

Los amenacé por el hecho de haber actuado de esa manera, que no volvería a prestarles ayuda, me contestaron:

-Lo vamos a ver.

Y dije entre mí “no, está feo aquí con las amenazas”, es muy distinto tratar al ladino que al indígena.

Las excursiones y la pesca

Algunos buscaban la manera de congraciarse conmigo y me invitaban a conocer parte de lo que es el entorno de Chabajebal, incluso me mostraron cosas que para ellos eran especiales, como el caso de la parcela escolar, me invitaron a conocer una gruta que tenía el farallón del río, en la orilla del río había un escarpado y en la parte de arriba estaba una especie de ventana que era la entrada hacia esa parte, nada más que no me aventuraba, aventé una piedra y tardó para llegar al fondo. Los indígenas me decían que entráramos, que había cosas, pero no quise arriesgarme. Después me invitaron a otra cueva, de ahí me aventaron una especie de mosquetón que se hizo *talco* a la hora de caer, me lo aventó pensando que lo iba a poder agarrar, pero estaba bastante alto, entonces al caer se hizo pedazos, era pura roca enorme. Le dije “¿qué hay?”, “intenta subir” me respondió, pero la fuerza de mis dedos no daba para resistir y llegar a la parte superior. Me dijo que había ollas, no sé si me engañó, no sé si verdaderamente habían ollas pero ese indígena subía y bajaba como *Juan por su casa*, ese sí era de los que podían hacerlo y no era el único, yo estaba sorprendido de eso.

Cuando regresamos, me acuerdo que me gustó la claridad de las aguas del río y ellos fueron los primeros que me dijeron que habían peces grandes y yo dije “¿cómo es posible que hayan peces grandes aquí? pero ¡en fin!, les dije que iba a ir a pescar solo y ahí voy trayendo más de 3 kilos, se los regalé y se pusieron muy felices. Tenían la

costumbre o no sé si fue en ese momento que se dio ese mecanismo, que, para agradecerme en la entrega del pescado me llevaron tomatallo, elote, me llevaron chiles, aguacates, calabacita, les dije que no, que no les estaba pidiendo nada, pero me lo dejaron. En otra ocasión que fui al río y que también pesqué otros pescados de ese tamaño, ilo mismo!, me regalaron las mismas cosas.

Habían muchas situaciones que la comunidad restituía u ofrecía como un sentido para sí mismo, mientras que otras le permitían reconocer en el otro, las cualidades no tenidas, como el soportar largas travesías o esfuerzos físicos, la reciprocidad como principio de encuentro mediado en las acciones cotidianas como el compartir un elote u otros productos o la apertura para compartir la propia belleza del entorno de la comunidad. En este contexto no tenía que ser solidario, lo eran con él, tampoco ser recíproco, le enseñaban sobre ello, a vivir en una comunidad sin rechazo y con fuerte aceptación de los otros. Además, él no conocía su lengua materna, mientras que algunos de los alumnos o las autoridades sí conocían la suya.

Los conflictos

En otro momento, los más grandes se presentaron y me preguntaron:
-Maestro ¿no te gusta jugar?, jugar basquetbol.

Como me habían ayudado con el gallinero, había que jugar basquetbol, pero me resultó contraproducente, había uno que me tenía *tirria*, estaba molesto conmigo y yo ni sabía ni por qué. En la primera oportunidad que tuvo me aventó el balón en el pie y allá voy de bruces, ¡en pleno lodo!, ¡ay cabrón! -dije dentro de mí- y los demás lo festejaron, se reían de lo que había hecho mi tocayo, también de nombre Benito.

¡Anda cabrón!, en una de esas que venía, hice una finta y le doy un codazo, pero en plena trompa, ¡pass el codazo! y se me viene pues, se me viene encima y lo recibo con otro cocotazo ¡sabroso!, porque no saben pelear, nada más abrazaban, esa era su manera de defenderse, me quiere abrazar y le atasco otro *cocolazo* en plena cara

y otro y otro, en una de esas me descuidé y sí me logra *pescar*, tuve que recurrir a las mañas que había aprendido en el internado y le pongo un codazo en una de las costillas y me suelta, me suelta porque sintió iduro el madrazo! y lo pego a un poste que tenía unos roscones, lo pego y lo agarro del cuello y cabeza, lo pego contra el poste y lo empiezo a apretar, él también me aprieta, pero ¡con ganas!, cuando vi que aflojó, ¡cuál!, no nada más aflojó, si no que ¡se desmayó!, es que le apreté con ganas. Estaba encabronado que me había dado mi *cocolazo* también. El gobernador se me quedaba viendo, el Mayor por lo consiguiente, la expresión del gobernador, parecía decir: “tá cabrón el maestro”.

Las comunidades en su conjunto o en su defecto, las sociedades de padres de familia, procuraban apoyos diversos a los maestros, desde su alojamiento, alimentación o los materiales requeridos por estos para el ejercicio de su actividad. En aquellas comunidades en que se contaba con parcela escolar, se trabajaba en ella, en beneficio de los propios maestros y la comunidad, aunque en algunas localidades era una fuente de conflicto, sobre todo si se obtenían ingresos por su trabajo.

Otras de las situaciones presentes en la comunidad fueron las disputas, las que para su fortuna, cuando concluían permitían su contraparte: el reconocimiento, como cuando él peleó de niño con un compañero que después fue uno de sus mejores amigos. Parecía como si fuera necesaria la pelea para acercarse y establecer un lazo con los otros.

Había, además de las autoridades del gobernador y del mayor una autoridad muy prepotente de apellido Diosdado, agente municipal de ahí de Chabajebal, todos lo obedecían. Me hizo la vida un poco complicada, me obstruyó muchas tareas, quería el control total de la comunidad y ¡no se lo permití, no le di la oportunidad!, incluso me amenazó, quiso darme un tiro, pero como era empleado federal y el empleado federal era algo especial, no lo hizo. Incluso con relación al magisterio del estado en cuanto a sueldos lo que nos pagaba la federación era un poquito más elevado. Esta situación de ¿por qué le pagaban más al empleado federal?, ¿qué es lo que sucedía?, no sabía

a qué se debía, porque era el mismo programa de trabajo y el maestro del estado tenía las mismas obligaciones que el maestro federal, pero como veníamos del centro (del país) conocíamos un poquito más y ciertamente había un poquito de más experiencia, las poblaciones del centro contaban con mayores recursos, mayor apoyo, lo que no tenían muchas poblaciones de acá del estado de Chiapas. Tal vez por eso.

Cuando se dio la repartición de la famosa parcela escolar, el agente municipal quiso *agandallarse* y ser él quien manejara los dineros, incluso amenazó a los que estaban encargados del Comité de la parcela escolar, que entregaran los fondos y yo me opuse, le dije que no, que lo que correspondía a la escuela, era de la escuela y si él se metía en ese terreno entonces yo iba a ir ante la federación para que él rindiera cuentas ¡y no le gustó!, porque eso podía costarle el puesto y le entró miedo de enfrentar un problema mayor. En sí no era mucho lo de la parcela, me dio mi parte.

Después del incidente en el juego de basquetbol y del lío con la parcela, el agente, Diosdado, una vez, se le ocurre tomar unas copas y me empieza a *mentar la madre*, yo estaba arreglando la campana de la iglesia cuando pasa y me empieza a *mentar toda la descendencia*, y me decía:

-Baje si es tan hombrecito, ande abajo si es tan hombrecito.

Me bajo y lo increpo:

-¿Qué cosa es lo que quiere?, a mí me respeta usted.

Como estaba medio tomado, pensó que me iba apantallar con todo y la pistolota. Le *pongo uno* que hasta allá fue a dar, pero bien, ¡bien sembrado! y me regresé. Como con uno quedó bien noqueado, me regresé. Iba de vuelta a la casa cuando volvió en sí, ahí va tras de mí y vuelve a insultarme, más bravo pero no sacaba la pistola hasta ese momento.

-Deje usted de joder porque ¡le voy a *partir la madre*!

Me dice:

-A mí me hace *los mandados* maestríto.

Y empieza a querer boxear conmigo y le vuelvo a dar otro, pero en eso que estábamos peleando, llega su señora y me da con un leño

en la espalda, y claro, quedé medio atarantado y mejor me fui a la casa, en eso, él sacó la pistola y me disparó, pero no creo que me haya tirado a dar porque se hubiera metido en una bronca tremenda, me imagino que eso es lo que pensó pero ha de haber dicho: si disparo lo voy a asustar, no pues ¡fue peor!, porque eso se lo guardé, se lo guardé y en otro momento, cuando lo tuve en el puente de hamaca, lo dejé que llegara hasta la mitad y cuando estuvo ahí, llegué corriendo y le digo:

-Ahora sí, aquí vamos a ver qué tan hombrecito es usted *hijo de tal por cual*.

Me dice:

-Maestro, no quiero nada con usted, iyo lo respeto!, ¡le juro que no quiero nada!, idéjeme usted pasar por favor!

No se soltaba de la hamaca, estaba alto, *lo que sea de cada quien*, tenía un miedo tremendo, se notaba a leguas el temor que sentía de la altura, bien agarrado y yo zarandeando, le digo:

-Ora pues, demuéstreme.

-Por favor maestro, le juro que no lo vuelvo a molestar déjeme usted pasar.

Lo dejé pasar, pensé que del otro lado podía actuar con la pistola, pero no. Pasó, el tiempo, no sabía que por órdenes de él, me cuidaban dos de Chabajebal, dos indígenas. A donde quiera que jalara iban atrás, atrás, él los mandaba que me protegieran, que me cuidaran, porque como también estaba la población de los pableros (de una comunidad aledaña), y los pableros en grupo son algo especiales; sin embargo, cuando pasaba se hacían a un lado, y es que la pistola la llevaba a un costado, de momento pensaba: y estos ¿qué?, ¿será que me tienen miedo o qué?, le tenían miedo de por sí a la pistola o aparte de tenerle miedo a la pistola, ellos si se daban cuenta de los dos que me venían siguiendo, cuidando. Nunca me volvió a molestar el agente municipal, al contrario, nos empezamos a llevar bien.

Por todo eso, pido mi cambio y me lo concede el supervisor rápidamente, todavía me dice el supervisor:

-Oye Carreto, no eres estable, a 3 meses casi 4 de estancia en El Bosque vas para afuera, aquí no has cumplido ni 3 meses y ya te quieres salir.

-Pues si no me gusta (le digo).

Mi cambio lo solicité de una vez a Simojovel y me lo concedió. Además, de ahí era mi esposa.

30 años después, en 1994 el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) inicia un movimiento de insurgencia social. Declaró como uno de sus municipios autónomos a San Juan de la Libertad (antes El Bosque, que incluía a la localidades de Chabajebal y Unión Progreso), al cual el 10 de junio de 1998, llegaron miembros de las fuerzas policíacas y militares y privaron de la libertad a varias personas, señalando que la agresión provino de los habitantes de las comunidades, aunque diversas organizaciones no gubernamentales y de derechos humanos plantearon a la luz de los hechos lo contrario (Pérez, Santiago y Álvarez, 2002). ¿Sería alguno de ellos, uno de los alumnos que Benito tuvo a su cargo?, ¿hijo de alguno de ellos? No es casual que las profundas desigualdades sociales, de la falta de bienes y tierras para sembrar y la ancestral opresión a la que han sido sujetos, sea el cimiento de descontento social y del continuado ejercicio de represión y muerte por el Estado.

¡A Simojovel! El inicio de la familia

En Simojovel me recibieron bien, pero encontré cierta situación por parte de la población, al que no tenía recursos le veían como con cierto grado de inferioridad, lo apartaban, incluso no había la oportunidad de convivir con ellos en sus fiestas, en sus reuniones prácticamente se era relegado. Recuerdo que en una ocasión el maestro Paco Brindis me invitó a una fiesta de uno de los Trejo y al llegar, me dice el de la casa:

-¿Y tú qué?

-Pues me invitaron por eso estoy acá.

-No, ¿quién te invitó? tú no tienes ningún derecho.

-A mí ni me interesa en lo más mínimo así que quédese usted con su fiesta.

Afortunadamente me vio el maestro Paco Brindis y empezó a hablar con él, me dice:

-¿Cómo no vas a decir que eres maestro de la escuela?

Ya se disculpó, pero *lo mandé al gorro*, yo no aguantaba situaciones de ese tipo donde menosprecian a la gente o se creen dueños del mundo, no comulgaba con ese tipo de gente. Le dije al profesor Brindis:

-Maestro, le agradezco de veras la invitación que me hizo usted a esta fiesta, pero no voy a estar a gusto, mejor ahí nos vemos.

Me salí y empecé a conocer precisamente la distancia que había entre unas familias y otras. Ahí conocí a los Lara, los del Carpio, los Trejo, los Gordillo, casi puro ranchero con mucho capital.

Lo que sí me encabronaba, era la discriminación a la gente de menos recursos, porque no tenían dinero, me daba cuenta de que a la gente trabajadora, la del campo la menospreciaban. Mi cuñado Celso tenía sus amigos, pero el roce con otras personas como los del Carpio, Trejo, con esos casi no, saludaba y todo pero era de *pocas pulgas* también, no se dejaba.

Las relaciones y antagonismos sociales le recordaban su precaria situación socioeconómica de la infancia, aliviada en la actualidad con un sueldo que le permitía el sustento de su familia, el malestar que de ello devenía, cuestionaba su lugar con un grupo al que ahora tenía acceso como maestro, pero del cual tampoco se sentía parte; al otro extremo, la identificación con el trabajador, el campesino, el jornalero, el menospreciado exacerbaban dicho malestar.

La escuela. El trabajo en primer grado

A mi llegada a Simojovel, en la dirección estaba el profesor Francisco Brindis, quien me asignó el grupo de primero, este grupo fue dividido, la maestra encargada, eligió a los mejores alumnos y me dejó los más atrasados, eran como 30 alumnos, en esa situación, se

apuntaron también mis cuñadas, como estaba atendiendo primero las apuntaron conmigo.

Pocos alumnos sabían, en el otro grupo del mismo grado, la mayoría ya estaba leyendo y los de mi grupo inada!, tenía que partir de cero y dije: “adelante”. Al final de cuentas superé al grupo de la profesora en cuanto a aprovechamiento, no sé si era en función de lo que habíamos recibido nosotros y la formación que ellos tenían aquí en Chiapas, porque recuerdo que la maestra María Antonieta no tenía el papel que la acreditaba como maestra, no sé cómo le había hecho, ella desconocía lo que se impartía en las escuelas normales: ciencias de la educación, técnica de la enseñanza, psicotécnica pedagógica, psicología.

El director, viendo que di batalla en el primer año dijo: “órale lo mandemos de nuevo a primero” y me volvió a dar primero, pero quedó vacante el quinto grado y me preguntó si quería cambiar, le dije:

-Voy a sacar primero a este grupo y luego me voy a cambiar a cualquier grado superior, ya sea cuarto, quinto o sexto.

Saqué ese grado y en el próximo ya me dio quinto grado. En quinto grado tuve alumnos indígenas, que desde pequeños fueron adoptados por familias de Simojovel, entonces prácticamente estaban acoplados a la vida de la comunidad.

Los trabajos manuales

Uno de los aspectos de mayor relevancia en el análisis, se dirige a comprender cómo se construye el significado de la articulación entre la formación recibida y la práctica cotidiana como docente. Tales aspectos dan cuenta de discursos, significados, prácticas, relaciones sociales y materiales, que caracterizan una sociedad y configuran las experiencias compartidas por los grupos sociales o profesionales (Giroux, 1992). Tal proceso de construcción de lo social, es asible al sujeto a partir de situaciones o eventos materiales concretos, a través de los cuales establece un sentido y conforma una manera de hacerlo comprensible.

Uno de los aspectos de los que Benito más da cuenta de la formación recibida en la Escuela Normal de Champusco, es el aprendizaje y re-

flexión en torno de las ciencias de la educación, las técnicas didácticas y psicotécnica pedagógica. Estos espacios curriculares fueron referidos en algunos pasajes de la entrevista como uno de los medios de mayor relevancia que le diferenciaban de algunos de sus compañeros maestros, al principio de su actividad profesional. Narra en ese sentido, el trabajo a través de recursos didácticos innovadores en la comunidad, en los cuales los propios alumnos participaban en su elaboración.

Para las clases, aplicábamos lo que habíamos aprendido, se dedicaba un mayor tiempo a español y matemáticas y se reducía el tiempo en historia, geografía y civismo. En español, recuerdo que para enseñarles, mandé a construir unos dados y le puse letras, repetí en los dados lo concerniente a las vocales y las consonantes y las puse distribuidas en los demás dados. La combinación de sílabas fue lo primero que estuve enseñando, porque todavía no había mención de un método global, eso se dio como en 1967, empecé a enseñar a través de la composición de sílabas, porque la mayoría entraba sabiendo las vocales, podía distinguirlas, las podía señalar sin problemas.

Los niños tenían de 7 a 8 años, era la edad de los de primero, eso me permitió tomar en cuenta, por ejemplo, la selección de colores y apliqué éstos en las vocales. Para las vocales utilizaba determinado color, me acuerdo que utilicé cinco colores: rojo, amarillo, azul, blanco y café. Esos colores, los utilicé también en combinación con las consonantes, apliqué la misma técnica. Una vez que aprendieron a distinguir las consonantes, les decía que colocaran las sílabas junto con su color y para ellos resultaba bastante atractivo estar jugando, porque prácticamente iera un juego!

Una vez que lograban dominar determinadas consonantes con la aplicación de las vocales, la formación de sílabas me permitió formar después las palabras, me di cuenta que me dio resultado, los alumnos aprendieron rápido. El maestro Brindis me pidió auxiliarles con una clase modelo a los maestros de primero y le dije que no:

-Ya me vieron trabajar y ellos a su manera, no voy a perder mi tiempo, que le busquen ellos también.

Y es que acá no tenían ni idea de esa cuestión, no utilizaban lo relacionado a los materiales de apoyo, no todos se habían informado que era una base fundamental utilizar el material didáctico porque mejoraba el aprovechamiento de los alumnos ¡y era cierto!, si sabías manejar el material didáctico era un éxito. Esto me llevó a que obtuviera excelentes resultados e incluso la felicitación por parte de los padres de familia.

En el internado, el profesor de ciencias de la educación y la profesora de técnicas de la enseñanza, tendían a darnos *tips* para la enseñanza. Entonces, esas ideas iban surgiendo precisamente en la práctica, ya en el salón. Cuando preparé el material, no tenía ni idea de que fueran a dar tan buen resultado, se me ocurrió lo de los dados, tenía noción de las cartas, pedazos de cartoncillo con las letras, pero lo de los dados fue distinto. Me gusta un poco la carpintería aunque no llegué al taller en la escuela. Recuerdo que en el internado nos explicaron cómo se podía utilizar el periódico, con los alumnos, lo dejábamos remojando toda una noche, al día siguiente lo exprimíamos por completo, lo hacíamos pedacitos y lo mezclábamos. Con el grupo hacíamos el engrudo, lo mezclábamos con el papel y lo amasábamos hasta convertirlo en masa. Una vez convertido en masa, preparé unas tablas como de 25 por 20 y dibujé algunas figuras llamativas para ellos, como muñecas, muñecos, venados, caballos, animales, aves, los dibujé en las tablas y les pedí que con un clavo fueran picando toda la línea de los dibujos. Una vez que picaban la línea de los dibujos, en la parte de las alas les pedí que lo hicieran más extensivo, la parte que corresponde al cuerpo, les dejaba que lo rellenaran y el ala que lo hicieran un poco más pronunciada para que resaltara en el caso de las aves; cuando era una muñeca, el vestido de la muñeca hacía que fuera más amplio, la cara se iba formando poco a poco con la yema de los dedos para darle el perfil que se necesitaba. ¡Les gustó a los alumnos y lo hicieron! Todos hacían sus dibujos, María Elena, una de mis cuñadas guarda todavía uno de éstos, hace unos 10 años me enseñó ese trabajo, lo conservaba todavía, ¡le gustó!

En cuanto a los trabajos manuales, en quinto grado se hicieron mapas de la república mexicana, de 50 por 50 centímetros más o me-

nos. Dibujaba la república mexicana y cortaba todo el contorno, sacaba el centro y lo pegaba en otra lámina. Después recortaba pieza por pieza, estado por estado y lo iba colocando como un rompecabezas, ¡eso les gustó mucho también! Algunos lo conservaban. Antes no estaban acostumbrados a hacer trabajos manuales, tenían la noción de hacer algunas cosas, algunas maestras hacían sus muñequitas de trapo, los maestros *se hacían pijijis*, no hacían nada, si al caso llevaban algunos cartoncillos con dibujos, pero casi no. No tenían noción de ello.

Se me ocurrió también hacer porta retratos, eso yo lo aprendí en la primaria, se utilizaba un pedazo de cedro, pero el problema radicaba en el manejo de los formones, tenía que hacerse con mucho cuidado, si no se llega uno a lastimar, me dio miedo porque no los veía tan hábiles para manejar ese tipo de herramientas. Recuerdo que lo suspendí y mejor les puse cartón, utilizamos cartón al igual como hicimos con los mapas.

El cuadro primero, luego el hueco para meter la fotografía y ponerle vidrio, lo poníamos de acuerdo con el tamaño de los vidrios y después el cuadro, luego veíamos cómo colgarlo y teníamos un trabajo manual, ¡así de sencillo! Hubieron varias cosas que se me ocurrieron con esa cuestión de los trabajos manuales, que casi no se aplicaban acá, además de los dibujos en cartoncillo, trabajos sencillos como un pájaro, un animal salvaje, una casa vistosa, un lago, es lo que acostumbraba hacer, no había una técnica que se aplicara para poder decir “este va a ser un buen trabajo” y amerita la mención porque tiene la misma calidad que pueden tener las clases de español, matemáticas, civismo, historia, geografía.

Esto es lo que hoy podría presentarse ante la SEP en lo que llaman *Historias de éxito en educación básica*. Trabajos de hace ¡55 años!

El normalista versus el no normalista. El maestro federal y el del estado

El 28 de octubre de 2019, el presidente de México, Andrés Manuel López Obrador, propuso federalizar las nóminas de los maestros, lo que independientemente de su cariz político y centralizador, aborda una de

las situaciones motivo de divisionismo al interior del magisterio (Aristegui, 2019), evidente desde hace casi cien años, aunque la recentralización y los fines de transparencia financiera para evitar el desvío de recursos y la opacidad de su uso, considere la rendición de cuentas y la no discrecionalidad de los recursos.

En México, durante el periodo posrevolucionario se incorporaron infinidad de docentes al sistema educativo con ínfimos niveles de escolarización, situación que paulatinamente fue atendiéndose a partir de su capacitación y titulación. En Chiapas, la realidad era mucho más crítica ya que un número mayor de docentes carecía de formación normalista y su habilitación se dio sin dicho antecedente, lo que limitaba su práctica y los alcances de esta. Tal diferenciación era común en el gremio. Otro ámbito de diferencia, era la pertenencia al sistema estatal o federal, ya que estos últimos tenían un mejor salario y prestaciones que los del estado, del ya de por sí menguado salario y poder adquisitivo para todos ellos. Dichos salarios fueron homologados algunos años después, en el gobierno de Echeverría Álvarez, además de legitimar la laboral y profesionalmente a quienes no contaban con el título (Arnaut, 1998). No obstante, ni se aumentaron los sueldos, ni fue posible obtener mejoras en el ascenso escalafonario.

En las juntas pedagógicas que se realizaron en las cabeceras de zona, casi siempre éramos maestros que habíamos egresado en normales rurales los que asumimos el compromiso de enseñar la metodología que se aplicaba con los grupos, a los inspectores les gustaba que participáramos en eso, por lo que no tuvimos tanto problema con ellos. La verdad, irrespetaban nuestro trabajo!, también imponía nuestra presencia, porque ya se daba la discriminación en el magisterio con relación al maestro del estado y el maestro federal. Los maestros del estado nos veían un poco mal porque la federación nos pagaba más, pero esa cuestión no era de nosotros, era *de arriba*. Eso fue creando malestar porque la enseñanza lógicamente se supone que debía ser igual, porque los contenidos que teníamos que aplicar eran los mismos, la forma de enseñar estaba estipulada en la misma forma. Muchos de los maestros que vinieron a trabajar aquí a Chiapas, fueron

de allá del centro (del país), se estaba creando malestar en la cuestión de la enseñanza y lógicamente iba a desencadenar problemas más adelante.

El divisionismo y orientación ideológica de pertenencia a los grupos democrático y oficialista entre las secciones VII y XL de Chiapas, la primera federal y la segunda del estado, matizó la participación años más tarde en el movimiento magisterial de Chiapas que detonó en la creación de la CNTE.

Sin duda, el trabajo docente antes como ahora, privilegia asignaturas como el español y las matemáticas en detrimento de otras que forman parte del currículo de nivel primaria. La reflexión en torno de esta situación, de los materiales didácticos, los que en escuelas de organización completa eran solicitados a la Sociedad de Padres de Familia, o en su defecto adquiridos con los propios recursos de los docentes y la falta de los libros de texto gratuito; así como la emergencia de métodos como el global de análisis estructural y su uso, era parte central del trabajo colegiado entre los docentes. En estos espacios de índole académico, también se hacían patentes las disputas y las dificultades laborales, entre quienes permanecían en las comunidades y aquellos cuya asistencia a su centro de trabajo no era el especificado para todos. Tal situación era conocida, pero también tolerada por los directivos, quienes a su vez difícilmente acudían a estas comunidades remotas, de difícil acceso y comunicación.

En español y matemáticas, veíamos muchas deficiencias en cuanto al aprovechamiento, por lo que había necesidad de ampliar nuestro horario de enseñanza, sobre todo de matemáticas porque estaban *out*, no había capacidad en el alumno para discernir sobre problemas porque no les gustaba prácticamente *quemar células*, en cuanto al aprovechamiento pareciera que hubiera conformismo. Así que fuimos ocupando mayor tiempo en español y matemáticas, ¡parece mentira!, pero nos fuimos olvidando de historia, de geografía, de civismo, aunque el civismo desaparece en el 70. Nos fuimos olvidando de esto y le dimos mayor auge a esas dos materias, fue motivo de discusión amplia en los

seminarios, se pensaba que había que abarcar completamente lo que se incluía en el programa. Estas y otras cosas, hacen que la Secretaría se interese y *tome cartas* en el asunto y viene el método global o globalizador, donde el eje podía ser el tema de historia, pero relacionándolo con geografía, con aritmética y español. Entonces nos preguntaron ¿cómo podríamos hacerlo?, en una clase que recibimos se dijo:

-Si tu pusieras, por ejemplo, como tema central geografía y te tocara enseñar lo que corresponde a la división política mundial, o sea conocer los países ¿cómo lo relacionarías con matemáticas?

-Pues ¿cuántos países son?, lo pongo y puedo decir, sí de estos países, tantos son los que están en el continente americano ¿cuántos son los que quedan de Europa y Oceanía? si contemplamos únicamente los que corresponden a Europa, ¿cuántos son los que forman el continente americano y Oceanía? Si vemos lo concerniente al número de países, podemos ver también ¿cuántos países son productores de café?, ¿cuántos corresponden a Europa? y ¿cuántos corresponden a América? De esta manera, estamos tocando parte de lo que es geografía. Si vemos por ejemplo, lo concerniente al número de ríos, pues la cantidad de ellos y de ahí derivamos la suma, la resta, la multiplicación y la división.

Algunos tuvieron mayor ingenio en esa aplicación, muchos maestros lograron relacionar mejor sus materias y abarcar todo, no solamente español y matemáticas, pero muchos maestros, sobre todo los que trabajaban lejos, iban el martes a clases y regresaban el jueves, solo pasaban 3 días en la comunidad y pues ¡no! La discusión empezó, precisamente en los que trabajábamos toda la semana. La inconformidad se dio precisamente porque si están ganando igual que nosotros y tienen el deber de permanecer en sus comunidades, ¿por qué únicamente trabajan tres días?, martes, miércoles y ¡hasta eso, el martes no lo trabajan completo! Se fue generando una inconformidad tremenda, pero *les valía gorro* a los maestros, y como los inspectores tampoco permanecían en las comunidades, la mayoría radicaba casi siempre en Tuxtla, muy pocos estaban en su lugar de asignación y si estaban, estaban en la cabecera de zona, nunca visitaban las escuelas.

El ausentismo en escuelas rurales marginales, aunado a una constante rotación de personal, conforma lo que Ezpeleta y Weiss (1996) denominan precariedad institucional, dicho fenómeno referido por Benito en 1966, se ha mantenido hasta la actualidad.

Los recursos didácticos

Para la enseñanza, los maestros no teníamos una guía didáctica que nos proporcionaran, nosotros teníamos que obtener el material para poder enseñar. Los alumnos tenían a su disposición las tiendas, donde podían comprar los cuadernos y algún libro auxiliar que se les pedía, porque se les pedía algún libro y lo compraban, porque todavía no se daban libros, llegaban pero a las cabeceras de zona nada más, a otros lugares, si llegaban pero en escasa dotación, no llegaban completos.

A los alumnos se les daba lo que alcanzaba, un libro de historia, de civismo, de geografía, de aritmética y español. Se manejaban libros sencillos. Como maestro, la SEP únicamente nos daba un paquete de libros igual que a los alumnos, ese era el *machete* para trabajar con los grupos, otros libros los adquiríamos en las librerías y esos los compraba yo, servían como auxiliares.

En cuanto a gises, cartulinas, todo eso lo comprábamos nosotros. Por lo general, se tenía que ordenar porque había un comité, al comité se le decía: “no hay gises, no hay borrador, necesitamos un pizarrón”, ellos se encargaban de todo y en las escuelas de organización completa, el director tenía que ver que hubiera gises en los salones, tenía que ver que hubieran borradores, porque ya estaban los pizarrones grandes en los salones, esos verdes. Nos daban el material, pero era por parte del mismo comité de padres de familia que se encargaba de sufragar los gastos de esto, ellos lo compraban, solo había que pedirlo.

Las escuadras o compás, al principio se solicitaban a la dirección, aunque nada más se tenía un equipo, si otro grupo lo requería pues teníamos que esperar hasta que terminara. Cuando vimos que no era suficiente un solo equipo tuvimos que comprar por nuestra cuenta este material, lo usábamos sin problemas porque nos pertenecía

Disciplina

Similar al aprendizaje con uno de sus maestros en la primaria y con los del internado, procuraba una disciplina férrea en su relación con los alumnos, si bien no reconoce este tipo de aprendizajes y formación por parte de sus maestros, ello resultó ser parte central de su identidad. Si un recuerdo tienen de él sus alumnos es que: “era muy estricto”. Tal ordenamiento alcanzaba incluso a los padres de familia, de quienes celosamente salvaguardaba las reglas de su espacio de trabajo.

Para la disciplina no tenía problemas, porque mi físico imponía, no había necesidad de hablar mucho. Recuerdo que cuando se trataba de primer año me gustaba jugar con ellos, pero desde el principio abordaba cuestiones de disciplina, les decía:

-Voy a procurar por todos los medios que aprendan, aquí conmigo ¡aprenden porque aprenden!, (como dijo el profesor Bermúdez conmigo), y nada de que voy a estar jugando en el salón *por mis pistolas*. Otra cosa, aquí no hay Trejo, no hay del Carpio, no hay Zúñiga, no hay Gordillo, no hay Lara, nada de querer sobresalir por el hecho de que ustedes tienen mucho dinero, *pura máscara*, aquí todos son parejos y se respeta lo que se vaya implementando, ¿estamos de acuerdo?

Todos decían que sí.

-Bueno el canijo que se *salga de la línea* le voy a dar *su buena*, ¡les juro que se la doy!, así que por favor, nada de querer *salirse de la raya*.

Pues no hubo necesidad de castigar a nadie en el primer año, porque *¡todos al tiro!*, les gustaba cómo se trabajaba.

Recuerdo un incidente con Ramón, actualmente es licenciado, vive en Tuxtla. A Ramón no le dio tiempo de avisar y *se hizo* en el salón, todo chiviado, no sé si por temor, pero no me avisó. Llamé a una de sus hermanas, una muchacha grande y le dije:

-Mira, tu hermanito no avisó nada y *se hizo* en los pantalones.

-Ahorita lo voy a bañar.

Todo chiviado salió y pues ni modos, yo lo recordaba y cuando lo vi hace algunos años se lo recordé:

- ¿Qué Ramón? te zurraste en el salón.

- Sí, maestro.

- ¿Por qué no avisaste?

- Pensé que usted me iba a castigar más.

- ¡Ah caray!, ¿tanto miedo me tenían?

- No miedo, pero ¡usted imponía!, había que estar al tanto para ir adelante y eso fue bueno para nosotros.

- Y ¿qué dice tu hermana?

- Ella tuvo que ayudarme, se chivió bastante porque ya estaba grande.

Y sí, ya estaba de 12 años.

En quinto grado ya estaban grandecitos, unos de 14, unos grandes, sobre todo aquellos que ya se sentían con *pelo en pecho*, ¡se ponían muy ariscos! En una clase uno me dijo:

- Yo no voy a hacer el trabajo que usted está pidiendo.

- Y ¿por qué no lo vas a hacer?

- Porque no quiero.

- Ándale, no lo vas a hacer porque no quieres (con tono sarcástico)

- No quiero.

- Y ¿esto nace de ti o te lo dijo tu familia?

- A mi abuelo no le gusta el trabajo que usted está poniendo.

- Mmm, a tu abuelo y a tu padre tampoco por lo que veo.

- Sí.

Al otro día llega, era uno de los Trejo, llega y no llevaba la tarea, lo regreso y el director Paco Brindis llega rápido a mi salón:

- Maestro, ¿por qué *despachó* a ese niño?

- No hizo la tarea.

- Sí, pero póngale otro trabajo.

- No, ¿por qué le voy a poner otro trabajo? aquí el que manda en el salón soy yo, usted en la dirección, aquí el que dispone soy yo y ya determiné que se va a su casa.

- Está bien.

Estaba muy enojado el padre de familia, pero no conmigo, con el director, al director lo puso como *camote*:

-¿Cómo es posible que un maestro pase por encima de ti!, si tú eres el que da las órdenes.

-Pues sí, pero él tiene razón.

-No, ¡cómo es posible!, esto no va a quedar así.

-Pues yo diría que ni le muevas, el maestro no es de los que se dejan manejar. No es como se está acostumbrado de que los padres de familia quieren intervenir en la educación por el hecho de que estudiaron un poquito, no él dijo que ¡así es!, y ¡así es!

-No pues, eso lo vamos a ver.

Pero no pasó a mayores, hasta que se dio el caso del Carpio.

La relación con los padres de familia y las fiestas en la comunidad

La autonomía respecto de los padres de familia se mantenía, se procuraba en el trabajo escolar; si bien la injerencia y ascendencia de algunos de ellos por su posición de poder al interior de la comunidad era inevitable por la sociabilidad cotidiana y relación, en general, se mantenía un trato de respeto, acotado al apoyo material de la escuela.

Era común que los maestros participaran en las fiestas de la comunidad a través de desfiles, la organización de eventos culturales y deportivos, ámbito este último en que por vez primera desarrolla su afición por el fútbol y lo utiliza como una vía de encuentro, de esparcimiento y recreación entre los jóvenes lo mismo que de parcial democratización de las relaciones, en un contexto en que su práctica, reglas y habilitación le llevó a ser un docente querido y respetado por muchos adultos y especialmente los jóvenes.

La relación con los padres de familia era prácticamente nula por el hecho de que casi no se llevaban a cabo juntas con ellos. Se hacían juntas, pero con el personal docente. Lo referente a la comunicación con los padres de familia, la dirección la tenía que hacer y eran muy escasas, solo había el compromiso de que se llevaran a cabo las fiestas que marcaba el calendario, se reunía la gente, llegaba, felicitaban la labor que se desempeñaba, pero otro tipo de coordinación no había. Por lo regular no se admitía tanto su presencia o no se le

permitía al padre de familia estar inmiscuido en los problemas que correspondían a la educación.

Los programas tenían mucho auge, la escuela era prácticamente promotora de las fiestas que se daban en el lugar. Los que tenían la misión, eran las autoridades y la escuela era la que participaba en cuanto a los programas. Cómo había una del estado y otra federal, las dos escuelas *se rifaban* en cuanto a los programas y había que *echarle los kilos* para demostrar que se estaba realmente enseñando, no nada más lo concerniente a los contenidos, sino también lo que correspondía a artes, música y bailes. Se formaron coros, se distinguieron algunos por participar con canciones, otros en poesía, porque en ese entonces era algo especial el alumno que participaba en poesía. La declamación era algo único y el que sobresalía era reconocido, porque muy pocos tenían la capacidad de ser buenos declamadores y aquellos que lo lograban sobresalían ante los demás, incluso tenían campo abierto para participar en la propia capital.

En cuanto a educación física, el profesor Paco Brindis me comisionaba a ese campo, las tablas rítmicas, la escolta, que el alumno pudiera marchar bien en el desfile que se daba en la comunidad. Cuando era lo referente a bailes, también era parte de la coordinación y había que *echarle los kilos*, aunque ayudaban las maestras, no nos dejaban solos ¡todos éramos colaboradores!

El trabajo con los jóvenes. ¡Bienvenidos al fútbol!

Con los jóvenes tuve la oportunidad de hacer otras cosas porque les gustó el fútbol. Incluso tuvimos que caminar un poco para llegar al campo, porque era la única franja disponible que permitía llevar a cabo las prácticas, y así iban! Algunos que tenían carro, tenían que dar mucha vuelta, pero lo hacían. Nosotros atravesábamos el panteón y llegábamos al campo donde teníamos las prácticas. Todo eso lo desarrollamos como en dos años.

La invitación nació porque me vieron practicar en el atrio de la Iglesia, invité al director de la escuela, que le gustaba también el fútbol. Se nos unió el profesor Francisco Javier Tovar, el cura y fuimos

al campo. Hicimos extensiva la invitación. Se juntaron los Hidalgo, luego los Lara, los Trejo, a todos les gustó el fútbol y órale, adelante. Entonces los Trejo y los Gordillo, formaron el equipo de *los santos* junto con el cura. Nosotros para llevarles la contraria, nos pusimos *los diablos*, con el profesor Francisco Brindis, Javier Tovar, Octavio, los Hidalgo, uno de los Lara y Molina. Al principio, éramos pocos los que participamos en los encuentros, hasta que se logró formar un equipo compacto, que llegó a ser el que representaba Simojovel. Nunca tuve la oportunidad de salir, porque dejé Simojovel, en el 67. Pero les gustó tanto que a los pocos años, yo retorné a Simojovel con un equipo de fútbol de Magón y ya tenían su propio campo que estaba a la entrada de la población, eso me dio mucho gusto! ¡Nos ganaron!, porque los que llevé, llegaron ¡todos desvelados, demacrados, malos del estómago! y ¡nos ganaron!, no por mucho, pero ¡nos ganaron! Se sorprendieron de la capacidad del equipo de Magón, ya que era una colonia pequeña que les dio *la talla*, sobre todo en las condiciones en las que habían llegado. ¡Nos felicitaron! La estancia en la población, que fue muy poca, me permitió conocer a muchas personas de ahí, estaba muy marcada la situación en cuanto al roce social, ¡eran especiales!

Con ellos, yo dirigía las prácticas. Algunos sabían de fútbol, los que tenían la oportunidad de salir de Simojovel rumbo a la capital, otros que iban hasta México; por ejemplo, los Hidalgo conocían de fútbol y formaron parte del equipo de *los diablos*. Lara conocía de fútbol también, pero conocían, tenían nociones. Eran muy especiales cuando se les mandaba a practicar, querían hacerlo por *sus pistolas*, pero *¡puras habas!* Sí se acoplaron, le entraron al fútbol como yo lo hacía, como enseñaba los ejercicios, pero fue muy poco tiempo el que estuve ahí.

Estos muchachos eran parte de la población, no eran alumnos. Los alumnos no participaban en el fútbol, eran jóvenes los que aceptaron participar en los encuentros de fútbol.

Amigos y otras diversiones en la comunidad

La pesca, la caza, la excursión, nuevamente fueron actividades que disfrutó en un entorno natural pródigo en belleza y recursos. Las anécdotas en torno de estas vivencias, llenas de momentos divertidos, son parte de su historia.

Fuimos con el maestro Tovar, el maestro Brindis, Celso (mi cuñado) y Molina a pescar. Cuando íbamos a Conó, ellos llevaban bombas, yo llevaba una ráfaga, una pistola, como no la sabía manejar, en un descuido, así montado, aprieto accidentalmente y ahí se va toda la carga, se espantaron aquellos, unos hasta me mentaron la madre:

-¿Qué pasó Carreto?

-No, pues esta *madre*, se fueron los tiros.

Me quitaron la ráfaga, ya no me dejaron cargarla, me dieron un rifle y un revólver nada más y me empecé a reír, seguimos, pasamos Mazantic, fuimos a la otra orilla de Mazantic y llegamos a Conó. Conó era un encajonado donde caía el agua en forma de cascada y hacía una especie de poza grande, ahí empezaron a preparar las bombas y yo me fijé como lo hacían. En la orilla había un guayabo, en la noche nos fuimos todos a dormir. Ya había visto la combinación del clorato con el azufre y el carbón, me había dado cuenta de la proporción que se requería para una bomba pequeña, agarré el clorato y el azufre, mezclé todo y preparé la cañuela, hice un envoltorio y la colgué en la rama del guayabo, ahí estuve haciéndome tonto viendo si podía pescar con el anzuelo, la bomba la dejé así, por la mañana, como a las 5:30 de la mañana, voy y le prendo la mecha a la bomba, le prendo y ivolaron las ramas del guayabo!, un trueno pero itremendo! y salen todos espantados (risas). Me dice el maestro:

-Pinche Carreto ¿qué estás haciendo?

-No, aquí estoy, pero no sé qué es lo que pasó.

-Qué no vas a saber lo que pasó cabrón, ¿qué es lo que hiciste?

-Yo nada, estoy pescando.

Así me la quité, no me dijeron nada, como a las 8:30 empezaron a preparar las bombas y las tiran ahí en la poza esa, donde caía

la cascadita del río de Colón y salen como ocho animalazos, pero ichingones!, ¡puro grande! y me aviento, allá voy y agarro uno en cada mano, pero me empieza a revolcar el río, porque es pura piedra, de esas blancas lisas. Toda esa corriente es estruendosa y me empieza a revolcar y tuve que largar un pescado, ¡ya no podía!, estaba ¡can-sadísimo!, me arrastró y me iban siguiendo aquellos por la orilla, un pescado no lo solté, salí a la orilla todo madreado, me quitaron el pescado y me hicieron que descansara.

-Cómo vas a hacer eso, cómo te vas a aventar si hay piedras en la orilla.

-Pues me ilusioné, ¡me ganaron las ganas de querer agarrar los pescados!, pero todos los demás se fueron.

Finalmente, llevamos el pescado, que ya preparado pesaba como cinco kilos. Cuando lo supieron en Simojovel, a mí me mandó a llamar el guardabosque, el señor Ricardo Lamadrid, un señor alto y fornido, *bien dado* el señor, me dice:

-Maestro (tenía una anforita de 5 litros de vidrio, con mimbres y me sirve un vaso lleno de ese licor, del auténtico comiteco).

- Ajá.

Se sirve también un vaso para él.

-Maestro, por esta ocasión dice, voy a tener que castigarte, fuis-te a pescar, echaste una bomba y ¡está prohibido!, ¡tú lo sabes!, vas a tener que pasar unos días en la cárcel por haber actuado de esa manera.

-Yo pesqué con anzuelo.

-¡Cómo vas a pescar con anzuelo!, este pez no se puede pescar con anzuelo, ¡no pica pues!, así es que ya lo sabes (y seguimos to-mando).

Manda a traer su comida, le sirvieron un pollo, un pollo completo, ¡se lo aventó el pollo completo!, “¡pa’ su madre” dije dentro de mí, no ¡y pidió más!, “¡no es posible!” decía dentro de mí, “como come este cliente”, pues aparte de comer, tragaba como si fuera agua el vino ese y como si nada, tranquilo. Al final, como seguimos plati-cando y todo, yo había aceptado que había aventado una bomba, no sabía de esas cuestiones de echar bomba ni nada.

-¿Quiénes son los que te acompañaron?

-No pues conmigo basta, a mí castígueme, para qué voy a estar embarrando a los demás.

-Dime quienes son.

-No.

Y empieza a nombrar a todos, ¡ya lo sabía!

-¿Son o no son?

-No pues sí, no tiene caso que le esté mintiendo si ya lo sabe.

-Mira, a esos también los puedo “meter al bote” pero va a ser un problema hasta contigo si te meto al bote, porque tú eres empleado federal, con que empiecen a mentir que no fueron, ya se chingó el asunto, porque tiene fuerza la federación y sobre todo los maestros acá, vas a llegar a tu casa pero prométeme no ir a pescar con bomba cabrón.

-No, no, ya no voy a ir a pescar con bomba.

Pero iba al río Catarina desde Simojovel a pescar con anzuelo y agarraba, había mucho pescado. Y no era nada más a pescar, me invitaron también a sus ranchos. Por ejemplo, el maestro Mandujano me invito a su rancho por una montaña. Yo no llegué hasta ahí, tuve miedo esa es la verdad, aparte de que me quedé con mi caballo a la orilla de un cerco, en un fango, donde hasta la rodilla del animal se fue y si seguía se iba a quedar ahí, entonces tuve que rodear. Llegamos a la entrada de una oquedad que hay ahí en la montaña y se escuchó un ruido ensordecedor adentro, parecían rugidos de animal, pero de acuerdo a la versión de los lugareños, era una cascada interna la que hacía ese ruido. De regreso, me llamó mucho la atención el lugar donde lavaban el café, como hay muchas vertientes de agua allá en Simojovel, la canalizaban a través de bambú, hasta donde lavaban el café, en un cuadro de cemento, un tanque, ¡todo bien preparado!, el agua la traían por gravedad a través del bambú.

Varios me invitaron a visitar los ranchos, me invitaron también a la parte de arriba donde vivían los indígenas y festejan al señor de Esquipulas, tenían una imagen de bulto como de 1.80 metros más o menos, de madera especial, ¡bien hecha!, una explanada ¡preciosa!, ¡limpia!, limpia por completo. Los ríos de esos lugares, eran cristalinicos, un agua ¡preciosa!, ¡a todo dar!

Con Celso y otros de sus amigos fuimos a cacería a un terreno enorme!, cubierto de ipuro cedro! y icedro rojo!, ahí me perdí por ir queriendo ver todo lo que había, y es que pasaban manadas hasta de doce venados cruzando el río San Pedro, iyo me emocionaba!, inunca había visto esa cantidad de venados!, cazamos uno, pero tuvimos la experiencia con un tigrillo, me dejaron solo esperando y los rugidos del tigrillo me espantaron, lo escuchaba cerca, pero estaba como a unos 100 metros, estaba en un tronco y como tenía fuego no se acercaba, pero así me tuvo, icon miedo!, ya casi enterrando el sol, se escuchó el ladrido de los perros y oí que me decían:

-¡Dispara Carreto, dispara!

O sea, disparar para que el venado volviera a la ruta donde iban los perros, ¡qué voy a disparar!, si ellos disparaban por donde iban y sentía que me pasaban cerca los *chingadazos*, entonces lo que hacía, era enterrarme en la parte donde estaba, buscaba refugio y ellos disparaban. Cuando lo cazaron les dije lo que ocurrió y me dice uno de ellos:

-Tranquilo, tranquilo, estabas bien protegido.

¡Qué protegido voy a estar! Pasó, el venado no se preparó hasta el otro día, temprano se escucharon de nuevo los rugidos del tigrillo. Ronald se paró, recorrió unos metros, apuntó y en pleno centro de la frente le dio al tigrillo, ¡ahí quedó! A él le toco la piel del tigrillo, es muy fina!, le preguntamos si podíamos jalar con la carne, pero dijo que no, lo desecharon, el venado sí, el venado lo preparamos hasta el río, en el río ya lo pelaron, a mí me dieron una pierna completa y del tlacuache que habíamos atrapado también, no quise nada.

Me invitaron también a participar en juegos de azar pero no me gustaba.

Y la familia crece

A las pocas semanas de su llegada a Simojovel, deviene el nacimiento de su primer hijo, quien fallece en el parto, meses después tiene a su primer hijo y un mes antes de dejar Simojovel nace su hija. Una familia integrada por la pareja y un hijo y después dos hijos, genera otro tipo de

demandas económicas, sobre todo, demanda un posicionamiento sobre sí y su lugar como padre y como esposo, demanda subjetiva oculta en el abismo insondable de otros menesteres y malestares. De su conjunción con otras situaciones de vida, emergen las rupturas, la búsqueda de otros horizontes que ayuden a conformarle una respuesta a la pregunta que tal vez aun no haya podido integrar para sí en cuanto a su lugar en el mundo, su posición como padre y como esposo.

Cuando llegué a Simojovel estuve unos días en la casa de Celso, mi cuñado, pero como tenía un inquilino que había tenido un problema en un lugar, entonces opté por retirarme y nos fuimos a la casa de mi suegra, pero era chiquita, era un cuartito y ahí estaban mis cuñadas María Elena, María del Carmen, Berti, Humberto y dije: “¡no voy a aguantar aquí!”. Para eso ya se venía el nacimiento de mi primer hijo y a los pocos días nace muerto, eso ¡me deprimió bastante!, recuerdo que con mi cuñado tomaba para calmarme, ¡fue peor!, ese momento que pasé ¡de veras fue terrible!, no coordinaba nada. En el trabajo, el maestro Paco Brindis me dio la oportunidad de faltar unos días, enterramos al niño y traté de incorporarme a la vida pero no fue igual. Le dije a mi suegra que buscaría donde quedarme porque no me parecía bien estar ahí con todos y fui con doña Macrina Mazo, le pedí que me alquilara una de las casas que tenía, era dueña de una de las tiendas, la más surtida de Simojovel, y me dice:

-Con mucho gusto profesor, le voy a mostrar una que está en San Sebastián y otra que está aquí cerca a la primaria del estado.

Me acuerdo que me gustó más la de San Sebastián, nos instalamos, nos fue a ayudar Berti (mi cuñada) quien se quedaba con mi esposa, le ayudaba en todo.

Pasó el tiempo y mi esposa volvió a quedar embarazada, un día me dijo:

-Me siento mal.

Le contesté:

-Pues voy a buscar rápidamente quién te atiende porque yo ya no confío.

En el embarazo anterior fue la esposa de Celso y mi suegra las que la atendieron y yo les decía que no, que se buscara a alguien que conociera lo referente a los partos, me decían:

-No hay, aquí no hay especialista que se dedique a eso.

Pasó y no pudimos rescatar el primero, pero el segundo tuve miedo, dije:

-No, este *puras habas* que no sea atendido como debe ser.

Busqué y me fui hasta la parte del centro que estaba un poquito retirado, eran como unas tres cuadras y ahí voy preguntando donde vivía don Claudio. Vivía en plena calle central y le dije:

-Don Claudio, urge su presencia en mi casa, está enferma mi esposa y necesito que vaya usted, si es tan amable.

-Sí profesor, con mucho gusto.

Fuimos y no me dejaron pasar, no pude auxiliar, pero me comunicaron que tenía cierto problema porque el cordón umbilical estaba queriendo ahogar al pequeño y le dije:

-Pues échale ganas porque no estoy en condiciones de tener otro desenlace como el anterior.

-No se preocupe maestro, ahorita vemos que hacemos.

Mi suegra preparaba agua hirviendo y no sé qué otras cosas pidió, toallas, sábanas. Cuando el bebé pegó el grito, ¡hasta yo brinqué de gusto! y peor cuando me dijeron:

-Es varón, y todo cachetón.

Lo fui a ver y le dije:

-Oiga qué bien, ¿cómo está?

-Está bien, no hay problema.

-Ella, ¿como ésta?

-También está bien.

Ese día fui a festejar con mi cuñado, el desenlace fueron las felicitaciones. Meses después, mi esposa volvió a quedar embarazada, estaba ya próximo el nacimiento de Rocío mi segunda hija, estaba en clases cuando me anuncian, que por favor fuera a la casa porque estaba mal mi esposa ¡y me voy! Pedí permiso, dejé mi grupo a cargo de Javier quien me dijo:

-Con toda confianza, vete no hay problema si ya no regresas, no te preocupes, yo atiendo a tu grupo.

Me fui y sí, estaba por nacer Rocío. Cuando esto pasó ya no quería correr riesgos y me fui rápidamente a buscar a don Claudio y no lo encontré, afortunadamente acababa de llegar un doctor de nombre José y fui a su casa, de inmediato le dije que por favor urgía sus servicios, se fue conmigo a la casa y atendió el parto de Rocío, cuando estaba por nacer, se complicó y me pidió que fuera por un maletín especial que tenía, donde había un medicamento que requería en esos momentos, ifui como *rayo!*, y Rocío ino nacía, no nacía y no nacía!, ¡hasta que por fin! Como nació y no lloraba me *escamé* un poco, pero el doctor le dio respiración y aparte le apoyó las manos en el pecho hasta que dio el grito, cuando se escuchó el llanto pude respirar tranquilo, contento y todo. Esa noche todo tranquilo, al otro día llevé un conjunto musical ide puro gusto que había nacido bien Rocío!, el ruido *escamó* a los vecinos, estaba solo en la casa con Celso y Felipe -cuñados de él- y el grupo de música. Era un escándalo ¡tremendo! y me dijeron que me calmara porque el ruido podía hacerle daño a la niña, entonces les dije que tocaran más *despacio*, pero dilató, la fiesta se prolongó, ¡estuvimos felices y todo!

Unos días después, le dije a mi esposa:

-Ya me quiero ir de Simojovel, ya no estoy a gusto. Y es que había pasado un incidente con el abuelo de uno de mis alumnos.

La situación familiar se imbrica con otros eventos, la lucha de sí y su lugar como esposo y padre, se traslada a la lucha de su lugar como sujeto y su disensión y pertenencia a un grupo social. Es maestro y hasta ese momento sin ninguna posesión, tiene el respeto de los otros, pero también este respeto tiene límites y se ve confrontado; no es ya un jornalero, pero su identidad subalterna aún no tiene respuesta.

La salida de Simojovel

Se presentó un problema con Carpio, un muchacho que estaba en quinto año conmigo, se le ocurrió prenderle fuego al sombrero de

Benito, Benito estaba en su butaca y no se dio cuenta cuando prendieron su sombrero bajo la butaca, cuando sintió lo caliente reparó y se molestó. Le dije a Carpio que *no se pasara de rosca*. En ese entonces no se medían, eran especiales y lo castigué.

Lo paso al frente y me acuerdo que llevaba un silbato que utilizaba en educación física, que tenía amarrado con un cordelito delgado y le tiro en las pompas el primer trancazo, se me agacha y le rozo la espalda. Le dije que se fuera a sentar, como es blanco, se le puso toda la espalda roja. Ya en su casa, cuando se estaba bañando, el abuelo lo vio y se armó la de San Quintín.

-¿Qué te pasó?

Lo estuvo interrogando hasta que dijo:

-No, es que el maestro me castigó porque..., hice esto y esto.

El abuelo no premeditó, no escuchó lo que había hecho él, simplemente me acusó en la presidencia y me mandaron llamar, lo curioso es que hasta con policías llegaron a la escuela:

-¿Y ahora qué pues?

Claro que no se presentó y se movieron los maestros de inmediato:

-Bueno ¿qué pasa?

-No que Benito golpeó a un niño.

-Pero ¿cuál?

Nadie sabía nada. Cuando lo explicaron, me acuerdo que Francisco Brindis (director de la escuela) fue hasta allá a la presidencia, le explicaron cómo estaba el caso y me dijeron que iba a presentarme a un careo, en el careo estaba el abuelo y el abuelo muy ceremonioso, como era de *los que pesaba* en Simojovel, había cantidad de gente y parece mentira pero la gente que tiene cierto control dentro de la población, su palabra cuenta mucho, me dijo:

-Profesor, usted no tiene ningún derecho a castigar de esa manera a los alumnos, por tanto estoy solicitando a la autoridad un castigo ejemplar para usted, porque se sobrepasó. La espalda de mi nieto está roja con el alambre que usted le pegó.

Ahí me la cambiaron, dijeron que le había pegado con alambre de luz.

-Para empezar, no es alambre de luz, es el cordel del silbato con que doy las órdenes en educación física, pero el castigo obedece a que su nieto hizo esto y esto.

Le preguntan porque ahí estaba:

-Muchacho, ¿tú hiciste eso?

-Sí.

El abuelo se encabronó porque contestó que sí.

-¿Cómo que sí?

-Sí, sí lo hice, le puse un sombrero bajo su butaca y le puse lumbré por eso es que saltó Benito (alumno).

-Y ¿tú qué pides?, ¿qué pides en contra del maestro?

-Está bien que me haya castigado porque yo tuve la culpa.

-Sí, pero eso no ameritaba dicho castigo (dijo el abuelo, y la autoridad escuchando), por tanto yo pido que esto no quede impune y que al maestro se le castigue y que se llame a la autoridad mayor de él para que intervenga.

Ahí viene el profesor Francisco López (supervisor), lo mandaron a traer porque me querían dejar en la cárcel. Viene el profesor, se queda viendo la escena y me pregunta:

-Carreto, ¿qué pasó?

-No, ahí le van a explicar.

Ya le explican y todo. Entonces, el inspector se portó muy severo con esta persona.

-En primer lugar usted no tiene por qué llamar la atención de un empleado federal y lo que procedía era que la autoridad me hubiera llamado a mí.

Y se dirige a Paco, el director:

-¿Cómo es posible que no te hayas enterado de eso?

-Pues no, de un momento a otro se suscitó, porque el abuelo vino e hizo su escándalo inicial. Tuvimos tiempo porque llamaron a los policías y los llevaron a la comandancia.

-Señor, lo siento mucho, pero usted no tiene nada que ver con este problema, es la autoridad la que va a intervenir y como empleado federal nosotros lo vamos a ver.

Ya presente ahí el inspector le dije:

-Por favor quiero mi cambio profesor, yo ya no estoy a gusto acá, imenos con esto!, dónde quieren hacer lo que les viene en gana y proceder como si fueran dueños de la población así que no estoy a gusto.

Me dicen los demás.

-No tampoco, no se trata de que usted se vaya del lugar, estamos a gusto con usted.

Jugaba futbol con ellos, tenía también bastante gente a mi favor. Uno de los que estaban ahí, el señor Francisco Lara, dice:

-Creo que se están excediendo en esta cuestión, la base de la falta ya fue explicada con detalle. Yo le pido a usted señor del Carpio que sea tan amable disculparse así como el maestro también y que las tareas sigan normales, que no amerite el cambio del maestro, el maestro está haciendo las cosas bien aquí, ya formó un equipo de futbol, ya tenemos diversión de futbol, tenemos algunas cosas que se están innovando, que no las veíamos, entonces ¿por qué molestarlo de esa manera?, ¿qué le parece a usted maestro?

-No queremos que se vaya usted de acá y el señor debe reconocer que su nieto tiene la culpa.

Dobló las manos el señor del Carpio y dijo:

-Yo quisiera nada más por parte del profesor una disculpa y que esto no se vuelva a presentar. Si algo hay que hacer por alguna falta que cometa mi nieto soy yo al que debe avisar de inmediato y yo procederé y veré qué se hace.

Yo dije entre mí: “él va a aplicar el castigo entonces, no es así, ino estoy de acuerdo!”.

-No estoy de acuerdo en disculparme, a menos que se disculpe él primero, porque la culpa es de su nieto, por revoltoso.

-¿Cómo que revoltoso?

-Sí, y usted fue el que movió todo esto y usted tiene la obligación de disculparse primero, si usted así lo desea.

La autoridad, recuerdo que uno que estaba ahí como agente le hizo señas de que sí lo hiciera, que se disculpara y el abuelo aunque no queriendo *dobló las manos*:

-Profesor, le pido una disculpa, voy a procurar que esto no pase, que no vuelva a suceder.

Le digo:

-Igualmente, voy a procurar en lo sucesivo, pasar por alto una llamada de atención porque veo que están acostumbrados a hacer lo que se les viene en gana, así que mejor ahí que quede y la verdad yo sí me retiro, pido mi cambio.

Terminó el problema pues se disculpó el señor del Carpio y yo también reconocí mi falta por haberle pegado al chavo.

Pedí mi cambio pero no había chance. Entonces se presenta la oferta, el maestro Aguilar Juárez, hermano de Alfredo que también fue supervisor, le informa por vía telegráfica sobre una permuta, él tenía un elemento que era de ahí de Simojovel, una maestra de nombre Lucila y le avisa, y ésta *ni tarda ni perezosa* aceptó que permutáramos, pues era su tierra. Y así, pequeños mis hijos, los saqué de Simojovel.

Los padres en la escuela rural chiapaneca de hace más de 50 años, dejaban en los docentes la responsabilidad de la escolarización e incluso la formación de sus hijos. Aprobaban su intervención más allá de lo estrictamente escolar, delegando e incluso subordinando su autoridad ante las acciones de estos, incluso de aquellas sanciones que aplicaba en el aula escolar. Tales disposiciones eran parte de los acuerdos implícitos o tácitos entre docentes y padres de familia, sobre todo en aquellos con menores recursos económicos o carencia de escolarización.

Éstas, no obstante, podían ser fuente de conflicto con aquellos padres con poder económico, político o social en las comunidades, con los que confrontar dicho estatus en cualquiera de sus expresiones llevaba a conflictos, desacuerdos o intentos por mostrar dicho poder ante el maestro.

Ricardo Flores Magón: las raíces en una comunidad. La presa de La Angostura y el fútbol: *el campo, ¡nosotros lo hicimos!*

La escuela Primaria Ricardo Flores Magón era una escuela de organización completa. El mobiliario binario permitía ciertas ventajas en relación con los que se tenían cuando inicié el trabajo. Cuando llego, me dieron el grupo que ocupaba la maestra Lucila, que era de primer año. Mi primer sorpresa fue encontrarme con un alumno, que carismático, siempre interrumpía las clases y pues no me tenía muy contento, decía entre mí:

-A este cabrón lo voy a agarrar a reglazos, no va a quedar de otra porque ya van muchas las que me hace.

Y le valía gorro, era hijo de don Héctor. Agarraba una guitarra de madera que le dio su papá, de esas chiquitas que venden en las ferias, se paraba en la clase y empezaba a cantar:

-El tiburón, tiburón, tiburón, tiburón, tiburón, tiburón...

Le decía:

-Siéntate, Tito.

Y Tito seguía con su canción del tiburón y me lo hacía del diario, por lo que le dije al papá:

-Oiga usted don Héctor, o corrige a su hijo de que no vuelva a interrumpir la clase o le voy a dar su reglazo.

-Dele usted, dele.

Cuando me dijo "dele", tenía el consentimiento del padre de familia porque ya me había pasado una y dije:

-No voy a meter *las patas* de nuevo.

En una clase me interrumpe y ¡ahí te voy cabrón!, idos reglazos le di!, sentadito quedó, no volvió a cantar, no volvió a interrumpir la clase. Después, cuando quería cantar me pedía permiso:

-Profesor, ¿puedo cantar?

-Órale, adelante.

Y saltaba con su canción del tiburón, fue famoso el Tito. En el segundo año que estuve, en el 68 me dan el grupo de primero nuevamente y le digo al director:

-No me puedes dar un grupo superior.

-No, diste muy buen resultado en el primer año, échale en el primer año.

Del 67 al 68 di clases en primer año, en el 69 tercero. En tercero, me tocó un muchachito, Víctor Hugo Santiago Ruiz, él y su hermana, lo seleccioné para competir en Carranza, lo preparamos y fue acreedor a un primer lugar de conocimiento, entonces Valeriano García (director) me dice, “ahora sí te voy a dar el sexto grado”, y así fue, en el 70 me dieron sexto grado.

Víctor actualmente es doctor en Neurología. Otro de los alumnos que tuve y que destacaron fue el guitarrista cuando cantaba *Tiburón, tiburón*. Héctor, estudió ingeniería actualmente trabaja en el INEGI, Vérida Villatoro, que es LAE. Otro alumno, Jorge García Coutiño, vive en Tuxtla Gutiérrez, lo he encontrado y muchas veces me felicita por el tiempo que estuve allá, incluso, en una llamada de atención que le hice, pues no pensé que el padre de familia reaccionara tan brutalmente, lo golpeó delante de mí con una sogá de caballo. Él se acuerda que esa queja le ameritó una *joda* pero ¡tremenda!, pero no guarda rencor; al contrario, reconoció que cometió el error y era lógico que su papá reaccionara así, porque ¡sí era cabrón! Otro de los alumnos que tuve fue Kennedy Hernández, que en paz descansa, fue profesor, trabajó en Flores Magón. Otro de los que me acuerdo, pero que no sé qué profesión haya logrado era Armendáriz, también a Lourdes García Ruiz, la hija del profesor Valeriano, que es profesora; Silvia Santiago Ruiz, que también estudió, Gloria Santiago también. Hay muchos nombres de alumnos que tuve ahí en Magón.

En Magón hice los famosos rompecabezas, quedaron satisfechos muchos de los alumnos, hacíamos el rompecabezas del estado de Chiapas con sus diferentes distritos, así como también de la República Mexicana y eso les gustó mucho, lo hicieron y los guardaron.

A partir de ahí, por lo regular me asignaron los sextos grados y fue continuo, así como el encargo de la dirección, tengo ahí cantidad de oficios donde por una salida equis que hacía el director a la capital o algún mandado a Carranza, me dejaba como encargado de la dirección.

Con los alumnos de sexto grado, participamos en concursos pero no se ganó nada. El grupo pasó a manos de otro maestro, porque el que llegó como director fue Cayetano Balcázar y él me nombró subdirector de la escuela, me dijo:

-Te voy a cambiar de grupo.

-Pero ¿por qué?

-Es que quiero que me ayudes, que estés cerca de la dirección para que trabajemos en algo que me interesa aquí en Flores Magón. Eso era que se contara con energía eléctrica y se logró con el apoyo de la superintendencia de La Angostura.

Más adelante queda como director el profesor Porfirio Penagos, que estuvo hasta 1973, tiempo después pidió su cambio y asumió la dirección el profesor Horacio Champo Cortés. Como también yo podía hacerme cargo de la dirección ya que había estado como subdirector, llega el profesor Manuel (supervisor de zona), revisa el historial y se da cuenta de que Champo por antigüedad no me ganaba, pero por antigüedad en el lugar sí, él estaba desde antes de que yo llegara y entonces hace el exhorto y me dice:

-Pues tal vez no te guste Carreto, pero el que va a quedar como director va a ser Horacio Champo Cortés.

Me acuerdo que le dije:

-Bueno, no importa, mañana usted va a tener mi hoja de cambio porque no me gusta así.

-Y ¿no te gustaría irte a Guerrero como director?

-¡No!

Era un poco necio, porque me hubieran dado la dirección de Guerrero, pero no quise. Los que estuvieron conmigo, siempre apreciaron mi trabajo. Por ejemplo, desde el 67 que llegué, Valeriano García aparte de ser mi paisano, me respetaba bastante en el campo de la enseñanza y siempre reconoció mi trabajo. Cuando llegó Cayetano por lo consiguiente, incluso me felicitó en presencia de los demás compañeros por el trabajo que desempeñaba, más que nada le gustó el hecho -creo-, que a él le tocó tener oportunidad de recibir los documentos de Víctor Hugo en relación con el primer lugar de conocimiento en la zona. Me tocó con Moreno, fue un gran amigo

porque lo conocí desde La Grandeza, en Río Blanco, llegaba a visitar con sus alumnos a Guadalupe Victoria y cuando fue director en Flores Magón, pues ya me conocía, sabía de mi trabajo, se llevaba muy bien conmigo. Por cierto, a este hace unos años lo encontré en el parque pero como que ya no *carburaba*, lo quise saludar y no se acordaba de mí. Cayetano, el maestro Champo, todos creo tienen aprecio por mi trabajo como maestro.

En la escuela Ricardo Flores Magón, el entorno social de aceptación, la estabilidad construida, el tiempo que pasó en ella, la consolidación de la familia, todo ello le permitió explotar sus capacidades, tanto en la enseñanza escolar, como en las otras enseñanzas con las que parecía pagar deudas adolescentes y juveniles de sí mismo, cuando otrora contraponía reglas familiares, escolares o sociales; abdicar o elaborar tales deudas, le convocaba a distanciar a los otros de situaciones de consumo de alcohol, de ocuparles en espacios recreativos y disciplinarios. El inicio de procesos más reflexivos sobre la mejora escolar y de conocimientos de los alumnos fue parte de dicho cambio.

En otros ámbitos, su desempeño y compromiso le significó la posibilidad de llegar a ser director de la escuela; no obstante, una eventual situación en las reglas de ascenso del magisterio le llevaron a no serlo, y segundas propuestas, no fueron aceptadas, parecía la situación en que cuando alguien no tiene aquello que solicita y espera, ninguna otra acción o propuesta es capaz de redimir la espera inicial. Debía hacerse en el tiempo y momento esperado. Esta condición subjetiva no podía discriminarse de lo social y laboral. ¡Y no fue director!

Mediación cultural y agencia en la comunidad

Para De la Peña (1986), la escuela y los maestros rurales tienen un rol de mediador cultural ante la comunidad; son ellos quienes hacen inteligible el gobierno y el sistema político, como un instrumento del Estado o del mercado (Tapia, 2001). Esta perspectiva, desde luego se distancia de una función del maestro que le considere como un agente que reconoce a los grupos campesinos e indígenas, asumiendo o no los propios

valores de la comunidad, de su patrimonio, en términos de organización económica, política y social, a través de la cual logran no solo una identidad sino también autonomía respecto de otros grupos e incluso, su transformación.

Tapia (2001, p. 63) plantea sobre este aspecto:

La escuela como institución mediadora, así como los maestros, tienen la posibilidad de ofrecer a los campesinos su discurso como una herramienta para pensar. Si el encuentro entre los campesinos y los discursos escolarizados se convierte en espacios de reflexión y de discusión, estaremos en posibilidades de observar nuevos discursos de los campesinos escolarizados con un componente local campesino, un componente nacional e incluso un componente más universal. Estos nuevos discursos de campesinos escolarizados contienen, probablemente, una visión más amplia que aquella que se ha impuesto a los campesinos por la limitación de recursos materiales.

Esta visión del docente como mediador cultural o el de aquel que se identifica con la comunidad en que labora y lucha por su transformación, coexisten de forma dinámica en el imaginario y práctica de muchos docentes, ello es lo que alienta a asumir un papel protagónico, de acompañante de los cambios que se gestan en las comunidades. En estas, sus habitantes son capaces de convocarse, reunirse y organizar formas de defensa de sus recursos, como se comparte a continuación.

En la comunidad de Flores Magón en el año de 1969 se inició la construcción de la Presa Belisario Domínguez, o La Angostura, y con ello la afluencia de obreros y sus familias, provenientes de diversas partes del país cuyas costumbres distaban del de la comunidad. A su llegada, se instalaron en las poblaciones vecinas, una de ellas Ricardo Flores Magón, quedándose a la entrada de la comunidad, en espacios delimitados con lazos, plásticos, cartón o bajaré. La mediación de los maestros permitió a estas familias la construcción de espacios mucho más habitables y a la comunidad mejoras en su infraestructura. Benito lo narra así:

Desde 1968 y sobre todo en 1970, llegan a Flores Magón infinidad de pobladores por la obra de La Angostura. Empezamos a ver a mucha gente y nos empezamos a *escamar*, tomaban a diestra y siniestra y les valía *sombrilla*. Esta gente estaba acostumbrada a hacer lo de *sus pistolas*, por principio de cuentas, vimos que muchos de ellos, los que traían familias, desplazaban a muchos que vivían en Flores Magón y que estaban alquilando, porque los que venían pagaban cantidades mayores de renta, incluso la duplicaban. Otras personas alquilaron su casa y se fueron del lugar.

Esta situación no iba a traer buenas consecuencias y se buscó una solución. Los maestros nos reunimos y hablamos con el señor Agustín Santiago, quien tenía una parcela de varias hectáreas en el costado derecho que está a la entrada de Magón. Cuando le planteamos si podía alquilar ese terreno a la población para que construyeran las barracas, porque eran demasiados, él pidió que se le permitiera ver cuántos eran más o menos. Cuando fuimos a ver a los que dormían a la intemperie, ¡eran más de 200 personas! Nos pidió que reuniéramos a la población para hablarles. Así, prácticamente nos tomaron como aval, se hizo la junta con los padres de familia, se planteó qué se podía hacer para solucionar el problema de toda esa gente que vivía a la intemperie en casitas de nylon y de madera. Una vez que se hizo la junta, se habló al Comité para que interviniera y el comisariado se responsabilizó para tener una plática con el superintendente de la Presa la Angostura, que era el señor Federico, una persona muy amable, que compaginaba muy bien con la población, no era prepotente y sí muy allegado a las charlas con la población. Llegó a la Casa del Pueblo, nos reunimos con las autoridades, estaba llenísimo el salón!, nosotros estábamos al frente para intervenir cuando se concedió la palabra a los maestros, el señor Agustín Santiago no dijo nada, sino que fueron las propias autoridades que plantearon al superintendente lo del terreno para construir las barracas para los trabajadores de la presa, él dijo:

-Ah encantadísimo, con mucho gusto, ¡y qué terreno me darían?

-No, se le está facilitando, sino que es prestado, ¿pero que da usted a cambio?

-Ah, ya salió el *peine*, no pues lo que gusten.

Entonces le cedieron la palabra al director de la escuela:

-Maestro, usted intervenga ¿qué cosa es lo que podíamos tener de beneficio en relación al terreno que se le va a prestar para que construyan las barracas?

Como ya habíamos planteado qué queríamos, le dijimos al superintendente:

-La obra está bajo sus órdenes y los beneficios para las poblaciones cercanas son contundentes, porque es parte de lo que el Gobierno expresa con relación a toda obra que beneficia a los contornos, en este caso nosotros estaríamos en la mejor disposición también de auxiliarle, pero a cambio quisiéramos mejorar nuestra institución, nuestra escuela.

-Ah, una escuela, ¿dónde la quieren?

-Atrás de la bodega, en el terreno de la parcela escolar, pero de inmediato.

Y sí, de inmediato comenzaron a construirla. Otra cosa que se planteó fue el agua potable:

-No tenemos agua potable, tuberías y todo eso.

-Eso no se los garantizo, pero sí, si les parece voy a reconstruir el cárcamo. Voy a darle mayor fluidez, que haya mayor cantidad de agua para la población. Pero ahorita la tubería distraería a mi personal.

El agua se tomaba del Encuentro (río cercano), había un cárcamo, pero esa filtración no era suficiente porque llegaba muy poca agua, lo ampliaron y hubo bastante agua en Flores Magón.

Se pidió pavimentación, pero esa nunca llegó. Él pidió arena de ahí de Flores Magón, del arroyo porque estaba cerca, a un costado y se le permitió. Con relación a la construcción de las barracas dijo el superintendente:

-Puedo empezar desde mañana.

-Cuando usted guste.

Llegaron camiones y camiones y en un dos por tres levantaron las barracas, eran galerones. Más adelante, hicimos y *echamos pluma* (cuentas) de lo que estaban sacando de arena, inos arrepentimos!

porque el costo de material, que en ese tiempo era demasiado barato, abarcaba millones de pesos. Por el terreno del compadre Ovalle, por esa parte sacaron toda la arena. Ya la población vio que de plano estaban abusando del saqueo, optó por obstruirles el paso y dijeron:

-¡Hasta acá!

¡Y bloquearon! Al bloquear, el superintendente dijo:

-¡Qué pasó?, habíamos quedado en algo.

-Pero usted tampoco ha cumplido la pavimentación, y ¿dónde está eso otro?

Cuando reconoció que no había cumplido en cierta parte, aceptó, pero aun así muchos de los camioneros se opusieron. Peleaban en contra de las autoridades de Flores Magón e incluso los amenazaron, como manejaban pistola, les valió *gorro*, llegaban armados queriendo espantar, ya estaban acostumbrados a ver la muerte de cerca, entonces amenazaron pero no se amilanó la población. El señor Margarito, quien comercializaba gas y vivía también a la entrada de la comunidad, se expresó así:

-O se respeta el compromiso que se había hecho o *a la fregada*, y ¡también se van los de las barracas!

Los camioneros se pusieron enojados, y como eran cientos dijeron: “la hacemos”. ¡No!, la población también era brava. Con sus escopetas chimenea y algunos con pistola y las grandes piedras que habían colocado en las entradas, no permitieron el paso a los choferes y ¡estaba cabrón!, iba a haber muertos. Fueron a cuidar la entrada para que los camiones de volteo no entraran y ¡ni maíz!, no pasó ninguno. Tampoco el superintendente quería problemas con la colonia, porque sabía que eran bravos y ahí estaban los barracones en que los trabajadores dormían, llegaban los camiones a recogerlos, los llevaban al trabajo y los regresaban a dormir. En ese entonces pusieron un burdel a la orilla de la carretera y empezó un relajo tremendo. Fue cuando se empezó a salir del carril la población.

Como no eran suficientes los barracones de Flores Magón para albergar a la gente de la Angostura, el gobierno por parte de la superintendencia hizo un compromiso con los ejidatarios y adquirieron terrenos. Empezó entonces la construcción de casas. Muchos

de los residentes de los lugares en que construyeron esas viviendas, se fueron a Las Vegas, pero otros se fueron al Paraíso (comunidades aledañas), como querían terrenos para poder vivir y los terrenos estaban ocupados por los ranchos del señor Francisco Albores y del señor Morales, el gobierno compró ambas propiedades para darles terrenos que cultivar y se hizo esa operación. Creció rápidamente la población, entonces ya había gente que había salido de Las Vegas, llegó más gente de la Angostura y pobló también Las Vegas. Se empezó a mezclar la gente, la gente de la Angostura venía del centro, del norte, de Guerrero, de Michoacán, de todos los estados de la parte central y el norte de México y de otros lugares de Chiapas. La gente de Guerrero rápidamente se identificó, la gente de Michoacán por lo consiguiente. Como decían ellos:

-Realmente no sabemos si regresemos, somos trabajadores, pero somos conscientes que podemos quedarnos acá, en nuestra mente está disfrutar lo que se gana, porque ¡se gana bien en este trabajo!, se gana ¡un dinerall!, se gasta a diestra y siniestra.

Todo eso fue impactando en la comunidad, al principio, cuando instalaron la energía eléctrica, tenía luz el cine, los almacenes, algunas casitas de los maestros y ya, la escuela no tenía luz. En ese entonces, el director, el maestro Cayetano Balcázar quería que la población contara con energía eléctrica, porque no la teníamos, no había. Lo planificó bien. Como había un compromiso con la misma gente de la Angostura, rápidamente lo hicieron, no les costó mucho. Como los barracones que construyeron tenían que tener luz eléctrica, hicieron la instalación, colocaron postes y rápidamente hicieron el tendido, el cableado y se dio la luz en Flores Magón.

Otros logros alcanzados por parte de la colonia, fue lo relacionado con una tortillería casi en el centro de la comunidad, que regaba el agua de nixtamal y ¡olía a *diablos*! Se habló con la gente del superintendente para ver qué se podía hacer, hicieron zanjas hasta el río y le ordenaron al dueño comprar el material, se llevó como unas cinco cuerdas y ahí tienes al dueño comprando manguera gruesa. Tuvo que comprar todo eso para poder sacar el agua de nixtamal y no echarlo a la calle cómo lo hacía. ¡Lo obligaron! Después ya vimos

también la compostura de las bancas, la pintura, yo solicité el enmallado del campo, pero ya no lo vi, no sé si lo enmallaron o no, pero hice la solicitud. Yo no hacía oficios, iba directo con la autoridad y les hacía el planteamiento, les decía:

—¿Se puede o no se puede?, si se puede, ahorita lo vamos a hacer y *en corto* también.

Para ese entonces ya estaba construida la escuela, discutía mucho por lo del arreglo de la colonia, con relación al compromiso que se había hecho con el ingeniero. Esto implicaba la escuela que ya teníamos, una cancha de basquetbol al frente de la iglesia que después sirvió para los programas escolares, las ceremonias de fechas conmemorativas. A la escuela vieja le anexaron dos salones más y la convirtieron en secundaria, fue cuando el compa Aníbal metió la secundaria.

Esta relación con otros sectores y la defensa de demandas populares, ha sido señalada en distintos trabajos, como lo comparte Rincón y Roblero (2018):

El magisterio chiapaneco ha trascendido los linderos de su gremio, organizando a los campesinos para el aumento al precio de garantía del maíz; y a los sectores populares por demandas sociales como agua potable, electrificación, drenaje y al respeto al voto en las elecciones (p. 119).

La compra y venta de tierras desde principios de los setenta y la falta de esta por muchos de los ejidatarios, llevó más adelante a conflictos entre la organización de grupos campesinos y el Estado. Pólito y González (1994), narran que en el año de 1982:

Quince campesinos del ejido Ricardo Flores Magón, municipio de Venustiano Carranza fueron detenidos y torturados en Tuxtla Gutiérrez.

Enfrentamiento campesino en el ejido Ricardo Flores Magón, municipio de Venustiano Carranza. Un campesino resultó muerto y seis

más heridos. Cándido Velázquez Ruiz, comisariado ejidal de Ricardo Flores Magón, fue asesinado por pistoleros a sueldo (pp. 5 y 6).

En el magisterio, la colaboración es un valor que se atesora en la convivencia cotidiana y en las tareas que cada grupo de docentes realiza en su escuela y comunidad. Cuando a este se suman otros trabajadores, lo común es que se continúe este esquema de relación, lo que finalmente beneficia a la comunidad en que se labora. El trabajo con la misión cultural, mantuvo este modelo.

En la secundaria me tocó ir a dar clases, pero no me gustó el plan de trabajo, además, tenía sexto grado y me quitaba bastante tiempo. Aparte, no pagaban a los que estábamos de nuevo ingreso, entonces no me gustó, así que me salí, me retiré.

En el 70, con la misión cultural, hicimos compromiso de unificar esfuerzos y llevar a cabo las tareas sobre los programas alusivos a las fechas patrióticas, por ejemplo, el 20 de noviembre, se conjuntaba el personal de la misión cultural con el personal de la escuela para llevar a cabo el programa literario musical. Eso les gusta bastante a las personas, que siempre terminaba con baile popular porque les encantaba el baile.

En el 74 nos visitó por segunda ocasión una misión cultural, estaba comandada por el profesor Efraín, no recuerdo el apellido, estaba el maestro de música, la profesora que se casó con él, el maestro Mario que era de carpintería. La misión cultural tenía el encargo de proporcionar a la comunidad medios que pudieran auxiliarles en cuanto a la economía, entonces preparaban, por ejemplo, la conservación de frutas, en enfermería les enseñaban los primeros auxilios, también algo sobre enfermería y administración de algunos medicamentos. El maestro de carpintería se encargaba de lo que reza su nombre, ¡puro mueble! El de educación física se encargaba de preparar a los alumnos en las rondas, bailables, en tablas, pirámides humanas, en eventos, carreras encostadas y todo eso (figura 7).



Figura 7. Como maestro de ceremonias en un evento realizado en la escuela Ricardo Flores Magón (1974).

De futbol, disciplina y trabajo. El campo: ¡Nosotros lo hicimos!

El futbol puede ser un espacio de solidaridad, de juego colectivo, medio de ordenamiento, de igualdad, en el que se expresa un crisol de sentimientos como la alegría, el encono, la vergüenza o el enojo, es salvoconducto efímero de disputas y la transgresión de reglas, pero también el baúl en que se atesoran recuerdos de los actos heroicos en su juego,

donde languidece y exuberante brota “una felicidad real y exultante, bálsamo del fin de semana a la grisura de la rutina o la miseria diaria” (Quijano, 2014, p. 258), como el de muchos jóvenes de comunidades en que la falta de espacios recreativos y de núcleos de convivencia, el fútbol y aquel que a la manera del Flautista de Hamelin, les acoge para producir un *nos*, y reconocer y reconocerse a través de este grupo. El poder para el profesor Benito, se centra en el silbato, con el que anuncia el inicio de los entrenamientos y su fin, con el que indica algún ejercicio, con el que se les convoca a ser parte de un grupo. Tomar el silbato, fue una manera de ejercicio del poder, de centrarlo para sí y con ello, de posicionarse en la comunidad.

Cuando construyeron la escuela, pues nos quitaron el campo de fútbol donde entrenábamos. Les dije a los muchachos:

-Pues están construyendo la escuela no tendremos donde entrenar, ¿qué les parece si solicitamos a las autoridades que nos faciliten un terreno?

-Sí, maestro.

Fui con Raúl Velázquez, con Solís, llegamos con Margarito, le expuse la necesidad de un campo de fútbol:

-Eso está difícil, ¿pero dónde te gustaría?

Había dos opciones, una cerca del panteón, a orillas de la carretera, había una gran explanada donde había que derribar cantidad de árboles y otra cerca del río donde había una pochota, un árbol de caoba y otros que eran bonetes, aunque no sé aquí como le llaman a ese árbol que da unas papayas cimarronas.

-Me gustaría más el del río.

-Vamos a verlo (me dijo don Margarito).

Fuimos a verlo y órale, ¡a trabajar!, pero nunca se me ocurrió firmar ningún papel ni documento, ¡ese fue el error que cometí!, todo fue de palabra. Empezamos a trabajar y tenía un poquito de pastito, nosotros le íbamos acomodando más, lo traíamos del río, empezamos las prácticas y el campo de fútbol creció. Cuando ya todo estaba en marcha, como al año nos visitan las autoridades de Venustiano Carranza, los que plantearon que me iban a llevar *al bote*:

-¿Y por qué?

Pues porque hasta ese entonces habían contemplado el derribo de una caoba que se hizo en el campo de futbol y como el responsable era yo. A todos los muchachos les preguntaron quién dirigía el equipo de futbol y dijeron: “el profesor”. Cuando le avisaron a don Margarito que las autoridades me llevaban, fue a ver:

-¿Qué cosa es lo que pasa acá?, ustedes no tienen por qué actuar de esa manera, en mi jurisdicción mando yo. Ustedes serán muy autoridades, pero de Venustiano Carranza ¡aquí mando yo!

-Mire, usted no contravenga las órdenes que tenemos, porque usted no ha tomado en cuenta el derribo de un árbol de caoba que se hizo a la orilla del río (nunca supe quién hizo el reporte), por tanto, tenemos orden de llevar al profesor para que platique allá con la autoridad.

-No señor, en todo caso voy yo, a él déjenlo en paz.

Y me dejaron en paz, fue el comisariado y como también era comerciante en la comunidad y otras alledañas, era reconocido, en Carranza la autoridad no era como se tenía antes con los caciques, pusieron una autoridad que no tenía capacidad económica como para *respingar fuerte*. El comisariado al plantarse ante la autoridad, le dijo:

-Fui yo quien ordenó que se construyera el campo, el profesor informó que era mejor que los jóvenes estuvieran ocupados jugando futbol a que fueran atraídos hacia la diversión o el consumo de alcohol y marihuana, que se está dando en grandes cantidades. Por tanto, consideré que era mejor esta cuestión.

Después de un rato de diálogo:

-No, sí tiene razón, no vamos a proceder contra el maestro, tiene usted razón, que siga, que siga en sus labores el profesor.

Desde que llegué en el 67 empecé a buscar elementos que me pudieran auxiliar en el desarrollo del futbol y hubo eco, porque de inmediato se sumaron Ciro Hernández, Galo Cabrera y los Consuegra. No sabían nada de futbol, el que jugaba un poquito era Ciro Hernández, pero juego rudimentario, pateaban a diestra y siniestra, *les valía gorro* la cuestión de ejercicios y técnicas en el futbol, ellos

nada más pateaban icayera donde cayera la pelota!, no había un reglamento que les indicará cómo debían comportarse en un campo y ante otro equipo. Jugaban nada más a ganar, como quien dice ilo que cayera! A Ciro lo invité junto a otros y les pregunté si querían formar un equipo formal, pero que tenían que disciplinarse:

-Y ¿quién va a mandar?

-Pues yo voy a mandar en el equipo, porque soy el que les va a enseñar algunas cuestiones y habrá que disciplinarse, si no, no sirve.

-No pues sí, si le entro.

El juego placentero, sin mediaciones de reglas, de jugar por jugar, fue abolido, como “un triste viaje del placer al deber (...), desterrando la belleza que nace de jugar porque si” (Galeano, 2002, p. 6).

Al principio los vi entrenar atrás de la bodega, en los meses de mayo, junio, julio, se inundaba y era un lodazal y ¡así jugábamos!, ¡así practicábamos! En 1968, por lo consiguiente, hacíamos lo mismo.

Los muchachos tenían 16, 17, 18 años de edad, eran rebeldes, no eran de los que obedecían nada más porque se les dijo, tuve que trabajar mucho en ello y aceptaron. Al principio, les decía una cosa y *ini máscara* que obedecieran!, pero como tenía un carácter fuerte también, los mandaba a sentarse a *las primeras de cambio* por indisciplina y se quedaban serios, no estaban acostumbrado a la disciplina. Ellos querían hacer lo que les venía en gana y al mandarlos a sentar, los demás se dieron cuenta que tenían que obedecer, se les fue quitando un poco lo bravucones, poco a poco se fueron adaptando al ejercicio, a las horas de entrenamiento o al tiempo que se llevaba el entrenamiento, a los días que se iba a salir a jugar, poco a poco disciplinamos el equipo y ¡dio frutos!, tuvimos partidos con los de Acala que ya era un equipo en forma, que era prácticamente una población grande. Tenía ¡buenos jugadores!, entre ellos estaba el hijo de don Héctor, Raúl Velázquez, él fue trabajador en la Angostura y acompañaba a uno de los líderes de la presa que incluso venía en avioneta y todo, viajaba constantemente. Ese cuate, Raúl Velázquez destacó mucho en el fútbol, ¡era bueno!, se puede decir que era in-

dispensable en cada partido. Pero luego a indisciplinarse en base a eso, en una ocasión tuvimos un encuentro importante, llegó tarde y le valió gorro! Llega y se prepara, muy *salsa* y yo ya tenía el equipo formado, entra al campo y me dice el árbitro que había contratado, porque se pagaba al árbitro:

- Tiene usted un jugador de más.
- No, yo te doy las listas.
- Sí, pero hay uno de más.
- Pues ¡sácalo!

Empieza a nombrarlos y se da cuenta Raúl que no estaba en la lista y ¡no quería salir!, la *raza* decía que querían que jugara y yo ya había metido al otro.

- Maestro, ¿quién va a jugar al final de cuentas.
- Yo ya entregué la lista y esa es la que se respeta.

Salió del campo, agarró sus cosas y se retiró. Les dije:

-Ya no vamos a contar en lo sucesivo con él porque también es algo especial.

Preparé a *La Musha*, que es uno de los hermanos de un maestro del Tecnológico (Regional), se llama Antonio Coello. Su hermano *La Musha*, lo empecé a preparar y resultó buenísimo para el fútbol, lo puse como centro delantero. Cuando vio Raúl que ya no lo tomaba en consideración por rebelde, se le bajaron los humos y empezó a respetar los horarios, se empezó a alinear y sí lo metía. Sacaba a *La Musha* o metía a *La Musha* también.

Las invitaciones que hacían para jugar con otros equipos, siempre llegaban a mi poder. Las enviaban a veces el director de la escuela, pero él me las entregaba a mí. Esto se dio en varias ocasiones, en Venustiano Carranza, en Acala, en Vicente Guerrero, en el 20 de Noviembre, incluso tuvimos la oportunidad de venir a Tuxtla. En esa ocasión, cuando nos vieron con los huaraches, me acuerdo que uno los jugadores de aquí de Tuxtla me dijo:

- ¿Con estos huarachudos vamos a jugar?
- Pues es el equipo que se invitó.
- No, yo no voy a jugar.

Porque sí iban con huaraches, hasta que se cambiaban se ponían sus zapatos. Preparo el equipo y me dice el árbitro:

-¿Listo?

-Listo.

Se quedan viendo y decían:

-No es posible, ¿con estos vamos a jugar?, les vamos a dar una *madríza*.

-Vamos a *caracolearlos sabroso* para que aprendan.

Cuando empezaron a jugar y se dieron cuenta de que no eran como lo pintaban, empezaron a sufrir, a la larga metieron un gol y dijo el que había quedado fuera:

-Voy a entrar, ¡juegan bien lo cabrones!, no está tan fácil como pensábamos.

-No hay *baile* de por medio (le dijimos).

-Les estamos ganando por esa *colada*, pero de ahí para allá ¡es bueno el equipo!, hay que reconocerlo.

Ciro y Delmar jugaban muy bien la defensa, la verdad ¡eran buenísimos!, casi no dejaban pasar a nadie y *limpiamente* les volaban el balón de los pies. Entonces se reconoció al equipo, los felicitaron al final, a *La Musha*, a Raúl Velázquez, a los defensas que no dejaron que cayeran goles como ellos esperaban. Se disculparon por la forma en que los habían tratado, porque se vio cierta discriminación por parte de los de Tuxtla cuando llegaron con sus huarachitos los de Flores Magón. Nos fuimos a la salida, porque traíamos el famoso *forastero*, un carro de don Margarito, pero ellos no iban a estar contentos si no íbamos a *libar*, muchos estaban acostumbrados a tomar y en Acala pidieron permiso para bajar, pensé ¿van a ver el parque o algo así?, ¡inada de eso!, se metieron a chupar y me costó para sacarlos de Acala.

-¿Qué pasó con ustedes?, ¿en qué quedamos?

-Ah, maestro, tómese unas, estamos festejando, también nosotros pensábamos que íbamos a ser un equipo fácil para los de Tuxtla.

Don Margarito también era de armas tomar:

-Maestro, ¡nos vamos, nos vamos, nos vamos!

Pita y ahí vienen todos, porque sabían que si no llegaban, ise quedaban! Los contó a todos y directo a Flores Magón.

Muchos de ellos siguieron ayudándome en el campo. Le acomodamos pasto, la orilla la limpiábamos constantemente, mandé hacer las porterías de tubo, me lo dieron en la Angostura y ahí mismo lo soldaron los jóvenes que tenía en el equipo.

Para la presa, los jefes de la Angostura, querían gente preparada, que supiera mandar. Querían jefes de sectores, querían gente en la parte de maquinaria pesada, en la parte de bodega, querían jefes en los caminos, querían un jefe en el control de entrada y salida. Una vez que estábamos entrenando, llegaron y a mí me pidieron permiso.

-¿Podríamos hablar con los jóvenes?, nos gustaría invitarlos para que trabajen en La Angostura, tenemos varias plazas.

-Pero ellos no saben nada de lo que ustedes vienen haciendo en la Angostura, sería cuestión de que se les enseñara.

-Sí, con todo gusto les enseñamos, necesitamos soldadores.

Pero necesitaban soldadores para soldar los tubos de cuatro a seis metros y otros muy grandes, no debía de haber nada de fisuras en la soldadura, debía penetrar completamente, porque si se veía que algo fallaba no servía. Les enseñaron, me acuerdo que Consuegra, *La Musha* y *Ciro* aceptaron, luego aprendieron. *Ciro* era un buen soldador, estaba también *La Musha*, *Solís* era de maquinaria pesada. Cuando empezaron a ganar muy bien, empezaron a cambiar y muchos agradecieron que les hubiera enseñado un poco de disciplina en la cuestión del fútbol, porque eso les permitió formarse.

Después se quisieron ir a Guatemala, decían:

-Maestro, nos pagan allá \$13,000.

Los maestros en ese entonces ganábamos como 400 y fracción, 450, venían siendo como 900 pesos mensuales. A ellos les estaban pagando \$13,000 allá.

-De eso no puedo tomar parte, de ustedes depende.

¡Era un dineral!

-Aquí ¿cuánto están ganando?

-Aquí nos pagan como 3,000 y fracción.

Decía entre mí, “quieren más todavía, bueno”.

-Ahí ustedes lo ven.

La Musha se quedó, se quedó *Ciro*, *Consuegra* quería irse, pero como nadie jaló, se rajó. Se quedaron entonces, a *Solís* lo invitaron para maquinaria pesada, se fue a manejar un jumbo, ese que carga como 60 toneladas de tierra y piedra, le dije:

-Está muy bien, están ganando bien ¿y tú dónde vas a estar?

-Yo estoy en la cortina, en el ensamblaje del varillaje, me pagan muy bien maestro.

Dicen que *La Musha* cayó cómo de seis metros y gracias al ejercicio que hacía de fútbol, logró amortiguar el golpe. No salió con fracturas ni esguince ni nada, lo que sí, que al amortiguar el golpe, como lo hizo fuerte, le provocó cierto dolor. Lo llevaron a la clínica y todo, creo que estuvo como una semana en descanso, pero luego ya quería regresar y el papá un poco preocupado ya no quería dejarlo ir a trabajar, pero a *La Musha* le valió gorro. De ahí cuando vio que hacía las cosas bien, se *peló* al norte, se fue a los Estados Unidos por su cuenta, ¡hizo buena *lana*!, yo ya no lo vi porque salí en el 79 de Flores Magón. La cuestión de disciplina, les valió mucho en la Angostura, ya que el personal que llegaba era muy indisciplinado, cada quien hacía lo que le venía en gana, se trasnochaban, hacían relajo y medio. Aquellos muchachos no, de su trabajo a dormir, de dormir al trabajo y ¡estaban ganando bien! Muchos empezaron a componer sus casas, aquellas casitas de adobe al poco tiempo se convirtieron en construcciones, luego el cambio se dio en su forma de vestir. Todo fue transformándose, el campo seguía en su lugar y mucho de los jóvenes decían que era algo que verdaderamente les había servido mucho, porque en primer lugar, no les llamaba la atención el ir a emborracharse, sino jugar y jugaban ¡cantidad de jóvenes!, treinta jóvenes se juntaban a veces a jugar y eso me dio gusto.

La Máscara, en cuanto tuvo capital puso un comercio, se casó con Isabel Molina de ahí de Flores Magón, tuvo buen sueldo como trabajador en La Angostura, cuando terminó instaló su tienda comercial, era grande la tienda, sé que de ahí vivían. Otro caso el de los *Consuegra*, uno de ellos instaló una carpintería trabajando puro cetro, eso le abrió nuevos horizontes porque precisamente supo guar-

dar. Los Consuegra eran muchachos sanos, no tuvieron conexión con el alcohol. Algunos de los que tuve en el equipo de fútbol sí, eran *pipas*, les gustaba mucho el alcohol por más que les quería controlar no podía hacer tanto. Sabían de antemano que si se salían de la raya simplemente no los dejaba jugar, los metía en la reserva.

Cuando salí de Flores Magón, al poco tiempo me hablaron:

-Maestro, hay un maestro que llegó, que se adjudicó el campo.

-¿Cómo?

-Sí, fue a Carranza y lo reportó como construcción suya.

Yo no le di la importancia sinceramente y todos ahí le decían:

-Maestro, usted está equivocado, usted no construyó este campo, aunque lo haya reportado como suyo, no lo construyó, lo construimos nosotros.

Y empezaron a dar los nombres, “inosotros lo hicimos!”, incluso al maestro lo iban a meter al *bote*, porque tiramos una caoba y don Margarito fue el que dijo que como autoridad era el que mandaba en Flores Magón y inadie más! El campo, después fue motivo de felicitación, el inspector supo quién lo había hecho.

En ese campo participaron algunos muchachos: Samuel Solís, Raúl Velázquez, Hernández, Galo Cabrera, *La Musha*, todos realizaron tareas para la construcción de ese campo, ¡fue muy bonito!, lo hicimos posible y en la actualidad todavía está.

Las ganancias por ser parte del equipo no solo se registran en los recuerdos de los participantes, tuvo eco en la propia actividad laboral, y con ello se fortaleció aún más la historia y el mito en torno del fútbol. Fue el espacio para los encuentros del domingo, para las visitas a otras comunidades, ¡para salir! de la cotidianidad calma y rutinaria de Flores Magón y con ello, exaltar las historias de la juventud.

La familia crece, ¡y los problemas también!

De la familia, me acuerdo que una vez el más grande de mis hijos, se brincó una bardita, como de unos 60 centímetros. Me llegaron a avisar que no estaba en casa, sino allá, sentadito en el salón de clase

de primero, ahí estaba muy atento, tenía 4 años y medio. Le hice la señal al profesor, a Champo para sacarlo del salón y me dijo que no, que lo dejara ahí, le dije que si daba problemas se aguantara, que no iba a descuidar a mi grupo y le dije:

-Nada más no le vayas a pegar.

Al otro día de nuevo se vuelve a escapar y se va a clases. Para 4 años y medio y aguantar tanto tiempo, digo, así se la llevó y yo queriéndolo sacar. El profesor lo dejaba y después me da su boleta de calificación y ¡aprobado!

-Oye, pero no te da...

-No, déjalo ahí que quede.

Él fue el que lo encauzó en las primeras letras y hasta adelante. Cuando platicamos pues ¡a todo dar!, cosa contraria con la familia de él que era muy especial. La familia Ruiz siempre fue muy especial, yo recuerdo que íbamos a ver a Champo para llevarlo al campo de fútbol o para llevarlo a pescar o algo así, pasábamos por él, me acompañaba el profesor Roberto, Vicente Tovilla, pero lo curioso es que al pasarlo a traer y decíamos:

-Hey, Champo, ¡vamos!

Salía la esposa y le decíamos:

-Por favor, llama a Champo.

Nos llevábamos a todo dar y nos contestaba:

-¿Al señor director?

Y nosotros le decíamos:

-A Champo Cortés.

-Se refieren al señor director de la escuela.

Y nos empezábamos a reír y Mercedes, se encabronaba que nos burlábamos de esa manera de él, pero así era el carácter de ella, ¡muy especial! Lo mismo con la comadre Martha (esposa de Valeriano), así era también, incluso recuerdo que Martha le prohibió a Lourdes jugar con Rocío y lo mismo hizo la maestra Elba con Fabiola. Dice en una ocasión que llegó una de sus hijas:

-Ya no vas a salir, nada de estar jugando con estos.

Me enojé y le dije a Rocío que se metiera.

Oyó la maestra Elba que estaba molesto y le dice a Roberto:

-No vas a dejar que esté insultando.

-Pero no está insultando.

-Como de que no, está diciendo que ¡a la chingada nuestras hijas!

Me acuerdo que le dijo a su mujer:

-Ustedes tienen la culpa, porque están retirando a las niñas, si están jugando no tiene nada que ver con los problemas de nosotros.

-Pues no, a ver qué le contestas.

Y quería hacer pelear al maestro conmigo, Me acuerdo que sale el maestro Roberto y me dijo:

-Maestro, le voy a suplicar...

-¡Deje de estar chingando, maestro Roberto!, váyase a su casa antes que ¡le parta su madre!, vaya usted a su casa porque estoy que ¡me lleva la jodida!

Se fue a su casa, era algo especial pero nunca hubo motivo para pelear con él, siempre las cosas con calma. La maestra era la *avispa* para esta cuestión.

En ese periodo nacieron Milton Enrique y Carlos Manuel, en 1972 y 1974. En el caso de Milton, cuando nació, su esposa Esther se dio cuenta que le llevaron a otro bebé:

El chavo que le pasaron a mi esposa ella lo vio diferente al que le pasaron al nacer. El cabrón de Milton por su parte, aprovechó con esa muchacha que era ahí de Cintalapa, aprovechó, succionó bien. Se dio cuenta mi esposa que no era su hijo.

-No este no es.

Y así estuvo diciéndoles, extrañada y preguntando si había nacido otro niño. Cuando se dieron cuenta ya se disculparon, le dijeron a ella que no me dijera nada, porque ya sabían cómo era de cabrón.

-No le diga a su esposo porque es bastante enojón.

Y sí, cuando llegó la enfermera muy prepotente no me permitía entrar y ¡voy arriba!, me *mienta la descendencia*, no me importó y ya entré. Vi a mi esposa y le dije al doctor que si ya estaba en condiciones me lo llevaba y ella (su esposa) me dice:

-¡Sácame de acá!, ¡ya no quiero estar acá!

Cuando iba a nacer Carlos, con los dolores de mi esposa, salimos rumbo a Tuxtla Gutiérrez, mi compadre Manuel Villatoro se ofreció a llevarnos, él tenía una camioneta y tomó el camino de Vicente Guerrero, por el rumbo de la colonia López Mateos, mi esposa tuvo los primeros espasmos y me vi obligado a intervenir. Le pedí a mi compadre que me ayudara, pero *¡puras habas!*, ¡me dejó solo!, entonces yo estuve ahí y recibí solo al chavo, como no tenía instrumento alguno presioné el cordón umbilical con dos dedos, llamé al compadre y le dije que fuéramos con alguien que supiera lo del corte umbilical, entonces llegamos a esa comunidad de López Mateos y una persona me informó de una comadrona, ya de edad la señora, agarró una herramienta y la puso al fuego y ahí estaba intentando cortar el cordón, pero como vio que no daba resultado, entonces puso un machete al fuego y cuando estaba al rojo vivo, lo acercó a mi hijo, -yo pensé que lo iba a quemar, pero no-, cortó el cordón, recuerdo que fue como una cuarta y ¡le quedó bien! Cuando pregunto “¿cuánto es?”, me cobró igual que si hubiera sido un parto.

Me jalé a la capital y al llegar al ISSSTE pedí de inmediato una camilla y que atendieran a mi esposa, ya la llevaron en camilla y dice uno de los médicos:

-Aquí está *el aviador* (refiriéndose al bebé)

Y así las carcajadas (risas), porque había nacido en la carretera. Pero lo asentaron como nacido en Tuxtla Gutiérrez.

Con cuatro hijos, la economía pasó a ser una cuestión de suma importancia, se profundizaron algunas carencias a la par que emergieron más necesidades de alimentación y vestido. Esther, su esposa, para apoyar al ingreso familiar inició a cortar cabello y teñirlo, además de aplicar inyecciones; daba alimentación a los maestros que radicaban en otros lugares y trabajaban en la escuela, quienes quincenalmente le remuneraban por ello. Pusieron una pequeña tienda, con lo que aliviaban en cierto modo estas demandas.

Por las mañanas, antes de ir a la escuela, desayunaba con sus compañeros quienes tomaban alimentos en su casa oyendo *La tremenda corte*,

un programa de radio cómico, en que los chistes alimentaban la agenda que luego compartía en reuniones con amigos. Sabía muchos chistes y gustaba de contarlos, lo que generaba un ambiente cordial y ameno con sus compañeros.

Con muchas dificultades, pero en 1975 se trasladó con toda su familia de vacaciones a Ensenada, Baja California. El viaje lo hicieron en camión desde Tuxtla Gutiérrez hasta Acayucan, Veracruz y de ahí hasta la Ciudad de México. De este lugar hasta Guadalajara, Jalisco se trasladaron en ferrocarril de primera clase y desde Guadalajara hasta Tijuana en ferrocarril, pero de segunda clase, trasbordaron y de ahí en autobús tres días después, finalmente llegaron hasta Ensenada. Posteriormente, pagar el préstamo y solventar las deudas era el problema de los siguientes meses.

Vínculos y raíces en la comunidad

Cuando se pasa mucho tiempo en una comunidad es imposible no echar raíces. La convivencia cotidiana, los encuentros y desencuentros, los errores, los logros, todo es un amasijo que crea lazo social. Los compadrazgos, el ser padrino, los ahijados, son convenciones con que la sociedad legítima, honra y celebra la amistad y los vínculos; otras formas, son el compartimiento de los lugares comunes, como el fútbol, la excursión y la pesca, espacios nutricios que consolidan las relaciones y permiten el reconocimiento del otro y su humanidad.

Muchos de los padres de familia me felicitaban por el hecho de que sus hijos participaran en el fútbol y eran aficionados, llegaban a echarles porra en el campo. Al principio eran muy apáticos, naturalmente porque el fútbol no estaba reconocido en Chiapas, era el basquetbol el que predominaba. Sin embargo, poco a poco e incluso en apuesta, les dije que el fútbol iba a desplazar al basquetbol y muchos de ellos apostaban. En la actualidad hay más fútbol que basquetbol, eso pues a mí me llena el orgullo.

La participación dentro de la enseñanza siempre fue bien vista, tuve la oportunidad de recibir el aprecio de muchas personas por

la educación de sus hijos, porque ellos de una u otra manera hablaban bien sobre lo que se llevaba a cabo en las aulas. Los padres de familia reconocieron el papel que estaba desempeñando dentro de la escuela, ¡me felicitaban! Los jugadores que había tenido en el fútbol, por consiguiente. Muchos padres de familia reconocieron mi labor, ¡les gustó! y algunos no querían que saliera de Magón. Tuve muchos compadres, mi compadre Manuel Villatoro no quería que saliera de ahí, Héctor tampoco, Borraz por consiguiente, Coutiño tampoco, Albores por lo consiguiente. Con Gustavo, todos ellos no querían que saliera, pero les dije que tenía que hacerlo porque no había campo ahí para mis hijos, uno de ellos ya estaba estudiando la secundaria en Tuxtla y tenía que estar cerca de ellos ¡a como diera lugar!, entonces busco el cambio, metí mi solicitud a la inspección de Carranza, en ese entonces no había tanto problema porque estaba de por medio el movimiento magisterial. Me habla la autoridad y me pregunta cuáles eran las razones por las que quería yo cambiar, le expliqué cuáles eran y pues estuvieron de acuerdo, más que nada era la cuestión del estudio porque en Magón no había secundaria. A los pocos días me notificaron que habían aceptado mi cambio. Champo Cortés no quería que me cambiara:

-Estamos bien aquí.

El compadre Aníbal decía:

-¿A dónde vas?

En el 80 jalo, jalo pa' Tuxtla.

El magisterio y el movimiento sindical. Un escenario para la identidad subalterna

Desde que estuve en Flores Magón, el movimiento se sabía por rumores, incluso de lo que estaba aconteciendo en el centro de la república. Los periódicos daban voz a lo que se estaba gestando a nivel nacional, de la inconformidad que había en el trato a los estudiantes normalistas. Las escuelas rurales sufrieron mucho porque parte de lo que les correspondía del erario, se les estaba restringiendo, no les daban el total y aparte de ello estaban cerrando muchas normales,

porque creían que era la mejor forma para callar lo que ocurría a nivel nacional. En el 67, año en que ya podíamos viajar más rápidamente por el 20 de noviembre hacia Tuxtla, llega a Magón la noticia de que se iba a dar un paro y se iban a concentrar todas las escuelas de Chiapas. El compa Vale (director de la escuela) dijo que fuéramos, que los que quisiéramos ir que participáramos, le preguntamos cuál era su línea y dijo:

-Yo estoy con ustedes.

El magisterio ya estaba en pugna, sobre todo por lo que se escuchaba de lo que se daba en la ciudad de México, en la sección IX, de lo que ocurre en el 68. Fueron también de Chiapas elementos hacia México, fuimos invitados a participar, pero no fueron muchos de Chiapas, cuando lo de Tlatelolco pues se puso más rígida la situación y se sentía que había una total inconformidad. Además, se sabía de la privatización de las escuelas normales, muchas se estaban cerrando y estaban pasando a ser secundarias técnicas, se dejaba ver el dominio de la parte conservadora, la corruptela y los dirigentes que eran manejables, títeres del gobierno.

Años después, el movimiento continuó. Los inspectores, algunos eran partidarios del movimiento y muchos no, estaban en contra y amenazaban con bloquearlo a través de las actas de abandono de trabajo, a algunos les quisieron suspender sueldos, esto en algunos causó temor. No todos estaban realmente preparados para un movimiento de esa naturaleza, pero lo fortaleció el hecho de que Chiapas, Guerrero y Tabasco, participaron activamente y lógicamente se buscaba que las escuelas lejanas tuvieran los mismos privilegios que las urbanas. Era un poco difícil porque, hacer llegar todos los implementos era problemático, no había comunicación. El mobiliario, pizarrones, casi siempre quedaba en las zonas urbanas, aunque vinieran destinadas para las escuelas unitarias. Se servía primero a la zona urbana, si quedaba algo o solamente si estaba metido el maestro en algo, lograba ya sea por caballo o carreta, llevar algunos de los implementos que les daban. Esto naturalmente ocasionaba malestar.

Otro malestar fue el hecho de que el maestro del estado ganaba menos, aparte, en los servicios siempre había preferencia para el maestro federal. Todo eso ocasionó que cada estado se hiciera responsable de lo concerniente a los salarios de los maestros, eso sucedió más adelante. Había un malestar general y se dio en las escuelas, más que nada contra aquellas personas que en forma directa y cínica avalaba el gobierno. En consecuencia, se dividió la opinión, muchos adoptaron la posición radical y otros la institucional. Estos últimos, se reían, se carcajaban del malestar que pasaba el maestro demócrata, porque luchaba a través de mítines o paros, buscando el diálogo con las autoridades para corregir algunas de las anomalías. El gobierno ejercía el poder, en ese entonces con parte del clero, la burguesía y la parte empresarial. Por eso las escuelas particulares tuvieron su apogeo, pero tuvieron que sujetarse también a lo que marcaba el artículo tercero, no tenían la libertad de hacer y deshacer a su libre albedrío, esas escuelas fueron creciendo y hasta la fecha hay muchas de ese tipo.

En la escuela Flores Magón, los que no eran partidarios del movimiento, pues no dejaban entrever su interés hacia la parte institucional porque la mayoría estaba dentro del grupo demócrata. Cómo era una escuela distante, no existía la misma seguridad y vigilancia que existía en las escuelas del centro. Nosotros seguimos laborando como si nada, como si el paro no existiera, lo que sí, asumíamos lo que marcaba la parte democrática por parte del secretario general de la sección séptima. Nosotros acatábamos las indicaciones, nos decían que debíamos suspender clases, pues suspendíamos la mitad del tiempo y la mitad nos dedicábamos a hacer la guardia acostumbrada. No tuvimos problemas, no tuvimos conflictos entre los compañeros en cuanto al movimiento, prácticamente estábamos ajenos, casi todo el bullicio estaba en Tuxtla. Además, el director siempre pedía la opinión de todos, no imponía, no era jerárquico en ese sentido.

Aun con todo eso, llegué a asistir a algunas marchas al centro, a Tuxtla. De la zona de Carranza, uno de los profesores más activos fue Ramiro Trujillo, él fue el secretario general de Carranza, junto con Alfredo Moreno. Ellos sí viajaban a Tuxtla Gutiérrez, porque

los de Acala y Venustiano Carranza sí se concentraban. En cuanto al movimiento, eran los que brigadeaban. A nosotros nos tocó brigadear con Víctor, uno de Chiapa de Corzo, en diferentes escuelas como las de La Angostura, la de Laja Tendida, la de Miguel Hidalgo, la de Matamoros, Nicolás Ruiz, esta última estaba más refundida y no era muy partidaria de la parte democrática, la mayoría eran *charrros*⁵ en ese entonces.

Mi posición dentro del magisterio fue recta, a través del Consejo Central de Lucha se trabajó con las bases, lo mismo se hacía con el Consejo Estatal Sindical, aunque este último no pertenecía a los democráticos, sino a VR, hoy llamados institucionales, su característica principal era la corrupción, el chantaje, el soborno, la imposición y la violación de los derechos de los trabajadores. Contra ello, representantes de varias partes de la república mexicana, se reunieron el 17 y 18 de diciembre de 1979, para formar la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación.

El Consejo Estatal Sindical, mismo que estaba supeditado a la SECH, desde el 15 de marzo de 1979 establecieron tácticas de control tratando de desequilibrar a las bases, ellos se infiltraban, incluso en la Asamblea Estatal, para ir desmembrando poco a poco el movimiento magisterial.

En el 80 cuando llego a Tuxtla Gutiérrez por mi cambio, el problema ya estaba generalizado.

No tuvo ninguna duda para participar en el movimiento magisterial, tampoco para posicionarse en uno de los dos grupos antagónicos. Su historia personal, su formación en una escuela normal rural, las coti-

⁵ Para Cortina (1989, p. 95) el término es utilizado “para describir la corrupción, el anticomunismo y las prácticas antidemocráticas de los líderes sindicales, es característico en éste como en otros sindicatos mexicanos”. Rincón y Roblero (2018), por su parte lo explican como: “una práctica política impulsada durante muchos años por los dirigentes nacionales del SNTE que se caracterizó por la corrupción, la violación a los derechos sindicales, la antidemocracia, la violencia y la compra de conciencias con recursos económicos y prebendas laborales (p. 49). Espinosa (1982, p. 100), plantea que en el SNTE, el término debiera designar más bien el de camarilla sindical, debido a que “en la organización magisterial se detecta la presencia de distintas corrientes oficialistas y no oficialistas, dándose una dinámica distinta a la existente en los sindicatos más característicos de esta forma de burocracia sindical”.

dianas charlas con compañeros y maestros del internado, el encuentro con líderes magisteriales y luchadores sociales como Genaro Vázquez y Lucio Cabañas, inevitablemente le colocó en el grupo denominado democrático. Ser parte de dicho movimiento no solo tenía un carácter ideológico, sino también militante; el inicio transcurrió con lo que en la distancia de la apoteosis de la capital del estado y un entorno estable es capaz de significar para la lucha, paros escalonados, dejar de impartir clases o participar en asambleas, que muy pronto le llevaron a ser parte activa de dicho movimiento mediante algunas acciones de brigadeo⁶. Más allá de ello, le significó recuperarse y asumirse como profesional antagonico, transformar una actividad profesional estrictamente situada en el ámbito de la enseñanza a la organizativa y a esferas más allá de esta, de construir una identidad profesional que halaba a la personal, subjetividad de la praxis.

⁶ Para Rincón y Roblero (2018, p. 62), esta es una "Actividad política que utilizaron los maestros democráticos de manera constante y que consistió en movilizar a grandes contingentes para visitar las escuelas y las casas de los padres de familia para convencerlos de la importancia de su lucha, lograr su adhesión y apoyo solidario".

El corporativismo y su crisis, la disidencia magisterial y el neocorporativismo

La crisis del corporativismo⁷ tanto en el sindicato magisterial como en otros grupos de trabajadores como los ferrocarrileros y los médicos, resquebrajó la estabilidad social y política, generándose una nueva reconfiguración de sus relaciones y hegemonía (Ortega, 2012), proceso que continúa cincuenta años después.

El corporativismo, de acuerdo con Gindin (2008), maniobra a través del:

...reconocimiento estatal para negociar convenios colectivos, el monopolio de la representación de su base y la asignación de recursos económicos garantizada por el Estado (...), tres de los mecanismos por los cuales operó y opera la relación corporativista entre trabajadores, sindicatos y Estado (pp. 354-355).

Durante el sexenio del presidente Luis Echeverría Álvarez, de 1970 a 1976, distintos acontecimientos relacionados con el sistema educativo, agudizaron los problemas habidos entre las autoridades, el sindicato y los maestros. Así, se promovió la descentralización del sistema educativo, la reorganización de la actividad realizada por los supervisores y la revisión de las disposiciones escalafonarias (Arnaut, 1998), cuestiones en

⁷ Para Collier y Collier, 1991, p. 171), el corporativismo se explica como “un patrón de relación entre el Estado y los grupos de interés basado en la estructuración estatal de la representación que produce un sistema de asociaciones de interés obligatorio; no competitivo y oficialmente sancionadas, subvención estatal de estas asociaciones; y restricciones impuestas por el estado al liderazgo, la formulación de demandas y la gobernanza interna”.

que el sindicato tenía una fuerte ascendencia y responsabilidad, lo que a su vez había sido el fruto de acuerdos corporativistas por parte de la propia Secretaría y este. Las posibilidades de ascenso y mejora salarial disminuyeron, aunque se homologaron las prestaciones y salarios de los docentes de los sistemas federales y estatales, lográndose además el reconocimiento laboral y profesional de quienes no contaban con un título. Con ello, la injerencia de la SEP y del sindicato fueron cada vez menores, en la medida que existieron menos concesiones para otorgar a los maestros. Además, la crisis financiera en el país, impuesta desde el Fondo Monetario Internacional, configuró un entorno que limitó y justificó desde el gobierno, la aplicación de mejoras salariales a los docentes (Street, 2001). Aun con todo ello y hasta 1982, ante la depreciación del peso mexicano y la severa crisis económica, el salario de los docentes se vio menos afectado que el de otros trabajadores mexicanos (Cortina, 1989).

La respuesta política y organizativa del gobierno fue la creación de un nuevo grupo sindical en el poder representado por VR, que en 1972 desplaza al grupo anterior, vigente desde fines de los cuarenta, con amplio reconocimiento y espacios dentro de la estructura burocrática de la SEP. De acuerdo con Cortina (1989), el debilitamiento de poder del grupo encabezado por Jesús Robles Martínez, así como el progresivo crecimiento de la oposición en el propio magisterio, fueron las razones que les llevaron a desplazarlos del poder. El discurso de VR retomó el nacionalismo revolucionario y creó una estructura paralela al sindicato, pero sin las restricciones de sus estatutos, con el control de este y sus afiliados en todo el país (Ortega, 2012). Ante la dificultad de mejoras salariales se planteó la profesionalización como vía para el otorgamiento de estímulos al magisterio, para este propósito, se fomentó el desarrollo de estudios de licenciatura y posgrado, se amplió el reconocimiento de los estudios superiores en diversos centros de escuelas normales públicas y privadas, así como universidades, muchos de los cuales se ofrecieron como cursos de verano. Otro aspecto fue que desde 1975, se otorgaron dobles plazas al magisterio (Cortina, 1989), con lo que se benefició preponderantemente a docentes y directivos de zonas urbanas. El sistema escalafonario benefició también a directivos e inspectores con lo que fortalecieron su posición en la estructura organizativa.

En el sindicato era patente un acusado centralismo, por lo que las demandas irremediablemente se realizaban a través de VR, la disidencia fue reprimida, lo que creó un escenario de agudo malestar entre los docentes (Ortega, 2012).

En la segunda mitad del mandato de Echeverría, los límites en la movilidad horizontal y vertical pronto fueron evidentes. La revaloración inicial del trabajo docente, ciertas mejoras salariales, la expansión de las escuelas primarias y secundarias, algunas de ellas en el sector privado y la política de cierre de escuelas normales rurales, contribuyó nuevamente al crecimiento de la matrícula de enseñanza normal, la mayor parte de cuyos estudiantes provenían de zonas urbanas y el que un mayor número de docentes pugnarán por ubicarse en zonas urbanas. Ello llevó a un excesivo número de egresados, con el consecuente desempleo para muchos de ellos, así como el cierre o cambio del nivel escolar impartido en muchas de las normales. Creció el número de plazas a docentes, aunque se otorgaron para comunidades rurales, distantes formativa y afectivamente de sus egresados. La concentración de docentes en zonas urbanas, agudizó el desarraigo a las comunidades rurales, a la par de mostrar un nivel socioeconómico diferente de quienes accedían a las escuelas normales, provenientes ahora en su mayoría de núcleos urbanos, ante esta situación, compensaciones salariales y otras medidas de apoyo fueron otorgadas a los docentes. Cortina (1989), plantea que desde la década de los setentas han disminuido sustantivamente las becas para jóvenes provenientes de áreas rurales, lo que ha configurado un estudiantado femenino, proveniente de la clase media.

A mediados de los setenta, la Federación tenía bajo su control únicamente a la Escuela Nacional Superior de Maestros; no obstante, existían en el país 27 planteles de educación media básica y normal dependientes de los estados y escuelas particulares, que expandieron el subsistema de normales y su matrícula, aunque con precarias condiciones económicas, de infraestructura, de recursos humanos, en la modalidad de cursos intensivos y ausencia de trabajo investigativo, en detrimento de la calidad formativa (Arnaut, 1998). Tal expansión fue motivo de análisis por parte de la SEP y el SNTE, preocupados más que por dicha expansión, por la falta de control de estos espacios.

Una salida a esta situación fue su regulación a través de la conformación de un nuevo plan de estudios.

En este contexto, se actualiza el debate de principio de siglo, de si la profesión de maestro de educación primaria se ubica en la categoría de las profesiones universitarias. Debido a que esta se realizaba sin cursar el bachillerato, una de las estrategias a seguir fue crear la Licenciatura en preescolar y primaria a los maestros en servicio, lo que confirmaba el carácter semiprofesional de estos. Con este programa, al igual que con el del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, se brindaba educación en modalidades mixtas para la mejora salarial y escalafonaria, aunque en dicho Instituto, la finalidad era la regularización profesional y laboral del docente, sobre todo del rural, mientras que en el programa lo era la mejora de movilidad laboral, con incidencia sobre todo en maestros de zonas urbanas. En este, existe amplia injerencia del SNTE y excesiva centralización a la estructura de la SEP.

En el gobierno de José López Portillo (1976-1982) se inició un proceso de desconcentración administrativa (Street, 2001). Para ese entonces, el SNTE mostraba debilitamiento en su estructura central ante el crecimiento de las organizaciones regionales de sus afiliados, aun así, muchos de los miembros del Comité Ejecutivo alcanzaron puestos en la estructura política y administrativa del gobierno. En esta coyuntura, las autoridades educativas plantearon ciertas reformas, como la creación de delegaciones en los estados dependientes del secretario de Educación, lo que incluyó a las oficinas de esta institución, las cuales dirigían afiliados al SNTE; se creó además el Consejo Nacional de Enseñanza Normal que intentó limitar el excesivo crecimiento de la matrícula en normales. En 1978 se fundó la Universidad Pedagógica Nacional que imparte clases en dos modalidades escolarizada, para egresados de escuelas normales y bachilleres y a distancia para los maestros en servicio, organismo de élite en la Unidad Ajusco y de nivelación de maestros en las 80 unidades que en solo cuatro años llegó a constituir en todo el país. En estos espacios se manifiestan las disputas no resueltas entre la SEP y el SNTE, entre los directivos de más alto nivel y quienes tienen puestos permanentes en la estructura, entre docentes normalistas y otros profesionales, lo que se hace manifiesto en distintos estados del país.

En el sexenio de Miguel de la Madrid (1982-1988), dio inicio, aunque de manera mucho menos visible, el viraje de un Estado nacionalista a un Estado de modernización liberal, lo que significó que el capital financiero iniciara el desarrollo de una hegemonía que impulsó políticas más orientadas al capital transnacional y de mercado (Ortega, 2012), con lo que también se establece la participación de otras instituciones políticas distintas al PRI en espacios de poder; dicho proceso de modernización, fue abiertamente desarrollado en el gobierno salinista. El corporativismo del SNTE, se deslindó del ropaje revolucionario que mantuvo en su discurso desde la época posrevolucionaria y se alineó a políticas neoliberales, sin más matices y apologías. El premio: 11 de los 48 escaños asignados al sector popular del PRI en la Cámara de Diputados en 1982 (Cortina, 1989). Su denominación política de Revolución educativa, se orientó a elevar la calidad de la educación y la descentralización de los servicios educativos, pero la oposición del SNTE, diluyó este último propósito (Cortina, 1989); de todas maneras, se formalizaron ciertos procesos de desconcentración de la estructura administrativa, aunque manteniendo a nivel central el control de las decisiones; por otra parte, se reorganizó la enseñanza normalista y reguló la matrícula, se continuó con la reforma académica, la clausura de escuelas normales superiores, la transformación de escuelas normales rurales en bachilleratos; en suma, el desmantelamiento de las escuelas normales, asignando un rol protagónico a la UPN en el proceso formativo de los profesores. Rincón y Roblero (2018), plantean que la propuesta de Ley de Servicio Civil de Carrera ubicaba a la UPN como la institución garante de la formación de cuadros que fortalecieran a VR.

En el año de 1984, el Consejo Nacional Consultivo de la Educación Normal, propuso elevar a rango de licenciatura la formación de docentes y exigió el bachillerato a todos los aspirantes a cursar la normal. Ello fue motivo de disputas entre el SNTE y la SEP, ya que los primeros demandaban un bachillerato psicopedagógico dependiente de las escuelas normales. Después de meses de negociación la SEP cede y emite un acuerdo para que ello sea así en algunas normales del país. El efecto de dicho bachillerato fue en el mediano plazo desestimular el ingreso, primero al bachillerato y después a las normales ya que no era una

carrera corta como antaño. La extensión en el número de años de formación, aunado a la incertidumbre laboral, lo mismo que el fuerte deterioro salarial, más crítico aún que el tenido en los sesentas y setentas, en que hubo cierta recuperación en este rubro, poco a poco disminuyó el ingreso a estas instituciones, a la par de la desertión o abandono de docentes insertos en el gremio, en su gran mayoría en zonas rurales del país, lo que provocó nuevamente un déficit de profesionales de la educación a finales de los años ochenta y la contratación de bachilleres e incluso egresados de secundaria en esta encomienda.

Por otra parte, el logro de equipararse a otras profesiones, no significó en lo absoluto, mejora salarial o un estatus diferente en su función profesional, cada vez más deteriorada socialmente. Asimismo, se hacía patente la falta de movilidad, tanto escalafonaria como de las localidades rurales a la ciudad. Una alternativa a ello, fue que el maestro ocupara dobles plazas, una de ellas en el sector privado, abriera un negocio o se dedicara a oficios complementarios como el de taxista, empleado a tiempo parcial, entre otros. De acuerdo con Tapia (2001), en un estudio realizado en el estado de Morelos, a partir de los cambios económicos y la vida productiva, los campesinos se convierten en obreros, los hijos de campesinos obreros, en docentes y los hijos de campesinos comerciantes en profesionistas comerciantes.

Solo la mitad de los egresados de escuelas normales podía ser incorporado al sistema educativo, lo que paulatinamente devino en la disminución de la expectativa del logro seguro de un empleo y rápida inserción al mercado de trabajo; además, los aspirantes a estas escuelas lo hacían en mucha mayor medida a aquellas normales de nivel superior, menos en las primarias y mucho menos a las de preescolar. Tal situación, llevó a que desde hace algunos años la oferta de ingreso al sistema educativo mexicano sea ínfima en comparación con la demanda de aspirantes⁸.

⁸ En el último año la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, informó con relación a la convocatoria de ingreso a plazas docentes que para el ciclo 2020-2021, fueron más de 161 mil los aspirantes a una plaza magisterial en México, mientras que el ingreso al sector educativo público es de 45 mil docentes, esto indica que se otorga una plaza por cada cuatro aspirantes (Ordaz, 2020).

En Chiapas, para el Proceso de Admisión a la Educación Básica, Ciclo Escolar 2019-2020, la SEP

La acumulación progresiva de profesionales de otras disciplinas en puestos de dirección o de docencia, la incorporación de egresados de la UPN, la orientación de los diferentes programas formativos de docentes de nivel preescolar, primaria y superior, trajo consigo la crisis de identidad de una profesión cada vez más devaluada socialmente y con menor remuneración salarial respecto a otras profesiones.

En este periodo, la Escuela Normal Superior de Maestros, impartía cursos intensivos en verano a los que asistían docentes de todo el país, quienes constituían la matrícula más elevada, por encima de los grupos escolarizados, paulatinamente habían llegado a constituirse en un grupo opositor de izquierda con fuerte ascendencia al interior de la institución. Para 1983, como medida al crecimiento de este colectivo de docentes en formación, quienes mostraban abierto desacuerdo y oposición a las políticas de gobierno, se desconcentraron los cursos de verano a cuatro sedes del interior del país a partir del acuerdo entre la SNTE y la SEP (Arnaut, 1998); por lo que maestros de Chiapas que acudían a este espacio, tuvieron que hacerlo ahora a la Escuela Normal Superior Federal para Cursos Intensivos del Puerto de Veracruz, con lo que se les colocó como un grupo marginal ante otros grupos marcadamente vanguardistas o institucionales.

En el seno de la Universidad Pedagógica Nacional, se mantuvieron los conflictos entre la SEP y el SNTE. En el sindicato, un grupo disidente conformado por académicos y administrativos se agruparon en torno de la CNTE, lo que acrecentó las diferencias en torno del accionar de este centro de estudios y su rol en la formación de docentes. Aunado a ello, la limitada matrícula en la Unidad Ajusco y de maestros titulados en las unidades señalaba la falta de resultados en la misma.

En esta década, resulta significativa cómo la asunción de una política neoliberal, atenta contra los contratos colectivos de trabajo y los derechos de los trabajadores, lo que el SNTE no pudo siquiera afrontar, sumándose a estas disposiciones en total afectación de sus agremiados (Ortega, 2012), lo que significó para los maestros democráticos, la lu-

asignó mil 506 plazas vacantes y se registraron 15 mil 152 aspirantes, lo que indica que se otorga una plaza por cada 10 aspirantes (El Orbe, 2020).

cha contra el corporativismo, la democratización sindical y por dichos derechos. Así, emerge la oposición en el seno del propio sindicato a partir de la creación de la CNTE, que desarrolla un amplio activismo político contestatario.

En 1988, Carlos Salinas de Gortari, es elegido presidente de la república, en un proceso sumamente cuestionado. El entorno de crisis política poselectoral, fue el campo en que en el mes de abril de 1989, la Coordinadora estalla la huelga con demandas económicas y democratizadoras del sindicato y aglutina en dichas demandas un gran número de docentes de todo el país (Ortega, 2012). Días más tarde, Jonguitud Barrios renuncia al SNTE, con lo que termina el segundo de los cacicazgos en el sindicato y se despliega la caída de VR, con efectos políticos sindicales de descentralización del poder (Arnaut, 1999), aunque nuevamente el gobierno impone al secretario en turno, esta vez a través de Elba Esther Gordillo, quien inició un proceso de negociación, cooptación de algunos dirigentes y con apoyo del gobierno promovió algunas reformas que significaron en los hechos aumento salarial y prestaciones para los maestros, con lo que por primera vez desde hacía más de diez años se cambia el acuerdo establecido como principio de relación laboral entre el sindicato y el gobierno: el tope salarial, lo mismo que el proceso de democratización de varias secciones. Ante estos logros, vino la retirada del movimiento y con ello, el repunte de la parte oficialista que retomó el poder y control en varios estados de la república.

Para 1990, en el gobierno presidido por Carlos Salinas de Gortari, se concreta una de las aspiraciones tenidas desde López Portillo, la de una reforma educativa, en este caso: el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), corolario de una política neoliberal que suponía que una mayor competitividad y productividad, debía colegirse en el ámbito de la educación. Dicho acuerdo, se argumenta a partir de diversas problemáticas en este nivel educativo, relacionadas con la deficiente cobertura y retención escolar, así como de insuficientes recursos para el servicio; “sin embargo, los cambios que propuso fueron meros paliativos y escasamente novedosos” (Martín,

1998, p. 273), a la par de políticas de descentralización educativa⁹ y reforma curricular. Para 1992, los esfuerzos llevados a cabo en materia de descentralización distaban del entorno de la tarea iniciada en 1978.

Estaba en marcha un conjunto de acciones encaminadas a disminuir el tamaño del Estado y a redefinir sus funciones para adaptarlo a la liberalización económica. El centro de gravitación del discurso educativo se había trasladado de la cobertura a la calidad y de la educación como uno de los pivotes para lograr una mayor justicia social, a la educación como imperativo de la competencia por los mercados (Loyo, 2010, p. 100).

Claramente, las políticas públicas se articularon a políticas de organismos internacionales de índole económica y educativa. Desde finales del siglo pasado, la política educativa colocó al Estado en una función reguladora, de evaluación y represión, en que se priorizó la racionalidad económica de mercado, con criterios que consideran el mérito, la selectividad y la individualización; y una política de profesionalización que no subsana el rezago formativo de decenas de años ni el poder adquisitivo del salario del profesor (Street, 2001).

El SNTE mantuvo una posición vertical, corporativista y de apoyo al gobierno, aunque matizado por un discurso modernizador y reformista, se dejó de lado la denominación de VR y se adecuó al de Frente Amplio, con lo que se hicieron cambios a los estatutos, aunque su alcance fue limitado ante la falta de recursos económicos en el gobierno; no obstante, logra injerencia en la distribución de plazas y del poder en su conjunto, con lo que paulatinamente adquiere mayor fortaleza y legitimidad.

En 1993, el SNTE realiza reformas a sus estatutos, con lo que termina la afiliación obligada al PRI, mantenida por cincuenta años, debido a

⁹ Arnaut (1999, p. 73) expone que este proceso formulado diez años antes por De la Madrid, significaba “transferir la responsabilidad laboral, administrativa y operativa de la educación básica y normal federal a los gobiernos locales, conservando el gobierno federal sus facultades normativas sobre el conjunto del sistema educativo nacional. Ya no se trataba sólo de desconcentrar, ni de descentralizar sólo en términos administrativos, sino de la descentralización constitucional y política de la educación básica y normal, del gobierno federal (la SEP) a los gobiernos de los estados y municipios”.

la falta de apoyos o de relaciones con instancias de poder para su consecución por el gobierno emanado de este instituto (Ortega, 2012).

Sin duda, en este periodo, el movimiento del EZLN, amplió la perspectiva de lo educativo, en su inserción-oposición al paradigma globalizador y neoliberal, y colocó como protagonista a los grupos indígenas y a los indígenas maestros en el panorama geopolítico de la educación; además, de su exigencia por ser copartícipes de los procesos de planeación educativa de su incumbencia (Street, 2001).

Para el final del siglo pasado, Arnaut (1999), vaticinaba que en el SNTE, sus objetivos se mantendrían en el ámbito de los intereses profesionales, más allá de los salariales y políticos; en cuanto a su estructura, mantendría su conformación centralizada aunque con diversas agrupaciones geográficas y profesionales.

En la década de los noventa del siglo pasado, se suceden cambios en la geopolítica nacional, el PRI pierde espacios ante el PAN y otros partidos políticos, y con ello se presenta la conformación plural de las instituciones públicas. El SNTE mantiene una organización centralizada y cada vez con mayor poder, lo que llevó a Ernesto Zedillo Ponce de León, presidente de México a intentar terminar con dicho poder centralizado en la figura de la secretaria sindical, sin conseguirlo, con lo que afianzó aún más el poderío de esta. Años más tarde, ante la derrota del PRI en las elecciones del año 2000, el SNTE se suma al proyecto político del PAN, cuyo reacomodo, le permitió no solamente desligarse de la atadura presidencial y cacicazgos anteriores, sino que también obrar con mayor autonomía y poder. Algunos aspectos de la actividad sindical se desconcentraron, lo que aunado a los conflictos devenidos por su participación en el ANMEB, mengua su poder, aunque lo mantiene y ejerce a través de su control de carrera magisterial (Gindin, 2008).

Así, conforma una alianza pragmática que le refrenda al gobierno el apoyo de las políticas instrumentadas y al sindicato o a la secretaria general del mismo, espacios de poder en la estructura gubernamental, que en las entidades del país se confirman a través de la participación de los dirigentes en diferentes espacios de gobierno; con ello, para los maestros existe a través del sindicato una doble vía de control, la que impone el propio sindicato y la del gobierno, que resultan un mismo

sujeto. Si bien ella mantuvo la pertenencia al PRI incluso una vez que alcanzó una diputación y el control de la misma para este partido, las pugnas con el excandidato Roberto Madrazo, también diputado, le llevaron a ser expulsada del PRI, con lo que crea un propio partido y el sindicato se convierte en parte esencial de la maquinaria electoral, que en los siguientes doce años establece con el PAN, el partido en el poder.

Para las elecciones del año 2000, en que resulta victorioso el candidato del PAN, el SNTE, ha perdido cierto poder en el control de carrera magisterial, lo mismo que a través de los procesos de descentralización emprendidos. El triunfo de un partido distinto al del aliado histórico, no llevó a confrontaciones y conflictos graves, a partir de la consideración del régimen de relaciones laborales vigente desde inicios de siglo, que salvaguardaba la integridad de los sindicatos y sus procesos internos, no solamente las concesiones económicas (Bensusan y Middlebrook, 2012). En ese entonces, el SNTE se separa de la FSTSE, para aglutinar una nueva federación de sindicatos e interviene en la arena política apoyando de manera decidida al partido en el poder y las políticas educativas. De esta forma, el liderazgo de Gordillo, más que el sindicato mismo acopia una gran cuota de poder, que nuevamente usará en las siguientes elecciones presidenciales (Gindin, 2008).

Loyo (2010, p. 188) comenta que el SNTE:

...se mantiene como el principal actor social para la definición e implementación de las políticas del subsistema, realiza funciones que le son propias como la organización gremial, pero también actúa como un poderoso grupo de presión y su dirigencia mueve hilos en las contiendas electorales con el fin de mantener y acrecentar su influencia. Todo esto acontece sin que se haya fortalecido en el magisterio el *ethos* profesional del docente.

En la presidencia de Fox Quezada, participa como actor principal del Compromiso Social por la Calidad de la Educación, el cual no implicó cambios en la administración o la gestión educativa, y sí, de mayor reconocimiento al sindicato. En este periodo, el SNTE diversifica

sus alianzas, incrementa espacios de poder y alcanza mayor autonomía respecto del partido en el poder, siendo parte de un nuevo partido político: El Partido Nueva Alianza (PANAL) el cual fue creado en 2005, pero perdió su registro nacional en el 2018.

En la elección presidencial de 2006, en que tras una cerrada disputa Felipe Calderón Hinojosa resulta ganador, el apoyo de sus aliados del SNTE le ayuda a legitimar su triunfo. Los sindicalizados superaban con mucho los 600 mil agremiados y de estos más de 10 mil actuaron como operadores políticos (Bensusan y Middlebrook, 2012). Años más tarde, en el 2008, el SNTE se incorpora a la propuesta del gobierno federal denominada: Alianza por la Educación, proyecto negociado y presentado en conjunto con el SNTE. Una de las prebendas por dicho apoyo, fue que el yerno de Gordillo, fuera ubicado en una posición clave al interior de la SEP. Entre el 2006 y el 2008 se suceden una serie de reformas apoyadas por la dirigencia del SNTE como la reforma a la Ley del ISSSTE y de pensiones, tal adhesión generó movilizaciones, con lo que se hizo más que evidente que el SNTE ya no tenía bajo control corporativo a los profesionales de la educación.

En el curso de las últimas siete décadas, el sindicato ha mantenido un estrecho vínculo con el sistema político y ha mutado en las últimas dos décadas, en su adhesión con el partido en el poder en turno, como lo hizo durante más de cincuenta años con el PRI. Con ello, sus líderes se han visto beneficiados en la burocracia política y han accedido a puestos clave del congreso, las gubernaturas o secretarías de Estado. Tal proceder, le llevó a que en el periodo comprendido desde 2003 hasta 2009 se constituyeran en el grupo sindical más importante en la Cámara de Diputados, con escaños devenidos de su participación en cuatros diferentes partidos políticos, por encima de otros sindicatos o agrupaciones como la Confederación de Trabajadores de México, la Confederación Revolucionaria de Obrero y Campesinos, la FSTSE, y los de energía eléctrica, metales y metalurgia, petróleo, ferroviaria y del Instituto Mexicano del Seguro Social, cuyo número decayó ostensiblemente desde los noventa (Bensusan y Middlebrook, 2012).

Enrique Peña Nieto encabezó el regreso del PRI al poder; y con este, en 2013, una Reforma Educativa Constitucional, que expone mejoras

en la calidad educativa, un sistema de información y gestión educativa, la evaluación del desempeño docente, la autonomía de gestión en las escuelas, las escuelas a tiempo completo, y el desarrollo del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (López, 2013). La propuesta de un servicio profesional docente, pone el énfasis en la regulación de los profesionales de la docencia. Su imposibilidad, radica en el hecho de que continuarán los docentes, profesionales o no, regulados por un marco jurídico laboral, con pertenencia a un sindicato denominado de trabajadores de la educación, lo que conlleva a la contradicción de crear un modelo de profesionalización para un trabajador. Su desarrollo, intenta acotar la participación del sindicato en la asignación de plazas movilidad y reconocimiento de los docentes (Arnaut, 2013). Pero también crea un entorno de incertidumbre para el ingreso, promoción y reconocimiento del docente, con el riesgo de serle rescindido su empleo (López, 2013). Andrés Manuel López Obrador, presidente en turno de México, derogó esta propuesta en el primer año de su gestión.

La opacidad de esta coyuntura ha trastocado la identidad del maestro, que en la actualidad se explica casi exclusivamente como trabajador y sindicalista y poco alude a representaciones o imaginarios relacionados con la enseñanza, como un sujeto en que se articulan distintos saberes, sujeto de razón para la transformación del educando. Como plantea Street (2001, s/p):

Para la gran mayoría de maestros mexicanos, la profesionalización vía el SNTE significó fortalecer una relación corporativista entre el gobierno y el sindicato magisterial que, si bien permitió conquistar importantes derechos y colonizar espacios en la burocracia estatal, terminó por limitar su proceso formativo y su ámbito de acción profesional.

La lucha inicial emprendida para transformar las estructuras y el sindicalismo corporativista, es aún una empresa irresuelta, en cierto sentido, un proceso que contribuye al desencanto por la propia participación de los maestros; pero también ha colocado en el centro del análisis su rol y función de enseñanza (Street, 2001).



El movimiento magisterial

Formación, experiencia y ejercicio del poder

La implicación en la disidencia magisterial, se enhebra en distintos ámbitos, toma de la vida personal y familiar la pertenencia a sectores desheredados de la tierra, objeto del ejercicio de poder de quienes poseen medios de producción, se afianza en las vivencias formativas de la escuela, que se fortalecen y enaltecen en la formación normalista, sobre todo de aquella con arraigo rural, tierra de campesinos.

Para la comprensión de los aportes de la escolarización a la formación del maestro, puede retomarse lo que Tapia (2001), considera como el aporte de la escolarización a la formación del campesino, que denomina como criterio, término con el que hace alusión al:

...capital o una competencia cultural que se construye socialmente en la práctica, que se nos permite emplear en el momento oportuno para decidir lo que hay que hacer, porque creemos que es técnicamente la mejor forma de hacerlo; pero también porque creemos que es lo más correcto y porque muestra lo que somos. El criterio se construye con conocimiento, con valores y en situaciones prácticas. Ésta es una de las formas en que los campesinos capitalizan su experiencia escolarizada (p. 135).

El criterio, se construye de la apropiación de lo que para el maestro le es ajeno, en un proceso de reflexión sobre la práctica en el devenir de su formación; supone su reconocimiento pero también su transformación. Un aspecto indispensable para ello lo constituye su vivencia en la comunidad de origen, vivencia que comporta el en-

cuentro con el otro, dispositivo con el que se establece la pertenencia al grupo y se asumen los valores y principios de la cultura. En la comunidad rural, la organización establece formas de intercambio y de apoyo que dependen no de una apropiación individualizada de los recursos, sino de su compartimiento, de mejoras al conjunto, sea cual fuere el nivel de estas.

Esta perspectiva de la experiencia hace posible para el sujeto: “captar los cambios del *ser social* que producen efectos en la esfera de la *conciencia social*” (Thompson, citado por Sorgentini, 2000, p. 55), entraña tanto procesos de índole social como individual, por lo que su interpretación está siempre en disputa, en un encuentro de restricciones y posibilidades (Butler, 1997). En este proceso, de reflexión sobre la experiencia, su trastocamiento deviene del ejercicio del poder (Street, 2001).

Tal experiencia en la historia de vida que se comparte, es conquistada desde la memoria de la comunidad, del referente lúdico de los juegos con amigos en los que no asoman las diferencias económicas o de clase, de las propias carencias infantiles y de las expectativas y deseos por tener y comer, del esfuerzo y la vivencia ardua del trabajo en la siembra de caña o en la actividad como obrero; en ella se cierne, se alimenta el afán y la tenacidad por la construcción de una nueva trama. Ser maestro entonces, no es solamente una vía de trabajo, se le recubre, se le transforma con un tejido que emerge de lo aprendido en la comunidad, de la resistencia y oposición a formas de entronización de las normas institucionales y estrategias de dominación (Butler, 1997), como destaca Tapia (2001) al referirse a los docentes:

... las distinciones, las posiciones, las disposiciones y las tomas de posición que fue introduciendo la escuela, se capitalizaron, y el pueblo no estuvo dispuesto a intercambiarlo simplemente por empleo, sino por una forma de gobierno local propia, una nueva forma de organización social para relacionarse con el Estado y con el mercado, no sólo a nivel de empleo, sino de su participación y decisión en cuánto a las formas de desarrollo de su localidad. (p. 137).

Este posicionamiento de orden político, no es pues un artilugio que se forme en la inmediatez del encuentro con el sistema organizativo, sindical e institucional en el desarrollo de su quehacer educativo, ni tampoco una acción que sucumba ante la falta de remuneración económica acorde a su actividad como profesional o de reconocimiento social; se forma más allá, en los márgenes de la comunidad que le da cuna, en las tradiciones de compartimiento, de dispositivos de organización que recrean formas de gobierno propios, en que la palabra es escuchada y forma parte de los acuerdos y participación, en la cotidianidad de los encuentros y desencuentros que dejaron huella por las carencias económicas, sociales y afectivas vividas, alimentada en el internado con la idea de transformación social más amplia y concretada en los espacios locales de actuación. La participación política tiene el cariz de la acción pedagógica transformadora, la cual no se ciñe al espacio escolar, en la vida laboral o social cuestiona la estructura de poder y con su accionar asume una forma de poder.

Aunado a la formación y la experiencia, la actividad organizativa de los profesores les permite “apropiarse de su trabajo como elemento esencial de una lucha más amplia por conformar un proyecto popular de transformación social global” (Street, 2001, s/p). Estos procesos: formación, experiencia y trabajo organizativo de lucha del profesor, se anudan a otros más amplios, relacionados con las políticas públicas de Estado, no exclusivamente las del ámbito educativo, mismas que tienen como trasfondo los modelos de reestructuración productiva que se suceden a nivel mundial.

El movimiento contestatario del magisterio, ha sido la fuente de donde emergen quienes hoy mantienen una posición de lucha en contra de las políticas de mercado neoliberales en el sector educativo, condición en que convergen distintos aspectos sociales, políticos, legislativos, laborales y pedagógicos. La demanda de democratización del sistema político tenía como colofón la democratización del propio sindicato. Este posicionamiento de cambio en el sector educativo, cada vez más hace patente la frustración por la ruta de acción política y los limitados cambios alcanzados, así como la propia autocrítica de la formación y desarrollo como profesionales. El cambio sindical ha volcado en el cam-

bio gremial y profesional de los maestros, aliciente para el análisis de su práctica y con ello, la posibilidad de refundación de las escuelas en un proyecto educativo alternativo. No obstante, no ha podido siquiera elaborarse un proyecto de este tipo.

Centralismo sindical e insubordinación

Desde 1972, el centralismo e imposición sujetos por VR, liderada por Carlos Jonguitud Barrios, generó inconformidad entre el gremio magisterial. El contexto económico y social era sumamente crispado, tenso y desesperanzador, con fuerte inflación y caída del salario real del magisterio a partir de la política de topes salariales y reducción del presupuesto público, así como un elevado desempleo (Rincón y Roblero, 2018).

Posterior al crecimiento de inicios de los setenta, en la segunda mitad de esta década, la dependencia al petróleo y los créditos externos, al igual que los proyectos de inversión eléctrica y petrolera, sobre todo en los estados del sureste de México, generaron una muy alta inflación y los salarios de los trabajadores perdieron su nivel adquisitivo (Peláez, 2011). Para los maestros, el número de plazas asignadas era cada vez menor y la movilidad laboral era sumamente limitada (Ortega, 2012). Tales condiciones estructurales y laborales, llevaron a los docentes de escuelas secundarias técnicas de Chiapas a organizarse y movilizarse (Rincón y Roblero, 2018).

El gobernador en Chiapas en ese entonces fue Salomón González Blanco (1976-1979), de quien se señala que su avanzada edad y los problemas en la entidad, entre ellos los del magisterio, dificultaron su gobernabilidad, por lo que pidió licencia al cargo y se reincorporó como senador de la república. A este le sucede, Juan Sabines Gutiérrez (1979-1982) quien concluye el periodo sexenal.

De acuerdo con Rincón y Roblero (2018), pueden distinguirse tres fases en el movimiento magisterial chiapaneco. La primera de ellas, de mayo de 1979 a junio de 1981, se caracterizó por diversas formas de movilización de los maestros en la entidad y con apoyo de otras delegaciones cuando estas se realizaron en el Distrito Federal (actualmente Ciudad de México), así como de organización sindical, lo que generó

rupturas en el control político del SNTE. Las demandas principales fueron inicialmente salariales y posteriormente de democratización de la organización sindical, el movimiento era más focalizado en los propios intereses sindicales que en un movimiento social más amplio; en la segunda fase, de septiembre de 1981 a junio de 1985, continuaron las movilizaciones, las cuales se apoyaron en los padres de familia y se hizo manifiesto un mayor nivel de organización; en la tercera fase, de septiembre de 1985 a los últimos días de 1987, “la más crítica y difícil (...)”, en ella se centró el carácter represivo del Estado” (p. 43), en esta se priorizaron las demandas políticas con apoyo de otros sectores de trabajadores y campesinos.

El 30 de noviembre de 1978 representantes sindicales de la zona norte de Chiapas, iniciaron un proceso organizativo que demandaba a las autoridades mejoras salariales y la reorganización de la vida sindical, por lo que solicitaron a Jorge Paniagua Zenteno, secretario de la sección VII que encabezara dichas demandas (Rincón y Roblero, 2018). Meses después, en 1979, este se comprometió a redactar un telegrama al secretario general del SNTE, José Luis Andrade Ibarra. En el mes de abril este último informó que el presidente de la república, José López Portillo, en su alocución al día del maestro daría un mensaje en respuesta a tales peticiones. El 15 de mayo no hubo mención siquiera de tales demandas. Ello, mostró la posición que asumieron las autoridades sindicales y educativas ante las demandas de profesores de una región sumamente carente, de quienes supusieron no podrían quebrantar su autoridad.

En Chiapas, en el mes de mayo de 1979, profesores de Estación Juárez, comunidad de la zona petrolera norte de Chiapas, colindante con el estado de Tabasco, y Yajalón, que se ubica en la Región Tulijá Tseltal Chol, fueron los primeros en manifestar sus demandas. En la Declaración de Yajalón, 12 secretarios generales delegacionales de la sección VII, dependientes del gobierno federal, demandaron el descongelamiento de sueldos y el incremento de sobresueldos¹⁰. El 23 de mayo,

¹⁰ El contexto de las demandas salariales considera contrastes como los siguientes. Rincón y Roblero (2018) exponen que un maestro de educación primaria en mayo de 1979 ganaba \$7,630 mensuales, mientras que personal de intendencia de Petróleos Mexicanos o un obrero electricista entre 18 y 20 mil pesos mensuales.

más de dos mil maestros se declararon en paro y el 4 de junio la huelga incluyó a 48 delegaciones (Peláez, 2011). Otra de las delegaciones que muy pronto se aunó al movimiento fue la de Venustiano Carranza, municipio en el cual se encontraba adscrito en ese entonces el Profesor Benito. El 4 de junio el Comité Ejecutivo Seccional, convocó a todas las delegaciones a reunirse con el propósito de intentar detener el conflicto (Rincón y Roblero, 2018).

Los maestros disidentes crearon el Consejo Central de Lucha (CCL), organización paralela a la del sindicato que no apoyaba sus demandas, al cual el gobierno y el propio sindicato tuvieron que admitir como interlocutor en las negociaciones. El día 8 de junio el CCL¹¹ fue reconocido por los Comités seccional y nacional y el 8 de septiembre marcharon más de 5,000 docentes exigiendo la resolución de sus demandas (Peláez, 2011). A fines de ese mes, autoridades de la SEP, declararon ilegal el movimiento y amenazaron con el levantamiento de actas y abandono de empleo a los paristas -forma de presión que se utiliza hasta la fecha-; no obstante, contaban ya con más de dos terceras partes del total de maestros incorporados al movimiento (Rincón y Roblero, 2018). Días después, el 16 de septiembre (día de constitución formal del CCL) se emplazó a huelga: “por primera vez en su historia la burocracia sindical vanguardista fue obligada a utilizar el recurso del emplazamiento a huelga contra la patronal” (Peláez, 2011, s/p). Para el 20 de septiembre, eran ya 115 delegaciones las participantes en el paro, mismas que representaban a 10 mil, 500 trabajadores de la enseñanza. El 22 de septiembre, marcharon aproximadamente 15 mil participantes, entre docentes, padres de familia y trabajadores de otros sindicatos. Otras entidades como Tabasco y Guerrero realizaron demandas similares, en este último estado, ampliadas a otros rubros como derechos laborales y pedagógicos; a este movimiento se sumaron huelgas en escuelas normales, docentes de La Laguna, Durango y del Instituto Politécnico Nacional.

La insubordinación cuestiona la dominación corporativista de su sindicato, aspectos que Almeyra (2010) señala como:

¹¹ De acuerdo con Ortega (2012, p. 66): “El CCL estaba estructurado por Concejos municipales a través de los cuales se discutían localmente los problemas del movimiento”.

...esenciales para entender el proceso mediante el cual las tendencias y seccionales democráticas de un sindicato burocratizado sometido al Estado pueden escapar de la forma sindicato –corporativa y actuante como organismo estatal de mediación– para apoyarse en esa democracia más vasta que la forma gremial, abierta a los desocupados, jubilados y vecinos y en permanente evolución (p. 11).

Aun con la movilización de la base y el ostensible apoyo social, la dirigencia del SNTE denostó al movimiento. El 24 de este mes se reunió el CCL con el secretario general del sindicato y un día después, las bases congregaron al 92% del total de profesores; esto es, 12 mil, 169 docentes de dos mil 96 escuelas¹². En los días siguientes distintas agrupaciones de maestros en todo el país, lo mismo que sindicatos mostraron su apoyo y se extendió el brigadeo a otras entidades del sureste del país y en Chiapas. Para el 2 de octubre la marcha convocada reunió a aproximadamente 40 mil personas, en demanda no solo de incremento salarial, sino también de la democratización del sindicato. Después de 27 días de huelga se aceptó un incremento inicial de \$1,500 (Peláez, 2011).

El 13 de octubre finalizó la huelga, para ello, la organización del magisterio era una realidad. Así, instalaron la Asamblea Estatal Permanente, “instancia democrática donde se discuten y aprueban las propuestas, que han sido decididas en asambleas delegacionales por acuerdo que toman las mayorías magisteriales” (Rincón y Roblero, 2018, p. 60); establecieron una relación de mutuo apoyo y cofraternidad con los padres de familia y otros sindicatos, se crearon órganos de dirección sindical y se efectuó el brigadeo en escuelas de la entidad. Ello fue resultado de las movilizaciones y presión de los profesores organizados en una nueva estructura sindical. De particular importancia es el reconocimiento de

¹² Existe discrepancia en los datos que presentan algunos de los estudiosos sobre el tema. Peláez (2011), expone que en ese año, quienes integran la sección VII es de un poco más de 13 mil maestros, mientras que Rincón y Roblero (2018, p. 41), consideran una cifra de 24 mil maestros. Al indicar el número de profesores que participaron en el paro magisterial de 1979, el primero señala que un 92% (12 mil, 169) de los docentes de toda la sección estaban incorporados a la huelga, por lo que el 100% lo integrarían 13 mil, 227; mientras que los segundos indican la cifra citada.

la SEP al CCL como representantes del magisterio chiapaneco desde el 10 de octubre de 1979 (Rincón y Roblero, 2018).

De octubre a noviembre de ese año, realizaron marchas y mítines a la delegación de la SEP en Chiapas para exigir el cese de la represión administrativa. Esta organización y otras más, realizaron el Primer Foro Nacional de Trabajadores de la Educación y Organizaciones Democráticas, llevado a cabo los días 17 y 18 de diciembre de 1979, organismo plural que articula los movimientos regionales en el país en contra de VR. El fruto de este encuentro es la creación de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (Ortega, 2012).

Peláez (2011, s/p) lo narra así:

Los días 17 y 18 de diciembre de 1979, en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, tuvo verificativo el Primer Foro Nacional de Trabajadores de la Educación y Organizaciones Democráticas del SNTE, con la participación de los CCL de Chiapas y Tabasco, Consejo Regional Sindical de la Montaña de Guerrero, la Coordinadora de Trabajadores Administrativos y Manuales del Instituto Politécnico Nacional, el Movimiento Revolucionario del Magisterio, el Bloque Reivindicador del Valle de México, el Frente Magisterial Independiente Nacional, la Comisión Nacional de Maestros Coordinadores de Telesecundaria, las delegaciones sindicales del Instituto Nacional de Antropología e Historia y otras organizaciones de la oposición democrática.

La reunión resolvió:

- a) Luchar por la conquista de la dirección política del SNTE por parte de los trabajadores.
- b) Ejercer la democracia sindical, con una amplia participación de la base en donde sean emanadas las acciones de los dirigentes.
- c) Practicar una política independiente respecto del Estado.

Desde el punto de vista organizativo, la conquista más importante de la reunión fue la creación de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación y Organizaciones Democráticas del SNTE.

La lucha por la democratización del sindicato configuró la principal demanda de la Coordinadora “servía como espacio de coordinación, pero no de dirección” (Ortega, 2012, p. 68). Operaba como una organización de grupos locales o dispersos de la geografía nacional y uno de los problemas que enfrentaron fue cómo asumir una agrupación nacional que centralizara la toma de decisiones, aspecto rechazado o criticado del SNTE. Para ello, establecieron comisiones, como la permanente la cual tenía como tarea el análisis de las condiciones y el planteamiento de acciones conjuntas (Ortega, 2012). Tal unidad orgánica es el proyecto irresuelto a lo largo de cuatro décadas y el SNTE ha utilizado este hecho para dividir al movimiento.

En este año y el siguiente se dieron constantes movimientos que a falta de una organización nacional, llevó a que algunas regiones se consolidaran y otras fueran reprimidas. Entre los grupos que consolidaron su presencia, se encuentran Chiapas y Oaxaca, en donde lograron el control de las direcciones del Comité Ejecutivo Seccional. En mayo de 1980 el magisterio oaxaqueño disidente paró labores y se organizó a partir de la estructura estatutaria, con lo que conformó un proceso distinto al de Chiapas o del Valle de México (Ortega, 2012).

En 1980, los maestros chiapanecos realizaron movilizaciones en los meses de enero, mayo y septiembre, con una participación en cada movilización de entre 10,000 a 15,000 participantes; el 9 de junio llevaron a cabo una marcha mitin a la Ciudad de México, con una participación de 5,000 maestros, pero que en conjunto a las delegaciones de otras entidades sumaron un contingente de más de 100 mil participantes. Las demandas se formularon en el orden del incremento de sueldos, el descongelamiento de sobresueldos y pago de sueldos atrasados. La discusión de estos y otros aspectos se promovieron en asambleas delegacionales, uno de los acuerdos en ese sentido, fue que las decisiones de la mayoría serían asumidas y la minoría se sujetaba a dichas decisiones¹³.

¹³ Para Kojève (pp. 19-20), “las pretensiones de una Autoridad total y absoluta del Todo sobre las Partes, de la mayoría sobre la minoría, sólo nacieron artificialmente a partir del momento en que la voluntad general “dejó de tener un carácter divino (incluso. “ideológico”, interpretado por jefes espirituales)”, una vez que se concibió la idea según la cual “la voluntad general se expresa mediante la voluntad de la Mayoría”; esto es, que la génesis de la autoridad es espontánea, lo que no es posible,

Los logros agenciados fueron los cambios de adscripción de maestros por parte del CCL y la compensación de mil pesos mensuales a los docentes que trabajaban en zonas rurales.

En noviembre de ese año, se realizó un plantón en la Ciudad de México, para exigir la realización del congreso seccional de la sección VII, los profesores fueron agredidos y desalojados. Para ese entonces contaban con el apoyo de casi el total de estos, lo que hacía inminente el cambio en la sección.

Para el año de 1981, en el mes de marzo, se logra en Chiapas la emisión de la convocatoria para la dirección del Comité Ejecutivo Seccional, siendo conquistado por el grupo disidente (Ortega, 2012). Este hecho aunque de enorme relevancia, se realizó sin consideración a las demandas que también realizaban grupos de maestros de otras entidades, lo que llevó a alcanzar dicha dirección pero también a ser cuestionados por esta forma de proceder, debido a que actuaron sin tomar en cuenta las demandas de la Coordinadora en su conjunto. A partir de tal resultado, se inició un proceso de reestructuración sindical, se realizaron reuniones delegacionales y por escuela, así como en la Asamblea Estatal (Ortega, 2012).

Desde septiembre de 1981 las demandas se centraron en el mejoramiento de los servicios de salud y prestaciones del ISSSTE, apoyando por igual demandas de otros trabajadores. En mayo y junio de 1982, se concentraron en la Ciudad de México y trastocaron de forma aguda la vialidad y vida pública. El resultado fue el logro de incrementos salariales de entre el 10 y el 30% al magisterio.

Para junio de 1983, emplazaron a huelga con demandas de sus derechos laborales, como la antigüedad en el trabajo, aspecto nodal para el desarrollo de otros derechos como el salarial. Hasta 1984, mantuvieron un movimiento en que la democracia fungió como principio de organización, lo que los llevó a que en el mes de marzo, obtuvieran por segunda ocasión el Comité Ejecutivo Seccional. En este, era evidente la

ya que no puede tenerse a través de un contrato. Lo mismo ocurre en términos de su transmisión, en que la autoridad por denominación, se sostiene solamente si al elector se le reconoce una autoridad propia, del mismo tipo (como juez, jefe, padre o amo) (ver páginas 18 y 19 de este libro) a quien nombra. El dilema es que los mecanismos de elección no siempre consideran estos principios.

conformación de diferentes grupos al interior del movimiento como: “Línea Proletaria-Popular; militantes del Partido Revolucionario de los Trabajadores denominados ‘Troskos’; Liga Obrera Marxista; Movimiento Revolucionario del Pueblo, Unión de Trabajadores de la Educación” (Rincón y Roblero, 2018, p. 77).

Esta representación asumió como principio la discusión al interior del movimiento, para ofrecer una unidad política al exterior; no obstante, los disensos y enfrentamientos, llevaron a profundas diferencias al interior del grupo dirigente, respecto a su organización y movilización, lo que paulatinamente creó incertidumbre y zozobra en los profesores. Al igual que en el curso del movimiento magisterial, “la dominación no desaparece en los momentos de lucha, reaparece en toda pausa entre ellos” (Modonesi, 2010, p. 84).

En los años de 1984 y 1985 conjuntamente a otras delegacionales nacionales realizaron movilizaciones conjuntas. Como respuesta, el CEN del SNTE, acordó crear en Chiapas, representaciones de VR, así se dio la llegada de José Luis Andrade Ibarra, anterior secretario general del SNTE¹⁴. Otro más fue Filiberto Gamboa Guzmán, Director de los Servicios Coordinados de la Educación, quien utilizó todos los recursos a su disposición, para la represión, como el cese o levantamiento de actas administrativas a los docentes democráticos (Rincón y Roblero, 2018). Aunado a ello, se permitió que muchos maestros de línea vanguardista generaran conflictos en las escuelas y paulatinamente en estas eran incorporados docentes afines a ellos.

En 1985 realizaron un paro de labores y se organizaron con otros sectores. Uno de ellos, los colonos de Las Granjas¹⁵, quienes a su vez demandaban la regularización de las viviendas que ocupaban. En el paro que estos últimos realizaron en el parque central, fueron desalojados brutal-

¹⁴ Es de destacar cómo el análisis de los hechos por parte de VR del Sindicato y probablemente del gobierno en turno, consideran lo acontecido en Chiapas como de suma relevancia, al grado de enviar al anterior secretario general del SNTE; esto es, de todo el país, como su representante.

¹⁵ Colonia que se encuentra al norte oriente de Tuxtla Gutiérrez, colindante con la reserva natural del Cañón del Sumidero. Los asentamientos ocurren a partir de diversos procesos de inmigración y emigración de familias de otras localidades de Chiapas y de países como Guatemala y El Salvador, quienes invadieron la zona y se posesionaron de terrenos en ese espacio después de un largo periodo de enfrentamientos.

mente por la policía. En ese entonces el gobierno de Chiapas era encabezado por el general Absalón Castellanos Domínguez (1982 a 1988)¹⁶.

El 18 de febrero, los maestros estallaron la huelga, en conjunto a otros sindicatos como el del Instituto Mexicano del Café y el de la Secretaría de Recursos Hidráulicos, apoyados por campesinos de la Organización Campesina Emiliano Zapata (OCEZ). La capacidad organizativa de magisterio y el apoyo tenido por diferentes sectores llevó al gobierno a aceptar el ajuste del sueldo base y sobresueldos, del 20% y el 40% según la región administrativa en que laboraba el docente, lo que devino en cierto divisionismo entre la base de profesores y sus dirigentes. El 12 de abril, al levantarse el paro, uno de los oradores Manuel Hernández Gómez, quien fue el primer secretario general de la sección democrática y dirigente del grupo Línea Proletaria Popular del magisterio democrático, fue silbado y acusado de haberse coludido con las autoridades y señalado como traidor. Esto significó un proceso de debilitamiento del magisterio democrático, así como el divisionismo entre líderes y las bases, situación que alejó la unión orgánica interna del sindicato (Rincón y Roblero, 2018).

Las tendencias ultraizquierdistas y los denominados Troskos, asumían una postura frontal de lucha contra el Estado, por lo que cualquier otra era deslegitimada. En la Asamblea Estatal Permanente ello fue motivo de fuertes diferencias entre los dirigentes, lo que devino en el agotamiento del movimiento en su conjunto. En consecuencia, se planteó una mayor intervención de los representantes de la asamblea estatal, de los centros de trabajo y delegacionales, lo mismo que acuerdos con otros sectores para fortalecer el movimiento. En este periodo, mantuvieron como lucha las demandas económicas a las que se aunaron la de los derechos como trabajadores y la democracia sindical.

¹⁶ Años más tarde; “el 1 de enero de 1994, tras el alzamiento armado del EZLN, (Absalón Castellanos) fue sorprendido por los encapuchados en su rancho Momón, en el municipio de Las Margaritas. Un grupo al mando del ahora subcomandante insurgente Moisés se lo llevó preso al corazón de la Selva Lacandona para ser enjuiciado” (Mandujano, 2017, s/p). El día 16 de febrero fue dejado en libertad. El Tribunal de Justicia Zapatista le acusó que en el periodo en que se desempeñó al frente del Ejecutivo estatal en Chiapas, actuó para reprimir, secuestrar, encarcelar, torturar, violar y asesinar a miembros de las poblaciones indígenas chiapanecas que luchaban legal y pacíficamente por sus justos derechos. También se le acusó de despojarlos de sus tierras, “y de esa forma haberse constituido en uno de los más poderosos terratenientes del estado de Chiapas” (Mandujano, 2017, s/p).

A partir del mes de septiembre de 1985, al inicio del ciclo escolar eran evidentes las dificultades entre la dirigencia del Comité Seccional y las bases, ante la desconfianza y desmovilización de estos últimos. En este periodo, se estrechó el trabajo con grupos campesinos, involucrándose en sus demandas, como el aumento al precio de garantía del maíz. En el mes de diciembre de ese año, los maestros del grupo Línea Proletaria, asesoraron a los campesinos y se implicaron en la toma de bodegas de la Compañía Nacional de Subsistencias Populares (CONASUPO). El conflicto se mantuvo y para el 12 de mayo, 5,000 campesinos y maestros acordaron como acción de presión, la toma de la carretera Tuxtla Gutiérrez a México, en el tramo de Cintalapa, dos días después, el gobierno movilizó a más de tres mil elementos del ejército, seguridad pública y policía, amenazándoles con el uso de la fuerza armada. Ante la inminente acción represiva, hubo un repliegue, fueron detenidos una treintena de profesores y campesinos y días después a los principales dirigentes magisteriales. Esto generó movilizaciones campesinas y magisteriales para demandar la libertad de los detenidos; el entonces líder de la sección VII, José Domingo Guillén Ramos, no respaldó estas acciones, a pesar de que todos ellos fueron miembros del Comité Ejecutivo Estatal, y, lo mismo hizo Andrade Ibarra, representante del Comité Ejecutivo Nacional del SNTE en Chiapas (Rincón y Roblero, 2018).

El Comité Ejecutivo Nacional del SNTE retiró el apoyo a la sección VII, no le reconocieron los cambios de zona de docentes adscritos al grupo democrático y en octubre suspendieron los sueldos de los integrantes del Comité Seccional, por lo que se decidió estallar la huelga el 19 de febrero de 1987, teniendo sobre todo demandas laborales. A la convocatoria se unió el 60% de los centros de trabajo (Rincón y Roblero, 2018) y el brigadeo se intensificó sobre todo en aquellas escuelas que no se habían incorporado al movimiento. El 6 de marzo iniciaron una marcha plantón con cerca de 30,000 maestros y campesinos, para ese entonces casi el total del magisterio se había incorporado al movimiento. Recibieron el apoyo del pueblo de Chiapas quienes aportaron dinero y alimentos. El 9 de marzo el Comité Ejecutivo Nacional del SNTE desconoció al Comité Seccional, en respuesta el 20 de marzo, los maestros marcharon en caravana a la Ciudad de México, donde coincidieron

con maestros de Oaxaca, a quienes también les había sido desconocido el Comité Seccional. A los maestros les fueron retenidos sueldos, y se giraron más de 50 órdenes de aprehensión en contra de sus dirigentes, mientras que todas las instancias de gobierno propugnaron porque la disidencia acordara con el SNTE el fin del movimiento. Ante la falta de avances, dos meses después, con un magisterio debilitado, se crea una Comisión Mixta integrada por igual número de miembros, aunque la presidencia de esta Comisión era presidida por un integrante del Comité Ejecutivo Nacional del SNTE, lo que hacía mayoría para este último. El 30 de marzo, la represión y el clima de agitación cobraría al movimiento una de sus víctimas:

Celso Wenceslao López Díaz obtuvo el título de maestro de primaria en la escuela normal de Navojoa, Sonora, en febrero de 1980. Regresó a su natal Nicolás Ruiz, en Chiapas, a trabajar en la primaria de su comunidad.

Celso se incorporó a la lucha de la CNTE y en los primeros meses de 1987 estuvo en el plantón frente al palacio de gobierno en Tuxtla Gutiérrez. Eran momentos duros para los maestros paristas, pues les habían retenido sus cheques durante tres quincenas.

El 30 de marzo de aquel año Celso se encontraba con varios de sus compañeros cuando vieron aproximarse a un grupo de vanguardistas que, con sus cheques en mano, se burlaban de ellos. La indignación pudo más. Fueron tras ellos para reclamarles la burla. Cuando Celso y sus compañeros los alcanzaron fueron recibidos a golpes y balazos. Ahí quedó Celso. Otro profesor, René Madariaga, resultó herido. Él reconoció al vanguardista Jaime Bermúdez Solórzano, alias *El Tragabalas*, como el asesino de Celso. René fue arrastrado hasta la casa del ex secretario general de la sección 7, Romeo García Laflor. Uno de los vanguardistas decía mientras lo golpeaba: “no hay que pelonearlo (raparlo), sino matarlo como quiere José Luis (Andrade Ibarra, exsecretario general del SNTE) que se haga con estos cabrones” (Cano, 2002, s/p).

Después de dos meses de agotamiento de las bases e intensa represión del estado, se levantó la huelga, aceptándose la posición del CEN del SNTE. Nuevamente, la dirección política del movimiento discrepa entre dos posiciones antagónicas, una que señalaba la negociación como vía y otra más que se oponía a esta. Sin convergencia, el devenir fue incierto, con mayor desencanto de las bases.

En este proceso, resultó por demás evidente las dificultades de creación de un proyecto común que articulara los distintos posicionamientos de los grupos que se incluyen en el movimiento, por otra parte, los líderes fueron cooptados, incorporándolos a puestos de elección popular de los partidos en el poder, a direcciones de instituciones o secretarías de Estado.

Rincón y Roblero (2018) exponen que entre los años 1981 y 1988 la participación de los docentes disminuyó paulatinamente, debido a que respondían más a intereses de las corrientes existentes al interior de la Coordinadora que de la base en su conjunto. En este último año “los maestros no se movilizaron ante el intento del CEN por desconocer a los dirigentes del movimiento” (Ortega, 2012, p. 72). Así, aunque se desarrolló un alto sentido de participación al interior de las escuelas, delegaciones y regiones de la entidad, con el paso de los años este accionar delegacional operó más en función de las corrientes ideológicas que de la propia base magisterial (Ortega, 2012). Esta situación, llevó a que paulatinamente se generaran fracturas y subgrupos al interior del comité, lo que inhibió su participación en procesos sindicales desde 1988.

Para 1979 y hasta 1989, la disidencia enfrentó el poder de VR, con fuerte oposición, sobre todo en Chiapas, estado con un vasto número de comunidades rurales, extrema pobreza y muy bajo índice de desarrollo humano. La insurgencia magisterial de Chiapas, significó la lucha por el cambio al interior del sindicato, pero también del docente, presente después en otras entidades, aunque no en todo el país, como tal, el magisterio chiapaneco “es el fundador a nivel nacional de este movimiento” (Rincón y Roblero, 2018, p. 20). En un entorno de crisis política, deterioro del salario y nivel de vida, se generó el accionar de la disidencia magisterial que le permitió logros irrefutables en la vida política y sindical, pero también mostró sus debilidades, conflictos y rupturas a su interior.

Este movimiento se reconoce como el segundo y último de los movimientos de gran escala en el magisterio de México, el cual a diferencia del llevado a cabo en 1958, en que las pugnas por el poder son su precedente, este es desarrollado desde las bases (Cortina, 1989).

Si bien en Chiapas, como en Oaxaca, se dio la consolidación del grupo disidente, su ámbito de injerencia era sobre todo local, pues en todo el país VR, mantenía hegemonía y control del sindicato, a excepción de algunos grupos delegacionales de otras entidades. Estos fueron también objeto de presión por el gobierno y la SNTE en un vaivén que también era reflejado por los maestros en las escuelas, en que la afiliación o afirmación de su pertenencia ideológica política se presentaba en función de las manifestaciones de poder y apoyo por parte de los propios directores, supervisores y jefes de sector, quienes invariablemente apoyaban abierta o encubiertamente al SNTE. Estos, han constituido la vía de implementación de políticas, pero también para socavar, minimizar o extinguir cualquier resistencia u oposición a las disposiciones centrales, “El arreglo corporativista encerró al maestro en su aula y lo sometió a las redes patrimonialistas de los supervisores y directores de escuela” (Street, 2001, s/p).

En 1988, ante el cuestionado resultado electoral por el cual Carlos Salinas de Gortari asumió la presidencia (Gindin, 2008), los maestros del SNTE, apoyaron y legitimaron el triunfo de este, así como las políticas de topes salariales, implementadas en distintos gobiernos desde fines de los setenta. El gobernador del estado de Chiapas, era en ese entonces José Patrocinio González Garrido¹⁷.

El 17 de abril de 1989, después de dos meses de celebrado el congreso nacional, la Coordinadora declara la huelga y exige incremento salarial y democratización del sindicato. Moviliza aproximadamente 750,000 trabajadores en todo el país, aunque con participación desigual en los diferentes estados, representados todos ellos en el Comité Nacional Negociador, si bien cada uno opera desde sus propias trincheras y de-

¹⁷ Es hijo de Salomón González Blanco, quien fuera gobernador de Chiapas en el lapso desde 1976 hasta 1979 y quien no terminó su periodo de gobierno, por ingobernabilidad. Lo mismo ocurrió con él, quien dimitió días después del levantamiento del EZLN, el 1 de enero de 1994.

mandas regionales (Ortega, 2012). La presión ejercida con la movilización, lleva a que solo unos días después Jonguitud Barrios renuncie al SNTE, quien detentaba el poder desde 1972. Las negociaciones realizadas por Elba Esther Gordillo, quien suple a Jonguitud Barrios al frente del sindicato y recibe el apoyo pleno del gobierno, llevan a obtener prestaciones salariales y elecciones democráticas en distintas secciones del país, en que logran la dirección sindical, con lo que el movimiento es concluido con una perspectiva de triunfo; sin embargo, la fragmentación de las demandas y la falta de un proyecto que las unificara, llevaron a que en poco tiempo, el SNTE, se rehiciera con el control de distintas secciones estatales.

En este año de 1989, en Chiapas, se celebran elecciones en el comité seccional y como era de esperarse, la CNTE obtiene un amplio triunfo. No obstante, en la relación de fuerzas a nivel nacional, debido a que el SNTE retoma varios comités estatales, deja a Chiapas y otras delegaciones en una condición regional o local de disidencia.

Para 1992, con el apoyo del SNTE, el gobierno de la república firma el ANMEB, y se instaura la Ley General de Educación y el programa de carrera magisterial, con lo que los ascensos y el incremento salarial se supeditan a la evaluación de la productividad de los maestros, el problema era que la comisión evaluadora se integraba por instancias gubernamentales y el propio sindicato, con lo que la filiación ideológica era subrepticamente objeto de evaluación para el ascenso de los docentes. El ANMEB indicaba de manera puntual, las responsabilidades asumidas en los distintos órdenes de gobierno (Loyo, 2010). La reflexión de los maestros sobre dicho programa, los llevó a continuar las demandas de aspectos salariales y gremiales, e incorporar las educativas, dada la lógica de control implícita y los cambios que conllevan a las relaciones sociales en la escuela (Street, 2001).

A través de dicho acuerdo, los docentes alcanzaron la seguridad laboral, la escalafonaria, estaba supeditada “a una servidumbre política equivalente a la que denunció en sus orígenes, sólo que ahora encarnada en un ente simbiótico: la burocracia educativo-sindical” (Arnaut, 1999, p. 94).

El modelo de Estado educador, emprendido desde el periodo pos-revolucionario, fue paulatinamente modificado a partir de un entorno neoliberal que demandaba la desregulación escolar y la privatización de la educación, que en los noventa asumió plenamente el modelo de Estado mínimo o regulador (Street, 2001).

En este periodo, se afianza el SNTE y los comités seccionales, espacios importantes de lucha disidente, son mantenidos solamente en Oaxaca, mientras que en Chiapas como en otras entidades ello ocurre solo en algunos periodos. En Chiapas, el movimiento es cooptado y fue objeto de graves actos de corrupción, aun con todo ello la disidencia mantiene una presencia significativa, sin que ello tenga una injerencia directa en espacios de poder.

En los noventa del siglo pasado, la CNTE organiza el debate en torno de la reforma educativa y año con año, los días 15 de mayo, realiza movilizaciones nacionales, aunque las negociaciones las llevan a cabo por secciones y con ello se diluye su estructura nacional. Dada su estructura horizontal y dispersa geográficamente en las secciones en que mantiene presencia, no ha podido establecer propuestas de integración nacional del movimiento (Ortega, 2012), la unidad orgánica vedada desde su conformación. El SNTE por su parte, establece alianzas con diversos grupos en el poder para la legitimación e impulso de políticas públicas del sector, con lo que se fortalece y alcanza cada vez mayor autonomía y poder, el cual ha sido severamente cuestionado y criticado por la CNTE, conformando un bloque opositor y de movilización ante el cada vez más acentuado distanciamiento del sindicato por las demandas de la base magisterial.

El 1° de enero de 1994, el EZLN detonó en el escenario nacional, la insurgencia de un grupo desposeído, vejado y segregado. Conformado por indígenas tseltales, tsotsiles, choles y tojolabales, declaró la guerra al ejército nacional y al gobierno federal y en la Declaración de la Selva Lacandona, exigió para los pueblos originarios de México: tierra, trabajo, techo, alimentación, salud, educación, independencia, libertad, democracia, justicia y paz. Su significación y resonancia posicionó las relaciones entre este como uno de los grupos subalternos más relevantes, además de mostrar las profundas contradicciones y desafíos que

enfrenta nuestro estado y el país en su conjunto. Este es uno de los movimientos indígenas campesinos que retoma como principio político filosófico de su lucha una estructura político horizontal de “mandar obedeciendo” y el “para todos todo, nada para nosotros” (Medina y Rico, 2019, p. 36).

Sus antecedentes deben señalarse en la lucha que estos pueblos han realizado por siglos ante las profundas desigualdades sociales de la que son objeto; así, en la época revolucionaria demandaban conjuntamente a los campesinos, mejoras en las condiciones de vida y de trabajo en las fincas y haciendas; y que en los setentas del siglo pasado llevó a cabo demandas agrarias: “por créditos, mejores precios a productos y apertura de mercados; así como por el reconocimiento de derechos sindicales a jornaleros agrícolas” (Hernández, 2007, p. 269); aunado a ello, el de los movimientos sociales de fines de los cincuenta, como el magisterial del año 1958; de los sesenta del siglo pasado, con el movimiento estudiantil y popular y el de las Fuerzas de Liberación Nacional, específicamente, del Ejército Insurgente Mexicano, que se estableció en la selva chiapaneca, que devino en diversas organizaciones políticas y militares y que a la postre formaron el EZLN (Hernández, 2007).

Fix y Martínez (1994), señalan por su parte, su nexo con el “movimiento campesino-magisterial, que se dio entre 1980 y 1989, en el cual la corriente disidente del sindicato de maestros recoge los conflictos de las comunidades y les da un canal político de expresión” (p. 173).

Al indígena, se le consideraba un sujeto pasivo, infantil o juvenil recipiendario de las políticas institucionales, como aquel que debía incorporarse a la vida social y productiva, “mexicanizarlo” al modificar sus formas de producción agrícola y artesanal incorporándolos a la modernidad; de ser educado e integrado a la comunidad nacional, debido a su ignorancia y atraso (París, 2000). Se resaltaba en estos, su pureza, solidaridad, sentido comunitario, ritos y tradiciones; y, desde una representación nacionalista, épica estereotipada del valiente, mártir que sacrifica su vida por el honor y la dignidad del grupo, punto de partida para el ejercicio del poder en quienes plantean que el desarrollo del estado hacia la modernización, de un proyecto tecnológico contemporáneo, no es posible sino a través de la desaparición de tal cultura,

debido al accionar bárbaro de estos en la tomas de tierras, que dejan la vida en tal propósito. Dicha imagen le convierte en un salvaje que hay que reprimir. De acuerdo con París (2000), en los gobiernos de González Blanco y Sabines Gutiérrez, el apoyo a grupos independientes y lacandones, provocó el desalojo de las tierras e infinidad de muertes, con el gobierno de Castellanos Domínguez, devino un paulatino pero constante incremento de militares en la región, acompañado de distintos eventos lapidarios en contra de campesinos e indígenas. González Garrido, fue el primer gobernante en asumir un discurso que reconoció la diversidad cultural y étnica en el estado, aunque en los hechos mantuvo un carácter represivo y violador de los derechos humanos. En ese imaginario, los grupos en el poder “no podían imaginar otro papel para los indígenas que no fuera el de simples peones, y escuchaban (con el levantamiento armado) el “jaque” de un contrincante invisible” (París, 2000, pp. 116-117).

El 9 de febrero de 1995, el gobierno de forma quebrantó la tregua acordada con el EZLN e irrumpió con el ejército en el territorio zapatista, a partir de ello, el ya de por sí escenario convulso de la entidad conservó una situación de crisis exacerbada por la indeterminación de la resolución de dicha declaración de guerra y los otros problemas nacionales. Estableció más de 200 puestos de control militar en toda la entidad, y solo hasta el 2001, fueron retirados retenes y campamentos reubicándolos en cuarteles de la misma entidad (Pérez *et al.*, 2002).

Existe un cierto paralelismo entre los trabajadores de la educación y los indígenas zapatistas, como sujetos sociales que:

...asumieron compromisos de luchar por la resignificación de la democracia, la dignificación de la identidad indígena y la instauración de nuevas relaciones entre los sectores subalternos y los dominantes; sea desde los espacios sindicales o desde las comunidades indígenas autónomas (Rincón, 2013, p. 18).

Chiapas tuvo en esa década, posterior a la renuncia de Patrocinio González Garrido en 1994, un total de cinco gobernadores, lo que es en sí misma una condición de inestabilidad gubernamental.

La elección de 2000, devino en el cambio del instituto político en el poder y la presidencia fue alcanzada por el PAN, con lo que inició un periodo de dos sexenios por este partido al frente del país. Las políticas educativas mantuvieron el mismo esquema al de gobiernos anteriores. EL SNTE se mantuvo como un fuerte aliado político del gobierno, mientras que la CNTE luchaba contra las políticas educativas implementadas.

Del 2000 al 2006 en, Chiapas, el gobernador Pablo Salazar Mendiguchía, mantuvo una postura de represión y denostación hacia el magisterio. El 6 de agosto de 2003, ordenó la detención arbitraria de estudiantes y padres de familia, así como el cierre del internado de la Escuela Normal Rural Mactumactzá, institución con un importantísimo papel en los movimientos estudiantiles y sociales, así como en la formación de dirigentes sociales.

Para 2006, Felipe Calderón Hinojosa candidato del PAN es elegido presidente y al igual que con Salinas de Gortari, el SNTE le apoya para legitimar su triunfo, ante las descalificaciones y señalamientos de fraude. En este gobierno se implementa la propuesta de Alianza por la Educación, que al igual que la reforma a la Ley del ISSSTE y de pensiones, lleva a movilizaciones amplias en todo el país, por la afectación directa a los trabajadores. La CNTE se constituye en una agrupación a la que se incorporan diferentes grupos, aunque también es rechazada por otros, señal inequívoca de su falta de legitimidad en todo el país. Ello significó la discusión del magisterio en torno de problemas educativos, no estrictamente salariales u organizativos de su vida sindical. A pesar de que no pudieron derogar esta reforma, los trabajadores en activo pudieron elegir entre inscribirse a esta ley de pensiones o a la previa.

De acuerdo con Loyo (2010), la CNTE mantiene presencia en 25 de las 55 secciones que conforman el sindicato, aunque en la mayor parte de estas con grupos reducidos de correligionarios, en los últimos años, sus movilizaciones han sido limitadas a ciertos grupos o localidades; además, en Oaxaca, uno de los estados dominado por esta, ciertas prácticas clientelares y de control político han disminuido su legitimidad democrática. En las últimas dos décadas tiene presencia sobre todo en Oaxaca, Michoacán, Guerrero y la Ciudad de México; también en

Chiapas, Zacatecas, Hidalgo, Baja California Sur, Tlaxcala y Morelos (Arnaut, 2010).

En este mismo periodo, en Chiapas, la gubernatura la asume Juan Sabines Guerrero, quien mantuvo en lo general una relación de cierta estabilidad con el magisterio chiapaneco.

En el 2012, asume la presidencia de la república Enrique Peña Nieto, quien impulsa la Reforma Educativa de evaluación a docentes, ante ello, las movilizaciones operan para rechazar dicha reforma y el sistema de evaluación correspondiente. El gobernador del estado, Manuel Velasco Coello, muestra una estrecha alianza a la presidencia de la república y durante su mandato, se presentan huelgas de los maestros que realizan demandas por la derogación de dicha Reforma, económicas y de infraestructura de las escuelas, lo que se mantiene a lo largo de todo el sexenio.

Uno de los aspectos que el magisterio ha señalado invariablemente respecto a cualquier reforma educativa es el relacionado con el principio de que a todo modelo educativo subyace una finalidad; en tanto, no es posible reducir su alcance a aspectos estrictamente pedagógicos, sin considerar los sociológicos, económicos e incluso los subjetivos implícitos en dicho modelo; lo mismo en cuanto a los actores de lo educativo, en que se incluyen a los profesores, pero no se sustraen a este, padres de familia, autoridades y la comunidad en su conjunto, en un entramado que atañe distintos ámbitos y actores; pero preponderantemente, al Estado.

El reto es superlativo, pues para los sujetos sociales, los actuales son:

...tiempos que tienen la huella ineludible de las incertidumbres, marcadas por la catastrófica incapacidad del Estado para convenir un nuevo pacto social con los sectores excluidos, pero también de las imposibilidades de muchos sujetos para construir un proyecto alternativo de sociedad (Rincón, 2013, p. 15)

Las reflexiones sobre el alcance del movimiento magisterial y su articulación con la creación del CNTE, alimenta la expectativa de reivindicaciones de una práctica social y escolar distinta en el docente, la cual

no se sustrae de tensiones, conflictos y contradicciones en su devenir (Rincón y Roblero, 2018). La lucha y demandas por derechos laborales/sindicales o económicos, si bien no alcanza a la transformación de las estructuras sociales; cuando estas se implican con otros sectores de trabajadores o campesinos, hay una expectativa de profesional antagónico, más allá de un continente gremial, que incluye a otros miembros de la comunidad, en un proceso dinámico y coyuntural de desarrollo de las distintas fuerzas que se movilizan, aunque ello solo se ha logrado en algunos pocos momentos de su historia, ante la falta de consistencia y la constitución de un proyecto social mucho más incluyente y no exclusivamente oportuno a cambios presidenciales o gubernamentales, señal inequívoca de su “incapacidad de auto representarse a nivel nacional” (Ortega, 2015, p. 129).

A lo largo de los años, en Chiapas, los docentes han cimentado una posición contestataria, de confrontación en su relación con las autoridades del sindicato hegemónico del SNTE y del gobierno, con el rechazo de una condición de subordinación, constituyéndose como sujetos colectivos, con una organización e identidad propia (Ortega, 2015). Con ello, abren posibilidades hacia una función docente que vaya más allá de la mediación cultural (De la Peña, 1986), de promoción y reproducción de las políticas de Estado en la comunidad, para establecer rupturas que detonen en el diálogo y la autocrítica de su función como profesional de la educación.

En el ámbito de las relaciones de trabajo, es evidente un encuentro de mayor horizontalidad entre los directores y los profesores, los Consejos Técnicos tienden a ser espacios democráticos que alientan la participación y corresponsabilidad escolar, la designación de grupos y comisiones al interior de las escuelas es un proceso de mayor apertura a las opiniones de todos los implicados; la participación política en un nivel más amplio, muestra un análisis profundo de las políticas públicas educativas, su articulación con los problemas de campesinos y otros productores, como la tenencia de la tierra o la venta de sus productos, con colonos en la demanda de derecho a la vivienda, con trabajadores de otros sindicatos, en el apoyo a sus demandas económicas, laborales y de respeto a sus derechos, así como de su lugar como profesional mar-

ginado; la oposición a proyectos políticos del Estado, se considera una actividad político pedagógica; asume además, mayores exigencias en el cumplimiento de labores en el aula, con miras a la construcción de una práctica educativa que atienda las contradicciones sociales que presentan los sujetos de su práctica, más allá del acontecer áulico, en la mejora de sus condiciones materiales de existencia (Rincón y Roblero, 2018).

Las relaciones con los padres de familia y otros sectores se han fortalecido, las demandas son conjuntas y compartidas, mientras que el apoyo y solidaridad se mantiene como un logro del movimiento.

El movimiento magisterial presenta logros y vacilaciones, le hace falta conformar y consolidar un proyecto sindical que recupere e incluya lo político y social, de cambios en el gobierno y su transformación (Ortega, 2015), consistente en el tiempo, ya que la rutina y demanda cotidiana en el aula, la comunidad y la familia, le alienan, desmovilizan y enajenan; asimismo, le falta crear espacios de interlocución, de formación de dirigentes y de asociación con la sección XL de profesores del estado, otra de las secciones sindicales existentes en Chiapas, con quienes elabore modelos educativos alternativos, acordes a la realidad de nuestro estado y problematicen las prácticas de su quehacer como docentes.

Desde maestro rural hasta maestro urbano

El Jobo, primera parada y militancia activa en la CNTE. La presión familiar y la escolarización de los hijos

El cambio de centro de trabajo del profesor Benito, desde una comunidad rural hasta la ciudad, o al menos hasta una comunidad aledaña a esta por escasos kilómetros, estableció una ruptura de su sentido como docente. A esta aventura tenía que probarse de otra manera, no estarían ahí los alumnos con quienes había aprendido y desarrollado una manera de ser docente; los saberes de sentido común, técnicos o profesionales, ajustados a ese entorno tendrían que reelaborarse o situarse en otro contexto; los jóvenes con quienes practicaba fútbol y concedían ese halo de poder que representaba con su silbato, no estarían más; los compadres que avalaban y guarecían con su afecto y apoyo su trabajo en Ricardo Flores Magón, dejaban de ser parte de sus referencias; todo era un reto, estremecía, pero también avizoraba una realidad que le permitiría reconstruirse de hábitos anquilosados o rutinarios, tejer una trama que recuperara a su familia, de quienes había estado ausente en los últimos meses, de ser parte del desarrollo de sus hijos, de tener nuevamente la oportunidad de ser padre. A la par, cual onda expansiva, la reflexión de su lugar como profesional subalterno, antagónico o autónomo, la retórica magisterial de oposición y un nuevo espacio para asumirse en dicha militancia, ofrecía una oportunidad para afirmar su identidad docente.

El profesor Adolfo Solís Franco, supervisor de zona en Flores Magón, me indicó que a raíz de mi solicitud de cambio, iba a trabajar

en la escuela Josefa Ortiz de Domínguez, al lado sur de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, pero cuando llegué a la supervisión me dice el maestro Marín:

-Te voy a mandar al Jobo.

-Pero si mi hoja dice, escuela Josefa Ortiz de Domínguez, es la escuela que tengo asignada.

-Aquí el que manda soy yo, itómalo o déjalo!

-Lo que quiere decir, que nos encontramos con el mismo papel de muchos supervisores que quieren hacerlo a su manera, sin respetar lo que ya está decretado, porque yo tengo una orden de arriba, que dice dónde voy a prestar mis servicios.

-Así será, pero tú te vas al Jobo.

Como era el mandamás, no tuve más que irme al Jobo.

La escuela de ideología charra. ¡No!, ¡yo soy maestro federal

El 26 de agosto de 1980, inicia a laborar en la escuela Francisco Sarrabia, de la colonia El Jobo. El centro escolar, de organización completa, mantenía entre su personal fuerte cohesión e ideología, con cierta ascendencia con la sociedad de padres de familia de la propia comunidad. Este fue un primer encuentro con pares contrarios a su posicionamiento como profesional democrático.

Desde que llegué ahí, muchas cosas no las vi bien y traté de cambiarlas, incluso las formas de trabajo de algunos maestros, aunque no puedo decir que lo haya hecho en muchos. En el Jobo, había un compromiso de los maestros con la población, donde el Comité de Padres de Familia hacía, proponía y disponía cómo debían hacerse las cosas, el director de la escuela las compartía y el personal las acataba, aunque no estuvieran de acuerdo. Eran órdenes del director y las asumían. Todo esto se debía a que estaban bajo la hegemonía de la parte institucional o sea el vanguardismo sindical. Muchas poblaciones eran compradas a través de pequeños regalos y se sometían voluntariamente. Había autoridades que incluso, cuando llegaban las boletas para nombrar a un nuevo presidente, decían:

- Márquenle acá, dónde está el círculo del PRI, aquí marquen.

El mismo director decía: "márquenle ahí" y los pobladores marcaban donde les decían.

En el Jobo me encuentro con que todos eran Vanguardistas, entonces llegué como *pollo pelón* y cambiar una línea que ya está estructurada, cuesta.

En el Jobo, me recibió el director, me asignó mi grupo y en la primera junta que tenemos con los padres de familia, estos me indican qué iba a hacer y no me gustó, sinceramente no me gustó!

- A ver, ¿cómo está esto?, les contesté.

- Sí, profesor, aquí hay un acuerdo entre todos los maestros de que ustedes van a trabajar, no van a ir a juntas, no van a estar en el movimiento, no van a estar perdiendo clases, porque hay un compromiso sobre la cuestión de que nosotros le vamos a prestar todo nuestro apoyo, pero nada de estar perdiendo clases.

- Ah Chihuahua, dije dentro de mí.

- ¿Acuerdo de la dirección?

El director aceptaba ese acuerdo y estaba firmado. Me puse de pie y les dije:

- Miren señores, yo soy maestro de educación primaria, mi función es enseñar, ¡efectivamente!, pero yo no tengo ningún compromiso con ustedes, yo no firmé ningún papel, por lo que no me voy a ceñir a lo que ustedes digan; y no me van a decir ¡qué es lo que debo hacer como maestro!, ¡yo soy maestro federal!, por lo tanto van a tener que respetar mis lineamientos, voy a enseñar, voy a dedicarme, pero cuando tenga que participar en el movimiento, porque así lo considero justo, me van a disculpar, pero yo voy a asistir.

Me brinca la autoridad al momento:

- Maestro, usted debe de alinearse a la conducta que se está llevando a cabo, por el compromiso hecho con la comunidad.

- El compromiso ¡lo hicieron ustedes!, cuando llegué no formaba parte de ese compromiso, vengo aparte.

- Sí, pero acá se hace lo que la mayoría manda.

- Ah pues están jodidos conmigo, porque eso de la mayoría, no reza conmigo.

-Pues lo siento mucho, así va a ser.

-Pues lo vamos a ver, profesor.

Intervino el profesor Raúl Coutiño, me amenazó, incluso me sacó hasta una pistola. Le dije:

-Guarda tu juguete porque se puede volver contra ti, no tienes los suficientes *pantalones* para usarla, así que guárdala.

El mismo director, ante esa postura se quedó sorprendido. No esperaba que yo reaccionara así, me acuerdo que otro maestro se quedó serio también, uno moreno, grande, otro más, que el papá sí era institucional al cien por ciento, pero él no. Era demócrata pero *tibio*. A la fecha llega a la misma delegación. Me acuerdo que se levanta y dice:

-Maestro, yo considero que hay que respetar las ideas del profesor, porque realmente no forma parte del compromiso que nosotros hicimos, y nunca estipulamos que todo el que llegara tenía que asumirlo así.

Se dieron más comentarios, fue un momento tenso, pero al final de cuentas, Raúl Coutiño, a pesar de haber sacado pistola y todo, *se arrugó*. El director lo agarró y junto con el maestro Gustavo lo llevaron aparte, junto con la esposa, ¡era brava la yucateca!, esa sí me insultó como quiso, *se puso sus moños*, pero ahí terminó.

El mismo comisariado y los padres de familia del primer año que tenía a mi cargo me apoyaron, dijeron que si tenía esa comisión, que lo respetaba la comunidad porque ello correspondía a la lucha que estaba defendiendo. Estuvieron de acuerdo en darme la oportunidad de salir a brigadear.

Lo que pasa es que el acuerdo que se tomó con los padres de familia no se me notificó de forma correcta. El director de la escuela en la junta anterior con los padres de familia, había hecho un compromiso, pero fue un compromiso verbal; sin embargo, ese compromiso se aceptaba porque la postura de los maestros del Jobo se inclinaba más por la parte vanguardista que por la democrática. Entonces, cuando empecé a hablar en la junta pues mi postura fue diferente y les pareció extraño a los padres de familia porque había un compromiso hecho por la mayoría, que me querían obligar a respetarlo y yo llegaba de forma independiente.

Como no me gustó la postura que se había adoptado, inmediatamente pedí mi cambio, aunque terminé el año, tuvimos unos meses de clases, hasta junio, pero yo no terminé, salí del Jobo.

Los chismes se difundieron rápidamente, cuando se dio a conocer la postura que había adoptado ante el director, decían muchos maestros:

-Putá, íese es muy cabrón!, éste no respeta la parte representativa, la parte jerárquica, éste le *vale sombrilla* las cosas.

La postura asumida ante las disposiciones del grupo de maestros y su temeraria respuesta le colocó de inmediato en el imaginario iconográfico contestatario, representación no buscada pero preferida ante el anonimato de la ciudad, sedimentada en transgresiones surcadas en la relación infantil y adolescente y reiteradas en el rígido entorno del internado, hallaron eco en algunas experiencias en las primeras comunidades en que trabajó, en la interacción con representantes de la autoridad o del poder local, ahora emergían y le catapultaban a un lugar, que le daba un sentido como sujeto social.

La autoridad de los directores, supervisores e inspectores, como parte del poder social, del poder institucionalizado:

...es imponente y goza de una fuerza propia que tiene en el respeto y la obediencia sus únicas respuestas adecuadas (...), el reconocimiento que les sirve de base no requiere, sino que más bien excluye la conciencia de las razones que puedan estar implicadas en él (Oyarzún, 2008, p. 10).

Su complejidad elude cualquier juicio racional de sus fundamentos, se funden en este, afectos como la admiración, el temor, el respeto o la reverencia, creencias que le activan y mantienen en tal condición. La ruptura con estas formas de interacción, emerge de experiencias previas con figuras de autoridad. Cuando su oclusión a la conciencia conlleva a la obediencia, es posible que mantenga la autoridad inapelable, incuestionable, de continuidad del poder social institucionalizado, por lo que “debe imponer silencio a la propia razón” (Oyarzún, 2008, p. 23).

El brillo del trabajo docente y el reconocimiento de pares y padres

En este espacio, en que no había compañeros que como en Ricardo Flores Magón, coincidieran con sus principios de profesional antagónico, preservó su presencia mediante la dedicación a su trabajo, el contacto frecuente con los padres de familia y un encuentro franco más no condescendiente con el director y otros docentes. El reconocimiento expresado o guardado por su labor, así como el silencioso y a veces jactancioso rechazo por su militancia democrática, fueron comunes en ese primer año en la ciudad. El tránsito de su identidad como jornalero, afín al de los habitantes de las comunidades en que laboró, dio paso a su característica subalterna, como profesional de la educación.

En el caso del Jobo, mi trabajo fue reconocido desde el principio. Desde los primeros meses se dieron cuenta los padres de familia y me apoyaron, les gustaba mi trabajo porque los chavos aprendieron rápido. Incluso hubo una situación en que un alumno se dislocó el hueso del codo, se le salió y como tenía alguna noción sobre educación quiropráctica que nos había enseñado un profesor de Champusco, un tal Torres, de aprovechar el momento en que estaba *caliente* el músculo, el hueso, por un golpe recibido o que un dedo se saliera de su lugar, debíamos aprovechar ese momento para volverlo a su sitio porque era menos el dolor que se ocasionaba y había mayor oportunidad de lograr su estabilidad. Entonces, cuando el niño se dislocó el codo, rápidamente lo agarré y le apoyé en el hombro, me ayudó alguien a agarrarlo con fuerza y le jalé fuerte, tronó y le hice que hiciera movimiento poco a poco con su brazo. Claro que él lloraba, pero empezó a hacer el movimiento y le ganó la risa porque movía bien su brazo; aun así, con temor lo llevé con el huesero, no me acuerdo cuanto me cobró pero no hizo nada, ya estaba bien, con el hueso en su lugar. El padre de familia estuvo contento de que hubiera intervenido, dijo que me iba a pagar, pero le dije que no era nada. Me ganó la confianza de los padres de familia.

En el Jobo tenía algunos maestros en contra, pero el director no estaba en mi contra, al contrario respetaba mi trabajo y reconocía

mi labor. Incluso tengo muchas notas de ahí del Jobo, le dije también al director:

-Mire maestro, por favor, a mí no me gusta que se me extiendan cosas que no se han hecho, aquí me pone unas notas laudatorias de que participé en la construcción de cinco aulas y es mentira, yo no participé.

-Maestro, es en reconocimiento a su labor, los demás maestros que estamos hemos participado en ello; además, se hizo la solicitud a los padres de familia y los que tienen niños a su cargo, estuvieron de acuerdo de que usted ha participado también.

Los maestros ya no se metían conmigo después de lo que pasó con el maestro Raúl, se dieron cuenta que no era una *perita en dulce*, que había que ir con cuidado. Incluso la maestra Espadas, el propio maestro Raúl, cambiaron su postura, me hablaba después, el único que sí fue un enemigo acérrimo fue Gustavo, no sé ni por qué. Hasta al final nunca me *tragó* y yo tampoco, nunca le hice caso. Ahora lo tengo como compañero en la delegación. Me saluda así de lejos, pero no hay esa confianza.

Con el maestro Raúl, lo platicamos, se disculpó. Su esposa, la yucateca, no dio *su brazo a torcer*. En cambio con él tuvimos la oportunidad de platicar, lo encuentro aquí en la delegación. Está junto con Gustavo, nos saludamos, a veces se detiene y me saluda. No hay charla abierta. Cuando salí del Jobo, me dijo que por qué lo hacía, si la gente me quería, le dije:

-No, la gente que me quiere es la gente del grupo, los demás no les veo que tengan inclinación hacia mi trabajo, porque lo desconocen, pero los padres de familia de mi grupo si me apoyan, entonces para estar mal con ellos, no tiene caso, mejor nos vamos.

En las juntas a las que teníamos que acudir, estaba tomando otra postura, porque el brigadeo ya había *tomado* todas las escuelas de Tuxtla Gutiérrez y sus alrededores. Se habían sumado cantidad de maestros de la parte institucional a la parte democrática.

Remembranzas de la huelga de 1979 y la primera sección sindical de la CNTE

Me toca en ese cambio que hago después de salir de Magón, porque ya traía la *espinita* desde allá. Habían sido perseguidos desde años antes muchos maestros hasta por la policía. Había necesidad de convencer a todos para que hiciéramos un frente común, cuando se da el primer paro, el gobierno ni siquiera nos tomó en cuenta, consideraba que por haberlo hecho en el mes de mayo, las próximas vacaciones harían imposible sostenernos porque buscaríamos camino a la casa, pero ino fue así!

Por la hegemonía que ejercían los grupos de poder, trataban al maestro democrático como con el puntapié, como eran de Vanguardia Nacional, tenían todas las prebendas. La postura del SNTE por parte de José Luis Andrade Ibarra y la sección séptima del SNTE representada por Jorge Paniagua Zenteno fue rebasada por la ineptitud adoptada por el contubernio ya conocido, por las delegaciones, por la propaganda difundida para despertar conciencias, esto provocó que otros sectores apoyaran el movimiento.

Todo esto había explotado en 1979 a raíz de la gran diferencia que había con relación a los pagos que percibían los trabajadores en las obras que se habían llevado a cabo en Chiapas como la hidroeléctrica y lo de Pemex, los trabajadores ganaban ¡unos sueldazos tremendos!, mientras el magisterio tenía un pobre poder adquisitivo, lo mismo que el de otros sectores. Esto hizo que el magisterio entrara en alianza con otros grupos y se levantara precisamente en los Altos de Chiapas, ¿por qué? Porque vieron que efectivamente todo iba pa' bajo, más caro, el poder adquisitivo era realmente raquítrico para el magisterio y no nada más para él sino para otros sectores, eso hizo que se impulsara, se impulsara, se impulsara, hasta que se logró el movimiento; además se compartió con la población, información de que el gobierno hacía poco caso de las peticiones del magisterio, los pliegos petitorios se los *pasaba por abajo*, porque ante la petición de mejorar los sueldos, tener acceso a servicios de salud, el gobierno a través del presidente José López Portillo, dijo que el 15 de mayo (de 1979) daría una respuesta al magisterio donde incluiría las peticio-

nes, pero las ignoró, ni siquiera mencionó la existencia de los maestros Chiapanecos, eso fue motivo del levantamiento, esto provocó malestar en Chiapas. No nada más fueron los de la zona de los Altos los que estaban en pugna, sino también las del centro y cobró fuerza este movimiento.

A raíz de ser desconocida la sección séptima y entrar en funciones el CCL se intensificó el brigadeo y éste tenía que ser con claridad para no ir al fracaso. Ante la falta de respuesta del propio presidente, el 23 de mayo de 1979 estalló la primera huelga, se llevó a cabo una marcha mitin, el 22 de septiembre de 1979 con 15 mil de los 24 mil¹⁸ maestros existentes en el estado de Chiapas, pero posteriormente también se llevó a cabo la marcha de 40,000 mil elementos donde participaron también padres de familia.

El CCL empieza a actuar como interlocutor, el SNTE ya no tiene poder. Los maestros de Vanguardia se dieron cuenta que estaban perdiendo y muchos se adhirieron al movimiento, muchos cambiaron porque eso es natural en todas las sociedades, se le calificó al magisterio de ser comunista, se le calificó de ser socialista para minarlo, restarle importancia, pero se rebasó al sindicato, lo que trajo consigo algunas respuestas favorables al magisterio porque se dieron mecanismos en los cuales el Consejo era el que hacía las gestiones correspondientes ya no era la sección séptima, era el CCL y ese CCL pues estaba inmerso en todas las situaciones que solicitaba el gremio magisterial.

Después del CCL el organismo central fue la Asamblea Estatal Permanente (AEP) iniciándose con más de 250 representantes de las delegaciones sindicales, ya que es el comité ejecutivo delegacional que está en contacto directo con los maestros. En 1980 nace la lucha por el control del poder político sindical, en 1980 con el control obtenido se logra el pago de sueldos retenidos, se logra que desistieran las actas administrativas de abandono de empleo que la Secretaría había instrumentado. En marzo de 1981 se logra el Con-

¹⁸ Esta cifra coincide con lo expuesto por Rincón y Roblero (2018, p. 41), quienes consideran una cifra de 24,000 maestros en Chiapas.

greso Seccional Extraordinario, Manuel Hernández Gómez, Sergio Nigenda, Amadeo Espinoza, René Palacios y Felipe López Vázquez son los que encabezan lo que es precisamente la Central de Lucha, la coordinadora o la CNTE.

Para él, como para muchos docentes formados en una tradición de lucha que le configura una identidad propia, la de ser maestro democrático, el proceso de subjetivación “inicia con el rechazo de su condición subalterna en que los maestros se encuentran sometidos y controlados por una estructura corporativista (...), hacia la construcción de un sujeto más libre, autónomo e independiente del Estado” (Ortega, 2015, p. 139); opuesto a quien ha internalizado una estructura legitimada por medio del propio sindicato corporativista. Ortega (2015), con ello alude a lo que Modonesi (2010) expone como profesional antagonico.

El inicio del activismo sindical. El cambio nació de las bases

La temeridad y confrontación que se suscitara en su llegada a la escuela, pronto se hizo parte de su accionar al interior de la delegación, por lo que las encomiendas no se hicieron esperar y fue designado como brigadista, asumiendo a plenitud dicho encargo, para ello fue necesario apropiarse del discurso, el que con férreo compromiso compartía con sus compañeros -cuando podía.

Con algunos maestros tuvimos algunas charlas en las cuales se dieron a conocer puntos de vista relacionados con el movimiento. Ellos desconocían en sí lo que se argumentaba acerca del movimiento, conocían única y exclusivamente lo que escuchaban por parte del grupo institucional de los vanguardistas, ellos también hacían su brigadeo en Tuxtla Gutiérrez, incluso tratando de convencer a los que estábamos en el parque, en plantón, pero en las charlas que tuvimos se fueron dando cuenta de que la parte institucional estaba perdiendo hegemonía, que el sindicato no avalaba ninguno de los puntos del pliego petitorio en la lucha democrática, como realmente les correspondía como representantes del sindicato de trabajadores

de la educación. Los *charros* poco a poco se fueron dando cuenta de que perdían *terreno*, fue tanto que en un congreso cuando se discutió todo esto, los votos fueron como de 900 para la parte democrática, por 26 de la parte vanguardista, desconociendo al mismo Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. Quiere decir que habían perdido totalmente el poder a nivel estatal por ese convenio que había con la parte oficial. Esto hizo que muchos cambiaran, que se dieran cuenta que las razones que se argumentaban eran sólidas y contundentes.

Ellos mantenían una postura sindicalizada por comodidad. El Gobierno instituyó un frente a través de la parte religiosa y propaganda, tildando el trabajo que realizaba el frente democrático de nefasta, que los maestros eran flojos, haraganes, no trabajaban y querían cobrar, que estaban *sangrando* al gobierno y es el pueblo el que paga.

Eso, le caía *de perlas* a la parte institucional. Los *charros* ¡se sentían grandes! en ese momento y el trabajo de reprimir a la parte democrática seguía, pero con *colmillo*, con inteligencia. Aparte *trabajaron* a los padres de familia, pero los padres de familia también fueron *trabajados* por la parte democrática y se les dio a conocer el papel que desempeñaba el sindicato y el gobierno. Cuando se empezó a conocer por las personas que estaban en la burocracia, empezaron a cambiar de línea, cuando nos amenazaron con las actas de abandono, ellos llegaban a las escuelas, permitían que la mitad se quedara en la escuela y se avalaba la presencia de los otros. Los que estaban en el interior salían para estar en el paro, en la huelga y regresaba la otra parte a labores, así que manteníamos la mitad, pero el inspector avalaba la presencia total. Ese era el papel que jugaba la parte oficial.

Muchos compañeros decían que estaba bien, pero no es que estuviera bien, sino que ¡muchos tenían miedo!, el hecho de ser nominados para un acta administrativa les causaba pavor. El que les dijeran que les iban a quitar los sueldos o que no iban a tener la oportunidad de cobrar por el simple hecho de estar en paro o participar en el movimiento ¡les causaba miedo!

En mi caso, asistía a las reuniones que organizaba el Comité. Ahí, había elementos que conocían a profundidad la razón fundamental por la cual estábamos yéndonos a la lucha magisterial. El movimiento magisterial cobra fuerza precisamente ese año que llego a Tuxtla, a los pocos días, me nombraron junto con Miceli (secretario general de la Delegación) para participar en el brigadeo a nivel zona.

Ahora como responsable de brigadeo

Hubo una junta delegacional y comencé de *cotorro*, intervine y en base a los argumentos que expuse, con relación a la postura que se había adoptado en diferentes escuelas pertenecientes a la zona 42 de Venustiano Carranza, me dieron esa designación. Cuando trabajé en Flores Magón, ya había participado como delegado para hacer el brigadeo, me tocó ir a Nicolás Ruiz, a la escuela de Laja Tendida que tenía otro nombre y a la del Pujido, que era la de la Angostura, a estos lugares iba uno con sus propios recursos, nadie apoyaba para los gastos. En la junta, había maestros que trabajaron ahí (en la zona de Venustiano Carranza), por ejemplo, Víctor trabajó en Laja Tendida, Elizabeth Gutiérrez en la Angostura. Cuando fui a Tuxtla, de los que me conocían, no recuerdo quién me propuso, pero me aceptaron.

En el brigadeo, según la postura de los elementos que conformamos la zona, que era la 64, consideraron a los de mayor confrontación en las líneas de lucha que se avecinaba y que podíamos afrontar problemas realmente fuertes con la parte contraria que eran los *charros*. Así me dieron ese nombramiento, esa designación como brigadista.

Todo eso, me hizo pensar que la sección séptima no tenía la fuerza adecuada para sostener el movimiento. Tiempo después, en la asamblea delegacional, que se llevó a cabo en la (escuela) Camilo Pintado, salimos nominados otros elementos y yo para participar como secretario de conflictos, me propuso, creo que Gustavo, finalmente me nombraron como responsable de brigadas. Ese cargo lo alcancé en 1981.

La propuesta del brigadeo nace a través de las asambleas que se dan precisamente con todos los secretarios delegacionales, estos consideran que es necesario socializar la información y extensión de lo que es el movimiento magisterial, para ello se requiere precisamente de personas que tengan capacidad de convencimiento y sobre todo, una visión clara de los puntos que trata el movimiento magisterial, estos, piden la colaboración de todos los centros de trabajo, en asambleas en que se tratan de limar asperezas entre los que forman parte de VR y los democráticos, porque en todo centro de trabajo estaban infiltrados cantidad de los de VR y había necesidad de hacer un frente común, para lograrlo era necesario llevar a cabo una tarea exhaustiva de convencimiento de que el movimiento era indispensable porque el comité (Sindical) no estaba abanderando los pliegos petitorios que se habían lanzado con relación al pago de los sobresueldos, la retención de sueldos y otras demandas. Todo esto hace posible que al interior de los centros de trabajo se incorporen voluntarios para participar en el movimiento como informantes, ¡con claridad!, con verdaderamente espíritu de lucha y sobre todo, argumentos sólidos; que se expusieran estas situaciones y demandas y fueron debatidas con aquellos que no estaban de acuerdo con el movimiento. Cuando esto se da, los choques verbales son bastante frecuentes, había muchos elementos que participaban comodamente, no se les tocaba, no se movilizaban, se les apoyaba en todas las acciones que hicieran y estaban siempre salvaguardados.

La participación en el brigadeo era prácticamente directa con los maestros o compañeros de trabajo, porque la discrepancia que existía al interior de cada plantel era muy notoria, incluso teníamos la apatía de los maestros vanguardistas que se reían del movimiento, ¡era la verdad!, no daban crédito que esto pudiera crecer, que se dieran mecanismos de convencimiento porque la parte patronal era la que ejercía el poder y hacía lo que el secretario general decía, comunicándolo a los secretarios delegacionales, ellos en asambleas de zona concentraban a todos los maestros de las diferentes escuelas y les hacían partícipes de los acuerdos que se habían tomado en la élite.

Esto trajo consigo descontento pero se acataba todavía hasta ese momento lo que se decía *arriba*, fue muy ardua la tarea de *ir derribando muros* porque se aprovechaban las asambleas de padres de familia para intervenir en favor del movimiento. Se hacía de esa manera porque dentro del mismo plantel había vanguardistas que tomaban la palabra tratando de minimizar las situaciones vertidas y poniendo en entredicho a los maestros democráticos. Así, los padres de familia se encontraban entre *dos aguas*, no sabían realmente como actuar. Esto originó una tarea de choque muy dura, porque había padres de familia que nos tildaban de flojos, de revoltosos, sobre todo aquellos que tenían una carrera, decían que nos dedicáramos al trabajo, que esa era nuestra tarea, no estar de revoltosos. Para convencerlos había que tener los argumentos necesarios y sobre todo derribar la postura que había adoptado el mismo sindicato, donde por ley se determinaba qué se debía hacer; y como todos los secretarios delegacionales eran cabizbajos, se *agachaban* y estaban sujetos a lo que decía la élite, el cambio nació de las bases, de los acuerdos de base, en función de la participación de los maestros de las diferentes escuelas, estas participaciones trajeron un confrontamiento entre vanguardistas y democráticos. Eran acaloradas las discusiones y en ocasiones se llegaba a los golpes.

Cuando vieron esto trataron nuevamente de aplacar el movimiento en base al poder y fueron atacados los maestros, los calificaron de revoltosos, de flojos, decían que regresaran a las aulas, que regresáramos a las aulas y enseñáramos porque ese era el compromiso contraído. Como había mucha desconfianza y sobre todo poca comunicación con los demás sectores, pues también se aliaban al gobierno y nos *echaban leña*, crece entonces aún más el famoso brigadeo para concientizar a la población a nivel estatal y en otros estados, así empiezan a poner su vista en lo que estaba sucediendo en Chiapas, no nada más en Chiapas, sino también en Tabasco, Guerrero y Oaxaca; entonces el gobierno se dio cuenta que se le estaba saliendo de las manos el problema, que la intrusión que ejercía precisamente a través del sindicato no estaba dando resultados. Ese malestar crece y la representación sindical en Chiapas pierde poder

y es precisamente cuando nace la integración de una coordinación de trabajos donde había que involucrar a los padres de familia, los campesinos y otros centros de trabajo para que apoyaran el movimiento, estos fueron los telegrafistas, los telefonistas y así fue creciendo, el brigadeo fue intensivo. Hubo necesidad de dar conocer a fondo los problemas, muchos de los maestros ignoraban que éramos juguetes, como marionetas manejados por el gobierno y que pues este simplemente con el hecho de que nos pagara, consideraba que era más que satisfactorio para no estar en movimiento; no sabían lo referente al sueldo, el sobresueldo, las actas administrativas que se querían imponer por el poder que ejercía el sindicato y la parte del SNTE de México a través de la sección séptima. Cuando los coordinadores vieron esas necesidades empezó a integrarse un núcleo de mayor poder que es precisamente el que nace del 79 al 89, que es el CCL, que asume la responsabilidad de tener el contacto directo con el gobierno para los trabajos que se lleven a cabo, también para hacer cumplir los compromisos que el mismo gobierno había hecho con el magisterio y que ignoró por muchos años, porque no los llevó a cabo, no cumplió ¡vaya!, y no cumplía porque sabía que teniendo el poder era imposible que el magisterio hiciera más porque VR estaba a nivel nacional.

Antes del 82, en cada escuela se tenía que hacer una labor intensa porque los maestros que no participaron del movimiento se inclinaban por hacer las cosas a su manera; para ello, se citaba los maestros para las asambleas permanentes, salía un elemento de cada escuela que compartía lo que observaba al interior del plantel, qué había que cambiar, qué manera había de convencer a los demás, qué argumentos esgrimir. Esta tarea estuvo latente hasta el 82 cuando se da nuevamente un paro.

Cuando se dio el problema del Jobo, el maestro Medardo Marín Esquinca (supervisor de zona), llegó y me amenazó con que me iba a levantar un acta y le dije:

-Mire usted maestro, ¡haga lo que le corresponda!, porque a mí no me va usted a espantar con el *petate del muerto*, no es únicamente y exclusivamente la enseñanza dentro de la escuela lo que puedo

desempeñar, puedo ejercer otras tareas, porque aprendí otras más en mi estancia en Champusco, Puebla.

Y eso de Champusco, Puebla, pues le sonaba algo especial a muchos, Champusco, Puebla, Champusco, Puebla, esto hizo que cobrara notoriedad.

En el Jobo, con ese antecedente el director habló con el supervisor y meses después este me dice:

-Oye Carreto, ¿no te gustaría cambiarte del Jobo a la capital?

-Ah claro, es lo que estoy buscando.

Se dio el mecanismo y me mandaron a la Mariano Matamoros. Y me fui a la Mariano Matamoros.

Tuxtla Gutiérrez, segunda parada. La escuela Mariano Matamoros

El autoritarismo directivo. Charros y demócratas, cincuenta y cincuenta

El cambio de centro de trabajo, el 21 de agosto de 1981, le significó ingresar a un espacio en que con más vehemencia se atrincheraban los resabios de un perfil de dirección arbitraria y sus coterráneos, coexistentes, ahora sí, con algunos maestros que no compartían esta forma de relación, pero que calladamente toleraban su accionar. Las condiciones eran propicias para irrumpir el *status quo* de este centro, que fiel a los mecanismos burocráticos y de poder instaurados en la SEP distanciaban la base magisterial de aquellos que dirigían la institución, reproducción de la vida institucional y social más amplia del México de principios de los ochenta del siglo XX. La irrupción, a diferencia del centro de trabajo anterior, tendría eco en otros, allanaría el camino hacia distintas formas de convivencia. Este aspecto es señalado por Rincón y Roblero (2018) como de ruptura institucional al generar una relación entre el trabajador y el director como pares en el trabajo educativo.

En aquel entonces, lo que decía el director era la última palabra, respetaban la jerarquía del mismo sin tomar en cuenta su propia persona, de si estaba siendo allanada, pisoteada, simplemente se adherían al régimen, ¡sin protesta alguna!

Me sacaron del Jobo, yo creo que para que no siguiera el problema con los mismos maestros, llego a la escuela Mariano Matamoros y en los primeros días, el profesor Alfonso Velasco, director de la escuela, entró a mi salón y me ordenó delante de los alumnos, -claro, que era un primer año, no entendían nada de esto-:

-Profesor, la próxima semana a partir del lunes quiero que haya un jardín al frente de su salón.

Me le quedé viendo, me acuerdo que me le quedé viendo:

-¿Cómo dijo usted profesor?

-A partir del lunes quiero un jardín.

No le dije ni sí ni no, se salió seguro de que sus palabras iban a ser cumplidas porque así estaba acostumbrada la parte magisterial, ¡a obedecer como borregos! Se llega el día lunes y no ve *ni madres* del jardín, martes, inada de jardín!, miércoles inada!, y llega y me dice bien bravo el chaparrito:

-Profesor ¡le ordené que quería un jardín aquí al frente de su salón!

Estaban algunos padres de familia ahí presentes, estaba platicando con ellos.

-Maestro discúlpeme usted pero en mi hoja de nombramiento no dice jardinero, dice Maestro de Grupo Primario Normal Urbano Titulado Foráneo, así reza mi nombramiento, no dice jardinero.

Y como estaba acostumbrado a mandar, me quiere gritar y ¡lo paro en seco!, fue cuando intervinieron los padres de familia:

-Maestro, maestro, maestro, que no haya discusión, si usted lo que quiere es un jardín, nosotros lo hacemos, deje en paz al profesor, está trabajando bien.

Al maestro tampoco le gustó la postura de los padres de familia, citó a una junta general y reunió a todos los padres de familia. Empezó a hacer el planteamiento de que había necesidad de corregir algunas situaciones en las cuales el maestro no acataba las órdenes que se daban por la parte oficial y menciona mi caso, que me estaba *saliendo del huacal*.

Cómo llevaba unas semanas enseñando, algunos de los padres de familia de primer año, se pararon y le contestaron al director:

-Maestro, si usted lo que desea es un jardín frente al salón del profesor Carreto, nosotros con mucho gusto lo vamos a hacer. Deje usted en paz al maestro que siga enseñando, está muy bien como lo está haciendo.

-Aquí las órdenes las doy yo, por tanto al maestro yo... (fue interrumpido por el mismo padre de familia)

-Pero ya le contestó que él no es jardinero y también debe usted respetar lo que él está informando, le decimos también que estamos en la mejor disposición de hacer nosotros el jardín y déjelo usted en paz, porque está enseñando bien.

Finalmente, recibí el apoyo de todos los padres de familia y el director aguantó, ya no me molestó.

No se habían dado ese tipo de situaciones en años anteriores, todo era sumisión; posteriormente, nos cita a una junta y se presenta un problema más agudo, porque quiere imponer otras cosas y se levanta un maestro de nombre Buridan, quien de plano *le mentó la descendencia* al director, le dijo que estaba equivocado, que no era ningún jerarca dentro de la escuela, que él estaba en el papel de director para dirigir nuestro trabajo correspondiente a la educación no para meterse como un mandamás. El maestro Rubén (director) se encabronó y le contestó serio, pero Buridan le amenazó, lo retó a golpes afuera y se puso serio el problema, intervino la maestra Concepción de Chiapa de Corzo, la maestra Cuquita (María del Refugio Torres) que hoy pertenece a la delegación donde estoy de jubilados, la maestra era *uña y carne* con el director junto con Conchita, se divide el personal y se ve claramente quienes eran los que participaban como sumisos y *borregos* y quién nomás no, no acatábamos esa jerarquía, entre ellos estaba Buridan, el maestro Toledo, su esposa, Roque, otra maestra que no recuerdo el nombre y yo, las que estaban sumisas eran Concepción, la maestra Cuquita, la maestra Clarita, un maestro que no me acuerdo de su nombre; estaba dividido el personal, se vio claramente.

Después de todo esto, el director pues ya andaba cabizbajo, ya no era el maestro aquel que como *gallito* llegaba a imponer, de forma algo encabronada, ahora, si nos iba a mandar alguna cosa, lo hacía

con palabras claras y de buena manera, ya no ordenaba, pedía de favor, cambió su manera de ser, ya no era disposición de la dirección, sino que “por favor me gustaría que esto se hiciera”. Cambió su manera de ser pero no me gustó, me cambié a la Club de Leones.

Y la lucha sindical, ¡sigue y sigue!

Mientras los espacios de confrontación en escuelas como la Francisco Sarabia y en la propia Mariano Matamoros, le generaron una imagen de revoltoso, una lucha más amplia, en la que participaba activamente, se desarrollaba por la CNTE. En ese terreno, el brigadeo, los paros, los plantones, las marchas, las colectas, las asambleas delegacionales y en diferentes centros de trabajo, todo ello era parte nodal de su mundo laboral que cada vez más envolvía al mundo personal.

Además de ello, la situación de los docentes comisionados en comunidades rurales que laboraban solo tres días a la semana, los mecanismos de control utilizados por las autoridades educativas para contener o limitar el accionar de los docentes, la vivencia en una marcha realizada en la ciudad de México y, la labor de apoyo a las comunidades posterior a la explosión del volcán Chichonal en marzo de 1982, son algunos de los eventos que recuerda de ese periodo.

El gobierno en ese entonces imponía situaciones que había que aguantar y soportar, con el movimiento más que nada, fuimos un apoyo considerable para todas las fuerzas de maestros que estaban laborando fuera de la capital, porque la capital de una manera u otra tiene lo más indispensable, pero en las comunidades carecen de muchas cosas y había que ayudar al maestro. En lo que sí no estaba de acuerdo, era con esos maestros que iban el martes y regresaban el jueves, siempre estuve en contra de eso y lo exponía en las asambleas que teníamos, de que eso no estaba bien y que si no se acataban las órdenes de los comités de educación, pues había que expulsarlos, porque un maestro así no brinda el servicio que corresponde.

-Les costó ganar su plaza (decían algunos).

-Sí, pero son *huevones*, ir el martes y regresar jueves, nomás *no aguanta*, están robando a la nación y en eso ino estoy de acuerdo!

Tenía una buena aliada que era la maestra Caballero, en ese entonces yo fungía como secretario de conflictos en la Delegación, ella decía:

-No, ¡sí tiene razón!, ¡pinches maestros flojos, que se vayan por ahí!, ¡que los expulsen!

Otra de las cuestiones, es que empezaron a llevar un mejor control los supervisores, con ello muchos profesores empezaron a *tambalearse* porque eran de la parte oficial, eran muy poquitos los que se oponían, ¡eran *tibios*! Estaban trabajando, pero con el temor de que si eran señalados, decían que eran de la parte oficial, si no los molestaban pues cobraban fuerza y apoyaban a los maestros cuando participaban en los eventos de paros, puentes, etc., algunos eran amenazados de que si faltaban a sus clases durante tres días consecutivos iban a ser destituidos, los propios supervisores actuaban de manera que en sus listas los hacían aparecer como presentes en los trabajos laborales. Esa ayuda también se dio a través de muchos inspectores y aquellos que no se alinearon, seguían dentro de la línea oficial, pero los cambios tarde o temprano iban a darse con el movimiento.

En una ocasión (mayo de 1982) fui a una marcha a México, estuve acompañado en el desfile de protesta por una maestra de nombre Verónica, de ojos verdes, que trabajaba en la escuela Cámara de Comercio. En pleno desfile en la Ciudad de México se desmaya, había una farmacia cerca, la llevé a la orilla y le pedí a las otras maestras que por favor la atendieran tantito y entré a la farmacia, pedí medicamentos, me los dieron, incluso colaboraron algunos de la farmacia con alcohol y todo, además, ya habían llamado una ambulancia, esa ambulancia nos recoge, pero no tuve la ocasión de ver número y todo, era la famosa Cruz Verde de Iztapalapa, cuando suben a la maestra suben a la otra maestra, quiero subir y me patean uno de los guardias de la ambulancia, me tiró pues y me aferré a la puerta, me volvió a querer empujar, le puse *uno* también y entonces ya se calmó, ya no me dijo nada y ¡ahí vamos!, yo pegado en la ambulancia pero

por la parte de fuera, fuimos a dar hasta Iztapalapa. En Iztapalapa nos meten a una parte de separos, nos atiende un... no sé si era un capitán o qué, nos encerraron, dijeron que estábamos en el motín de las marchas, pidieron nuestros datos, les proporcionamos los datos y nos metieron a una celda oscura incomunicados. Empezaron a llorar las maestras y era una lloradera ¡tremenda!, y ahí estoy:

-Tranquilas.

-No, este es que los maestros no saben dónde nos trajeron.

Afortunadamente dejaron que pasara todo el problema, eran como las 10:30 de la mañana cuando nos llevaron a ese lugar, ahí estuvimos hasta como las 5 de la tarde, nos sacaron, nos dejaron salir y nos dijeron: *¡pélense, váyanse!* Tomamos un taxi y le pedí que nos llevara a la colonia Hipódromo Condesa, donde vive un familiar de mi esposa, nos llevaron ahí porque yo conocía el domicilio, llegamos y le cuento a este familiar lo que nos había pasado y todo:

-No, no se preocupen aquí van a estar bien.

Nos cobijó en ese momento, no hubo problema, pensamos que nos habían seguido los de la policía de Iztapalapa, y no, nos sacaron y listo. Pasó, pero a las maestras no les pasaba el susto, así que tomamos rumbo a donde estaba el plantón, en el Zócalo, llegamos y la situación en el plantón se puso cada vez más fuerte. Al poco tiempo fue reemplazada la delegación y retornamos a Chiapas. La maestra me agradeció el que no la haya dejado a solas y los maestros que se dieron cuenta de que me habían golpeado para no dejarme subir a la ambulancia, me buscaron y se informaron de qué delegación era, a qué estado pertenecía, nos estuvieron buscando, yo creo que a eso se debió que nos soltaran, porque si no, hubiera sido otro el papel que hubieran adoptado los de Iztapalapa.

En ese entonces ocurre también la explosión del volcán Chichónal, se llaman a los delegados para que se hicieran cargo de administrar la ayuda hacia aquellos centros de trabajo que fueron afectados, y más que nada a la población. En esa ocasión salieron víveres de aquí del magisterio, no sé cómo los recabaron pero se llevaron, fuimos a esta parte de Pueblo Nuevo pero *¡pura máscara!*, ¡no pudimos entrar!, nos vaciaron el carro fácilmente antes de ir

(risas), ¡todo nos lo quitaron! y ahí vamos pa' atrás, cuando llegamos acá, nos preguntaron:

-¿Hicieron su cometido?

-¡Claro! (ni modos decir de que no). No, no, ¡todo bien!, donde dijeron ustedes allá se llevó.

¡Pura madre que se llevó hasta allá!, si no nos dejaron llegar, nos lo quitaron todo y sin decir *agua va*, no podía uno oponerse a esa situación.

En medio de esta vorágine de acontecimientos en el centro escolar, por las responsabilidades sindicales asumidas y una activa militancia, también se acentuó el distanciamiento hacia la familia, la falta de supervisión de los logros o dificultades escolares de los hijos, de su acompañamiento en distintos eventos escolares o del compartimiento de la cotidianidad: conversar, tocar, abrazar, escuchar. Parecía ser que entre más ímpetu tomaban las tareas sindicales y docentes, menos cercanas eran las relaciones con la familia, con hijos adolescentes y niños que cursaban la primaria, la secundaria y el bachillerato. Además, las demandas de materiales escolares, calzado vestido, pasajes para la escuela, se acrecentaba mucho más.

En su familia, para contribuir a los ingresos, su esposa continuó con actividades de corte de cabello y aplicación de inyecciones. La falta de administración de sus ingresos como maestro eran muy evidentes, por ejemplo, llegaba en la quincena con vastas compras de manzanas y otros productos, aunque ello decrementaba sustantivamente la compra de otras mercancías mucho más básicas.

Última parada. Escuela Club de Leones

El 3 de septiembre de 1982 se incorporó a la escuela Club de Leones. Su ya decidido activismo militante en la disidencia magisterial, le ocupaba bastante de su tiempo y poco a poco era más reconocido entre sus compañeros de la delegación y otras delegaciones por ello. A contrapunto, menguaba su función parental y familiar. Los hijos crecían y las demandas escolares eran mucho mayores. Alimento, uniformes, vesti-

do, calzado, todo ello le presionaba a él y a su esposa. Ella, además de continuar con el corte de cabello, inició con venta de ropa a pagos con las mismas personas que conocía. Todo ello ayudaba, pero también le tensionaba fuertemente, al tener dificultades para cubrir los pagos de la mercancía, ya que utilizaba parte de estos en sus hijos, lo que recuperaba a través de las ventas, con un constante endeudamiento y solvencia de gastos. Los dolores de cabeza, las afecciones hepáticas y gastrointestinales eran comunes para ella, lo que se combinaba con altos niveles de tensión.

Sobre su ingreso y el trabajo realizado en el largo periodo de 1982 a 2005 refiere en torno de los directores del plantel, con quienes en su totalidad, colaboró 18 años como subdirector en distintos periodos. Poco más de 19 años después de iniciar a laborar como docente, asume funciones directivas, cargo que reconocía su esfuerzo y dedicación en el trabajo, pero también le colocaba en la disyuntiva de mantener su militancia sindical y ser portavoz y ejecutor de las directrices institucionales. Al llegar al plantel, es designado como profesor de primer grado de primaria, en ese entonces, la relación con el director aunque afable, colocaba entre bastidores la situación de docentes que tenían doble plaza y una militancia compartida en los grupos democrático y su contraparte, de igual modo le permitió advertir un grupo de compañeros que mostraba menos ímpetu e involucramiento en la vida escolar, anesthesiada ante un entorno autoritario y represivo.

En 1982, ingreso a la escuela Club de Leones y dejo de estar en activo hasta el 2005. Durante ese tiempo, los directores que estuvieron al frente de la institución fueron: Profesor Humberto Nuricumbo, hasta 1990, Profesora Irma Molina Alvarado de 1990 a 1995, Profesor Adán Vázquez Vázquez de 1995 a 1999, Profesor Benito García Carreto, como encargado de la dirección 1999 a 2000, Profesor Luis Castillejos Galdámez del 2000 a 2001 y la Profesora Armandina Hernández Juárez de 2001 a 2005. Como subdirector con grupo participé activamente en las tareas que tenían que planearse, para mejorar la institución: Plan de trabajo, elaboración del reglamento interno, apoyo en la distribución de grupos, apoyo en el nombra-

miento de las comisiones, captación de pruebas de diagnóstico, datos estadísticos control semanal del trabajo, nombramiento de los representantes de grupos, asesorías, entregas de libros, solicitudes a las dependencias oficiales para mobiliario, pizarrones, escritorios, computadoras, etcétera, concentración de baterías por grupo y juntas con padres de familia. Hasta 1999 había logrado cumplir sin problemas con la subdirección, participaba en el movimiento magisterial y había un apoyo constante en las actividades por los padres de familia y la parte oficial.

Al llegar a la escuela Club de Leones me dieron el primer grado, el profesor Nuricumbo, era el director de la escuela, tiempo después me nombra como subdirector pero con grupo. No tuve problemas con él, no hubo ningún problema, todo en paz, todo tranquilo. Él trabajaba también en la secundaria, las personas que tenían plazas de esa manera, en una estaban de acuerdo con el movimiento y en la otra no, entonces tenían la opción 50% a su favor y 50% en contra, prácticamente neutrales. En esta cuestión, platicando con el profesor Nuricumbo llegó un momento en que dijo que se iba a disciplinar y como me tocaba participar como enlace delegacional, planteaba este tipo de situaciones en las asambleas.

Cuando pasé a la Club de Leones, en las juntas que teníamos yo participaba, me gustaba participar, pero sí veía esa falta de entusiasmo en algunos, porque la mayoría estaba *aborregada*, así estaba el magisterio de Chiapas, era una sumisión tremenda y había que hacer un trabajo de verdad, muy intensivo.

Cortina (1989), plantea que los docentes, que coinciden o no ideológicamente con la disidencia, consideran que su oposición difícilmente tiene posibilidades de acción política y de cambio; asimismo, el empleo que mantienen y la seguridad de su permanencia en este, lo mismo que las limitadas, pero reales opciones de movilidad social, les mantienen en una condición de marasmo e inamovilidad de su actuación.

La disidencia. Desde el activismo hasta el desencanto

La vivencia en el movimiento magisterial instauro un periodo que en los primeros años mantiene su activismo, pero que paulatinamente disminuye. Las obligaciones como subdirector, pero también el desencanto compartido con muchos otros participantes del movimiento, su percepción de ser utilizado por parte de líderes que fueron cooptados e incorporados a la institucionalidad en cargos de elección popular o como responsables de alguna dependencia, le distanciaron de dicho activismo, más no de sus principios emancipatorios. De este periodo, recuerda con entusiasmo, las prolongadas discusiones en la Asamblea Estatal Permanente, los antagonismos entre los diferentes grupos al interior de la disidencia magisterial, los paros, los conflictos con los maestros del grupo contrario y las autoridades ante el ejercicio de poder, la coerción e intimidación, las acciones extremas de *pelonear* a los docentes de dicho grupo, los atentados sufridos por compañeros maestros con quienes mantuvo una amistad entrañable, y, la lucha por ser beneficiario de una vivienda de interés social, derecho laboral que tenía como trabajador del Estado.

El Consejo Estatal Sindical y la Asamblea Estatal Permanente

En todo este tiempo, me reuní con los representantes sindicales de la delegación. En base a ello, pues no sé si esto dio motivo a que fueran tomándome en cuenta, me toca en 1982 me parece, participo como candidato a secretario general y este..., me ganaron, creo que fueron dos votos, algo así, me ganaron por pocos votos, el que me ganó fue Gustavo Cervantes, me dan un nombramiento y no lo acepto. Ya en el 83 como había participado en varias acciones se empieza a no sé si a reconocer esa tarea y del 1984 al 87 soy nombrado secretario de conflictos.

Las discusiones en la Asamblea Estatal Permanente que se llevaron a cabo con todos los delegados trajo consigo una discrepancia bastante acentuada con relación a aglutinar al mayor número de elementos para llevar a cabo un paro, ese paro necesariamente

tenía que estar respaldado por gran cantidad de elementos de otras coordinadoras, de otros sindicatos, esto se hizo extensivo y se invitó a otros grupos. Pero en este proceso, cada uno quería llevar *agua a su molino* y eso, lo discutíamos. Me fui dando cuenta de que en el Consejo Estatal Sindical que era prácticamente el que organizaba a los representantes, se discutía, pero más que nada querían tener el poder a través de la imposición de los acuerdos a nivel delegación, los que se trasladaban a las bases y en las bases, la mayoría eran la que indicaba lo que se hacía y la minoría tenía que disciplinarse, así es que si en una escuela había 15 elementos, ocho estaban de acuerdo en el movimiento y siete no, se respetaba la mayoría. Eso ya no me pareció justo porque el haber casi igual número de elementos en contra pues la discrepancia se notaba, y había que elegir elementos o propuestas que fueran contundentes. Eso se dio posteriormente también con relación a la Asamblea Estatal Permanente donde el Consejo Estatal Sindical determinó que las coordinadoras regionales que aglutinaban 14-15 escuelas, tomaran en cuenta a los delegados, los delegados llevaban las propuestas de las bases y si las escuelas vamos a suponer, en una coordinadora regional había 12, siete estaban de acuerdo y cinco no, se respetaba lo de la mayoría. Se buscaba consenso, pero prácticamente ya estaba determinado qué cosas es lo que se quería.

Al ver eso empecé a desconfiar, algunos compañeros también empezaron a desconfiar, pero tenía uno que disciplinarse, la mayoría era la que mandaba, de acuerdo a lo que habían estipulado en el Consejo Estatal Sindical.

Los delegados en ocasiones ya no llevaban la información real que se escribía dentro de la Asamblea Estatal Permanente. Esto trajo consigo ciertos disturbios, cuando se presentó el problema, fue cuando vimos que era más complicado poder controlar a las bases, ya no era tan fácil, ya no aceptaban como al principio lo que determinaba el delegado y lo que se llevaba de información.

En esas circunstancias se fue a un paro, pero sin la suficiente fuerza, la Asamblea Estatal Permanente debía de respetar y aglutinar a la mayoría de sindicatos para hacer un frente con eficacia,

porque pedir al 100% otras prebendas dentro del pliego petitorio, necesariamente, debía tener la fuerza de varias organizaciones, como los electricistas, telefonistas, ferrocarrileros, telegrafistas, etcétera. Fueron pocos los que optaron apoyar el movimiento de esta manera, años antes, con el presidente López Portillo no se logró el objetivo, fuimos reprimidos y esa represión fue minando en cierto modo la resistencia del magisterio. Pero el CCL y luego la Asamblea Estatal Permanente sabía cómo entrarle *al toro* y empezó a trabajar las zonas de fuerza que son las zonas de los Altos, los indígenas se incorporaron sin ningún problema a lo que se determinaba, lo llevaba a sus regiones, a sus centros de trabajo. En las marchas, ellos eran los que iban al frente.

El maestro democrático: coerción y ejercicio de poder

Desde un principio, la parte democrática fue aislada. Los maestros que correspondían a la parte institucional siempre despreciaron la postura del maestro democrático, porque había en ese entonces un convenio entre el gobierno y el sindicato. El sindicato aparentemente era independiente, pero ¡era mentira!, estaba dirigido en lo político desde el centro del país, o sea el SNTE, en el que Ibarra era el secretario general. Trabajaba aparentemente en beneficio de los maestros, pero siempre estaba auxiliado por la parte gubernamental que le indicaba el camino a seguir y se alineaba fácilmente, ¡sin protesta alguna! La protesta era para que se le desconociera o se le destituyera; ¡era manejable!, lo sostuvieron bastante tiempo, ¡ese fue uno de los mayores errores que tuvo el gobierno! porque en base a esa situación avanzó la parte democrática y desconoció a la parte sindical, por el poder que ejercía hacia el magisterio sin apoyarlo en sus demandas; sino todo lo contrario, buscando pretextos que dieran como resultado el trabajo que pugnaba en ese entonces la parte del gobierno, incluso fue utilizada la parte religiosa para chocar con los maestros. Algunos maestros no se mantenían en sus colonias, participaban con el menor tiempo del servicio; de todos modos, como muchos estaban apoyados por parte de la misma institución,

pues se la cargaban también al maestro democrático, aunque también había algunos que hacían eso, pero no en su totalidad. Entonces esto fue marcando un antagonismo entre la parte *charra* y los maestros democráticos y se propone una asamblea. En ésta se busca a través de los dirigentes que se diera a conocer con mayor claridad lo referente a los puntos de lucha, porque la manipulaba la parte oficial y se sesgaba el contenido del mismo, argumentaban infinidad de situaciones en contra del maestro y eso hizo que incluso muchos inspectores tuvieran miedo. La mayoría estaba con la parte institucional, o sea, trabajaban en ambos bandos.

Se vino a conocer la realidad más adelante, cuando se dan mecanismos de lucha y hay choques violentos. Esto trajo como consecuencia que el gobierno argumentara la destitución de maestros paristas, se nos informó que el que no estuviera en las aulas en el término de 72 horas iba a ser destituido, le iban a levantar actas de abandono. Entonces se hizo una asamblea delegacional junto con la autoridad, que era la supervisión, donde se acordaron mecanismos para dar a conocer la postura del maestro, pero eso se tenía que hacer también del conocimiento de los padres de familia; entonces el brigadeo se extendió a las asambleas que se llevaron a cabo con los padres de familia para informarlos de la lucha y explicarles con claridad cuáles eran las demandas que pedía el magisterio referente a los sueldos y la situación del sindicato. Con ello, los padres de familia, empezaron a darse cuenta de que efectivamente el magisterio tenía toda la razón.

Los vanguardistas estaban sujetos a la parte institucional, lo que dictaban *desde arriba*, desde el sindicato nacional, ¡lo acataban! Incluso a los mismos miembros del comité de la sección los amenazaban, así era la manera de proceder instituida por Barrios que luego fueron encabezados por Elba Esther. Este mecanismo daba resultado, porque los mismos miembros del comité nunca pudieron avalar la postura que adoptaba el magisterio democrático. Siempre dominaban por el temor y la hegemonía que ejercían, consideraban que el control lo seguían teniendo y ¡ya no!

¡A pelonear a los charros!

Hubieron reuniones donde se empezó a vislumbrar un choque violento con la parte vanguardista que eran un tanto maquiavélicos, sí utilizaban la fuerza, incluso muchos estaban empistolados, apoyados por la propia fuerza institucional. Sentían que eran intocables, como en el paro que se hizo en el 82, en que maestros de VR creían tener todavía la directriz, se daban el lujo de pasar por el parque. Los maestros de la parte democrática empezaron a actuar en forma inusual, a aquellos que se burlaban descaradamente del plantón, los agarraban y los peloneaban y *iles valía madre!*, quienes fueran, fuera supervisor, fuera director, fuera algún elemento que estaba representado por la parte sindical, así que vanguardista que pasaba por ahí, vanguardista que lo jalaban y lo *pelaban*, hubo muchos, incluso maestras que pelaron, eso sí no se veía pero se hizo, se hizo. Aunque no estuviera de acuerdo, la mayoría mandaba. Con eso, ya no se atrevían a pasar tan fácilmente donde habían maestros que pertenecían a la línea democrática. Uno de esos días, saqué del problema a Roberto Albores porque ya lo querían pelonear, les dije que no, que era un compañero que llegaba a visitarme.

-No, pero este es maestro.

-No, no es maestro, es un amigo que venía a visitar y tranquilos.

Como era secretario de conflictos pues de cierto modo no es que me respetaran, pero sabían que tenía un carácter *poca máscara*, no era de los que podían hacer y deshacer a su antojo y ilo saqué del problema!

Atentado por el Cine Rex

En ese mismo año de 1982, estábamos en el parque, cuando en una ocasión llaman al secretario general no nada más a Miceli, si no a varios secretarios a una reunión en el cine Rex y me dice Miceli:

-Acompáñame.

-Bueno vamos.

Y ¡allá vamos! Ignoraba quien era el que estaba llevando a cabo esa reunión, pero se iba a dar información general para ver cuáles eran los planes a seguir, con esa consigna, allá fuimos como *borregos*, para llegar al lugar, se escucharon disparos, Miceli recibió un rozón, y los demás no llegamos tan valientes, corrimos luego, luego, ¡pa' fuera cabrón!

No se supo, nunca se supo quién fue, o al menos ocultaron todo eso, sobre la agresión. Le dieron a Miceli, quedó atarantado, se fue sin rumbo, dicen que paró en San Cristóbal, eso es lo que supimos, que se fue hasta San Cristóbal. La raza no creas que se paró, sí, lo hizo pero después de que pasó todo el alboroto. Todo pasó rápido y nunca supimos quién atacó la verdad, ¡nunca, nunca! La idea que tenía era de que alguien mandado por el gobierno le había *dado*, pero no teníamos base, por eso nunca dijimos nada, pasó, pasó el acontecimiento.

Entonces la Asamblea se volvió un poco más radical. Los argumentos que esgrimían querían que a fuerza se llevaran a cabo tal y como lo imponían, los secretarios, los delegados regionales, los que llevaban la información a las regiones, platicaban con los secretarios generales de las delegaciones, las delegaciones en los secretarios generales de las delegaciones las pasaban a los delegados de cada centro de trabajo, en cada centro de trabajo tomaban decisiones y la mayoría era la que mandaba, era la que determinaba qué es lo que iba a seguir.

La vida en el plantón

El magisterio chiapaneco usó diversas vías de presión, con acciones como la huelga, los paros laborales o escalonados, las marchas, los mítines, los plantones -que como se ha señalado, se presentan por primera ocasión en 1958- y la toma de edificios públicos del gobierno (Rincón y Roblero, 2018).

Cuando estábamos en el parque, en ocasiones nos agredían por la noche, pero pues lo hacían de tal manera que no hubiese la alarma general. La parte oficial se cuidaba mucho de *calentar* los ánimos del

magisterio, éramos demasiados en el parque, sabían que trifurcar a ese nivel ocasionaría problemas, había gente de la costa que les valía *sombrilla* las cosas, ellos actuaban rápidamente. Cuando había la intromisión de alguna camioneta del gobierno, la sacaban y la sacaban porque ¡la sacaban!, hubo ocasiones en que las camionetas esas que entraban en forma arbitraria al plantón, tenían que pasar sobre las mismas piedras que se ponían como tope, en ocasiones a punto de volcarse.

En ese entonces ya no me empezó a gustar a mí la situación, ya tenía cierto roce en la escuela Club de Leones con algunos elementos, porque el que forma parte del sindicalismo y es institucional siempre milita con dos caras, es convenenciero en el momento que le parece justa la situación del movimiento, si ve que están apachurrando al movimiento, es institucional, es *charro* por completo.

Esta anécdota cuestiona la concepción de trabajadores de la educación, señalada por Rincón (2012, p. 49), quienes:

...asumen prácticas sociales orientadas a la búsqueda de rutas que contribuyan a mejorar el entorno de vida de las y los maestras/os (...) de manera colectiva (...) con un sentido ideológico y político (...), potencia sus experiencias, sus esperanzas, construye futuros más allá de las limitaciones que le impone el trabajo pedagógico institucionalizado por el Estado (...), de formas organizativas que constrúan un concepto de democracia, diferente al que les había impuesto durante muchos años el sindicato magisterial.

Pensar al sujeto social desde esta perspectiva es adjudicarle una representación estática, incompatible con el dinamismo y cambio de las subjetividades; la asunción que expone Rincón (2012, p. 62) de los maestros en términos de trabajadores de la educación, que plantea nuevas formas de organización diferentes a las institucionales, lleva al cuestionamiento de si ¿realmente se asumen como trabajadores de la educación o es un atributo asignado? Desde la perspectiva de Benito es acomodaticia a los vaivenes del poder sindical. La democracia finalmente se asumía como el gobierno del mayoriteo, aunque muchas de

las decisiones no fuesen compartidas porque no se vislumbraban otras opciones más que las debatidas o votadas en dichos espacios.

¡Quiero mi casa!

También, se da a través del gobierno la creación de casas de interés social a nivel estado para aplacar un poco los ímpetus de los maestros de Chiapas y hacen una propaganda pero ¡tremenda! con relación a las tantas casas que están construyendo en Chiapas. Me olvido un tanto de lo que era el movimiento y me involucro en tener mi casa, ¡quiero mi casa también! En el 83, me voy a una junta, porque me dijeron: habla con Maurilio, habla con Galíndez, a ver qué te dicen, fui con Maurilio y me dice:

-¿Qué has hecho tú en favor del movimiento?

-No, no, inada de qué has hecho a favor del movimiento!, ¡esto me corresponde a mí por ley!, tengo tantos años de servicio así es que no me vengas que, ¿qué has hecho por el movimiento?

Dice Galíndez.

-Tiene razón tiene tantos años de servicio, ya le corresponde por derecho también participar, él es delegado, él este... además ya estuvo dentro del comité o está dentro del comité de la Camilo Pintado, la zona 64.

Me di cuenta que a Maurilio no iba a ser fácil convencerlo de que me dieran casa, entonces me citan a una junta, pero nunca pensé que estas juntas iban a ser periódicas, que se iban a llevar noche tras noche, para ver si la necesidad apremiante orillaba a estar en forma constante en cada una, para estar en el pase de lista y recibir la información que se brindaba. Con lo de la casa, me ayudó la profesora Alma -en paz descanse-.

-Vamos Carreto a que te den casa.

-Pero es que las juntas a veces inician a las 10 de la noche, no llega el que va a informar, estamos esperando 11, 12, 1, 2 de la mañana y no llega este ¡recabrón! y hay que estar ahí pendiente.

-No te preocupes, yo te acompaño.

Y estuve en las juntas, era diario, diario, zas, zas, zas. Después las hicieron periódicas, espaciadas, cada tercer día, pasaban lista, no

llegaba el que iba a informar y había que estar ahí al *pie del cañón*, al *pie de cañón*. Cuando me dice Maurilio:

-Tú no vas a participar en esta cuestión de las casas.

Me molesté mucho y mandé *al gorro* a Maurilio, hablé con uno que es diputado ahorita de apellido Robledo, pero no me acuerdo el nombre de este cabrón. Le digo:

-Oye Robledo tú sabes que yo he estado siempre al *pie del cañón* en cuanto a las juntas y en los problemas que se han suscitado, llevo años en el magisterio, en la cuestión del brigadeo estuve pendiente, la información la llevaba, he participado activamente en esto ¿por qué me has anulado para las casas?

-Déjame platicar con Galíndez.

-Bueno, platiquen con Galíndez,

Hay otro, Novillo, él ya tenía referencias mías entonces.

-Apúntenlo (dice), apunten a Carreto.

Y me incluyen en la lista pues de los que se nos iba a otorgar casa. El día que me entregan la llave, nos había tocado estar en el plantón, allá por el ISSTECH el que está aquí en el parque Morelos, con parte de los elementos de la escuela.

-Esta es tu llave.

Nomás me dijeron “esta es tu llave” y rápidamente los demás que ya sabían me dicen:

-¡Es la llave de tu casa cabrón!

-¿Cómo? Sí, ¡vamos a ver dónde es!, ahí viene, ahí trae los datos.

Traía una tarjetita, Manzana 7, número 11, colonia FOVISSSTE.

-Órale cabrón ¡vámonos!

Me dan mi casa y me empiezo a olvidar de participar en la cuestión del movimiento, me llamaban no una, varias veces:

-Oye Carreto, ¿qué pasó contigo?

-¿De qué? ... ah es que estoy arreglando unas cosas en la escuela.

Lo que pasa que no fui *grillo*, no me gustaba, yo decía dos, tres, cuatro palabras y ya, si las analizaba antes de plantearlas, pero no me aventaba como el *Borras*, por eso algunas cosas a partir de la entrega de mi casa me hicieron reflexionar de que, no se estaba siguiendo la línea adecuada.

Los liderazgos sindicales y de la Coordinadora

Ese distanciamiento se empezó a dar y siguió, mientras se fortalecía a través de líderes que hicieron causa común y ampliaron el radio de acción hacia todas las escuelas donde se hizo el brigadeo. Cuando esto aumentó, ya teníamos la fuerza de los padres de familia, ya teníamos también a nuestro favor a cantidad de la fuerza campesina. La fuerza campesina también apoyó. Recuerdo que se unieron incluso telegrafistas, telefonistas, en apoyo del magisterio; la marcha que el gobierno siempre le adjudicó un número mínimo de miembros, distaba mucho de lo que realmente informaban. Si decían ellos que habían marchado 5,000, eran más de 10,000, si decían que eran 10,000 eran 15,000 y fracción. Por lo regular de los 24,000 maestros que había, las marchas aumentaron incluso a 15,000, como ya se habían adherido también los campesinos y padres de familia, las marchas tenían como 25,000 a 30,000 elementos. Esa fuerza cobró la atención de la federación y México apuntó hacia Chiapas, que había necesidad de estudiar el caso (pero a profundidad! Pero estos seguían en su razón de *darle largas* al asunto, como en mayo del 79, en que el gobierno dijo:

-No hay necesidad de atacar ni tampoco abrirles camino porque solos se van a desgastar.

Como estaban próximos los exámenes y estaban próximas las vacaciones dijeron:

-Estos no van a aguantar, cómo se vienen los exámenes van a terminar los exámenes y van a alargar sus vacaciones.

¡Y no fue así!, todo el magisterio se mantuvo firme y se siguió de largo. En el mes de septiembre de ese mismo año cobró más fuerza y así se fue en el 80, 81 y 82 hasta llegar al 89.

El gobierno se defendía diciendo que éramos luchadores socialistas, comunistas y de ahí no nos bajaban. Optaron por desaparecer a los líderes, muchos de ellos perdieron la vida en la lucha. En el 85, cuando se dio ese mecanismo, se vuelve a vislumbrar la fuerza que quiere cobrar nuevamente el *charrismo*, ¡muchos de los líderes se vendieron! Nosotros teníamos un líder, Manuel Hernández Gómez,

quien tenía argumentos sólidos que lo hacían una persona con una postura que considero buscaba el bienestar del magisterio en general, sí, pero cuando fue llamado junto con el personal que lo acompañaba a gobernación, se escuchó que le habían ganado la partida y vendió el movimiento. Él había claudicado ante la fuerza del poder y dio al traste con el movimiento. En uno de los paros, en abril de 1985 entró al parque y cuando subió a hablar se le rechifló, los que sabían lo que había sucedido, empezaron a aventarle dinero, monedas y todo, ¿por qué?, porque eso demostraba la venta del movimiento en favor de la parte institucional. Este camarada que era secretario general ¡se vendió!, ¡vendió el movimiento y a los de la Coordinadora Nacional de Trabajadores del Estado!, ¡y efectivamente! A partir de ahí, desapareció del movimiento. Ya no tuvimos noción de él, los que se escuchaban eran Maurilio, Neftalí, Galíndez, Robledo.

Pero lo amenazaron, amenazaron a su familia, y pues si fuera solo él no habría problema, pero no, la amenaza fue hacia la familia, y así no tuvo otro camino, el más valiente *se arruga*, porque la familia es lo primordial, así que forzado ante la situación, cedió, cedió y muchos, muchos de los dirigentes optaron por mostrar no empatía hacia él sino todo lo contrario

Todas estas, fueron personas que se sostuvieron, que fueron fuertes, entonces el gobierno cuando vio que estaba perdiendo realmente todo el poder que había sustentado en Chiapas, buscó la manera de aliviar la tensión y vuelve a impulsar la construcción de casas de interés social a nivel Chiapas. Esto para aliviar la tensión y dar una imagen a la población y a los padres de familia, de que el magisterio siempre estaba atendido, que lo que pasaba es que había mucho revoltoso que se levantaban sin razón alguna, porque siempre eran atendidos en todos los aspectos. Esto se hace no solo en Chiapas, sino a nivel nacional, para tratar de sofocar el conflicto, porque había varios estados con problemas. Ya estaba Oaxaca, Puebla, Tabasco, aunque Tabasco fue reprimido y rápidamente lo sofocaron, no hubo tanto movimiento. Donde sí se sostuvo fue en Oaxaca y Guerrero, ellos sí siguieron en la lucha en cuanto al cumplimiento del pliego petitorio, las demandas que hacían eran mejor

salario, mejor trato por parte de los encargados, la no injerencia de la parte oficial, porque intervenían ¡para todo!

En este periodo, también el movimiento empieza a desgastarse, cuando las autoridades se dan cuenta de que se estaba resquebrajando el poder al interior de las filas del magisterio democrático, tratan de consolidar esta situación, exigiendo al magisterio una mayor preparación y para ello fundan la UPN (Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 071). La UPN era para preparar y a partir de ello dar la categoría que correspondía a los maestros. La UPN no surge como parte del grupo de los democráticos, siguió siempre una línea institucional relacionada con la SECH.

Además, de exigir una mayor preparación al magisterio sin considerar sus demandas, el gobierno creó otras formas de desgastar a la coordinadora. Es que, el poder es el poder y hay que reconocerlo, es donde se mueven cantidades estratosféricas de dinero. Los institucionales tienen una característica propia, manejan con mucha diplomacia la corrupción, manejan el chantaje, manejan el soborno, manejan la imposición y la violación de los derechos de los trabajadores. ¿Cómo lo hicieron?, empezaron a poner inspectores donde creían conveniente para aplacar a la masa magisterial, impusieron los directores donde también consideraban que había que llevarlo a cabo, infiltraron las filas de la CNTE con personas que tenían capacidad de convencimiento para cambiar las líneas del magisterio democrático. Todo ese trabajo ha ido dando resultado porque estamos en el 2020 y no hay cambios claros, posiblemente cambie más adelante, pero a la vez ya no.

En el 89, el gobierno se dio cuenta de que no podía mantenerse a la parte *charra*, a VR, que tenía como quien detentaba el poder a Jonguitud Barrios, se le tumba en ese año como líder sindical a nivel nacional. Se le destituyó, se le desconoció y tuvo que retirarse. Desaparece el poder real de lo que es la masa de secretarios, entonces los secretarios empiezan a ser desconocidos, se les rebasa y con ello, el sindicato ya no le servía al gobierno y sus elementos había que destituirlos, hacerlos desaparecer. En ese entonces asume la coordinación Elba Esther Gordillo, de momento no tenía reconocimiento

de la parte democrática. El gobierno se dio cuenta de que había perdido la hegemonía y buscaban un arreglo con la CNTE, pero apoyó al SNTE para que no perdiera su hegemonía, lo siguen sosteniendo pero iba perdiendo fuerza porque había líderes que compaginaban con las ideas que emanaban de la parte democrática. Se lograron algunos arreglos, pero la corrupción existía, los mismos miembros, algunos amenazados otros comprados, habían muchos problemas, puesto que sabían cómo masacraba el Gobierno a los líderes. Se tenía de antemano el ejemplo de Lucio Cabañas como luchador social, de Genaro Vázquez, ellos también fueron luchadores sociales reconocidos y los compañeros los teníamos presentes porque verdaderamente estaban del lado de la parte democrática, peleaban con argumentos sólidos sobre el cambio en la estructura social.

Con el paro había que acabar con esa hegemonía que ejercía el poder, más adelante se dan todos estos mecanismos y yo ya no quise intervenir. Fui llamado varias veces para participar, pero ya lo hacía solo esporádicamente. Lo que hacía era llevarles alimentos o frutas a los maestros en los paros, les llevaba tortas. Muchas delegaciones venían sin dinero y por el tiempo que estuvieron se quedaron sin paga. Me acuerdo que los invité a que vinieran algunos a la casa a bañarse, les llevaba bolillos, tortas o algo así.

En la década de los 80, 90 se *combustionó* a las bases, la discrepancia ideológica fortaleció la parte institucional, centrando su presencia en espacios de poder que a la postre hicieron que muchos se desligaran de su cometido, el cambio y la mejora de los trabajadores.

Posteriormente, los trabajos que se siguen son bastantes complicados porque había que reagruparse, pero las fuerzas antagónicas que habían también al interior del movimiento hacían imposible un acuerdo, militaban personas que a la fecha tienen grandes puestos, entre ellos estaba: Amadeo, Maurilio, Neftalí, Galíndez, Constantino, Exal René, que creo ahorita es del PT. La base empezó a darse cuenta de que estas personas pues más que nada, estaban perdiendo la brújula y buscando intereses personales, esto trajo consigo discrepancias.

Una de las estrategias sistemáticamente utilizadas es la cooptación de los dirigentes del movimiento. Algunos de ellos, se incorporan a puestos de elección popular, como los de diputación local o federal, o bien la dirección de dependencias públicas. Otros movimientos, como el de la sección XXII de Oaxaca, prohíben la participación de los dirigentes en cargos políticos al mismo tiempo que los sindicales (Ortega, 2015); no obstante, dicha participación ocurre, no mientras mantienen una posición al interior del movimiento, sino cuando dejan este o inmediatamente después de la conclusión de su desempeño en estas tareas. Esta prohibición también opera en la sección XVIII de Michoacán.

La subdirección escolar. Templanza y lucha ante los embates de la autoridad

Desde que asumió la subdirección de la escuela, la disyuntiva entre su militancia democrática y ser parte de las autoridades escolares, le hizo objeto de acometidas tanto de sus compañeros que frontal o subreptivamente estaban de acuerdo con lo que denomina sindicalismo charro, como de los supervisores o jefes del sector; de igual modo, el reclamo por parte de otros maestros de la disidencia ante su cada vez más evidente distanciamiento del activismo magisterial.

Con cada director con quien acompañó la gestoría administrativa y académica de la escuela Club de Leones, guarda algún tipo de remembranza. Con el profesor Humberto Nuricumbo, recuerda el trato de respeto mutuo y las charlas sobre la situación de maestros que como él, mantenían doble plaza y una situación dual en su relación con los grupos antagónicos del magisterio; con la maestra Irma Molina, la gestión para la atención y cirugía de la hija de esta en el Hospital del ISSSTE y los cambios que paulatina pero firmemente se realizaban en la escuela, en términos de su organización, cultura, desarrollo académico, relación con los padres de familia y crecimiento de la infraestructura; con el maestro Adán Vázquez, se continuaron este tipo de esfuerzos, pero a su salida, fue comisionado como director encargado, periodo en que tuvo que afrontar los problemas de desfalco por parte de dos de los integrantes de la Sociedad de padres de familia, lo que sucedió previo

a su incorporación a dicha gestión, el robo de equipo de cómputo, la demanda jurídica consecuente y problemas con parte del personal por las exigencias administrativas y académicas que procuró, situación que calladamente avalaba el supervisor de zona; más adelante, al término de dicha gestión, con el profesor Luis Castillejos, quien permaneció muy poco tiempo en la dirección más que continuar con los cambios, apaciguó las disputas mediante un menor trabajo y exigencias al personal; finalmente con la profesora Armandina Hernández, impulsó activamente la mejora escolar, sobre todo la académica, alcanzando con ello un amplio reconocimiento en la zona escolar, colocando a la Club de Leones en una escuela, donde ahora, muchos padres de familia buscaban ingresar a sus hijos.

Solidaridad y apoyo. Una manera de ser compañero

La vida social permanentemente resguarda la oportunidad de mostrar la solidaridad, ante los problemas de los otros. Hacerlo es otra situación, no siempre se tiene el arrojo para desplazarse a otros espacios, afrontar solicitudes ante instancias de otras áreas, hacerlo por quien no se tiene una relación de amistad o familiar. En ello radica la generosidad de ciertos actos. Esto lo asumió el profesor Benito en distintas circunstancias, una de ellas fue con la Profesora Irma y su hija. Así lo narra.

En la escuela, una vez que salió Nuricumbo, me metí de lleno a tratar de darle otra imagen junto con la maestra Irma, quien me ratifica como subdirector. Ella tenía una hija enferma de, creo que es hidrocefalia. Veía que llegaba bastante golpeada a la dirección, en una ocasión me platica qué cosas le sucedían y empezó a llorar, lo escuchan algunos de los maestros que llegaban a alguna consulta y se encabronaron conmigo. Cuando salí de la dirección algunos me insultaron, ¿con qué derecho estaba ofendiendo a la maestra? o ¿qué le había hecho para que estuviera llorando? Como la maestra seguía hipando pues no daba ninguna explicación, después aclaré todo y también ella lo aclaró, ya se disculparon, y le dije:

-Maestra le voy a ayudar, pero va usted a aceptar los mecanismos.

-¿En qué forma me vas a ayudar?

-¡Yo le voy a ayudar!

Y fui al ISSSTE, no recuerdo quien estaba de director. Hablo y le explico cuál era la razón de mi presencia al interior, solicitaba el apoyo para que la directora de la escuela fuera auxiliada a fin de que su hija entrara a una operación. Esto lo aceptó la maestra, aunque fueron varias semanas de trabajo de terapia para lograr convencerla. Cuando llevaban a esta muchachita, porque ya tenía como 18 años y una fuerza encabronada, la llevan y las acompaño, cuando iba a entrar al quirófano, la llevaban en la camilla y les llevé no sé si era un osito o algo así de peluche, se lo di y como en esa ocasión iba con pantalón blanco y camisa blanca, me confundió con un doctor, y me pregunta:

-¿Todo va a salir bien?

-¡Claro que sí!, itodo va a salir bien! y esto es para que estés con él.

Le di el osito, dilató, la maestra era puro llorar hasta que por fin termina la operación y sale con resultados positivos. Ya las historias de darle su *madriz*a a la directora no sucedían, ya no le pegaba, porque antes, casi eran diarias las tundas que le daba a su mamá, pero era consecuencia de la misma enfermedad.

Después de esto, en la escuela la maestra me agradeció verbalmente el que la hubiera apoyado. La vida continuaba y se dieron situaciones de confrontación, porque a algunos maestros no les parecía lo que se implementaba, pero otros estaban de acuerdo.

De vuelta los embates: ¡No te disciplinas!

El avasallar al subordinado, ha sido parte de las diatribas de quienes se encuentran en una posición de autoridad, las oportunidades de mostrarse, intimidar y hacer que el otro ceda o claudique se torna en finalidad de su ejercicio, sobre todo si el contrario exige respeto para sí y su trabajo, lo que, en la trama del devenir de la lucha magisterial, se le trata como adversario y se le busca someter. Una de dichas experiencias las tuvo con el supervisor de zona.

De sí mismo, admite su enfática indocilidad y un carácter conflictivo, como lo expresa:

No soy una *perita en dulce*, digo, ¡a mí no me gusta que me manden y me digan!: “¡esto vas a hacer!”, primero veo si es conveniente si no es conveniente, simplemente ¡no lo es!, no me alíneo como quieren algunos, aunque me respetaban, sabían que tenía un carácter *poca máscara*, no era de los que podían hacer y deshacer a su antojo.

Una vez, se me presentó un problema con el maestro Raúl Carpio Ortega -que en paz descanse-, supervisor de zona. Era institucional y las cosas las quería a su manera, lo que decía ¡era ley!, ¡quería imponer! y como había sido director de educación se mantenía en esa posición. Esto no me cayó bien, le dije que estaba de acuerdo en algunas cuestiones, que él como supervisor tenía todo el derecho de llamar la atención pero ¿en qué le había yo fallado?, le pregunté:

-Es que ¡no te disciplinas!, ¡quieres hacer las cosas a tu manera!, hay muchas quejas de los maestros.

-A ver ¿qué maestros?

-Pues vamos a hacer una junta.

-La hacemos, hacemos la junta.

Pero al explayarse el supervisor menciona al jurídico de la SEP como inepto, empezó a explicar que cuando fue director de educación las cosas las sabía hacer, las había puesto en orden:

-En la repartición de libros de texto gratuitos no tiene ni idea de cómo trabajar, hace las cosas nada más porque sí, a algunos creo que los favorecieron al haberlos nombrado como parte del jurídico, pero ni siquiera tiene idea de cuál es la función que van a desempeñar.

-Pero de alguna manera u otra, como hayan sido nombrados también merecen respeto.

Se le sale decir que eran unos pendejos los de la SEP porque no sabían organizar, no sabían desempeñar su papel como tales, ellos formaban parte del jurídico pero desconocían a profundidad sus funciones. Eso me lo grabé perfectamente: “que eran pendejos al interior de la SEP”. Desgraciadamente no guardé los nombres.

En otro momento, me cita a la supervisión, ahora con el jurídico y otros maestros. Recuerdo que estaba sentado en el banquillo junto con el supervisor y estaba el jurídico. Como sindicalista, pensaron: “este de una vez lo apantallamos para que *dobles las manos*”. Me pregunta:

-Profesor Benito García Carreto, ¿hace usted un llamado de atención al supervisor escolar por algunas situaciones que considere usted arbitrarias en la posición que él desempeña?, ¿tiene usted bases contundentes para poder llevar a cabo este...?

-¿Cómo dijo?

-Se le juzga pues, ¡claro le digo!, de otro modo no lo hubiera hecho, bueno vamos a proceder, y usted supervisor, de acuerdo a lo que especifica el maestro ¿se excedió en su función queriendo imponer las cosas en las cuales no está de acuerdo el profesor?

Este le responde:

-Así es, debe reconocer que la autoridad soy yo, ahí dice por principio de cuentas la autoridad interior del plantel es la directora y él también tiene una función porque es subdirector.

-Vamos a proceder.

Empieza a analizar mi caso y llega el momento en que nos exaltamos, se exalta el supervisor y me exalto porque me quiere *mangonear*, de que debo respetar las decisiones de la parte oficial y debo disciplinarme porque si no me puede levantar acta de abandono, un acta administrativa, y le digo:

-Mire usted maestro, por favor no trate de asustarme con algo que no tiene caso, yo no estoy acostumbrado únicamente al trabajo del magisterio yo aprendí otras labores también, me puedo desempeñar en otras funciones así es que por favor por ahí no.

-¡Tú vas a respetar lo que yo diga! (me contesta este cabrón).

-En principio, para mí que no tiene fundamentos lo que estamos llevando a cabo, porque el jurídico está inclinando la balanza tratando de imponerme cuestiones, de que debo respetar la parte jerárquica y eso ya no se da, en mi caso ¡no!

-Pues ¡se va a dar!, porque ¡así debe ser!

El jurídico se sonreía, apoyando lo que decía la supervisión.

-Bueno, seamos claros el pleito se suscitó porque a usted no

le gusta cómo me desempeño en el trabajo y tengo algunos maestros que no están de acuerdo con la forma en que elaboro ciertas cuestiones. Llevo registrado a través de una gráfica lo que se hace, como usted vio, dos que tres maestros no lo hacen o lo hacen fuera de tiempo, pero usted los respalda, son muy amigos y eso a mí me debilita en cuanto a mi función, porque ellos consideran que tienen su apoyo y yo *valgo gorro*, ¿no es así?

-¿A quiénes te refieres?

Los mencioné y me dice:

-No pues, este es tu trabajo, tú ves cómo lo desempeñas.

-Pues sí, yo considero que lo desempeño bien.

-Pues sí, pero ¡ya te dije cómo lo vas a hacer!

-Ah no, no, no, eso de que ya me dijo usted cómo lo voy a hacer no va, tengo capacidad para hacerlo por mi cuenta, no hay necesidad de que usted me esté indicando de qué manera lo voy a hacer porque ¡yo ya lo sé hacer!

-Ah ¿te crees muy capaz?

-Sí (le digo).

-Tú estás como los dirigentes, tú estás como los jurídicos.

Ahí fue donde me lo *pesqué*, lo descubrí, le digo:

-Maestro, discúlpeme pero ya *picó* usted chueco, porque no me compare con el jurídico, el jurídico ciertamente está más arriba, son maestros que han logrado incorporarse a la parte superior, pero en su desempeño yo recuerdo que usted dijo que “son unos pendejos”.

Y puta, se quedan, ¡todos brincaron!, ¡hasta del banquito despertaron!

-¿Cómo dijo? (me contesta uno).

-Que son unos pendejos, así lo expresó el supervisor.

Putita, les cayó como bomba, y no sé si para que terminara ahí la discusión, dijeron que iban a llamar al supervisor aparte:

-Maestro, queda usted exento de todo, puede usted retirarse.

-No, pero denme una hoja donde especifique que todo esto concluye.

-Con todo gusto se le va a elaborar.

Pero esto nada más quedó en palabras, no me dieron nada, fui a la escuela, me esperé, pero ya llegó con otra posición el supervisor, me invitaba a las reuniones con los demás elementos, incluso con el

secretario general de la Delegación de la zona 30, que en ese entonces era Urbina.

-Bueno (le digo), pues no sé, no sé cuál sea su pensamiento maestro, pero eso de las invitaciones nacen del corazón o van con una finalidad.

-No, yo no quiero ninguna discusión contigo, ahí la llevamos en paz, voy a invitar a Hernán Méndez Arriola (que fue después otro miembro del comité), vamos a ir a....

Y nos íbamos hasta allá por la Caminera, no sé cómo se llama: El Chuti 1, era un bar, allá íbamos, éramos varios, íbamos como ocho o 10 maestros, entre ellos iba el del comité de la zona 64, otros maestros de la zona, el maestro Javier Tovar Blanco, el maestro Urbina, Méndez Arriola, el maestro Miguel Farrera.

Director encargado. Nuevamente, organización, disciplina y mejora escolar

La razón de ser docente, no forma parte de la conciencia inmediata del sujeto, son hilos tejidos y enhebrados por diferentes vivencias y su significación, discurso lacónico en que la soledad seduce al pensamiento. Regresa y ciñe el decir, si no se le reflexiona deviene en acto. Forma parte de sí, a la manera de una tarea rutinaria, es omnipresente al tiempo. Por ello, la organización, reducto que anuda las vivencias, les da estructura conforme a un cierto arreglo, vuelve a constituirse en el eje de los cambios, la disciplina concentra como la flauta de Hamelin y el silbato del entrenador de fútbol, el poder y la mejora es una proyección de aquello querido para sí, que le devuelven los otros con sus victorias.

Una dirección con desfalco y acción jurídica para el exdirector

El 29 de julio de 1999, me nombran como director encargado, a raíz del problema del profesor Adán Vázquez Vázquez, quien había sido director del plantel y fue recluido en Cerro Hueco, la falta cometida no se ventiló, por lo grave del problema, y es que habiendo tantos candidatos me pusieron un *cuatro*. El primer problema, es que los que formaban la mesa directiva de padres de familia, vicepresidente Julio

Cesar Vega López, vicepresidente Juan Martín Mulano, tesorero Julio César Jiménez, fungieron como tales hasta que se dio el cambio. Hubo un acta administrativa levantada al profesor Adán por agravio a una alumna inscrita en el plantel, dicha acta, es del 12 de agosto de 1999 y me la entregan hasta el 19 de agosto de 1999, lo que trajo consigo problemas. El nuevo Comité de Padres de Familia es nombrado el 2 de julio de 1999, el día 5 del mismo mes, se inscribe el alumnado y el día 8 entramos en vacaciones. El 29 de julio vía telefónica me dan el aviso para la comisión provisional que voy a sustentar, el día 30 mediante oficio número 125, recibo el citatorio para presentarme el día 2 de agosto. Ese día, al efectuar la junta de Consejo fui muy claro en cuanto a los trabajos, asumí la responsabilidad como director. La disciplina desplegada como subdirector contribuyó a crear grupos antagónicos, así que como director consideraban que los iba a presionar más, creo que eso originó la división del personal.

Con quienes cumplían los trabajos que implicaban la enseñanza-aprendizaje, no había problema, pero la parte que gustaba de disfrutar nada más preparar las clases, se opusieron a la designación; muchos de ellos en su semanarios de trabajo, presentaban pequeños errores que había que corregir, se los pedía y no les gustaba; así que cuando fui designado director sabían que los iba a presionar más, la parte oficial me sostuvo porque había que resolver el problema que había dejado el director anterior. Los representantes del Comité de Padres en ausencia del Mtro. Adán, en el intervalo entre su detención y mi nombramiento, desfalcaron la cuenta de las inscripciones, tanto el presidente como el tesorero, Julio César Vega López y Julio César Jiménez, aunado a este problema, se viene el robo de las computadoras que tuve que atender paso a paso en la Procuraduría.

No se podían atender tantas cosas, había primero que dar ante todo tranquilidad al personal, por la presencia de la mamá de la niña agraviada pues constantemente llegaba, el problema no era directo con nosotros, sino que, había un malestar con los demás padres de familia y había que sofocarlo cuanto antes para evitar mayores problemas. Afortunadamente se logró, ya fue el licenciado que se encargó de que esto no pasara a más y que el problema fuera ventilado en el área jurídica.

Cuando pasa esto, hablo con el maestro Borralles y le pregunto por qué razón me había nombrado como director, habiendo tantos candidatos en la cadena de cambios, a los que les correspondía por derecho, la asignación. Me dice:

-Nada más estás de encargado.

-Pues sí estoy de encargado, pero eso de encargado amerita amortiguar todos los problemas que están encima y uno de ellos es precisamente lo referente al desfaldo de los dineros de inscripción que no fueron en mi periodo, sino, son en el periodo anterior del maestro Adán, entonces esto lo vengo arrastrando y lo tengo que ver, cuando a mí no me corresponde, ¿por qué no nombra a otro?

-Es provisional Carreto.

A fin de cuentas le dije que aceptaba, que le iba *echar los kilos* y tratar de sacar adelante la situación, pero se agudizó mucho este problema, porque era un buen dinero el que habían desfaldado estas dos personas, entonces empecé a buscar la documentación y le apuré a la secretaria, que por favor buscara, a como diera lugar, todos los documentos relacionados con el nombramiento del comité anterior y el nombramiento que se hizo a finales de año lectivo en que es procesado el maestro Adán. La secretaria me empieza a entregar documentos y con ello planteé el nombramiento del nuevo comité que iba a entrar en funciones, pero ante el problema, pues se empiezan a *chivear* estos. Del comité anterior, mando a citar a la persona esta y no acude, nada más acude Mulano, el que, era el vicepresidente pero en el problema estaban implicados el presidente y el tesorero, que fueron los que tenían firmas mancomunadas y sacaron del banco los dineros. ¡Hasta eso!, posteriormente en las averiguaciones, al tesorero no le tocó nada, ¡el que se llevó todo! fue el presidente de la Sociedad de Padres de Familia. La nueva integrante del comité que era la señora Gloria, renunció, pero lo hace hasta que yo ya estoy adentro del *paquete* como director, le pedí de favor que se sostuviera mientras se aclaraban algunos puntos relacionados con ese robo. Ella acudía directamente a la inspección a recibir asesoramiento de cómo debía conducirse, no conmigo, me *saltaba*, eso me molestó y empecé a poner los *puntos sobre las íes* y a tener ciertos *roces* con ella.

Los roces con los maestros

Las escuelas, a partir de la reforma educativa de fines de los ochenta y la política de descentralización por la cual se determina una mayor autonomía y autogestión a la escuela con el discurso de calidad de sus servicios educativos, la competencia entre estas, vía para la asignación de recursos y mejoras en su equipamiento, mobiliario e instalaciones, se media a través de su lugar en certámenes en los que se requiere competir con otras escuelas en cuanto al aprovechamiento académicos y conocimientos de los alumnos. Esta fue también la tónica del quehacer como subdirector en la escuela Club de Leones, aunque la intención era mostrar lo que maestros y escolares podían realizar si existía compromiso y coparticipación en empresas de este tipo.

Para desgracia mía, se presentaron también dificultades con los maestros. Ellos sabían que la disciplina que había implementado, era para hacer de la escuela, una escuela reconocida, darle la capacidad de competir con cualquiera de las de Tuxtla Gutiérrez, incluso tenía la idea de superar a la Camilo Pintado, que siempre se sostuvo como escuela institucional, nada más que era reconocida a nivel zonas, que militaba en la parte democrática con mucho *colmillo* y la parte institucional la protegía, así, todo lo que solicitaba la Camilo Pintado, se le daba en ese entonces, pero tenía esa postura, militaba en ambos bandos pero inclinada hacia la parte institucional. Esto dio margen a que buscara la manera de sobrepasarla en cuanto al conocimiento, buscando que el personal me apoyara.

El personal estaba un poco encabronado con el nombramiento, porque sabían que como subdirector les exigía bastante. En los trabajos de la escuela, se empieza a dar la división, por principio de cuentas los que no estaban de acuerdo eran aquellos que les gustaba flojear un poquito, que les gustaban las pachangas los días viernes, que se iban de parranda y que les *valía gorro* la preparación de clases. La solicitud de este tipo de trabajos dividió al personal, por lo que los cito a junta y les pongo los *puntos sobre las íes*. Les dije:

-Saben que todo problema se ventila, pero por la vía directa, no se me salgan *por la tangente*, ¡háblenme claro!

Me acuerdo que se paró Téxar, Madariaga, Hugo, la maestra Guadalupe, Anabel, otra maestra también, Amalia Beltrán y me dijeron que si me ponía un poco más flexible dentro de las tareas que competían, ellos estaban de acuerdo en el trabajo, que no había problema y marcharíamos a todo dar. Muchos quedaron callados y se levantó una parte también a mi favor, con la profesora Lina, la profesora Josefa, el profesor Góngora, la profesora Elizabeth, el profesor Miguel, los que apoyaron mi trabajo y como éramos bastantes, la otra parte se quedó callada, les pedí que participaran, pero ¡no!, ni para un lado ni para el otro, no se decidían.

Esa indecisión trajo consigo, que quedara pendiente el problema, porque la división estaba ya marcada, entonces reúno a los que habían estado conmigo y cito posteriormente a los demás y uno que fue claro, fue Hugo, a quien le marcaba mucho el alto, me dice:

-Maestro, arrastramos un problema bastante serio que usted debe recordar y el hecho de que yo no esté de acuerdo en la forma en que lleva usted la dirección es porque exige demasiado de nosotros, ¡debe ser más flexible!

-Pero no es más que llevar el mismo control que he llevado siempre, no les he presionado de ninguna manera.

-No, pero los que se callaron tienen miedo, no se quieren *abrir de capa* y decir que esto y esto.

-Vamos a verlo maestro.

La cultura gremial, que vuelca permanentemente en conservadurismo, difícilmente trastoca las prácticas escolares, las diferencias ideológicas no construyen una experiencia escolar distinta para el alumno; la reflexión no trastoca subjetividades y conciencias en las oportunidades de refundación del trabajo escolar, con cambios en la enseñanza, el aprendizaje y la organización.

Los documentos de las hijas del desfalcador. Otra gresca con el supervisor

Todos los que me apoyaban, me empezaron a ayudar a hacer los trabajos, pero se nos viene el problema en el mes de octubre de aclarar el robo de los dineros por parte de algunos del Comité de Padres de Familia, así como del nombramiento del nuevo comité. La esposa del presidente del Comité anterior, acudió a la escuela para solicitar los documentos de las hijas, y lo hizo a través de un escrito oficial por parte de la propia superioridad. Esto me obligaba a hacer entrega de dichos documentos, pero entonces me quedaba *a ciegas*, le pedí a la secretaria que le sacara copias a esos documentos, se sacaron las copias, le pedí también que inmediatamente se escribiera un oficio a la propia supervisión de zona, donde le reclamaba al profesor Borrallas, el hecho de que estuviera respaldando la petición de solicitud de documentos, cuando estos servían como base para encontrar a la persona que había sustraído los dineros de la mesa directiva:

-Pero la niña nada tiene que ver con el problema (me argumentaban).

-Efectivamente, nada tiene que ver y voy hacer la entrega, nada más que usted, firme este documento.

Me firmó el documento, donde quería que hiciera la entrega, pero esa entrega no la hice a él, lo hice al jefe del sector, creo que el profesor Seín fue el que me recibió dichos documentos, hago que me firmen de recibido y me quedo con las copias. Mientras, buscaban la manera de encontrar a esta persona y muchas de las autoridades me decían que estaba en Tapachula, que ya lo habían localizado, que era posible que más adelante pudieran recuperar los dineros de la escuela, pero el nuevo comité se tambaleó, no tenía *agallas* para enfrentar el problema y sin dinero no les gustaba como se estaba presentando el panorama y quisieron renunciar, entonces les dije que se aguantaran un poco:

-Maestro lo vamos apoyar en todo, pero sabe usted de antemano que no tenemos fondos para poder dar cumplimiento a los gastos que se requieren.

Y ahora el robo de las computadoras

Más adelantito, se presenta el robo de computadoras, cuando entramos nosotros al periodo de vacaciones, estábamos en vacaciones y yo ni en cuenta, ¡qué me voy a enterar de eso!, cuando el 2 de enero del 2000, me llega la notificación telefónica de que habían robado en la escuela, que me presentara, me presenté, estaba violado el candado de entrada, me llevaron a las instalaciones de las aulas, vi todas ellas, revisé todo lo de la dirección, revisé el área de los salones de los sextos grados, de quinto, de cuarto y no encontraba nada, hasta que voy viendo el área de cómputo, la puerta había sido violada y forzada, candado y chapa ¡todo volado!, entramos y los cables tirados, todos los discos que eran unos cuadrados que se utilizaban en ese entonces. Empecé a contabilizar qué cosas habían sacado, como la maestra encargada de cómputo era la maestra Gloria, la cito de inmediato para que me diera un pormenor de lo que se había sustraído, también invito al profesor Méndez Arreola, para que se presente y me notifique qué tanto es lo que falta y que me ayude a esclarecer qué otras partes habían violado de la escuela, hicimos un recorrido total, revisando todo con cuidado, pero nada más fue el Área de Cómputo, ¡todo lo volaron! y ¡no fue la única escuela, fueron varias escuelas que sufrieron esos daños!

En una reunión que hubo a nivel estatal con los maestros de la Asamblea Estatal Permanente, ventilaron esta situación, pero yo no estuve presente, me informaron que se había dicho, que había sido una obra canalizada a través de la parte institucional, para que los democráticos sintieran rigor, porque se les iba a hacer pagar los daños que habían sufrido las escuelas, que esto era obra del propio gobierno que había mandado a saquear las escuelas para que quedaran sin los aparatos que se les había dado por primera ocasión.

Yo no le di importancia, posteriormente llegan a hacer la inspección ocular, llega un amigo de uno de mis hijos, con el que jugamos dominó, que es licenciado, Rafael, llega y no sabía que era licenciado, dice:

-Profesor ¡qué milagro que lo veo a usted!

-Pues no creas que está muy buena la cosa. ¿Y qué?, ¿qué te trae por acá? (hasta ese momento no lo estoy tomando en serio).

-No pues, yo vine a hacer la inspección ocular, sobre lo acontecido al interior del plantel, si me permite voy a proceder.

-Adelante.

Empieza, hace la revisión, levanta el acta y recuerdo que en el acta le pone: profesor de educación primaria, sí, Alfabeto, pero con los problemas que estaban no vi, ni tampoco tuve la oportunidad de leer con cuidado esto, después que lo leí y me doy cuenta que está así redactado, me empiezo a reír: ¡ah qué cabrón éste! Pero así lo redactó: Profesor de educación primaria, Alfabeto.

Cuando estuve en la averiguación previa en la procuraduría, me hice acompañar de la profesora Gloria que era la encargada de cómputo, le dije:

-Maestra Gloria, el problema está serio, tenga usted mucho cuidado en lo que le hagan firmar, tenga usted mucho cuidado en lo que le plantean, yo voy a estar al tanto porque pues para todo me estaban jalando, me llevaban al sótano, del sótano me subían y que: “vuelva usted a darme su versión”, y ahí estoy y con la misma *canción*, duro y duro, la misma *canción*.

Cuando me doy cuenta, en el acta que habían levantado con relación al robo de computadoras de la escuela Club de Leones, aparecía el robo de unas joyas, por parte de una persona de Cintalapa que no tenía nada que ver con lo que se había establecido en la averiguación previa relacionada con el robo de las computadoras: y ¿ahora esto qué?, ¿por qué rayos así?

Aparecían los nombres de la maestra Gloria y míos, le dije a la maestra Gloria que se diera a la tarea de distraer a la persona esta y tener oportunidad de leer, pero pues el comandante yo creo que se dio cuenta de que ya nos habíamos percatado de este error tan grande que habían cometido, sacó el acta, la rompió y la echó. Nos dijo que por favor saliéramos, salimos y platicamos con la maestra sobre ese particular, busqué a Rafael, no lo encontré, entonces me voy directamente a averiguación previa buscando la manera de obtener un

documento, donde se diera ya por concluido el hecho, porque todas las razones que se habían argumentado estaban de nuestra parte y no había motivo para estar o permanecer ahí. El día 4 me dan una hoja por parte de una licenciada, donde ya no tengo nada que ver con el problema, sí, pero nos vuelven a citar así en forma periódica con la maestra Gloria para acudir a la procuraduría aun teniendo el documento ese, ¿qué querían?, no sé, la verdad, lo ignoro, no sé qué perseguían o de qué manera trataban de involucrarnos, pasó, pasó, nos dejan en paz y dije entre mí: “ahora si vamos a caminar bien”.

Con todo y eso, desde el 90 hasta el 2000, la escuela se desarrolló bastante, había cobrado tal fama que llegaban alumnos de otras escuelas para poder, este ¿cómo se les dijera?, avanzar. Recibimos alumnos con calificaciones de 6, no era uno, eran ivarios!, y a medio año solicitaban su cambio, entonces varios maestros en junta de Consejo determinamos que íbamos a bloquear la entrada a ese tipo de alumnos, los mismos padres empezaron a externar, que en el medio año que su hijo estuvo en la escuela Club de Leones aprendió, estaba nivelado y en otra escuela, nomás nada. Competíamos con escuelas como la Camilo Pintado.

Seguí dando clases, llegó Luis Castillejos (director que le sustituye), después Del Carpio (supervisor) y este me nombra como subdirector, no sé si ese fue mi regalo por la discusión que tuvimos.

El último periodo como subdirector

Antes de jubilarse, continuó como subdirector acompañando a la maestra Armandina Hernández, con quien mantuvo una misma perspectiva respecto al desarrollo de la escuela y su consolidación académica. Los cambios que se dieron en el ámbito organizativo fueron mínimos, mantuvieron la directriz que imprimió desde años antes a ese ámbito de lo escolar. La relación con los padres, rememora aquello que 35 años atrás exigió en Simojovel, en el sentido de que fuesen los docentes quienes asumieran la responsabilidad del trabajo de organización escolar y que los padres, apoyaran lo que en el campo de sus funciones posibilitara el aprendizaje de los alumnos y el desarrollo de mejores condiciones ma-

teriales e infraestructura. El aprendizaje de casi 20 años como subdirector o director labró una manera de conducirse con sus compañeros, de manera que ello no afectara su visión de lo escolar, pero al mismo tiempo mantuviera incólume sus principios como maestro.

La organización escolar

Una de las tareas era lo relativo a las asesorías, lógicamente había que tener mucho cuidado con el nombramiento de las mismas, era indispensable hacerlo con mucho tacto para que no quedara duda alguna en los maestros sobre la designación. En las asesorías, estaban implicadas, las responsabilidades de las áreas técnica pedagógica, la superación profesional, los recursos materiales, la extensión educativa, acción social, cooperativa, higiene, periódico mural, aparato de sonido, biblioteca, desayunos escolares, de todo ello y su distribución entre el personal, lo presentaba a la dirección y siempre era aprobado, hasta que la maestra Armandina hizo unos pequeños cambios. En una comisión ella cambió a la maestra Guadalupe por el maestro Miguel, a la maestra Lina por la maestra Clara Luz, eso no perjudicó en lo más mínimo y tampoco alteró el orden, porque estuvieron de acuerdo y se siguió respetando la forma de trabajo.

La programación incluía los datos que daban cuenta del control de la escuela, por lo regular, siempre los supervisaba para poderlos enviar hacia el jefe de zona o a la inspección. Los llevaba y si había alguna falla, lo volvía a corregir de inmediato, pero casi nunca, nunca tuve problemas en eso, solo una vez, cuando tuve necesidad de estar en la ciudad de México, por el caso de mi esposa, la maestra no presentó los datos de inscripción inicial, fue hasta que regresé que pude presentarme en el sector para hacer la corrección, una vez localizado el error se corrigió y todo en paz, en lo que respecta a las comisiones pues estuvimos de acuerdo y se respetó hasta el 2005 estas situaciones.

La cultura escolar del logro

La relación con los estudiantes anima el ejercicio de la docencia, da sentido a la función social de enseñanza que continúa la pléyade de experiencias y vínculos que el estudiante conforma con la familia y los otros significativos, con lo que configura relaciones que hacen amar esta profesión. Los estudiantes depositan en el docente un saber por el cual se le hace digno de deseo, el cimiento de autoridad con el que se establece dicha relación por parte del docente es tácito, incuestionable; dicho dispositivo acrecienta el vínculo, lo fortalece y lo sostiene en el proceso de aprendizaje, creando formas soterradas del advenimiento de lazos sociales que median entre uno y otro.

Pero ello, se configura además con las experiencias compartidas, con las prácticas, y deseos, como refiere García (2019, p. 107).

...la historia de cada uno (...), atraviesa las relaciones y vínculos que establecen entre sí, en un magma de configuraciones que surca aquello que es propio de la escuela misma y de aquello que es del orden de lo familiar y lo social.

Una de las características reconocidas en el profesor Benito, es la asunción de la autoridad, dispositivo pedagógico del acto simbólico (Wankiewicz, 2014), en que los alumnos se sostienen para aprender, establecen vínculos definidos respecto de las responsabilidades de uno y otro, de imaginarios de certeza y poder respecto a sus cualidades, posibilidades y aprendizaje.

En los concursos de conocimiento preparaba a los alumnos, se dio la oportunidad de que uno de ellos fuera como representante de la escuela a participar como regidor a la Cámara de diputados, al Congreso, lo mismo que del presidente municipal y preparé algunos alumnos en ese aspecto.

En las competencias, rebasamos a la Camilo Pintado, antes era la única que se llevaba casi todos los premios que había que repartir,

ya fuera en oratoria o en conocimiento. La Camilo Pintado quedó abajo en ciertos trabajos con relación a la Club de Leones y parte de eso se debía al director de educación porque le daba mucho apoyo a la profesora. Con ello, reclamaban por qué se le daba tanta preferencia a la escuela Club de Leones. Cuando empezó a bajar el nivel, empezamos a preparar a los alumnos y vimos que eran buenísimos, después vino el cambio de la Camilo Pintado que nos volvió a ganar en muchos eventos, pero seguimos nuestra tarea y ya no tuve oportunidad de ver qué pasó. Ahorita ya va para abajo de nuevo la Club de Leones con el nuevo director, me han comentado que es un poco especial, no tenía el carisma que tenía la maestra para disciplinar el plantel. En eso gana terreno el plantel de la Camilo Pintado y sobre todo que siempre ha sido una escuela piloto a nivel estatal. En un principio la que llevaba el primer lugar era la Belisario Domínguez, después siguió teniendo hegemonía, pero llegó el momento en que la Camilo Pintado ¡arriba y arriba! con el conocimiento y todo. Se fueron las escuelas federales para arriba y las del estado para abajo y ya no lograron levantar. Lo que sí, el nombre nunca lo perdió. Es una escuela reconocida eso ¡hay que reconocerlo!, su personal está bastante capacitado y sobre todo, lo referente a disciplina sigue prevaleciendo. Se dieron muy buenos elementos egresados de la Belisario Domínguez, en la actualidad no sé cómo esté la Camilo Pintado, creo que sigue siendo una escuela piloto, aunque hay otras que querían *comerles el mandado*, pero no creo que se haya podido, sigue siendo la Camilo Pintado.

El logro, las competencias de conocimientos, finalmente atestiguan una práctica, un modelo personal estrechamente articulado con políticas de evaluación, lo que coloca al Profesor Benito en un agente reproductor del sistema educativo.

Pero también, en un sentido más amplio, la educación enfrenta el dilema de que “no puede renunciar a la autoridad ni a la tradición, y aun así debe desarrollarse en un mundo que ya no se estructura gracias a la autoridad ni se mantiene unido gracias a la tradición” (Arendt, 1996, pp. 247-248).

En una escuela urbana, los padres “son muy cabrones”

En zonas urbanas, la creciente participación de los padres a través de la Sociedad de Padres de Familia o los Comités de Participación Social, han llevado a una mayor injerencia de estos en la vida escolar, desde las finanzas, hasta incluso la toma de decisiones acerca de aspectos estrictamente didácticos, con lo que se ha socavado su autoridad.

De acuerdo con Martín (1998, p. 287):

Los maestros, en un intento por controlar sus demandantes rutinas y situación laborales además de retener algo de autonomía profesional, ejercen una considerable discreción en sus relaciones con los padres y con frecuencia descargan en ellos algunas de sus responsabilidades. Esto tensa el vínculo entre ambas partes, lo que inicia la tendencia hacia el fracaso y la deserción escolar.

A ello, se aúna el que los ideales que sobre el “saber que sostenía a la escuela y a sus docentes, el espacio otrora altamente estructurado, con fuerte control, disciplinamiento y legitimación para establecer sanciones, ha sucumbido y cada vez le resulta más difícil asumir un estatuto de autoridad social” (García, 2019, p. 105).

En una escuela urbana, era menos manejable la gente a diferencia de las comunidades pequeñas, en las comunidades pequeñas el maestro es todo y lo quieren demasiado, era bien recibido, incluso los que tenían la oportunidad para cambiarse a la capital tenían miedo. Recuerdo que a mi compadre Aníbal, cuando le propuse que se viniera a Tuxtla, tenía miedo:

-No compadre, aquí estoy bien, ahí ison muy cabrones!, aquí estoy bien.

Invité a otros, como al maestro Roberto, pero él llegó hasta después, Arturo por lo consiguiente y otros más que conocí vinieron hasta después.

En la actualidad, el padre de familia quiere participar y actuar como si fuera el dirigente de los planteles educativos, en ocasiones

quiere hasta mandar y eso lo pude vivir en la escuela Club de Leones. Había padres de familia que querían opinar sobre la educación, cuando su ocupación era carpintería, albañilería u otra rama. Claro que había personas preparadas también, licenciados, doctores, que tuvieron a sus hijos en la escuela Club de Leones, pero no se les permitió que estuvieran al interior del plantel u opinar sobre cuestiones educativas que no les correspondían. Hubo necesidad de sacarlos, porque había muchos mirones que se quedaban en las ventanas viendo a través de estas el desarrollo de las actividades de los maestros, por ejemplo, con los de primer año, ahí estaban viendo a sus *cachorros* atentos. Pero si alguna cosa no les parecía, intervenían y eso llegó a molestar al personal, hasta que hubo la necesidad de llevar a cabo una junta, donde se pusieron los puntos sobre la mesa y ivan pa' fuera todos!

Tuvimos una experiencia con un profesor, que llamó “pendejo” a un alumno, le estaba enseñando y como le repitió varias veces y el niño no entendía le dijo:

-Ah no seas peñejo, hijito, ¡fíjate bien lo que estoy enseñando!, no voy a estar repite y repite.

El padre de familia estaba ahí mirando, se dio cuenta y se fue a quejar a la dirección. La maestra de inmediato intervino y me dijo:

-A ver Carreto, ¡hazte cargo de este problema!

Lo tuvimos que afrontar, el padre de familia se mostró necio ya que no le parecía la forma en la que el maestro estaba educando a su hijo. El profesor sin saberlo ya tenía los papeles del padre de familia a la mano, cuando este se acercó le dijo:

-Aquí están los papeles de su hijo y búsquele cupo en otra escuela, porque aquí ya no lo quiero.

Se le vino la tierra encima al pobre padre de familia, a pesar de que estaba de *hocicón* se quedó callado, fue nuevamente con la directora y este alumno estaba de más, ella le dijo:

-Recuerde usted que se le aceptó con la recomendación especial y estuvo de acuerdo, el maestro tal vez accedió, pero es su manera de enseñar y los alumnos están contentos.

Para desgracia del padre de familia, el niño estaba abrazado al maestro y cuando se lo quiso llevar, le dijo:

-¡No papito, no me quiero ir!, quiero estar con mi maestro.

Fue peor todavía para el pobre padre de familia, le dio vergüenza y se fue a buscar cupo con los demás grupos. Había cupo con otros maestros, pero la maestra Lina dijo:

-No, yo estoy bien con mis 40 alumnos.

No, si aquel (el maestro) tenía 56 (alumnos), va con la otra e igual:

-No, lo siento, pero no lo puedo recibir, busque otra escuela.

-Sí, maestra, pero usted tiene menos alumnos.

-Sí, pero oficialmente son 38, así que tenemos de más, así que por favor, no, lo siento mucho.

Y ile rechazó a su hijo!, el pobre papá se aguantó, no lloró, pero se lo estaba llevando la *china*! Al final tuvo que suplicar al maestro y este le dijo:

-Voy a aceptar al niño, pero no lo quiero ver a usted aquí ini en pintura!, yo voy a hacer que su niño lea y todo, pero por favor a usted ino lo quiero ver!, que venga su esposa o si quiere ver cómo va su niño, yo le daré los informes correspondientes, pero a usted ino lo quiero volver a ver!

Ni modos, se tuvo que respetar, aceptó el padre de familia, después los demás calladitos, nadie dijo nada. Se daba ese mecanismo, porque en las asambleas gritaban los padres de familia, el pobre maestro en ocasiones tenía que soportar todo ello, recuerdo que al maestro Adán, le gritaban. La que sabía controlar la situación era la maestra Irma Molina. Al maestro Luis Castillejos, también le gritaban, a otra maestra igual. Al inicio, la maestra Armandina tenía todo muy bien controlado, después los padres empezaron a gritar, pero estos se enteraron que el esposo de la maestra era el director de Educación Federal, calladitos los padres de familia, porque sabían que podía actuar en la escuela, no la cerraba, pero podía haber ciertas normas que repercutieran con los padres. Una de las normas fue precisamente: “Ningún padre de familia adentro”, el padre de familia que quisiera saber de su hijo lo haría desde las 11:00 hasta las 11:30 horas única y exclusivamente, o bien a la hora de salida, inada de entrar!, tenían que esperar, nadie

entraba. Empezaron a ver que esa disciplina se estaba imponiendo y fue eficaz. El padre de familia ya no podía gritar como gritaba antes, sí a las 11:30 se les daba chance de pasar y se excedía, con que quisiera hacer un reclamo iba para afuera. No podían venir a gritar y eso fue muy efectivo, porque hizo que la escuela trabajara a un ritmo acelerado y permitiera un mayor campo de acción.

Aprendí a navegar entre las dos aguas

De los maestros, había institucionales, ¡claro que lo había!, maestros que eran institucionales *de corazón*, nunca se manifestaron en contra de las decisiones que se tomaron al interior del plantel siempre *navegaban bajo el agua*, sabían sobrellevar la situación; en cambio, había unos radicales que *brincaban* en cualquier momento en que se les insinuaba alguna tarea o trabajo con el que no estaban de acuerdo, simplemente no estaban de acuerdo y lo manifestaban, ¡eran bravos también!, pero cuando hubo necesidad de disciplinarse a lo que la mayoría decía, ahí se jodieron, porque les gustara o no tenían que disciplinarse, aunque no hacían las cosas como se debía.

Esa forma de actuar y de pensar me fue orillando a separarme un poquito de las decisiones de la cúpula. En el sindicato en una ocasión me invitaron a participar, les dije que no, que ya no. Hugo, Hugo Robledo se llama este cabrón, Hugo Robledo ahorita es diputado, este Hugo Robledo fue quien me ayudó cuando lo de la casa, bueno Hugo estaba en una ocasión también ahí presente y recuerdo que aproveché el momento, para que él como dirigente me ayudara para lograr préstamos, y si me apoyó. Seguro que si se acuerda de mí.

Se llevan a cabo después movimientos, pero ya no era una persona activa, ya había visto que de parte del CCL pues buscaban llevar *agua a su molino* cada uno de ellos, yo veía la propaganda que se hacía de René Amadeo Espinosa, buscaban tener el poder, casi todos lograron incrustarse en organizaciones o puestos de gobierno. Hugo Robledo es diputado, Amadeo Espinoza fue diputado también o senador, al que le perdí *la pista* fue a Maurilio, a Galíndez, que fueron pilares dentro del movimiento.

Baja el telón

Había una cosa que incluso cuando se platica sobre ello, creen que no se daba así, en el 63, el maestro trabajaba por lo regular en zonas rurales. Tuxtla Gutiérrez era la capital, pero era prácticamente una población pequeña. Chiapa de Corzo por lo consiguiente, Acala, una cuantas casas con pocos habitantes; no podía compararse con las poblaciones del centro (de la república) (en ningún sentido) y en cuanto a adelante también estaban rezagadas por completo. Cuando llegué a Guadalupe Victoria, el maestro asumía todos los papeles, eso es lo que ignora la gente que no tuvo la oportunidad de convivir con la gente rural. Las poblaciones de colonias eran de escasos habitantes. Eso hacía que el maestro hiciera todos los papeles, afortunadamente en el internado tuvimos la oportunidad de recibir una educación, podríamos decir (opulenta), porque pudieron instruirnos en cuanto a las obligaciones que íbamos a tener en el interior de un plantel de tipo rural, los maestros nos decían.

-Ahí se van a encontrar con padres de familia que van a llegar ante ustedes para solicitarles que los curen, donde van a tener que asumir el papel de médico, van a administrar medicamentos que incluso ni han conocido ustedes, así que tienen que aprender parte de lo que es la herbolaria. En cuanto a los medicamentos vean en las farmacias qué es lo más indispensable para esos lugares.

Yo recuerdo que los mejorales, el famoso bicarbonato para el dolor de panza, así cosas sencillas, la manzanilla, que muchos la recomendaban en el internado, el famoso clavo masticado para el dolor de muela y así cosas comunes sencillas que teníamos que tener presentes para que en el momento que llegara alguien a solicitar ayuda pues pudiéramos proporcionársela. También hacíamos el papel del psicólogo cuando existían problemas conflictivos entre las familias de la población y teníamos que entrarle aunque eso supusiese un peligro para nosotros. Si alguna persona tenía un problema de tipo judicial, también participamos viendo que no fueran pasados por alto sus intereses con relación a lo que tenía, porque muchos intermediarios querían cobrarles sus cosechas y como ellos no sabían ni

leer ni escribir, pues los querían manipular a su antojo. Entonces nos llamaban:

-Maestro, por favor échame una mano, ayúdeme. Voy a vender mi parcela.

-Pero ¿por qué?

-Es que no tengo dinero.

-Bueno, pero ¿en qué condiciones? explíqueme usted primero.

Y ahí se daba la famosa idea de las fanegas:

-No que tantas fanegas son las que voy a vender.

Si algún elemento necesitaba por ejemplo practicar algún deporte, ahí nos tenías también y en mi caso fue el fútbol y al principio no les gustó.

El papel con los habitantes de la comunidad era recíproco, era más afín. No había distanciamiento porque siempre acudían los maestros para la solución de algún problema y eso nos tenía en constante comunicación con ellos. Cuando se solicitaba nuestra presencia en una reunión, era escuchado el maestro. ¡Todos acudían!, ¿qué necesitaba el maestro?, lo que necesitaba el maestro rápidamente se lo daban. Era muy apreciado el papel que desempeñaba el maestro. Cuando se llegó a la capital, pues, sí, había población que apreciaba las labores del maestro, pero había gente que creía que era su obligación enseñar y no tener por qué agradecerle nada. Ese antagonismo que había en algunos padres de familia, de desprecios al maestro se estaba acentuando, porque la población con capacidad económica quería tener bajo las plantas de sus pies al maestro. Lo quería someter prácticamente y ese papel para mí no era apropiado.

La perspectiva de escuela que conjunta las contribuciones del sistema con el esfuerzo de los agentes educativos de la comunidad y acomete formas de autodeterminación y autogobierno, aún es parte del imaginario y trabajo en algunas escuelas de Chiapas. Si bien, en muchas de éstas, se ha perdido el sustento social y colectivo, el reto de construir una escuela pública (Street, 2001), sigue siendo parte de la lucha de miles de maestros, de su construcción subjetiva como sujetos docentes.

Así he visto pasar el tiempo y darme cuenta que nuestro paso por este mundo tiene algo maravilloso que nos permite descubrir paso a paso lo que es nuestra razón de ser. Bajo estas condiciones caminamos al encuentro del triunfo o el fracaso, a la riqueza o a la pobreza, al poder o a la mediocridad a la alegría o al pesimismo, al servicio o inactividad, al trabajo o la holgazanería, a soñar o despertar de un letargo que ofusca los sentidos por el esfuerzo que ocasiona nadar en el universo plagado de pensamientos que marcan y dan incertidumbre en nuestro existir.

Lo único que me ha permitido afrontar el transcurso del tiempo es la misión que me ha sido concedida por el creador a la cual nadie puede sustraerse... ¡vivir y ser maestro!

Notas sobre la experiencia y la práctica docente

La docencia, en el devenir de su praxis, emerge a partir de los modelos agenciados de docentes que fueron parte sustantiva de la formación, desde aquellos que en la escolarización como infante dejaron huellas forjadas en sentimientos y amasijos intelectuales sobre el ser profesor, hasta de aquellos que capturaron la imaginación, sedujeron, confrontaron y fueron parte de la confluencia de saberes y retos intelectuales en la normal rural. En el horizonte de continuidades, se suceden rupturas que desbrozan las particularidades de la práctica docente; en algunos casos, hay remanentes de la formación teórica metodológica construida en años de formación y especialización, pero en la impredecible y siempre novedosa vivencia en el aula, este quehacer se tiñe de diversos precedentes, aunque pueda parecer constante y uniforme.

La formación radica en la experiencia. Esta es la tesis con la cual Carrizales (1991), integra toda acción entre los ámbitos personal y profesional. De este modo, lo que acontece en la familia, la manera en que se establecen las relaciones con los padres, con el padre y la madre de manera diferenciada, los juegos y actividades infantiles, la interacción y la inserción en el mundo social a través de los pares y otros agentes educativos, la asistencia y pertenencia o no a otros grupos e instituciones, lo referido por medios de comunicación y la manera en que se interioriza esta información, se añan a lo vivido en los años de formación académica, en la normal, en centros de capacitación, cursos, talleres, jornadas académicas y otras actividades, que en conjunto, no por separado, configuran el manto formativo que hila la trama del ejercicio

docente; y, aunque es común referirlos como opuestos, su dialéctica se integra en la praxis del sujeto, en su experiencia.

Carrizales (1991) explica la experiencia como una: “Estructura compleja integrada por conocimientos, valores, afectividad y lógica que orienta el comportamiento, le señala como expresarse en cada circunstancia: qué decir, qué no decir, qué hacer, que no hacer” (p. 10). Su trascendencia es que a través de esta es posible “captar los cambios del *ser social* que producen efectos en la esfera de la *conciencia social*” (Thompson, citado por Sorgentini, 2000, p. 55), pero ello no acontece a partir del sentido que los sujetos atribuyen a la significación de sus vivencias, sino cuando el conjunto de vivencias y su historia, dan cuenta del proceso de construcción de la experiencia, de su actividad práctica material, en la vida social, en este caso, como docente y cómo ello le construye a sí mismo (Bautista, 2017). Esta es la perspectiva desde la cual, se expone la historia de vida del profesor Benito.

Como historia, como evento lingüístico, su construcción es colectiva e individual, de manera que no puede plantearse un solo significado. Aquella que se propone en este texto, apertura únicamente una de las tantas formas de interpretación posibles.

La experiencia docente que se intenta develar considera los modelos personales con los que en el curso de su infancia y adolescencia permitieron al Profesor Benito construir una concepción de sí, misma que se articuló a su vivencia y aprendizaje como estudiante de la Escuela Normal Rural General Emiliano Zapata de Champusco, Puebla, con que construye los dispositivos de su práctica como docente.

El modelo personal:

...responde a la biografía de cada profesor, a los ámbitos y dimensiones de su formación personal, expresa sus certezas y las fuentes de su seguridad, le señala si es o no como debe ser, lo orienta y le juzga su comportamiento y el de los demás (Carrizales, 1991, p. 19).

Para Carrizales (1991), el análisis de la experiencia supone tanto el diálogo reflexivo sobre los modelos personales del docente, como con su tendencia a modelizar:

...reificación de un mundo feliz, de un deber ser, trascendental y puro, algunas de sus cualidades son: expresa y aspira al orden, representa un mundo homogéneo, se percibe un ideal deshistorizado y fragmentado, es simplificado, ausente de conflictos, se acoge a la certeza y proporciona seguridad, tiene amnesia del poder y se tiende a pensar lo hegemónico como lo normal (p. 19).

Esta condición reflexiva, colisiona invariablemente con la ritualización del saber y la práctica, dialéctica permanente de la experiencia. La reflexión sobre el modelo, se realiza con relación a su génesis, su estructura y funcionamiento, y su relación con el poder, sea este del Estado, las instituciones u otras instancias. Para el Profesor Benito, en la propia historia, se suceden vivencias en que el conflicto forma parte permanente de sí y la interacción con el otro; el ejercicio del poder y su lugar como desposeído cimientan un orden social que se cuestiona; y, la dinámica social y escolar se asumen como inciertas, sujetas a distintas tensiones y perspectivas; estas, prodigan posibilidades constantes de reflexión sobre la acción (Schönn, 1992), aquella que opera “para descubrir cómo nuestro conocimiento en la acción” (p. 36) “puede modelar indirectamente nuestra acción futura” (p. 40).

A través de la experiencia se interpreta la realidad y el comportamiento tiene un sentido en consonancia con las relaciones intersubjetivas que se mediatizan socialmente; no obstante, la experiencia alienada puede erigirse en una manifestación del poder social cuando se olvida lo que la propia palabra da cuenta, cuando las explicaciones sobre el propio quehacer, cejan en su reflexión y se constituyen en axiomas que petrifican la acción docente y simplifican las respuestas a las innumerables preguntas que se suceden en el acontecer cotidiano del aula.

Algunas acciones se fosilizan y muestran aquellos hábitos y rutinas que acompañan las creencias y saberes sobre el ejercicio de la docencia, el silencio que acompaña su inmanencia disiente y se contrapone con los procesos reflexivos que convoca la colegialidad, el conflicto, los retos de la enseñanza, los modelos y la cotidianeidad e interacción con los diferentes agentes educativos con quienes se mantiene una relación de trabajo. Por otro lado, la reflexión, autocrítica y crítica del propio ha-

cer y pensar son fuente de un ejercicio que cuestiona lo dado y problematiza lo hecho, lo que intenta permanentemente -o al menos algunas veces-, mostrar la trascendencia del propio quehacer, ya que este constituye quien se es, denomina y es principio de reconocimiento social.

Desde este marco comprensivo, la práctica docente es la saliente del proceso, la forma en la cual se hace asequible el lugar en el mundo, pero es la historia la que cuenta la experiencia y los procesos de subjetivación de sí.

Para el Profesor Benito, la práctica como docente puede exponerse en cuatro grandes momentos, desde sus inicios en el año de 1963 y hasta 1967, en que labora en comunidades rurales en que la población es predominantemente indígena o mantiene una estructura mixta de indígenas y mestizos; de 1967 a 1980 en que trabaja en la comunidad de Ricardo Flores Magón, espacio en que mantiene arraigo y establece vínculos con los integrantes de la propia comunidad; de 1980 a 1982 en que labora en una comunidad cercana a Tuxtla Gutiérrez y más adelante en otra escuela, ya en la capital del estado de Chiapas, en que continúa y consolida su activismo y militancia con la disidencia magisterial; y de 1982 hasta su jubilación en el año de 2005 en que se desempeña como maestro frente a grupo y como subdirector y director encargado en la escuela Club de Leones. Estos dos últimos centros escolares, ubicados en zona urbana, atestiguan su trabajo en un entorno distinto al rural que conoció como infante y asimiló como estudiante de la Escuela Normal Rural de Champusco, mismo que desarrolló durante 17 años al inicio de su ejercicio profesional.

Como maestro rural, la disciplina, organización y trabajo orientaba su encuentro con los alumnos. Con los padres, compartía diversos momentos y actividades en los que procuraba espacios de recreación e intercambio social, se imbuía de su cultura como recurso de adaptación a la comunidad y vía para el conocimiento de los otros. Para ello, la experiencia de jornalero, del trabajo agrícola y del cuidado de animales, así como de otros talleres que fueron parte de su actividad en el internado fueron plataformas a través de las cuales hizo posible el compartimiento en labores del campo, la limpieza del terreno, la siembra y la cosecha, o bien el ir a pescar o a cazar, establecer de manera activa los huertos y

la parcela escolar, edificar estructuras para la crianza y cuidado de gallinas y puercos, cavar pozos para obtener agua, hasta gestionar ductos hidráulicos, de drenaje, energía eléctrica o de construcción de la escuela y campos de fútbol. En algunos casos, ello le permitió un acercamiento a sus condiciones de vida, hábitos, afectos, expectativas a futuro, lo que hizo develar y encontrarse con otros y consigo mismo.

Llevó el fútbol a comunidades en que el basquetbol primaba, lo convirtió en el medio de recreación y compartimiento comunitario. Significó un bastión de poder con el que tuvo posesión no de bienes materiales, sino del respeto, control, ascendencia de sus jugadores y la comunidad en su conjunto.

El discurso en términos de la formación de la cual era partícipe como maestro, procuraba en el estudiante no la mejora idílica que la escuela en ocasiones tiene como apología de su sentido social, sino las demandas que la cotidianidad le enfrentaba, en algunos casos difíciles de coincidir con alumnos tan pequeños, por lo que el trabajo tenía como eje una práctica en que la acción colectiva era la estrategia predominante, como cuando el aprendizaje era un resultado alcanzable para todos y el grupo o los sujetos no avanzaban hasta que todos demás lo hicieran.

La tarea en el campo, en las parcelas y huertos escolares, privilegió no solamente la conexión a la tierra y a las raíces, sino también la constitución de un espacio en que compartir, colaborar, exaltar otras cualidades de cada alumno y tener el privilegio de cosechar lo sembrado para beneficio colectivo y de la comunidad eran las razones de su hacer.

En los primeros años de la docencia, la ingenuidad, el entusiasmo y el arrojo mantuvieron la acción como primicia de las venturas y bien ganados reconocimientos por el esfuerzo y el ímpetu que trastocó con su ejercicio, la actividad cotidiana de los otros. Enseñar, gestionar en la comunidad, participar en los trabajos fuera del contexto escolar y fincar en este la base de su vínculo con los otros, fue su soporte.

Esta dinámica también sucumbió a las tendencias modelizantes, de manera que cuando se presentó un cierto orden, su mantenimiento devino en una condición estática, de plenitud, en que paulatinamente advirtió una postura acrítica de la realidad -aunque ciertas tensiones se presentaron-, se apilaron las certezas de lo logrado, del mantenimiento

de los beneficios de lo ganado y las seguridades del hacer, del decir, de la manera en que se es maestro.

El cambio significó ruptura de la tregua que desdibujó las ideas de cambio revolucionario, solo recordadas cuando la imposición y la fuerza de quien contaba con mayores recursos y poder de forma intrusiva arremetían contra lo que consideraba su parte del mundo, como cuando en Simojovel, el haber sancionado a un alumno le llevó a enfrentar el reproche de uno de los caciques de la región. De forma inusitada, ello le recordaba ciertas vivencias en su adolescencia, de cuando laboró noches como jornalero en el corte de caña y de las reprimendas del capataz quien le instaba a ser mucho más rápido o cuidadoso en su tarea, también de las reyertas con su hermano mayor quien le reprochaba no contribuir al apoyo del sustento familiar o le recriminaba por su conducta y falta de respeto hacia él como tutor. En este periodo, vivió una continua y constante lucha interna con la ley y sus representantes, sobre todo cuando el poder no se disfrazaba y acometía directamente contra él.

Además de ruptura, el cambio se significa como contradicción, escape de la ecuanimidad y la certeza que guarece en su arresto simplificador de la experiencia. A la manera de Heller (1970), es contraponer lo cotidiano que se dicta a través de la norma, los hábitos, la razón y la permanencia, continuidad pragmática que hala para no cuestionar lo vivido; para ello, es necesario renacer la olvidada búsqueda, salvar la barrera de dicha cotidianidad, develar las formas de dominación, de opresión que se encarna en los propios actos y en aquellos que se dirigen hacia sí, proceso que se acompaña del sinsabor de la confusión, pero también del ejercicio del pensamiento crítico y de creación. Ello aleja lo ganado, coloca en riesgo porque no se adapta a la manera en que la organización obtura y canaliza la resistencia, porque es la resistencia misma.

Para que ocurra dicho cambio, coinciden eventos y crisis en distintos ámbitos. En el caso del Profesor Benito, con casi cuarenta años de edad y después de más de 15 años de servicio, con esposa y cuatro hijos, uno de los cuales cursaba la secundaria; en que los propios alumnos y jugadores de fútbol luchaban por habitar sus propios caminos, el suyo se hallaba petrificado; la docencia mantenía la tregua y al mismo tiempo fustigaba el dolor del sinsentido. Era tiempo de intentar volver a

la acción vetada, al conflicto, a la resistencia. El proceso no solo fue doloroso, sino que devolvió a la precariedad de lo no tenido, paralelo a ello, retornó también con ímpetu la temeridad y confrontación, medio para redescubrirse y hacerse de un lugar entre sus compañeros, desde un posicionamiento de profesional antagónico que labra una postura de lucha e impugnación.

En El Jobo una población que se localiza a poco más de 4 kilómetros de Tuxtla Gutiérrez, laboró en una escuela en que primaban acuerdos entre el personal de filiación *charra* y la comunidad. Su oposición a dichos acuerdos, le confrontó con directivos y compañeros, por lo que llegó a ser objeto incluso de amenazas de muerte, situación que contrarrestó con dedicado ahínco en la enseñanza a sus alumnos, con lo que nuevamente obtuvo el reconocimiento de sus pares y de los propios padres de familia. Tales vivencias encendieron una activa militancia en la disidencia magisterial, pero..., ¿vale, valió la pena?

Saber si se continúa o no cuando la carencia económica golpea y demanda pago de renta, de energía eléctrica, agua y un gasto con los hijos cada vez mayor, es fuente de duda. No se tienen respuestas o estas no son fáciles de procesar, sobre todo porque las posibilidades de movilidad se restringen cada vez más y el salario decae en su poder adquisitivo desde hace ya varios años. Esto, fue parte de la congoja y dilemas de fines de los setenta y principios de los ochenta. La crisis que acompañó las certezas de lo instaurado como referente de vida desde la profesión o de la actividad sindical, fue particularmente breve, no fue ni por mucho el tiempo que la conformación de continuidad previa se asentó en el tiempo. Pronto, las certezas, lo ganado en la lucha, se convirtieron en el sentido de vida e inició nuevamente el recorrido por un camino menos sinuoso, más conocido. En este tránsito, el profesor Benito logró la obtención de una casa de interés social, que luchó, peleó y le llevó a desvelarse y permanecer en guardias para tener méritos ante los ojos de quienes disponían quien o quienes serían objeto de tal beneficio; para Benito significó la primera propiedad en su historia, a los 41 años, 20 años después de iniciarse como maestro. La vivienda no la obtuvo por ceder a sus ideales y principios sindicales, pero al final fue el inicio de otros procesos que paulatinamente le llevaron a alejarse de la actividad

sindical, de su rol como secretario de conflictos en su delegación, camino que le llevó también a ocupar otros espacios de dirección y autoridad, de poder en su centro de trabajo, espacio que ahora se constituía en el nodo de su sentido de ser maestro.

Sin desearlo, en su trayectoria como maestro, Benito incorporó principios de ordenamiento y reproducción infundidos a través del sistema educativo, y en consecuencia, de la estructura social más amplia. Algunos de estos, se articularon con la autoridad y jerarquía escolar; esferas en que el docente y los directivos fueron colocados en una posición preeminente, laboral y socialmente, ante los alumnos, padres de familia y otros actores de la comunidad.

Pero también se condujo mediante expresiones de solidaridad y colaboración, de acuerdos establecidos a través del grupo, lo que hizo patente en distintos momentos de su trayectoria como docente, en el encuentro con líderes de la comunidad o autoridades ejidales, así como en las trincheras magisteriales, como un docente más de la Coordinadora y en los cargos que le fueron asignados en esta.

De su trabajo como docente, elude abordar temas relacionados con la metodología, estrategias de enseñanza o técnicas que aplica, focaliza sus comentarios en aspectos como la disciplina o el control del grupo, así como la organización escolar; implícitamente asume que si existe control, si hay ejercicio de la disciplina, entonces, el aprendizaje de los estudiantes es consecuente a este principio, independientemente de su correspondencia con la situación real de aprendizaje de dichos alumnos.

Este silencio de la experiencia (Carrizales, 1991), se presenta por lo difícil que es el acercamiento a su develación, porque expresa el miedo y la angustia por la ignorancia. Probablemente sea la respuesta del por qué en los exámenes de la denominada Carrera magisterial, nunca obtuvo los puntajes suficientes para el escalamiento o ascenso jerárquico y del sueldo, también, del por qué no consideró continuar su formación en un posgrado. Otra interpretación de esta situación puede señalarse en su desdén por este tipo de saberes, de su resistencia a ponderar la teoría como un principio orientador del quehacer docente.

Si algo realizó como parte de su trabajo fuera del aula escolar, fue la planeación detallada de los contenidos escolares; esta compulsiva

tarea, llevada a cabo en cada uno de los grupos en atención, en cada cambio de los planes de estudio, o por disposiciones de las autoridades de la Secretaría de Educación, las ultimaba lo mejor posible, como si a través de su ejecución asegurara su disposición y cumplimiento por el trabajo; y con ello, poder exigir en los demás lo mismo.

En ocasiones, en muchas ocasiones, la vacuidad de las demandas de los padres por un futuro hijo profesionista, topaba con una realidad en que las posibilidades de continuidad escolar eran sumamente difíciles. Esta condición le recordaba su propia historia, en que fue únicamente un internado en que pudo disponer de alimentos, techo y educación, la única opción de formación escolar, opción que incluso para algunos de sus amigos quienes compartieron esta ventura inicial no fue aprovechada, ya que no pudieron cumplir con los criterios de acreditación y tuvieron que regresar a Zacatepec.

En los alumnos que atendía o de aquellos que eran parte del estudiantado que como directivo le correspondió tutelar, mostrar las posibilidades futuras sin que ello se constituyera en un imaginario no real, sino por aprender y reconocer en ello las posibilidades de lo intangible fue un reto constante, lo afrontaba con seriedad pero con un radicado entusiasmo, en un entorno de disciplina, envuelto en una convivencia transparentada por el compartimiento en el horario de los alimentos, la relación con las familias y los padres de los alumnos, el juego de fútbol, la revisión exhaustiva de los trabajos, la mejora de las instalaciones y del mobiliario; esto es, de todo aquello que configuraba la realidad y cotidianidad como maestro. Tal vez por ello, no tuvo tiempo de realizar otros trabajos, sumido en estas actividades que demandaban mucho más del tiempo desde las 8:00 hasta las 13:00 horas que formalmente tenía que laborar. Algunas de las luchas tenidas en este proceso fue el de la burocratización de los procesos, como la elaboración de su planeación didáctica, la elaboración de boletas, desarrollo de programas, actas de reuniones con compañeros de trabajo o padres de familia, documentos de trabajo diversos para los alumnos, la gestión, calificación de trabajos, elaboración de exámenes, entre otros; pero no fue atrapado, las cumplía, en cierto punto con comprensión de que eran parte de sus funciones, sea con el entendimiento o no de cómo ello le hacía un

agente de la institución y de su reproducción, o para intentar zanjar estas tareas e incidir en otros ámbitos que consideraba especialmente relevantes.

Uno de los ideales personales, es el que mantuvo respecto de hacer de la escuela Club de Leones la mejor escuela de la ciudad. Para esta encomienda, exigió el trabajo de planeación educativa en los docentes de la escuela, condición que le generó disputas y conflictos por el trabajo que ello implicaba; además, apoyó la formación de alumnos que participaban en los concursos de conocimientos de la zona escolar, ahora denominados olimpiadas del conocimiento infantil, la participación en actividades otrora distantes para los escolares de este centro educativo, como su inserción en tareas legislativas, en el municipio y la visita a distintas dependencias a través de una gestión activa de vehículos y otros apoyos a los alumnos y profesorado.

Uno de los aspectos en que difícilmente existe una reflexión de los principios que orientan su práctica, es aquella en que asume lo que es pertinente para sus alumnos, su lugar como maestro le coloca en una condición de certeza y saber sobre la verdad de lo que la educación escolar significa para un estudiante. Cuando plantea como directivo de una escuela primaria, el imperativo de que los alumnos participen y alcancen los primeros lugares en el concurso de zona, asume que ello es una expresión de la calidad de la institución, independientemente de lo que el alumno considere sobre este aspecto, a tal grado que es el mismo alumno quien avala con su esfuerzo el lugar en que es colocado desde la institución y la perspectiva del directivo. Ello es buscar que el alumno desee, a partir del poder de la razón y arrogue para sí lo que es motivo del otro, tal paradoja, se corresponde a “hacer que espontáneamente se acepte lo hegemónico (...), de interiorizar las racionalidades dominantes y repetirlas como nuestras” (Carrizales, 1991, p. 28).

La vía alterna es conseguir que el alumno descubra por sí la capacidad de pensar de lo que es capaz (Rancière, 2003); desde esta perspectiva, el docente no indica el camino, sino que pregunta sobre este, explora, ahonda en lo que el alumno aprecia y comparte con él.

La vida del profesor Benito se ha caracterizado por fuertes luchas y contradicciones de sí mismo y de su historia como docente. Su proceso

de subjetivación política puede explicarse a partir de las categorías de subordinación, insubordinación y emancipación, cuyas combinaciones, factores preponderantes, tensión y escenarios resultantes, facilitan la comprensión de la configuración histórica de su circunstancia política.

Para el Profesor Benito, la experiencia infantil y adolescente fincada en la relación con capataces o quienes le brindaban trabajo, lo mismo que las vivencias con los responsables de la distribución de plazas docentes en la ciudad de México, de los directivos y supervisores de zona en el sistema educativo, así como con algunos de los terratenientes o caciques de las comunidades rurales en que laboró, mostraron con suma crudeza las relaciones de dominación y su respuesta de aceptación y resistencia; aún en este entorno, también fueron patentes expresiones de antagonismo.

A raíz de su cambio de adscripción a la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, asume una militancia activa en el movimiento magisterial, en su delegación sindical es nombrado como brigadista y más adelante como secretario de conflictos; con ello, su participación es cada más significativa. En la actividad del brigadeo, el enfrentamiento o confrontación con docentes y directivos que militaban en el grupo institucional, contrario al democrático en que él lo hacía, las controversias con compañeros de trabajo, con profesionales o directivos de clínicas en donde exigió el servicio médico para su familia o amigos, todas ellas, fueron vivencias de conflicto, relacionadas con el antagonismo. La lucha en el movimiento magisterial, su insubordinación ante la imposición de la que fue objeto por dos de los directores de las escuelas en que colaboró, le llevaron a situaciones de conflicto. Pero también, se presentaron situaciones que daban cuenta de cierta aceptación y negociación, como en algunas acciones tenidas como subdirector, al luchar por el derecho a una vivienda y con ello, su alejamiento del movimiento.

La combinación de elementos subalternos, antagonismo y autonomía, pueden ser descritos en términos de la politización, organización, movilización y radicalización. La politización o acción de politizar, hace referencia a la “orientación o contenido político a acciones, pensamientos, etc., que corrientemente no lo tienen” (Real Academia de la Lengua, 2021, s/p); Ellul (1991), señala al respecto que lo que condiciona el crecimiento

de la politización social es por una parte el crecimiento del Estado y por otra, la participación cada vez más activa del individuo en la vida política; esto es, en la toma de decisiones, de elección del gobierno y sus gobernantes, el ejercicio de poder y la asignación de recursos.

En el caso del profesor Benito, el proceso de politización se gesta desde el internado, en las arengas de docentes, compañeros y reconocidos luchadores sociales como Genaro Vázquez y Lucio Cabañas; en la resistencia estudiantil de 1958 ante el cambio de Escuela Práctica de Agricultura a Normal Rural, con lo que sobrevino la represión del Estado, mediante la afrenta intimidatoria del ejército y sus tanques a la entrada de su institución y la suspensión de provisiones. Como maestro, integrante de un colectivo, dicha participación se acrecentó con el movimiento sindical y la demanda de democratización del sindicato y el control alcanzado de la sección VII en Tuxtla Gutiérrez por la disidencia magisterial de la CNTE. En lo personal, por las acciones de brigadeo realizadas en diferentes escuelas de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez y fuera de esta. Estas acciones que se articulan con el antagonismo, a través de la lucha, franca, abierta, reconocida por sus pares y la impugnación de los dirigentes sindicales *charros* y políticas de Estado, son el común denominador de su subjetivación política. En cuanto a la organización o sistemas de asociación con fines determinados, es evidente, que la interacción y mutuo apoyo con campesinos de colonias aledañas al internado, fueron las primeras formas de organización en que participó de forma activa. Nuevamente, es en el movimiento magisterial en que ocupa un cargo en su delegación -de importancia en la atención de conflictos-, además de ser parte de la Asamblea Estatal Permanente -órgano de toma de decisiones y de máximo poder seccional-, lo que señala una organización militante. De igual modo, tal forma de asociación está implicada en la lucha, la oposición y el antagonismo contra el poder del Estado y la estructura vertical sindical. Por otra parte, en la escuela de la cual forma parte, sobre todo, en la etapa como subdirector, se encuentran experiencias de negociación, de aceptación y rechazo del marco de dominación organizativa. En este, más que insubordinación es la experiencia subalterna, la que permea su accionar político.

Respecto a la movilización, cuya acción se relaciona estrechamente con las condiciones estructurales de las que emerge (Revilla, 1996), de una acción conjunta para la defensa de intereses comunes; en esta, acciones como la huelga, el paro, el paro escalonado, la toma de edificios de gobierno, las marchas, los mítines, son todas ellas expresiones del accionar del profesor Benito y miles de docentes más del grupo democrático. Tales acciones contestatarias, de lucha, antagonistas al sistema vertical sindical, pasaron pronto a confrontar las políticas de Estado en materia de educación y a sus representantes en los distintos niveles de gobierno. En este tipo de acciones, participó de forma recurrente, siendo parte del contingente de maestros que alzó la voz y demandó al Estado, al gobierno y a su sindicato transformaciones de la vida sindical y social.

El radicalismo, estuvo presente en acciones como la toma de edificios públicos y el pelonear a los docentes, medio para el señalamiento de quienes les confrontaban de forma abierta en los espacios en que realizaban el plantón, frecuentemente el parque central. A título personal no asumió esta última en la radicalización de acciones.

No se aprecian esbozos de autonomía, excepto en ciertos periodos de su activismo sindical, desde 1980 hasta 1985, en que proyectaba una perspectiva de cambio social a partir de que el grupo democrático al que pertenecía, conquistó el Comité Ejecutivo de la sección VII y contaban con el apoyo y el acompañamiento de otros sindicatos de trabajadores, padres de familia y campesinos. No obstante, después de este periodo, el desgaste del movimiento y el consecuente desencanto le hace que lacónicamente considere que al paso del tiempo no ha cambiado nada, con la vuelta a una perspectiva subalterna, de resistencia y aceptación del marco de dominación.

Como factor estructurante y ordenador de su subjetividad política, más que el de subalternidad/ antagonismo/ autonomía, en que la subalternidad opera como factor determinante o el de autonomía/ antagonismo/ subalternidad, en que la autonomía opera como factor determinante; en el caso del profesor Benito, se plantea el de antagonismo/ subalternidad/ autonomía, factor que opera para la construcción de los rasgos característicos que distinguen su subjetividad, en este primer plano la insubordinación, la lucha y la impugnación, la subalternidad se man-

tiene como inercia de la permanencia de relaciones de dominación al margen de la experiencia del conflicto; mientras que la autonomía, se gesta de forma tímida y aparece como horizonte o utopía que estimula la lucha (Modonesi, 2010).

La tensión de dicha construcción se cifra entre la subalternidad y antagonismo, por lo que sus experiencias son de subordinación e insubordinación, situación que aparece como elemento contestatario en el acaecer de sus interacciones, en un escenario que oscila entre la resistencia y la aceptación de la dominación existente y la lucha e impugnación. Esto le define en su participación política y constitución subjetiva.

En lo personal, la distancia del padre y la confrontación con el hermano quien asumió dicha función, erigió una representación sobre la autoridad con que se condujo en la docencia, la propia vida y su familia. En esta última, su comprensión sobre la parentalidad, no le permitió asumir y disfrutar a cabalidad el crecimiento y formación de sus hijos, su ausencia en momentos que para él significaron un momento de éxito como las graduaciones de alumnos de primaria, no pudo ser igual para sus propios hijos, el acompañamiento y la palabra escapó y se posó en los alumnos con muchas precariedades o competencias que ayudó a desarrollar, pero no siempre le fue posible hacerlo al interior del hogar; hablar, tocar y abrazar, constitutivos de la vida y relación social, tampoco forjaron los cimientos del vínculo parental. Profesionalmente, el alto reconocimiento por su conducción firme, con autoridad, su tarea sistemática y comprometida, sirvió de contrapunto a su vivencia como padre y alcanzó también a sus hijos, tiñó sus historias y les convocó a casi todos ellos al placer por ser maestros. Su convicción por el respeto al otro, sobre todo “al más jodido”, el ser parte del grupo más contestatario en el magisterio y las anécdotas de los plantones, las marchas, las pintas, el activismo político y las charlas con compañeros que acudían con constancia religiosa a su casa, proveyó de principios y valores orientados hacia el más vulnerable, excluido o marginal, de resistencia ante el ejercicio de poder que el Estado establece a través de sus instituciones, específicamente en el sector educativo.

Su participación política y acción pedagógica, continuó hasta el final de su actividad docente en el entorno escolar, fuera de este, ali-

menta la resistencia en el grupo de maestros jubilados, de la forma más digna en que puede hacerlo. Su sentido como sujeto social, ahora se alimenta de la ayuda incondicional a cualquier vecino que se lo solicite, de quienes pasan por su vivienda solicitándole trabajo o en la lucha por el suministro puntual del agua potable, la energía eléctrica, la vigilancia o cualquier otra que considere pertinente en la colonia en que vive. Lucha y desafía a las enfermedades, a la soledad y al olvido. Se mantiene fuerte, lúcido y con gran entusiasmo. Toma lo que le dejó ser maestro por 42 años y se mantiene en una colonia urbana de la capital de Chiapas como un maestro de zona rural. De los de antes.

Breviario de la historia y la construcción subjetiva de sí, de su familia y del mundo. La oportunidad de ser maestro para ello

El papá de Benito no estuvo en el tiempo necesario y su hermano luchó con sus limitadas posibilidades para constituirse en la representación del padre, pero su significación también le valió la ruptura con el hermano, ante el ejercicio de la violencia y no de la palabra para interiorizar la ley social. Su mamá, si bien estuvo cerca, paliando la pobreza de la mejor forma posible, acercándolo a un camino que cambió su pasado de jornalero, le alimentó muy poco con caricias y expresiones de afecto. El distanciamiento de la familia de origen y la dificultad de una vuelta hacia ellos, han sido una constante a lo largo de su vida, tan solo opacada en algunos reductos de tiempo y hasta hace solo unos pocos años.

La infancia se llenó de las faltas: de afecto, de ordenamiento, de alimento y otros satisfactores básicos materiales. Los amigos, la *palomilla*, la pandilla, fueron el entorno de bonanza en que todo lo anterior pudo si no difuminarse, al menos tener un punto de contraste, en que ser solidario, compartir con los demás y divertirse fue contrapunto del orden de la familia, pero también, el escenario en que ciertas experiencias iniciaron y se mantuvieron a lo largo de su historia, como las peleas con sus pares, la aventura, sin considerar la desventura de sus seres queridos, el coqueteo franco que sostuvo una imagen de mayor aprecio de sí y el consumo de tabaco y alcohol, para evadirse y olvidar los conflictos y carencias.

El trabajo que realiza, que continúa aquel que es parte del padre y los hermanos, la jornada en la labranza, la siembra, el cultivo o el des-tronque de caña, le hace perteneciente a la tierra y le equipara al campesino, le hace copartícipe de su historia de falta de tierra, de apego a la naturaleza. No obstante, tomó de sí parte de su infancia y de su alegría, le acercó a la crudeza de un trabajo mal remunerado y la afrenta del capataz o los dueños de la tierra. Sobre esta plataforma, la charla informal con los pares en el internado, las propias actividades de labranza y agropecuarias que ahí realizaba, el posicionamiento político de sus maestros, el cual se silenciaba en el discurso, pero aparecía con toda su fuerza en la interacción y actividad cotidiana, redireccionaron su hasta entonces sentido de opresión, hacia una perspectiva libertaria, de oposición al régimen y a la sociedad capitalista.

El internado fungió como el hogar no tenido, el espacio en que la alimentación, el vestido, el trabajo, el aprendizaje y la diversión pudieron conjuntarse sin mantener la zozobra por el día venidero; nuevamente, los amigos hicieron su parte en este proceso. Fue el pretexto también para que el distanciamiento con la familia se acentuara. Le permitió formarse como maestro de la mejor manera posible, aun a costa de sí mismo, mediante una disciplina exigente, tal vez con falta de experiencia por parte de sus profesores en el nivel de enseñanza en que finalmente se incorporó, pero sí con profusas experiencias de práctica profesional y capacitación en el trabajo; con un profundo sentido de compromiso en lo social, ético y político.

La llegada al magisterio, le descubre un horizonte en que es posible lo pensado y anhelado como estudiante, le redescubre en su propia historia campesina, pero también le deja solo, sin la compañía inmediata y constante de amigos que medie sus propias acciones, algunas de las cuales se funden entre un compromiso por el pobre y su animadversión por el terrateniente o adinerado y su oposición a la autoridad, misma que se forma de su propia representación paterna y muta en peleas, desencuentros con directivos y representantes de la autoridad de las localidades en que trabaja.

No es la experiencia de comunidad aprendida en la infancia la que detona su acercamiento a las comunidades en su trabajo como docente.

La comunidad restituye la falta y posibilita la construcción del sentido de sí mismo, procura el establecimiento y mantenimiento de su familia; pero a la vez sirve de impulso para la conformación de una perspectiva ético y política de la sociedad, que reconfigura su propio hacer docente. Le coloca en una condición que exalta la colaboración, la fraternidad, la solidaridad, el respeto, la no discriminación y la equidad; que se opone a la corrupción, al utilitarismo en las acciones, a la subordinación al Estado y sus representantes, principios que se concatenan en la lucha magisterial, de la cual fue parte, pero en que también coinciden en el tiempo, derroteros de separación y distanciamiento con la familia, las dificultades para asumir su rol como padre y dificultades económicas, que le recuerdan a aquel papá de uno de sus compañeros en el internado y con menos intensidad, las de su propia infancia.

En el magisterio, la experiencia en el fútbol, atajó sus propios demonios, la indisciplina tan recurrente en su propia historia se vio confrontada por los adolescentes y jóvenes con quienes formó equipos, eran rebeldes e indisciplinados -como él lo fue antaño-. Fue un medio de incorporarse y tener un lugar muy presente y activo en la comunidad, una fuerte ascendencia con quienes formaba y en otros que se formaban cercanos a la adultez. Con ello, el reconocimiento, pero también el disfrute. Lo educativo, su práctica docente, en que era ampliamente reconocido, pasó a segundo término cuando el fútbol, medio de interacción, presencia y disfrute se posicionaron como central en su vida para redimir a otros y redimirse de sus propios conflictos, de no llegar a más con el consumo de alcohol, de que tuvieran una vía de recreación en la comunidad, que conocieran otras localidades, que estrecharan lazos de amistad, que se disciplinaran -como a él tanto le costó hacerlo.

En las escuelas y localidades en que trabajó, la seducción y el tener novias constituyeron talantes autorreferenciales de logro; pero muy pronto, la soledad le hizo buscar con avidez una compañía de mayor trascendencia. Se casa apenas a los 15 meses de iniciar su actividad profesional y con solo tres meses de conocer a quien fue su esposa. Con ello, los hijos y su llegada condicionan el espacio donde crecer y sentar raíces. Lo logra en la colonia Ricardo Flores Magón, a donde llega con su esposa y sus dos primeros hijos, con edades de un año y meses de

nacida. Crece la familia y llegan dos hijos más, en total tres hombres y una mujer, de ellos, esta última es la segunda por orden de nacimiento.

Los propios conflictos y los familiares, llevaron a una separación que se consuma durante algunos meses con su esposa e hijos debido a la continuidad escolar en la secundaria del hijo mayor. El reencuentro, trae aparejado el cambio de residencia, ahora en Tuxtla Gutiérrez, aunque él todavía labora en Ricardo Flores Magón, de ahí su esfuerzo por lograr un cambio a esta ciudad. Lo consigue, pero la precaria situación económica, las dificultades conyugales y sus propias dificultades, condicionan un derrotero que se traduce en conflictos en los centros de trabajo con sus pares, espacio en que confluye, trabajo, economía, reconocimiento social y profesional, amigos, frustración y consumo de alcohol. Pero también, es la pertenencia al bloque opositor que después se denominó como Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación en que milita de forma activa. Este le provee de un espacio de acción, de reconocimiento, de autorreferenciación de logro; se alimenta de su pasado campesino y de maestro formado en escuela rural, de su fuerte oposición al autoritarismo y de nuevas concepciones sobre el papel del maestro en el cambio social y como profesional antagonico. Ello es así, hasta que por derecho es beneficiario de una casa de interés social, una propiedad que desde pequeño nunca ha tenido; lo que llena de ilusiones y nuevas perspectivas su propia vida. Con ello, también viene el distanciamiento con la Coordinadora y sus acciones; además, en lo escolar, se le reconocen otros méritos y asume la subdirección de la escuela en que labora como docente de grupo, sin que con ello deje inicialmente de realizar tareas como docente. En este periodo, sus hijos ingresan a la universidad y las dificultades económicas nuevamente son foco de tensión y conflicto familiar, el apoyo de la esposa en actividades de comercio ayuda a procurar un cierto equilibrio, aunque los gastos que él tiene en actividades de recreación y fiesta, aumentan dicha tensión.

Con el tiempo realiza únicamente labores como subdirector y se mantiene en esta posición hasta el 2005, año de su jubilación, de sus cuatro hijos, tres terminan la formación universitaria y la hija la normal preescolar. La situación económica deja de ser el problema central, aunque sin solvencia en este rubro; pero las dificultades en la vida fa-

miliar reeditan parte de sus propias faltas y experiencias. El cobro en la salud de la esposa le lleva a estar hospitalizada en el 2002 y desde entonces mantener una precaria salud, con la que lucha estoicamente pero que le lleva a fallecer en el 2015.

Los años previos a la jubilación fueron de búsqueda incesante por un lugar donde compartir, solo que olvidó hablar de sí y hacer que la palabra elaborara la historia y le ofreciera restaurar, llenar faltas y conflictos y cerrar historias. Grupos de Alcohólicos Anónimos, de la iglesia, de la junta de vecinos en la colonia donde vive, en todos estos el intento fue en vano. Le ayuda y le conmueve, pero no termina por asumir un cambio pleno para sí. El tiempo se ha llenado de actividades con amigos de la propia colonia, de torno, carpintería, con compañeros maestros jubilados con quienes mantiene una lucha contra el Estado por la devolución de recursos que les fueron quitados durante todo su ejercicio como docentes, estos y otros más con quienes recibe el apoyo que se brinda a los adultos mayores. También, de juegos de azar en que ha perdido y continúa perdiendo muchos recursos desde hace más de treinta años.

Mantiene contacto cotidiano con sus hijos, aún no sabe cómo abrazar y decir te quiero, pero lo está aprendiendo; además, toca a ellos también saber decirlo. Las entrevistas cuelan ciertos problemas. El recuento puede reconstruir el camino y avizorar nuevos caminos de encuentro, de afecto y de vida.

Colofón

La ley de la vida es muy cruda y cobra todos los errores que se cometen,
pero tenemos un aliciente a nuestro favor, no somos perfectos
y lo retomamos para defender nuestra existencia en este mundo

Benito García Carreto (2020).

Desde Zacatepec vino solo. En Chiapas, echó raíces. Formó una familia con su esposa Esther (fallecida), con quien procreó cuatro hijos: Alejandro, Rocío, Milton y Carlos. Se sospecha de alguno o algunos más, pero aún no se ha confirmado. Muchos nietos: Irma, Carlos, Monserrat, Moisés, Alan, Raúl, Azul, Abril, Iván, José Eduardo y Luis; y dos bis-

nietos: César Emilio y Arantza. Y si aguanta algunos años, pueden ser varios más.

De carácter firme, franco, directo, jovial -aún cuenta buenos chistes-, pródigo en la charla, en el recuento de anécdotas y generoso para ayudar al otro; con enorme gusto por el fútbol y la enseñanza de este deporte hacia sus alumnos y jóvenes con quienes convivió -aunque ahora el gusto parece haber decaído, probablemente ante la falta de sentido por el poder del silbato-; el disfrute por la excursión, el salir de viaje, ir a pescar o cazar, jugar largas partidas de cartas y dominó, le llevaron a establecer amistad y compadrazgos en todos los lugares en que vivió.

Actualmente, la cotidianidad es mucho más restrictiva, el tiempo transcurre en actividades ocupacionales diversas que incluyen a la carpintería, la soldadura y el arreglo doméstico, como componer una chapa, una puerta, un marco, la licuadora, si bien generalmente le sobran algunas piezas; de salidas casi cotidianas y nocturnas al billar, la visita a algunos amigos de la colonia, ver televisión, sobre todo películas -aunque en su transcurso se quede dormido- y reuniones familiares semanales.

La vida se extingue, pero el afecto hacia él, el respeto y reconocimiento se amplía; como le dicen en casa, sigue de “neuras” o enojón, pero se permite tocar y abrazar aun con cierta timidez, decir y escuchar, sin que aparezcan te quiero o te amo, ¡le cuesta!, y encubre todo ello con laboriosidad, ¡no le alcanza!, pero recubre en cierto modo la carencia y la amargura. Cada vez, parece ser más feliz.

Los otros análisis

Desde jornalero hasta docente. Las posibilidades del sujeto frente al poder

Oscar Cruz Pérez

Hildebertha Esteban Silvestre

Benito es un docente que representa a muchos profesores de México que han dedicado su vida personal y profesional al quehacer de la docencia, de origen campesino y formado en una escuela normal rural en la modalidad de internado en el periodo de 1960 a 1963. Ser campesino y estudiar en una normal rural son condiciones históricas que siguen siendo vigentes en nuestros días, pues van de la mano en congruencia con las políticas económicas y educativas de nuestro país.

La infancia de Benito fue marcada por las profundas carencias económicas y materiales que caracterizan los contextos campesinos mexicanos, en este caso de Zacatepec, Morelos, lugar en que nació en el año 1942. Pero también por importantes carencias afectivas, particularmente ante el abandono de su padre cuando tenía cinco años.

Durante toda su relación con la institución escolar como estudiante, desde la primaria hasta la normal, tuvo muchos problemas para el aprendizaje y en general, con la institución escolar misma: continuamente reprobaba, era expulsado y recibía otras formas de castigo por su “indisciplina” y falta de respeto a las normas internas de las diferentes escuelas por las que pasó. En cuanto a su profesión, no esperaba ser docente, por lo menos no fue su elección sino una imposición de la po-

lítica educativa que en ese tiempo, convirtió la escuela secundaria en que estudiaba, en una escuela normal para profesores. Ya como parte de su experiencia docente, fue un agente activo en la lucha sindical para reclamar mejores condiciones de trabajo del gremio y ocupó cargos de subdirector en una escuela de nivel primaria, en Chiapas. Hoy, Benito es un profesor jubilado con alto reconocimiento por parte de sus compañeros y exalumnos, en los encuentros que tiene con ellos, recibe sus respetos y agradecimientos por las enseñanzas, por su tiempo y dedicación en su trabajo docente.

Esto y mucho más es Benito, quien a través de su testimonio personal nos permitió adentrarnos a sus representaciones subjetivas, a sus reflexiones y al mundo que le tocó vivir y construir, para mostrar cómo se construyó un docente con alto reconocimiento social y personal a pesar de las carencias afectivas, materiales y simbólicas del que fue objeto y que nos parece fueron configurando parte de su identidad docente.

Nuestra aportación a través de este análisis, es parte de un trabajo más amplio que se realizó a través de la estrategia metodológica narrativa, reconociendo que:

Narrar, implica poner lo vivido en palabras, en tanto ideas y emociones; resignificar las experiencias, llenar de sentido la propia historia al renombrar y recrear una serie de acontecimientos, que más que responder a un orden cronológico y objetivo, responden a un entramado lógico y subjetivo, que da cuenta de la configuración particular y compleja frente a los hechos vividos (Arias-Cardona y Alvarado-Salgado, 2015 p. 172).

Narrar es una actividad humana, narrar las propias vivencias es un ejercicio de reconstrucción de las experiencias en tanto humano. La narrativa de vida es un encuentro, en este caso, entre la retrospectiva de Benito y un proceso de introspección, o sea un momento de flexibilidad, que permite, según Calderón (2014, citado por Sarceda, 2017) hacer relaciones imbricadas en vivencias y experiencias personales, familiares y profesionales. Los eventos y acontecimientos ya pasaron, pero a través de la narración se rememoran, se les da sentido, y con ello

se abre una posibilidad de organizar y reconstruir la experiencia, que es también una forma de seguir siendo. Recuperando los aportes de Castoriadis, Anzaldúa (2009) sostiene que:

El ser humano es un ser “para sí”, es decir, es un ser que organiza el mundo en función de sus características, con la finalidad de asegurar su sobrevivencia. Esta organización del mundo, obedece a una lógica propia (“lógica ensídica”), que le permite establecer las relaciones y propiedades de lo que requiere para subsistir. Crea entonces un mundo organizado y organizable “para sí” (que tiende a la clausura, aunque nunca se cierra), en el que encuentra sentido él y lo que hace (p. 4).

Para Ricoeur (2006, citado en Arias-Cardona y Alvarado-Salgado, 2015), la posibilidad de que una acción sea narrada, es debido a que ya está articulada en signos, reglas, normas, o sea que está mediatizada simbólicamente. En este sentido, se narra lo que se es y lo que es posible nombrar, reconstruir, reconfigurar de las vivencias y las experiencias con los otros y consigo mismo, lo que remite necesariamente a la identidad.

...la identidad como relato, ubica al mismo dentro del ámbito social; es decir, las historias locales y personales no se consideran representaciones del pensamiento individual, sino que son vistas como productos de los recursos discursivos disponibles dentro de un contexto sociocultural dado. Una característica destacable del enfoque narrativo es admitir que el relato está compuesto de significados que se imponen dentro de un contexto sociocultural más amplio, llámese narrativas mayores, tramas culturales, discursos o repertorios interpretativos (Cabrera, 2015, p.96).

La identidad, entonces, se construye y se reconstruye en el devenir del sujeto, en su relación con los otros, con las estructuras sociales e instituciones que dan dirección y sentido al ser, a su quehacer cotidiano y a su historia personal que es posible reconstruir en su discurso. Ser docente es parte de la identidad del sujeto, no es un ente separado

de la experiencia, vivencia, sentidos o significados que conforman la totalidad del ser.

La identidad docente como un proceso de construcción y como tal dinámico y continuo, no obedece exclusivamente a la obtención de un título profesional, sino se asocia al despliegue de la trayectoria propia del profesor, que necesariamente vincula la acción individual asociada a las historias de vida, con la acción colectiva que se desarrolla según particulares características de las realidades laborales circundantes” (Matus, 2013 p. 78).

Es por ello que la narración de la historia personal de Benito, permite observar al sujeto que se construye en relación directa con las imposiciones subjetivas de su entorno sociocultural, pero que al mismo tiempo va más allá al reconstruirse permanentemente de forma contestataria en diversos aspectos, pero sometido y subordinado al reproducir, aunque de manera resignificada, otras relaciones de poder que inevitablemente formarán parte de su identidad.

El poder es inalienable a la existencia social del ser humano. Desde Butler (2001), el poder opera de manera paradójica, por un lado, es algo que subordina, que domina, pero al mismo tiempo es constituyente del sujeto, es decir, que es necesario para la existencia humana con potencia creativa. Si entendemos al sujeto como la existencia humana con capacidad para transformarse a sí mismo y a su entorno social, para trascender sus propios límites humanos a través de la creatividad, la sublimación, el arte, la ciencia o el conocimiento mismo, entonces, de acuerdo con Butler (2001), quien a su vez retoma a Foucault y a Lacan, tenemos que entender también al poder en dos direcciones: como algo externo que se impone al sujeto y como algo que es producido por el propio sujeto.

En palabras de Butler (2001), “el sujeto es él mismo un lugar de ambivalencia, puesto que emerge simultáneamente como efecto de un poder anterior y como condición de posibilidad de una forma de potencia radicalmente condicionada” (p. 25). De esta manera, inicialmente el poder domina, subordina, pero en ese proceso también provoca el

surgimiento del sujeto y con ello, genera la potencia necesaria para posicionarlo en condiciones de resistencia, para revelarse, oponerse, construirse, reconstruirse, pensarse y crear otras posibilidades distintas de ser y estar en el mundo.

La narración de Benito permite identificar tres momentos para reflexionar sobre ¿cómo las precarias condiciones de vida y las distintas formas de poder puestas en juego en su entorno inmediato, cruzan su historia hasta convertirlo en un buen profesor con alto reconocimiento y estima por sus alumnos y exalumnos? Su infancia, marcada por sus condiciones familiares y su experiencia en la institución del trabajo asalariado. Su formación profesional como profesor, definida por una política educativa gubernamental impuesta, que de ninguna manera tomó en cuenta la opinión de Benito. Y finalmente, su quehacer docente en diversos espacios comunitarios, que le exigió pensar y repensar los contenidos escolares y su realidad concreta.

a. Su infancia y experiencia laboral

Benito nació en una familia pobre con grandes dificultades para sobrevivir, en un contexto donde las oportunidades de trabajo eran muy escasas, pues la única forma de conseguir el sustento diario era empleándose como jornalero en la producción de caña de azúcar.

A los cinco años fue abandonado por su padre, quedando al cuidado de su madre y de un hermano mayor. Las muestras de cariño y aceptación en la familia eran casi nulas, pues como él mismo sostiene: *...en aquel entonces, cada quién se rascaba con sus propias uñas*, cada uno tenía que ver cómo resolver sus propios problemas, no había tiempo ni energía suficiente para ocuparse sustancialmente de los demás. De manera lógica, corregir o sancionar un comportamiento, un acto o una actitud no “adecuada” e inaceptable ante las normas y códigos familiares, era realizado con golpes y *madrizas*.

Desde muy temprana edad, a los seis años, se insertó en la institución del trabajo asalariado, con largos horarios, en actividades altamente agotadoras en un estatus de igualdad con otros de mayor edad y con

los adultos, obviamente limitado por sus posibilidades físicas propias de la edad. Si bien no debió ser la primera, es evidente que esta experiencia fue su primer encuentro directo con una de las diversas formas de explotación, provocada por el sistema económico y social capitalista, que sigue caracterizando a nuestro país. El trabajo en la siembra y corte de la caña le enseñó que el trabajo de jornalero es un *calvario*, y como consecuencia fue *endureciendo su carácter*.

La dominación y subordinación que vivió Benito, provocado por este sistema capitalista, formó en él un carácter duro y agresivo que demostraba y ponía en juego en las peleas con sus compañeros de escuela, en la actitud de *no rajarse* cuando se trataba de defender el honor, o en el afán de formar sus propios espacios para expresar su rebeldía e inconformidad, como en la *palomilla bastante audaz* en que participó durante su adolescencia.

Ya desde su temprana edad como jornalero, hasta los dieciséis años en que inició a estudiar en la escuela normal, Benito se resistió y se opuso siempre a esa dominación inevitable por sus condiciones de pobreza. Si bien no tenía otra opción que asumir las condiciones del trabajo y el trato de sus empleadores, no lo hizo de forma silenciosa, por el contrario, buscó siempre expresar sus cuestionamientos e inconformidad ante las precarias condiciones y estrictas exigencias de las jornadas de trabajo, incluso llegó a retar a golpes a su empleador.

Estos comportamientos y actitudes fueron el resultado de su condición de opresión a la cual se opone con fuerza desde su discurso y su práctica contestaría, en su lucha como sujeto. Foucault (1988) llamó luchas inmediatas a aquellas en las que la gente cuestiona las instancias de poder que están más cercanas a ellas, aquellas que ejercen su acción sobre los individuos. Estas luchas, no se refieren al “enemigo principal” sino al enemigo inmediato y que afirman el derecho a ser diferentes y subrayan todo lo que hace a los individuos verdaderamente individuos. Si bien el sistema capitalista busca anular al sujeto, convertirlo en mercancía, explotarlo para generar ganancias económicas, en el caso de Benito, él siempre se resistió, se reveló, incluso se alió a golpes con quienes representaban al sistema opresor.

b. *Su formación inicial como profesor*

En los estudios, Benito mostró reiterados fracasos, las letras y los números no fueron sus fuertes, tampoco la disciplina. Se oponía y resistía a ser un “buen alumno”, sus castigos fueron golpes, reprobaciones y expulsiones de las escuelas. Sin embargo, existía en su familia, principalmente por parte de su madre, la expectativa y el deseo de que Benito estudiara y trascendiera el “destino” que la vida y las circunstancias le deparaban.

Es así que, después de lograr concluir su educación primaria, intentó estudiar la secundaria¹⁹ en la escuela Benito Juárez de Jojutla, para llegar hasta allá tenía que recorrer una larga distancia que terminó haciéndole desistir de continuar estudiando, básicamente por los gastos económicos que esto implicaba. Sin embargo, después de esto se le presentó la oportunidad de volver a retomar la educación secundaria en la Escuela Práctica de Agricultura que, aunque estaba ubicada en una ciudad y estado distinto a la de su origen, tenía la modalidad de internado y era subsidiado totalmente por el gobierno. Esta oportunidad representó para Benito la posibilidad de *empezar de cero*, y poder dejar de *sembrar tomate, sembrar melón, cortar arroz, sembrar arroz, sembrar caña, cortar caña*.

Esto de poder *empezar de cero*, parece que significaba para Benito, la oportunidad de dejar atrás todo aquello que no había sido fácil para él, desde los momentos difíciles en su familia hasta las dificultades de su vida escolar en sus estudios primarios, por eso, continuar sus estudios secundarios en otro contexto, alejados de la familia fue para él *empezar de cero*.

Es aquí en la Escuela Práctica de Agricultura, donde la formación para la profesión de la docencia lo alcanzó, Benito es alcanzado sorpresivamente por la educación profesional porque no había concluido el nivel de educación secundaria y de repente se vio formando parte de lo que sería la primera generación de profesores normalistas de una nueva escuela.

En ese momento de su vida, a los diecisiete años, él estaba ubicado en un nivel de formación técnica acorde a las condiciones de su entorno inmediato que era la producción agrícola, llevado sin duda, funda-

¹⁹ En México la educación básica iniciaba a los seis años de edad y comprende nueve años de estudios escolares. Seis corresponden a nivel de educación primaria y tres al nivel de educación secundaria.

mentalmente, por su deseo de alcanzar un nivel más de escolarización para romper con las dificultades de la familia y dejar atrás el contexto laboral opresor. En contraparte, nada sabía de la formación docente, sin embargo, dijo: *le entramos*, y le entró sin saber para dónde, en su andar le llegó la posibilidad de ser maestro. La política educativa le definió un camino a seguir, que finalmente le pareció un camino más seguro.

El poder de las estructuras políticas lo alcanzaron, la incorporación de la idea de ser docente devino de otro lado, de la política educativa, de los administradores de la educación pública. No fue un proyecto pensado, reflexionado y mucho menos elegido por Benito, en este sentido es que fue alcanzado por el deseo de otros que encarnan a las estructuras sociales como la escuela, el Estado, la familia. Fue este poder externo, inevitable, que impuso una dirección al deseo de Benito y que él, sin embargo, asumió en un acto de reiteración, asumiendo como propio un lugar social y con ello un lugar como sujeto y una identidad. De esta manera, su deseo o su aspiración para la formación como profesor, le supuso un sometimiento ante un poder externo que pudo transformar en su propio poder, como un mecanismo creativo para seguir resistiendo y oponerse en un plano diferente.

Siguiendo a Butler (2001), este acto de poder que impone el sometimiento es lo que, a su vez, hace surgir el poder desde el propio sujeto.

... como efecto voluntario del sujeto, el sometimiento es una subordinación que el sujeto se provoca a sí mismo; al mismo tiempo, si produce al sujeto y éste es condición previa de la potencia, entonces el sometimiento es el proceso por el cual el sujeto se convierte en garante de su propia resistencia y oposición (p. 25)

Si bien como sujeto, Benito habría podido tener otras alternativas ante la imposición de ese poder externo, de alguna manera sus precarias condiciones de origen no le permitieron definir estrategias contestatarias diferentes ante el poder abrumador del Estado, de tal manera que asumió el mandato político-administrativo e hizo suyas las ideas y decisiones de los “pensadores de la educación en México” que han definido históricamente la política educativa de México.

Entonces, se creó una aspiración, se construyó un deseo, surgió un sujeto deseante por su condición de subordinación al deseo del otro, del externo. Un deseo y una aspiración que surgió como un producto accidental de un momento histórico de la educación y particularmente de la formación de profesores para atender núcleos poblacionales de estudiantes en condiciones de vulnerabilización en Chiapas.

Benito aprovechó lo que la escuela normal le ofreció, si bien no como un alumno brillante en sus calificaciones ni buen comportamiento, pues con frecuencia lo castigaban y expulsaban. Aunque había querido dejarlas atrás, sus experiencias del pasado en los cañaverales de Zaca-tepec se hacían presentes, aunque de distintas formas, en sus tratos con compañeros y profesores a quienes llamaba los *inges*²⁰. La exigencia de ser fuerte, de no dejarse ganar o parecer débil, le recordaba los regaños, disputas y castigos recibidos en aquellos tiempos de su infancia. También aquí, en la escuela normal, era necesario ser fuerte, ser hombre, reproducir el mandato de masculinidad. En un internado para hombres y entre hombres se tenía que mostrar ser hombre. Pero la diferencia estaba en que aquí había un eje articulador diferente, la necesidad de aprender contenidos curriculares para ser profesor, que le permitió entrar en un proceso de formación en el ámbito educativo que:

Alude principalmente a procesos de instrucción y en especial a la formación profesional, es decir, la preparación que recibe una persona para convertirse más adelante en un profesionista. Se contempla aquí, principalmente, la adquisición de conocimientos teórico-técnicos para el desempeño profesional (Anzaldúa, 2009, p. 6).

Esta condición de diferencia, de alguna manera permitió la configuración de un sujeto hacia el deseo de ser maestro, que se asumió en algún momento, como sujeto en formación para formar.

Es importante detenerse un poco para comprender la arbitrariedad del poder estructural del Estado que alcanza a Benito en el acto de con-

²⁰ “Inge” hace referencia a ingeniero, que era la formación profesional que tenía la mayoría de sus maestros, lo cual respondía al hecho de que la escuela normal anteriormente tenía el enfoque de agricultura.

vertir una institución educativa como la Escuela Práctica de Agricultura a una escuela Normal Rural dedicada a la formación de profesores.

En la primera, el objeto de enseñanza para la formación de los estudiantes era la tierra, los procesos naturales propios de la producción de alimentos, su propósito era compartir, transmitir o generar conocimientos para la sobrevivencia alimentaria mediante la producción agrícola, ganadera, de animales de traspatio y apícola. Mientras que la segunda tenía como misión la producción de conciencias, es decir, la transformación de lo inmaterial, de acuerdo con las diferentes perspectivas teóricas sobre el aprendizaje de contenidos psicopedagógicos y la promoción de los aprendizajes que coinciden en que, lo que se transforma en este proceso de enseñanza y aprendizaje es algo inmaterial, inasible, interno, subjetivo.

Bajo estas condiciones, Benito asume esta contradicción y se queda como parte de la matrícula de la nueva escuela, *pues ya estaba dada la orden del cambio del sistema y no fue la única, varias escuelas se cambiaron a esa rama...* (algunas escuelas), *quisieron resistirse en grande, pero el gobierno mandó a los soldados de la zona militar de Puebla*. En su caso, sin duda su origen campesino, sus nulas posibilidades de pagarse los estudios en otro lugar, sus experiencias de jornalero a las que no habría querido regresar, gestaron su permanencia y su posibilidad de construirse como un sujeto docente.

a. Su quehacer docente en espacios comunitarios

En sus reflexiones, Benito reconoce que tuvo muchas dificultades para los aprendizajes, más que por sus capacidades, las atribuye a su poca disposición para realizar las actividades que exige todo proceso de aprendizaje como alumno, en su discurso nos comparte:

...no era buen estudiante, o sea ¡no me gustaba machetear²¹!, la verdad no fui de los que les gustaba machetear, acompañaba a mis amigos y para mí era ¡lo que suceda va a suceder!, afortunadamente pasé y como

²¹ La palabra *machetear* en este contexto se refiere a estudiar mucho, revisar de manera sistemática los apuntes, dedicarle mucho esfuerzo al aprendizaje fuera del aula.

había una consigna que se tenía que respetar cuando se transformó en normal, que el promedio no debía de bajar de 7.5 ¡y lo hice.

Era su forma de decir que finalmente las cosas se harían, pero serían hechas a su manera. Y con esa manera, a pesar de que se esfuerza lo mínimo necesario, consiguió su título como parte de la primera generación de Maestro de Grupo Primario Urbano Titulado Foráneo. Incluso sus funciones de profesor las inicia sin haber aprobado todas las asignaturas del programa educativo, pues, aunque le quedaba pendiente aprobar la materia de español, ya tenía su nombramiento y encargo de docente. Para poder cumplir con las normas institucionales que le exigían presentar los documentos donde acreditaba dicha materia, hizo una solicitud a su profesora quien le envía efectivamente una calificación aprobatoria, pero con el valor mínimo necesario, contrario a su expectativa. Esto Benito lo expresa así:

...junto con un oficio certificado y avalado por la dirección de Champusco, Puebla, donde comentaba que había aprobado, pensé que había aprobado con una calificación excelente, pero ¡puras habas!, 6 me puso la maestra en español. Me exhortaba a que no denigrara el magisterio, ¡al contrario!, que fuera yo un excelente elemento dentro del magisterio y donde me tocara me deseaba buena suerte.

Benito, quien en otro momento tuvo que encarnar el poder de la institución del trabajo asalariado, de la política educativa, de las prácticas pedagógicas y extracurriculares durante todos sus estudios para ser docente, consigue ahora la legitimación necesaria para colocarse en otro lugar, en una posición de potencia, de poder para transformar conciencias asumiendo el mandato de su profesora de no denigrar al magisterio. Y desde esa nueva posición de poder inicia su trayectoria de servicio docente.

Trabajó en ocho escuelas de educación primaria, en las primeras tres tuvo estancias fugaces, de menos de un año. Siete fueron escuelas rurales de comunidades marginadas, lugares no tan distintos de aquellos que lo vieron nacer, sobre esto sostiene que:

En estas poblaciones hay mucha escasez de cosas y veíamos que la injusticia para el jornalero era tremenda, como yo ya la había vivido en Zacatepec de pequeño, pues añoraba que hubiese un cambio, que se diera algo que diera margen a que el jornalero pudiera disfrutar de más tiempo con su familia puesto que no tenía oportunidad.

Benito fue un maestro pobre dando clases a pobres, y como tal, no puede evitar reproducir su status de clase (Willis, 1988), pues proviene de un contexto social pobre, de familia pobre, estudia en un internado para los que no pueden pagar otra opción, forma parte de una cultura de clase marginada y explotada.

Esta cultura de clase no es un modelo neutral, ni una categoría «mental», ni un sistema de variables enfrentado con la escuela desde el exterior. Comprende experiencias relaciones y conjuntos de tipos sistemáticos de relaciones que no solo establecen un conjunto de «opciones» y «decisiones» concretas en momentos concretos, sino que también estructuran de manera real y experimental la forma en que se realizan y definen en primer lugar estas «opciones» (Willis, 1998, p. 12).

Como perteneciente a la cultura de los oprimidos, las circunstancias de vida de sus alumnos y sus familias, no le son ajenas, por el contrario, le devuelven las imágenes simbólicas de su propio origen. Estas imágenes representan su propio imaginario, en términos de Anzaldúa (2009) siguiendo a Castoriadis, quien sostiene que:

Lo imaginario son significaciones, construcciones de sentido: no es la imagen de algo, sino la creación incesante e indeterminada de figuras, formas, imágenes, que actúan como significaciones, es decir, lo imaginario es aquello a partir de lo cual las cosas son (significan), pueden ser “presentadas” (o re-presentadas) y cobran sentido (p. 4).

Un imaginario que le permite crear vínculos personales con estos contextos que, si bien estas comunidades son distintas a su experiencia

de vida, se vuelven significativos para él y lo impulsan para esforzarse y generar procesos de transformación desde sus posibilidades ahora ya como docente.

Las condiciones de precariedad económica que define la dinámica de vida de estos nuevos espacios de trabajo, al mismo tiempo que le recuerdan su condición personal de vulnerabilidad en el pasado, le permiten reflexionar sobre el valor de su práctica docente y de su aportación a la formación de sus alumnos y de la comunidad misma. A partir de ello es capaz de tomar decisiones para hacer sus clases lo suficientemente creativas para tocar la subjetividad de sus alumnos y provocar su aprendizaje. No es al azar que los contenidos significados de manera especial para él, sean aquellos relacionados con la enseñanza.

Muchos de los apuntes que guardé de forma especial están relacionados con técnicas de enseñanza y ciencias de la educación. Estos fueron esenciales en el desarrollo de mi labor, porque ahí estaban plasmadas las claves fundamentales para poder sacar adelante a un grupo de alumnos, naturalmente que se complementaba con educación física, que también me gustaba.

Esos momentos en que se enfrentó con la necesidad de sacar adelante a sus alumnos a pesar de sus condiciones materiales y simbólicas adversas, fueron construyendo y haciendo surgir al sujeto docente, reflexionando sobre los contenidos que consideró esenciales en su proceso formativo y que puso en relación con esas realidades concretas.

Comprometido ya de manera personal con sus comunidades escolares, desarrolla estrategias para que los padres de familia se involucren y participen de la vida escolar, para que las autoridades comunitarias apoyen el quehacer de la escuela. En este mismo sentido se involucra en actividades co-curriculares con sus alumnos, se preocupa e interviene a su manera para mejorar su aseo personal, de la misma manera que fomenta el respeto a las normas y la sana convivencia.

Como es de esperarse, Benito apela a aquellas prácticas que a él mismo le *fueron endureciendo* el carácter, siendo duro con sus alumnos *para su bien*, les exige y también los castiga con golpes o bañándolos en el río

para que estén limpios. Las experiencias vividas en su condición de oprimido, vulnerabilizado, se reproducen en las estrategias de poner el orden, de dirigir las actividades deportivas, en el trabajo para construir y mantener limpia la escuela y también para mostrar su condición de hombre trabajador y jornalero en los campos de caña; sin embargo, también se vuelve seductor para provocar a sus alumnos, para acercarlos al saber que, como a él, les permitirá mejores condiciones de vida.

Para seguir pensando

La narración de Benito nos ha permitido analizar momentos importantes que fueron construyendo una práctica pedagógica que es reconocida por su compañeros y exalumnos. Nos parece que esta historia biográfica muestra que las condiciones estructurales del poder representadas en la institución del trabajo asalariado capitalista y en las políticas educativas en México, no silenciaron ni anularon a Benito, al contrario, lo constituyeron en un sujeto contestatario, de carácter fuerte, arriesgado y con deseos de darle la vuelta a las condiciones familiares y comunitarias donde nació.

En este sentido, su posibilidad de transformarse en un docente creativo, responsable y comprometido en el aprendizaje de sus alumnos fue condición básica para que Benito lograra ejercer su potencia para transformar a otros y otras.

Fue un camino largo y agotador para Benito, las actividades, retos y fechorías que realizó con sus compañeros palió las importantes carencias que vivió en su trayectoria personal y profesional.

Es indispensable recuperar y mostrar historias de docentes que, como Benito, han transitado por fuertes desfiladeros para transformar sus condiciones precarias de vida, historias que nos permitan dar cuenta de la complejidad de lo humano, de la forma en que se imbrican circunstancias, deseos, expectativas, situaciones de opresión y que, sin embargo, permiten el surgimiento de un sujeto que transforma vidas en su quehacer como profesor y da ciertas esperanzas a nuevas generaciones.

Para cerrar, un agradecimiento y una gratitud a Benito por la generosidad de sus narraciones y por abrirnos a la posibilidad de reflexio-

nar, desde su trayectoria de vida, sobre una tarea tan importante, la de la docencia, esencial para la transformación de las precarias situaciones educativas aún vigentes en Chiapas.

Autoridad: desde la horda primitiva hasta otros senderos

Fernando García Domínguez

No soy yo quien te engendra. Son los muertos.
Son mi padre, su padre y sus mayores;
son los que un largo dédalo de amores
trazaron desde Adán y los desiertos

de Caín y de Abel, en una aurora
tan antigua que ya es mitología,
y llegan, sangre y médula, a este día
del porvenir, en que te engendro ahora.
[Al hijo, Jorge Luis Borges]

¿En dónde me perdí, en qué momento
vine a habitar mi casa,
tan parecido a mí que hasta mis hijos
me toman por su padre
y mi mujer me dice las palabras acostumbradas?
[Igual que los cangrejos..., Jaime Sabines]

En el devenir histórico de cada grupo social, en la singularidad vital que los convoca a reunirse en torno a la luminosidad de símbolos, de representaciones que les permiten crear visiones del mundo, relacionarse entre sí y con las geografías en que transitan o se asientan definitivamente; en cada circunstancia de esa singularidad vital que ineludiblemente implica salvar necesidades, resolver conflictos; en la adversidad misma que involucra al propio grupo, su cohesión, juego siempre problemático entre la diferencia y la identidad; otros tolerando a otros en el intento de prevalecer, una y otra vez implicado el contraste, el yo

frente al no-yo, frente al tú, al otro, el diferente, el otro que ayuda y el otro que obstaculiza, el otro que da y el otro que quita, el otro que ama y el otro que odia, tal como el propio yo; ese otro que sin embargo, siendo diferente al yo lo hace posible; ahí, entre lo concreto de la especie y su devenir humano, hablante, acontecerán las figuras de Autoridad.

Encarnada en la figura del Padre, del Líder, del Chamán, del Maestro, del Juez... en un miembro del propio grupo o en un extranjero que, siendo reconocido como poseedor de ciertos rasgos, cualidades o atributos, propios o adjudicados por el mismo grupo; ciertos signos susceptibles de ser reconocidos como “en común”, por su valor simbólico como referente organizador del mundo hasta entonces simbolizado por el grupo, o por su fin práctico, su capacidad empírica de organizar el caos, de imponer orden, de defender de peligros, de adecuar el entorno o en general, de procurar la vida -lo que por vida se tenga construido, idealizado o simbolizado hasta ese entonces por la comunidad-; ya sea en la familia, en el conjunto de familias viviendo en comunidad, en el conjunto de comunidades viviendo en relación, ya se dijo, siempre conflictiva con otros grupos de comunidades, o bien, en la organización sindical, en la pequeña escuela o en el equipo de fútbol comunitario, quien demuestre saber-poder organizar, dirigir, guiar, defender, atacar, saber ser y hacer lo necesario para lograr el objetivo común: procrear, criar, vivir, sobrevivir, ganar, destacar, dar sentido, dar razón de ser para no sólo prevalecer, sino para prevale-ser -en tanto no únicamente está involucrado el órgano viviente, sino la perenne búsqueda humana de ser-; ese hombre o esa mujer, será a quien “los otros” legitimen como Autoridad.

Pero ¿qué es “aquello” de lo que se habla cuando se habla de Autoridad?, ¿qué es lo que debe poseer o se le debe atribuir a un sujeto para que otro sujeto o grupo de sujetos lo obedezcan o lo autoricen a “guiarlos”, a “representarlos” en ese sinuoso y adverso camino de búsqueda de ser, para poder prevale-ser?, ¿será que la característica, cualidad, atributo, rasgo, competencia o carisma que alguien tiene de manera innata, por *motu proprio* o porque se le ha adjudicado por un grupo determinado es objetivamente lo que opera y constituye a dicho sujeto como agente de Autoridad?, o ¿existe algo más allá, entre dicho sujeto y el gran Otro

de lo social, del lenguaje, de la cultura? ¿Habrá “algo más” que empuje, “cierta cosa” que llame, “cierto poder” que convoque, que se encuentre más allá-acá del reino de los significados, quizá en aquello irrepresentable de lo humano? Nos encontramos pues frente a la eterna dicotomía entre lo real y lo simbolizado, entre la Cosa y el sujeto que la representa evocándola a través del lenguaje, entre el tú y el yo, en esa relación dual, -o ser dual- imposible de definirse por separado, tal como la historia humana: la historia hace al hombre y el hombre hace la historia. El borde de separación-encuentro entre el tú y el yo, entre el yo y el Otro, visto no como límite, sino como continuo, como constante, a modo de banda de *Moebius*. Soy-tuyo, quizá como la mejor forma de representación de uno frente al Otro.

La idea de Autoridad en torno a la cual convergen algunas de las ideas vertidas en este trabajo, pueden quizá estar del lado de “lo natural”, pero en relación a los efectos de su encuentro con el lenguaje. Más allá quizá de lo puramente cultural, de lo psicológico, incluso más allá de lo inconsciente, porque como afirma Gerard Mendel (2011), el inconsciente no es, en su contenido, un elemento primero, sino un “producto”, un mixto en el cual interviene el entorno exterior..., ese entorno exterior, que en el caso de sujeto humano al interiorizarse a través de representaciones, gracias a los deslumbrantes alcances y las evidentes limitaciones del lenguaje, ha dejado de ser natural, dejó de ser “equilibrado”, concreto, estático, fijo. En lo humano ya nada es lo que es. Todo es otra cosa. Porque como afirma Lacan (2005, pp.477-478), en relación al significante, los elementos no tienen una existencia positiva, sino que están puramente constituidos por sus diferencias mutuas.

En el planeta tierra todas las especies animales alcanzan un equilibrio con su entorno, aun conviviendo con diferentes especies; sólo el animal humano no, sólo el hombre desde que habló, desde que representó, dejó de habitar -simbólicamente- el reino animal, para habitar -o ser habitado- por el reino del lenguaje, el reino de las palabras, de los significantes, de las representaciones. Este hecho maravilloso y hasta ahora inexplicable, del que emergió humano, hombre pensante, fue sin embargo, el mismo que desde entonces lo condenó a emprender, a diferencia del resto de las especies terrestres, una perenne migración, una

permanente búsqueda no de agua, ni de alimento, sino de ser. Sed de ser, hambre de ser, lo empujan siempre a la eterna búsqueda de un oasis simbólico, de un paraíso de sentido -siempre inalcanzable, siempre en el horizonte de la posibilidad- que promete la anhelada saciedad, colmarle; no el hambre, no la sed, sino la falta, la *falta en ser*.

Mito, religión, filosofía, ciencia, matriarcado, patriarcado, socialismo, comunismo, capitalismo, democracia..., son sólo formas temporales y siempre parciales de representar un mundo y representarnos en él, formas discursivas de “vivir”, de significar un “buen-adeecuado” rumbo para “vivir”; para “salir adelante” dirán, de seguir andando ese eterno camino de búsqueda de sentido, de búsqueda de significación, para prevale-ser. Formas sí, como todas las simbólicas, insuficientes, parciales, limitadas para representar, para asir el ser, para abarcarlo por completo, pero al mismo tiempo, lugar de posibilidades, espacio de creación: cuna de lo humano.

Diversas son las nociones que del concepto autoridad se han tenido a lo largo de la historia y diversas las disciplinas que lo han abordado, entre las que, sin embargo, es más posible encontrar controversia que acuerdo. Gerard Mendel (2011) considera que “la polisemia de la palabra Autoridad es excepcional.” Y se pregunta ¿cómo puede un significante mantener su unidad con significados y referentes que difieren tanto entre sí?, “es quizá, dice, una de las últimas palabras en nuestro vocabulario, si no la última, que da testimonio de lo que podía ser sagrado” (p. 10).

Por su origen etimológico, la palabra Autoridad viene del latín *auctoritas*, que derivó de *auctor*, cuya raíz es *augere*, y que significa aumentar, hacer crecer, ampliar. Por tanto, por sus raíces etimológicas Autoridad está relacionada con el sentido de “ser causa de algo” y de “hacer crecer” (Roberts y Pastor, 2007).

Sin embargo, Mendel (2011) destaca que para el lingüista Émile Benveniste, el origen de la palabra debe buscarse más allá que un simple “aumento”: “aumentar es el sentido secundario y débil de *augeo*: la acción *augere* es de origen divino”, por otra parte, para Chantraine (en Mendel, p. 28): “Autoridad, auctoritas, auctor, autor, se relaciona con el sánscrito *otas*, que indica la fuerza de Dios”.

Si tomáramos en cuenta lo que por sentido común la mayoría de la gente entiende por Autoridad, muy probablemente seguiremos identificando por lo menos tres principales concepciones al respecto; por un lado, una que es asociada a rasgos benevolentes y habilidades socialmente valoradas que motivan admiración, identificación y lealtad; otra, con elementos asociados con la rigidez, la jerarquía y la legalidad, que se vinculan con fuerza, obligatoriedad y respeto, y finalmente, una que es relacionada directamente con aquellos rasgos, reales o imaginarios, que infunden temor y motivan obediencia.

Alexandre Kójeve (2006) considera que hasta ahora se han planteado cuatro grandes teorías “irreductibles” acerca de la Autoridad, y que éstas han influenciado las posteriores elaboraciones realizadas por otros autores:

La primera de ellas es la teoría de Platón, que sin emplear el término Autoridad, plantea la noción de una instancia encaminada al bien común de los habitantes de la polis, provista de libertad y sin relación con la violencia.

La teoría de Aristóteles, por su parte, justifica o legitima la Autoridad mediante “la sabiduría, el saber, la posibilidad de prever, de trascender el presente inmediato” (Kójeve, 2006, p. 45).

Encabezada principalmente por San Agustín, la teoría teológica sostiene que la Autoridad proviene de Dios, que es creador de todas las cosas y Autoridad absoluta de donde provienen todas las demás.

Y finalmente, la teoría de Hegel, que plantea la Autoridad del amo sobre el esclavo, del vencedor sobre el vencido, en tanto que el primero se dispuso “a arriesgar su vida para hacerse ‘reconocer’, mientras que el segundo ha preferido la sumisión a la muerte” (Kójeve, 2006, p. 43).

Kójeve (2006) encuentra una correspondencia entre estas filosofías irreductibles y los cuatro tipos “simples, puros o elementales” de Autoridad que él por su cuenta distingue: la del padre sobre el hijo, la del amo sobre el esclavo, la del jefe sobre la banda y la del juez sobre quien o quienes juzga, y considera que a estos cuatro tipos se vinculan varias clases de autoridades. Por ejemplo, a la autoridad del Padre, la de la tradición, a la Autoridad del Amo, la del Noble, a la Autoridad del Jefe, la del Superior y a la Autoridad del Juez, la del Confesor. Así mismo,

las relaciona con los siguientes elementos: Padre con Causa; Amo con Riesgo; Jefe con Proyecto-previsión y Juez con Equidad-justicia; intentando demostrar con ese modelo que existen Autoridades mixtas, que pueden surgir de varios tipos, a diferencia de la que denomina “Autoridad total” que engloba a los cuatro tipos puros o las Autoridades selectivas, que no integran más que uno, dos o tres tipos. Concluye de hecho que, toda Autoridad real es, “más o menos total”.

Desde esta perspectiva Kójeve (2006) plantea el siguiente concepto general: “la Autoridad es la posibilidad que tiene un agente de actuar sobre los demás (o sobre otro), sin que esos otros reaccionen contra él, siendo totalmente capaces de hacerlo” (p. 36), estableciendo las siguientes consideraciones para sustentar dicho concepto:

...sólo hay Autoridad allí donde hay movimiento, cambio, acción (real o al menos posible) (...), la Autoridad pertenece a quien hace cambiar y no a quien ha experimentado el cambio: la Autoridad es, en lo esencial, activa y no pasiva (...), se puede entonces, decir que el “soporte” real de cualquier Autoridad es necesariamente un agente, en el sentido propio y fuerte del término, es decir, un agente al que se le considera como libre y consciente (ya sea un ser divino, un ser humano, pero nunca un animal, etc.) (...), el ser investido de Autoridad es, pues, necesariamente un agente y el acto autoritario es siempre un verdadero acto (consciente y libre)... y finalmente que, la Autoridad es pues, necesariamente una relación (entre agente y paciente): es, entonces, un fenómeno esencialmente social (y no individual); es preciso que existan dos, por lo menos, para que haya Autoridad. (pp. 35-36).

Por su cuenta, Pierella (2014), afirma que la Autoridad implica, inevitablemente, desde el origen de la constitución del sujeto, hablar de dependencias necesarias respecto de otros, en la medida en que el ingreso del ser humano en la cultura está siempre mediado por la intervención de otros “reconocidos”. Relacionándolo con la indefensión primaria de todo sujeto y su imposibilidad de obtener por sí mismo su propia seguridad, protección y cuidado, que coloca en primer plano,

dice, una necesidad respecto de los otros en los cuales es vital depositar confianza. (p. 141)

Straehle (2016) subraya que para la filósofa Hannah Arendt, la Autoridad “consigue un tipo de obediencia donde se excluye el recurso a medios externos de coacción, coerción o violencia”, y que por lo tanto “toda forma violenta de intentar lograr la obediencia del otro certifica *ipso facto* la ausencia de Autoridad y, en definitiva, revela un simple acto de violencia”. (p. 92)

Por su parte, Berger (2015), destaca la manera en que Arendt, en su artículo ¿qué es la Autoridad?, afirma que el término como tal aparece en Roma, a partir del acto solemne de su fundación. El *Auctoritas*, dice, radica justamente en el reconocimiento de ese acto de fundación, que se renueva permanentemente en cada nueva conquista, cada vez que el imperio se aumenta, se hace crecer, se amplía. Para la autora, dicha *Auctoritas* implica una experiencia común a todos los que se sienten ligados a dicho acto, “religioso”, dirá, en el sentido de re-ligare, es decir, de ligar a unos con otros en un “origen” común, que se transmite por vía de la tradición. Es a partir de ello, que la Autoridad en Roma se definió y se sostuvo por una interrelación recíproca entre los conceptos de “tradición” y “religión”, cuya función, el senado romano, compuesto por los más ancianos, era encargado de soportar y transmitir.

Arendt considera que a partir de la caída del imperio romano, se produjo un desplazamiento en la función de Autoridad, antes vehiculizada por “el senado de ancianos” hacia “las Autoridades de la Iglesia de Dios”. Es pues la creencia en Dios, dice, la que tomó el relevo de dicha función, surgiendo así la triada “tradición, religión y Autoridad”, en donde la figura de Dios-Padre, condensó la dimensión de Autoridad en tanto que “divina”, desde cuya concepción, durante varios siglos occidente mantuvo su “lugar”, su “sentido”, hasta que la “razón”, hija de la iluminación, irrumpió poderosamente y socavó la divinidad religiosa, a la par del desarrollo y propagación del discurso científico, promovido y utilizado por el sistema económico capitalista para su expansión; situación, que a decir de la autora, ocasionó que dicha función intentara fallidamente ser ocupada por la figura del padre de familia. En conclusión, para la autora, la caída de lo religioso y de la tradición ha tenido

como ineludible consecuencia la caída de la Autoridad, en todas sus representaciones, pues a su parecer, estos conceptos se reclaman mutuamente.

Mendel (2011) por su parte, ubica el trasfondo del debilitamiento de la Autoridad, en una contradicción “negada” pero muy vigente en el discurso contemporáneo, entre autoridad y democracia, tal como lo distingue André Siegfried (en Mendel, 2011), desde la revolución francesa: “una tiene la autoridad como fundamento, es decir, la jerarquía y una desigualdad esencial; la otra, fundada en la igualdad y la libertad, restituye a cada ciudadano su parte de soberanía” (p. 86).

Por ello, y en la misma dirección que Arendt y Kojeve, Mendel (2011) define la Autoridad como “el hecho de obtener una obediencia voluntaria, sin coacción física y sin necesidad de abrir discusiones al respecto, ni justificar sus exigencias: en suma, una obediencia no razonada e irreflexiva” (p. 21); complementando tal definición resaltando la importancia del lazo entre Autoridad y legitimidad, afirmando que la Autoridad es “el poder más el reconocimiento de su legitimidad” (p. 28) y que “la legitimidad es la fuente y la justificación de la autoridad” (p. 38) la cual “puede tener sustentos diferentes: la tradición, la religión o una superioridad que tiene sus raíces en un orden diferenciado del mundo”.

Para Héctor Gallo (2017), en el ámbito de la Autoridad, existe una marcada diferencia entre lo que es legítimo y lo que es legal. La Autoridad tiene, dice, la particularidad de no tener nada que ver con la legalidad y el derecho, sino con la legitimidad, la cual implica un reconocimiento simbólico con un valor real (p. 30). Al respecto Kojeve (2006) señala, de manera metafórica, que la legalidad es el cadáver de la Autoridad o más exactamente, su momia, un cuerpo que dura desprovisto de alma o de vida (p. 38). Quizá desde esta metáfora sea posible comprenderse mejor el por qué en un país como México, con tan alta incidencia de actos de corrupción, en una presunta búsqueda de “legalidad” de las instituciones y del ejercicio de poder de sus representantes, se cuente cada vez más con infinidad de leyes, decretos, reglamentos, manuales, organismos certificadores, comités e instituciones anticorrupción, de transparencia o de rendición de cuentas, que lo único que han logrado hasta ahora es evidenciar su incapacidad para legitimar lo ilegítimo. Pa-

rece indudable que las investiduras de las Autoridades representativas del Estado, Gobernante/Polici a/Legislador/Juez, por resumir de alguna manera a los tres órdenes de gobierno que caracterizan a los Estados “democráticos”, se encuentran profundamente devaluadas.

Reflexionar en torno a las diversas nociones que de Autoridad se han producido a lo largo de la historia, parece cobrar relevancia en la actualidad, ante la afirmación de que en diversos ámbitos de la vida social en los que interactúan sujetos de las más jóvenes generaciones, se identifican ciertos patrones problemáticos de conducta, que a decir de algunos, justifica preguntarse si  existe una crisis de Autoridad en la actualidad? Padres de familia, maestros de diferentes niveles educativos, encargados de áreas de recursos humanos y en general, representantes institucionales, coinciden en la descripción de sujetos que además de ostentar un evidente desdén por los valores familiares y sociales tradicionales, viven con una filosofía de vida basada en la inmediatez, demuestran facilidad para transgredir leyes y dificultad para reconocer y respetar jerarquías, y en general, para consolidar una identidad subjetiva, vocacional, ocupacional o sexual.

La mayoría de los que afirman identificar o “padecer” dichos rasgos de conducta, concluyen, desde el sentido común, que son características “generacionales”. Sin embargo, considerar dichas descripciones como rasgos inherentes a una “naturaleza generacional”, equivale a afirmar que el sujeto humano nace provisto de una subjetividad autodeterminada, autoreferenciada e independiente del grupo social y del contexto. Seguramente una hipótesis tal, desde el sentido común, sólo sea una derivación del prometedor discurso del pensamiento moderno, que heredero del positivismo, conceptuó a un ser humano libre por el poder de la razón; dueño de sí mismo, en tanto sabedor de todas sus causas y de todas las leyes orgánicas, psicológicas y sociales que rigen su existencia. Sin embargo, ante tal concepción, no estaría de más considerar lo afirmado por Lacan (1984):

Siempre hay cosas que no encajan. Es algo evidente, si no partimos de la idea que inspira a toda la psicología clásica, académica, a saber, que los seres vivos son seres adaptados, como suele decirse, ya

que viven, y que por ende todo debe encajar bien. Si piensan así no son psicoanalistas. Ser psicoanalista es, sencillamente, abrir los ojos ante la evidencia de que nada es más disparatado que la realidad humana. Si creen tener un yo bien adaptado, razonable, que sabe navegar, reconocer lo que debe y lo que no debe hacer, tener en cuenta las realidades, sólo queda apartarlos de aquí (p. 31).

Si damos lugar a lo anterior, por lo menos a modo de sospecha, quizá comprendamos mejor por qué después del ascenso de la ciencia y de la técnica, por sobre la religión y la tradición, se llegó a pensar que las primeras eran herramientas infalibles, no sólo para dejar de ser objetos de las fuerzas de la naturaleza, sino para apropiarse de ella, a razón de la certeza de un desarrollo ilimitado, que haría del mundo un lugar operable, cómodo y propicio para una existencia plena y satisfactoria para los sujetos “libres y dueños de sí mismos”, concebidos por la modernidad. Sin embargo, el resultado hasta ahora experimentado no ha sido el prometido, tal como afirma Giddens (2007):

El mundo en el que nos encontramos hoy, no se parece mucho al pronosticado. Tampoco lo sentimos de la misma manera. En lugar de estar cada vez más bajo nuestro control, parece fuera de él -un mundo desbocado-. Es más, algunas de las tendencias que se suponía harían la vida más segura y predecible para nosotros, incluido el progreso de la ciencia y la tecnología, tienen a menudo el efecto contrario. (p. 4)

En la misma dirección, Bauman (2000), considera que la modernidad propició el establecimiento de un nuevo orden, que gradualmente se impuso por sobre los “viejos órdenes”. Este nuevo orden, el económico, irrumpió poderosamente en el mundo:

Decidido a deshacerse de todo aquello que persistiera en el tiempo y que representara un obstáculo para su libre fluir. Esa intención requirió de la profanación de lo sagrado, la desautorización y la negación del pasado, primordialmente de la tradición. (p. 9)

Tal disolución de constructos sociales antiquísimos posibilitó la progresiva emancipación del sistema económico de todas aquellas ataduras políticas, éticas y culturales que originalmente tuvo, y que en consecuencia han desencadenado el paulatino desanudamiento de la compleja trama de relaciones sociales tejidas a lo largo de siglos de historia humana.

Al respecto, Mendel (2011) destaca la manera en que Jean-Pierre Vermant afirma que:

En la antigüedad, la vida personal del individuo estaba vuelta hacia afuera, hacia la comunidad, y recibía de ella, en reflejo, “autoritariamente” –es decir, sin conciencia crítica– su identidad, su autoestima, la regulación de sus conductas, la definición de lo que era “la buena vida”. (p. 180).

En ese sentido, Mendel (2011) explica que el devenir histórico, marcado por flujos y reflujos de sucesos, sus causas y sus efectos, poco a poco van tocando a ciertos individuos, luego a los colectivos y más tarde, a sociedades enteras, y que “son las mutaciones de la economía, las transformaciones del modo de vida y de la relación entre las generaciones, las revoluciones introducidas en la cultura, las que debilitan los valores tradicionales, entre ellos, la autoridad”. (p. 93)

Tomando en consideración lo hasta ahora planteado, y atendiendo a los rasgos problemáticos de conducta ya mencionados, es posible considerar que las instituciones sociales hasta ahora han sido incapaces de resistir la imposición de las nuevas reglas del juego (de la vida) y a los criterios de racionalidad inspirados y moldeados por el sistema económico dominante, y menos capaz aún de competir con ellos de manera efectiva. Casi todos los poderes políticos o morales capaces de trastocar o reformar ese nuevo orden han sido destruidos o incapacitados, por debilidad, para esa tarea (Bauman, 2000).

Actualmente la mayoría de las instituciones sociales, entre las que se encuentran las educativas y el mismo Estado, trastocadas por el discurso posmoderno –insertado por el sistema económico imperante– de promoción de las libertades para ser y gozar ilimitadamente, han obviado y naturalizado la mayoría de dichas conductas, y en lugar de

considerarlas susceptibles de análisis para conocer sus posibles implicaciones, se han adecuado a ellas y han adaptado sus programas y políticas a fin de “seguir contando” con esta población para el logro de sus fines -los que éstos ahora puedan ser: sociales, educativos, electorales o puramente económicos-. A este respecto, Slavok Žižek (2004), afirma:

La suspensión del Significante-Amo deja como única instancia de interpelación ideológica el «innombrable» abismo del goce: el imperativo último que regula nuestras vidas en la «posmodernidad» es «¡Goza!»: realiza tu potencial, disfruta de todas las formas posibles, sea con la intensidad del placer sexual, el éxito social o la autorrealización espiritual. (p. 39)

Sin embargo, tampoco habría que descartar la posibilidad de que dichos cambios sean sólo parte del desarrollo del hombre, pues en la historia de la humanidad, la única constante ha sido el cambio. Por ello más de uno podría afirmar que no hay nada de qué alarmarse, que el discurso explicativo de la vida actual, el que busca dar rumbo, sentido al ser del hombre, por lo menos en occidente es, como todos los anteriores, el producto justo e ineludible de su devenir histórico; que es el que es y que no podría ser de otra forma.

No obstante, de ser así, no existirían tantos signos que apunten a la existencia de una creciente brecha, entre lo real irreductible de la singularidad vital en que se asienta el ser humano -en tanto ser del lenguaje- y aquello que el discurso del poder económico intenta presentar como razón, como dirección, como sentido: Éxito económico, como potencial y exclusivo medio de acceso al “ser” contemporáneo, que a decir de Mendel (2011) “se encuentra representado en un solo valor, el que nos propone la publicidad, los medios masivos, el cine: el éxito social en su forma financiera” (p. 216). Si bien todos los discursos explicativos de la realidad y de búsqueda de sentido del “ser humano” están condenados a ser siempre fallidos, inconsistentes y temporales, por la naturaleza misma lenguaje, parece que éste en particular -el del capital-, está viciado u obturado por la potencia del goce que lo comanda y sobrepasa. Para el psicoanálisis:

...el goce no es un derecho ni una patología, sino una satisfacción pulsional solitaria opuesta al placer, pues debido a que esta satisfacción es tóxica, es común que se torne compulsiva y se vuelva inmanejable. El goce es un modo de satisfacer que no es útil para la vida en sociedad, porque la satisfacción que proporciona es autista y no es sentida como tal en la conciencia, además, casi siempre resulta costosa para un sujeto, ya que puede conducirlo a perder cosas que considera valiosas. (Gallo, 2017, pp. 34-35)

Por ello es factible pensar que ninguna voluntad, ni ninguna razón, individual o colectiva, constituida en el poder económico, tiene, ni tendrá poder o control sobre la “voluntad” de acumular, de ganar, de gozar, de manera ilimitada. Ninguna razón será suficiente para “hacer entrar en razón” a quienes consumen los recursos del mundo, lo contaminan, lo destruyen, sin importar las graves consecuencias de ello. Ninguna razón será suficiente para dominar la potencia del goce. Salvo quizás la experiencia de lo Real: la muerte, la finitud, la enfermedad, los cataclismos, aquello que potenciado por el miedo y el reconocimiento de la vulnerabilidad, empuje a la arcaica intención de vivir y la restituya a lo que aún sobreviva del hombre, de lo humano.

La actual promoción indiscriminada de libertades, no ha hecho más que evidenciar y potenciar la insatisfacción, tan de por sí presente en la condición humana. “la libertad individual no es un bien de la cultura...” dirá Freud (1970, p. 95). ¿Qué relación podría entonces hallarse entre lo inconsistente de este discurso capitalista y el aumento de la incidencia de ciertas conductas que ponen en entredicho la permanencia del tejido social que ha hecho posible la vida en comunidad?, ¿qué? por ejemplo en relación a la incidencia creciente de actos de corrupción en todos los ámbitos de acción de las instituciones, el crecimiento exponencial de conductas antisociales o en el consumo de sustancias estimulantes, aparentemente relacionadas con el grado de insatisfacción con la vida presente, con el vacío existencial y la pérdida de sentido de vida de los sujetos, que parecen ser mayores en la medida en que más conocen o gozan libremente la infinidad de objetos de consumo que el mercado pone a su alcance.

A partir de lo anterior y reconsiderando la pregunta acerca de si hay o no crisis de Autoridad ¿sería posible pensar que el origen de estas tendencias de conductas problemáticas guarda relación con el demérito, caída o disolución de las figuras representativas de Autoridad de las instituciones? Del padre, ministro, maestro, juez, etc., como algunas figuras representativas de la familia, la iglesia, la escuela y el estado, que desde el discurso psicoanalítico se pueden considerar encarnación de la función simbólica denominada por Jacques Lacan “Nombre del padre”. ¿Pensar en la posible caída o destitución de una representación simbólica tal, implica irremediablemente pensar en una crisis? Podría pensarse del lado una crisis eminentemente ética, por implicar el desconocimiento del lugar del Otro; lo que parece corresponder con la individualización, tan valorada por el discurso económico, que “vende” a los sujetos la idea de ser dueños de sí mismos, capaces de crear sus propias certezas y formas de Autoridad (Moreno, 2008).

Lacan (2003) afirma que cuando llegamos a un cierto término de lo que se puede obtener en el plano de la episteme, del saber, para ir más allá se requiere el mito (p. 142). Por ello Freud, propuso un mito -quizás el único mito de que haya sido capaz la época moderna, según Lacan (1988, p. 214)- para explicar la instauración de la ley, que posibilitó el establecimiento del orden social humano y por tanto de la cultura.

Basándose en la conjetura Darwiniana de que la forma primordial de la sociedad humana fue la de una horda primitiva gobernada despóticamente por un macho fuerte, violento y celoso, que se reservó a todas las hembras para sí y expulsó a los hijos varones conforme crecían, Freud intentó mostrar como los destinos de dicha horda dejaron huellas indelebles en el linaje de sus herederos, y en particular, que el desarrollo del totemismo, que sirvió de base a los comienzos de la religión, la eticidad y la estratificación social, se entrama con el violento asesinato del padre y la transformación de la horda paterna en una comunidad de hermanos (Freud, 1979, p. 116).

Esta banda de hermanos amotinados, dice, se encontraba gobernada, respecto del padre, por los mismos sentimientos contradictorios que se pueden encontrar como contenido ambivalente del complejo paterno en cada uno de los niños y neuróticos. Es decir, por un lado odiaban a ese padre violento, porque representaba un obstáculo para

su necesidad de poder y exigencias sexuales, pero al mismo tiempo lo amaban y admiraban. Una vez que lo eliminaron, satisfaciendo su odio e imponiendo así su deseo de identificarse con él, abrieron paso a las mociones tiernas avasalladas hasta entonces. Ocurrió en la forma del arrepentimiento; así nació una conciencia de culpa que en este caso coincidía con el arrepentimiento sentido en común. El muerto se volvió aún más fuerte de lo que fuera en vida. (Freud, 1955, p. 145)

Para Freud, es a partir de esta nueva vivencia de culpa de los hermanos pactantes, que erigen al muerto en tótem. Así, negando su acto mediante la prohibición de la muerte del tótem, sustituto del padre y renunciando a recoger los frutos de sus actos negándose a tener relaciones sexuales con las mujeres liberadas, es que surge la ley, la ley de la prohibición del goce incestuoso tendría su fundamento en este asesinato del padre, y éste a su vez, sería el fundamento del complejo de Edipo.

Desde ahí Lacan (1999), reelabora afirmando que “si hay algo que hace que la ley esté fundada en el padre, es necesario el asesinato del padre... -el padre como quien promulga la ley es el padre muerto, es decir, el símbolo del padre. El padre muerto es el Nombre del Padre...” (p. 150), término que más claramente describirá de la siguiente manera:

Es lo que yo llamo el Nombre del Padre, es decir, el padre simbólico.
Es un término que subiste en el nivel del significante, que en el Otro,
en cuanto sede de la ley, representa al Otro. Es el significante que
apoya a la ley, que promulga la ley. Es el Otro en el Otro. (p. 150)

Con ello, en opinión de Dolores Castrillo (2006) Lacan realiza una precisión esencial al diferenciar la importancia que la palabra y el lenguaje tienen para la comprensión del inconsciente, de la importancia que el significante tiene en la formación del significado y en la economía del deseo, lo que desarrolla en su tesis fundamental planteada en “La instancia de la letra”, al subvertir la noción de signo lingüístico y afirmar que no existe correspondencia entre significante y significado, sino que es el significante, en sus relaciones con otros significantes, la causa del significado. Castrillo (2006) destaca que en su Seminario 5, Lacan plantea que:

El sistema significativo para funcionar de una forma estabilizada requiere de un significativo especial que tiene un papel privilegiado en la formación de los efectos de significado y en la economía del deseo... Este significativo especial es el significativo del Nombre del Padre. Sin este significativo, ni la formación de los efectos de significado, ni la economía del deseo quedan plenamente regulados. (Castrillo, 2006, p. 2)

Por tanto, cuando este significativo esencial falta, lo que ocurre es que todo el orden de las significaciones se desestabiliza; hace falta algo más acá de las significaciones, más acá de las palabras, pues: es el significativo que significa que en el interior de este significativo, el significativo existe. (Lacan, 1999, p. 151)

Tomando en consideración lo anterior, y pensando en lo que Héctor Gallo (2017) plantea cuando afirma que como “nuestro mundo ya no está regido por lo religioso o tradicional, sino por derechos y significantes como autonomía, autocuidado, bienestar, justicia, legitimidad, democracia, estilos saludables”. (p. xiv), en consecuencia se ha experimentado el debilitamiento de todas las figuras que tradicionalmente habían representado Autoridad, como es el caso del Padre y del Maestro:

La autoridad del maestro de escuela ya no prolonga la del padre de familia, porque a ninguno de los dos se le reconoce, pues ambas figuras se han deteriorado tanto que es poco el prestigio familiar y social que conservan. (Gallo, 2017, p. xiv).

Pero, ¿qué es lo que ha deteriorado a dichas figuras? ¿Tendrán algo que ver los cambios promovidos en las nociones de género, que han implicado el desdibujamiento de bordes, el borramiento de contrastes, la búsqueda de una “igualdad” que necesariamente se plantea como oposición a un orden diferenciado del mundo, así como sus consecuentes cambios en las maneras en que se ejercen las funciones paterna y materna? ¿Habrá posibilidad-necesidad de significar Padre, si ya no existe una relación diferencial con el significativo Madre? ¿Tendrá algo que ver el predominio de los fines económicos por sobre los fines sociales

que caracteriza en la actualidad a todas las instituciones sociales, incluida la educativa, en donde el dinero, ha pasado de ser un medio que posibilitó la realización de intercambios económicos y sociales, a convertirse en un fin en sí mismo? En casi el único fin, el único rumbo, el único sentido posible –o imposible– para buscar “ser”. Por tanto, ¿qué tipo de Autoridad se requiere para tener éxito en esta única empresa: la de alcanzar el reconocimiento social, vía el éxito económico?, ¿qué tipo Autoridad puede tener lugar, si para tal fin ya no son necesarios los valores tradicionales, ni las leyes morales, ni la ética? ¿Qué Autoridad se requiere, si para la lógica del mercado, en lugar de resultar útil la identificación de los sujetos con significantes de grandeza, de comunidad, del bien o de belleza, que moderen-regulen el goce, lo que se patrocina es la liberación de ataduras del deseo, obturar la falta ofreciendo el ser “lo que se quiera” ser, mediante el consumo de mercancías que el mercado ofrece para cada forma “única-original” de “ser”? Porque ninguna Autoridad es ya útil si representa un obstáculo para el libre mercado, para el libre flujo de productores o consumidores de mercancías.

Desde esta perspectiva, ¿cómo podríamos observar el lugar del Maestro? del “ser” Maestro que tanto más se ha dificultado a partir de las nuevas demandas pedagógicas, que muy bien alineadas a las nuevas reglas del juego del libre mercado, han reducido su papel al de un “facilitador”, un facilitador del conocimiento que sólo encuentra sentido desde esa misma idea de autoreferencia o autodeterminación del alumno, en tanto capaz de construir, de aprehender su propio saber. Tal papel coloca al Maestro en una posición de falta, de falta en ser, pues lo pone en entredicho, en un lugar a “ser”; como posibilidad y nada más, por causa de un movimiento, de un cambio de posición: de ser objeto de deseo en tanto ocupante de la posición de sujeto supuesto saber, se le demanda pase al lugar de sujeto “deseante”, ¿deseante de qué? No lo sabe. Deberá saberlo, deberá descifrar dicha “incógnita” una y otra vez; no en cada generación, no en cada ciclo escolar, no en cada grupo, sino en cada alumno. Cada alumno le deberá representar una incógnita a resolver, “una expectativa” por cumplir, y por tanto, una posibilidad de ser, de ser Maestro. El “ser” del Maestro ya no está sustentando en

una diferencia *per se*; ser diferente, mayor, superior en tanto poseedor de saberes, experiencia, habilidades o destrezas que otro, distinto de él, el alumno, no posee, ya no es suficiente, ni aceptado para “ser” Maestro. El resultado no puede ser otro: angustia. La angustia del “es diferente cada vez”, del no importa tu historia, ni tu experiencia, ni tu prestigio social; del ya no importa el “antiguo” lugar del Maestro como causa de, porque el valor del diferencial en relación a sus saberes, habilidades o destrezas mayores, ampliadas o desarrolladas, los alumnos o la gran mayoría de ellos ya no las pueden identificar, ya no les significa, porque carecen del referente diferencial. Incluso algo parecido ocurre con la propia institución educativa que lo enviste como Maestro; porque en este nuevo papel que le asignan, en tanto “facilitador”, sólo debe hacer fácil “el proceso”; para el alumno, para la institución y para el sistema económico, que espera recibir a sujetos más que bien “formados” para la solución de necesidades sociales, bien “facilitados” para ser buenos productores o consumidores de mercancías. La nueva pedagogía lo coloca ante la incertidumbre del deseo del otro, un *ìche vuoi*? ¿Qué me quieres? invertido, del Otro al otro: ¿qué quieres de mí alumno?, ¿qué debo hacer para poder “ser” a propósito de ti, para ti? ¿Cómo puedo ser *tu* Maestro?

Entonces ¿la Autoridad del Padre o la del Maestro precisan de la existencia de un referente diferencial entre ellos y quienes son objeto de su Autoridad para ser posibles? Tal como destacó Arendt (en Berger, 2015, p. 85), ante la caída de lo religioso y de la tradición se tuvo la intención de que la figura del Padre de familia ocupara la función de Autoridad. Intención que, sin embargo, estuvo condenada a fallar, como todo discurso, pero este en particular, porque dicha figura es insostenible en lo real, porque su función estaba sustentada en atribuciones sociales, subrogados de elementos tradicionales y religiosos que, como hemos visto, ya casi no existen. Y sus atributos físicos reales; su fuerza superior, su mayor tamaño, sus destrezas físicas, virilidad o agresividad, útiles en los entornos hostiles primigenios, en un entorno como el actual, de poco o nada le sirven, para legitimarse como Autoridad. Los elementos socialmente atribuidos que constituían la base de su legitimidad, han sido casi diluidos, con los discursos políticamente correctos patrocinados por el capital y materializados, por ejemplo,

en la promulgación de leyes que significan al hombre como igual ante la mujer, o las leyes de derechos de los hijos, que parten de la idea de que “el niño debe desarrollar una personalidad que ya existe en forma de germen en él” y que por tanto, se puede convertir por sí solo en el constructor de una personalidad”, y que por ello, la familia únicamente debe consagrarse a su sustento orgánico y su desarrollo, dejando la Autoridad disciplinaria a cargo de la escuela. Lo cual, como Mendel (2011) menciona, representa un nuevo punto de tensión entre estas dos instituciones, pues los educadores que consideran que su función se limita a instruir y no educar o socializar, demandan que las familias les envíen sujetos que ya han aprendido a obedecer.

Sin embargo, Lacan (1988), secundando a Freud, aporta elementos para vislumbrar esta condición de por sí inestable del lugar del Padre, cuando dice:

Freud habla, con acento casi tierno de la exquisitez de esa identificación viril que se desprende del amor por el padre y de su papel en la normalización del deseo. Pero este efecto sólo se produce de modo favorable en la medida en que todo está en orden del lado del Nombre-del-Padre, es decir, del lado del Dios que no existe. El resultado, para este buen padre, es una posición singularmente difícil –hasta cierto punto es un personaje tambaleante. (pp. 219-220)

Con lo abordado hasta ahora ¿sería posible ya pensar en el “envoltorio vacío”, que considera Mendel, puede llegar a ser la palabra Autoridad, o sus significantes Padre, Maestro, Dios, Juez...? Si desde la familia ya no se cuenta con una figura de Autoridad consistente que sirva como matriz de todas las demás ¿cómo sería posible pensar en la transferencia que hace posible el acto educativo?, ¿cómo el Maestro podría llegar a ser una prolongación de la Autoridad de los padres? si estos, aunque estén, aunque existan en lo real, no han logrado instituirse como figura simbólica representante de una Ley, si nunca la han ostentado o la han ostentado de manera fallida. ¿Cómo se podría concebir una deidad, como derivación de la exaltación de un padre, si a este padre jamás se le han reconocido atributos susceptibles de ser enaltecidos? ¿Cómo?, si

la función paterna se está reduciendo a la procuración orgánica de los hijos y a la racionalización-explicación de las buenas intenciones implícitas en sus órdenes, en sus indicaciones, en sus actos de paternaje. Porque como afirma Gerard Mendel (2011): La Autoridad, disuelta así en la legitimidad que la vacía de su contenido, se ha convertido completamente en lo que se oponía a ella: en argumentación. Lacan (1999) de nueva cuenta quizá nos brinde elementos para dilucidar desde otra mirada la cuestión, cuando dice:

El Otro tiene, él también, más allá de él, a este Otro capaz de dar fundamento a la ley. Es una dimensión que por supuesto pertenece igualmente al orden del significante y se encarna en personas que soportan esta autoridad (p. 159).

E inmediatamente después realiza un esclarecimiento fundamental, que abre paso a otras posibilidades:

Que, dado el caso, que esas personas falten, que haya por ejemplo carencia paterna... eso no es lo esencial. Lo esencial es que el sujeto, por el procedimiento que sea, haya adquirido la dimensión del Nombre del Padre. (p. 159)

Entonces, si comprendemos que este significante que apoya y promulga la ley, es de hecho incorporado a los sujetos desde la dimensión del Otro, de ese Otro como lugar de depósito del lenguaje, de la cultura; lugar encarnado originalmente en la Madre –como función–, que introduce al hijo al reino del lenguaje, al interpretar gestos, miradas y llantos a través de su propio tesoro de significantes. Y si como afirma más adelante Lacan (1999), en determinado tiempo del complejo de Edipo:

El padre se hace notar como interdictor. Se manifiesta como mediado en el discurso de la madre... decir ahora que el discurso del padre está mediado, no significa que hagamos intervenir de nuevo lo que la madre hace de la palabra del padre, sino que en la palabra el padre interviene efectivamente sobre el discurso de la madre. (p. 207-208)

Con ello quizá entonces podamos resignificar y considerar posible que un padre pueda estar muerto o ausente en lo real, o pueda tener defectos, como el más: débil, inseguro, laxo, o violento, impositivo, intransigente, pero si su palabra, “por el procedimiento que sea”, logra intervenir en calidad de mensaje para la madre, en la medida en que afecte su deseo por su interdicción, entonces, se podría considerar que hay función paterna. Incluso se podría comprender, como un padre adoptivo, un pariente próximo o lejano, o incluso, una persona ajena a la familia, una figura religiosa o una concepción de un Dios, pueda, si en el discurso de la madre y en relación a su deseo se suscribe como interdictor, ejercer función paterna.

Y aunque para muchos ya es un hecho incuestionable la caída de todas las figuras de Autoridad en el mundo contemporáneo, para Viviana Berger (2015) en cambio, “La Autoridad es un andamiaje simbólico, un semblante, que fue tomando y seguirá tomando distintas formas en la historia” por tanto, las figuras del Padre de familia, del Maestro, del Ministro y las demás figuras de Autoridad hasta ahora conocidas, son sólo elementos en una serie continua, en movimiento, en desplazamiento constante, en tanto continúe el devenir de lo humano. Por tanto, considera que el verdadero desafío estriba en inteligir cuáles son o serán sus relevos en la época actual. ¿Qué nueva figura podrá funcionar como Autoridad ofreciendo puntos de anclaje identificatorios, así como modos efectivos de regulación del goce? ¿Qué nuevo instrumento simbólico podrá tener efectos en lo real del goce? Estas son preguntas que deberían convocar a los humanistas de estos tiempos.

Y si bien, desde la perspectiva psicoanalítica el origen de la Autoridad está, como se ha intentado esbozar, en el plano simbólico, en el lugar del Otro, en tanto sede y sustento de la ley, en tanto palabra interdictora reguladora del goce, que es incorporado –o no–, que causa efectos de significación –o no– en los sujetos. ¿Podemos aún encontrar sustento para seguir planteando las preguntas iniciales? ¿Habrá un algo más allá-acá de la significación de ser “Autoridad”? ¿Habrá algo irrerepresentable que sin embargo “sea” algo así como una fuente, origen, potencia, ajena a lo puramente simbólico?

Lacan (1988) refiere un algo puro, un *ex nihilo*, que se encuentra en el borde de una “separación del ser de todas las características del drama histórico que atravesó” (p. 235); es decir, más allá-acá del ser viviente, producto del devenir histórico que lo constituyó como tal, y que, por ejemplo, lo colocó en un momento dado en el lugar de una Autoridad, en cualquiera de sus tipos. Habría que pensar entonces en la primera figura de Autoridad de la historia humana, porque es seguro que no siempre las hubo. Quizá habría que pensar en ella, en el lugar de su advenimiento, a partir de eso señalado por Lacan, en ese horizonte, en ese borde -lugar de choque, si se quiere-, entre el devenir objetivamente histórico y el lenguaje; porque él, el lenguaje “escande todo lo que pasa en el movimiento de la vida”, y por tanto, podría quizá pensarse dicha escansión como el lugar de “la creación” de “lo humano”; no todo real, no todo natural, pero tampoco no todo lenguaje, no todo significante, no todo palabra: humano.

Entonces, desde esa posibilidad quizá podamos atrevernos a pensar que la Autoridad también se “pueda” gestar desde la voluntad, desde el consenso de la comunidad de viajeros, desde la re-construcción de ideales, de sentidos, de rumbos de una mayoría que toma conciencia de sí, reunidos en ese lugar de choque entre el pasado y el futuro, en ese vórtice de devenir constante hacia un lugar señalado con la luminosidad de lo incierto, de lo posible, de la esperanza. ¿Esperanza de qué? De ser. De encontrar un destino posible para ser, un destino concebido por la mayoría como valioso, como significativo, para prevale-ser, siendo hombres y mujeres que reconocen su poder y su fragilidad, su dependencia, su lugar fulgurante en el lugar del Otro, en los otros; sus acompañantes en ese sendero de búsqueda, en ese camino que se anda, cuyo destino siempre apunta al horizonte, al incierto y esperanzador horizonte de lo posible. De lo mejor posible.

Aventuras y (des) venturas pedagógicas en el oficio de aprender a enseñar: historias de normalismo e (in) disciplinamiento chiapaneco en la propia voz del magisterio rural

José Tranier

Introducción

En primer lugar, quisiera comenzar esta breve semblanza teórico-política, agradeciendo la oportunidad de haber podido aprender de la condición docente de un país hermano unidos por historias de exclusión y dominación *ligadas* con la conquista, pero también con experiencias de luchas y formas de resistencias que nos *afectan* en común. Lo anterior, no exclusivamente aludiendo entonces a los primeros siglos de aquel “mutuo” desembarco, sino a su vez con la Historia Reciente, en donde México se (con) funde con la propia Patria exiliada para miles de hermanos y hermanas de Argentina quienes encontraron refugio, solidaridad y amparo para volver hacer anclaje en la capacidad de re-existir y re-soñar.

En segundo lugar, manifestar la conmoción por haberme sentido profundamente interpelado, a partir de la presente biografía, por los diversos itinerarios y procesos sociales, políticos, históricos y culturales que ubican a la pedagogía, como a un “compendio” –o urdimbre– de distintos problemas, vinculado con “lo” pedagógico, como terreno de disputa donde observar (y habitar) el mundo de las prácticas y de la formación. Y, en este caso, específico, el “mundo” del normalismo y la ruralidad en la propia voz del maestro Benito, a quien, parafraseando a William Blake, la historia del *normalismo rural* en la Región de Chiapas, pensadas como actos de memoria y habla “cabén” en “un grano” de arena –y en la “propia” palma de la mano– para pensar los recuerdos y latidos de su *propia canción*.

Quizás uno de los aportes más relevantes del maestro Benito en estos antes mencionados procesos, tenga que ver entonces con su propia contribución narrativa para intentar revelar o cruzar las variables de raza, origen y destino con las memorias; a la vez que con las propias trayectorias sociales que van conformando y constituyendo su propio

capital cultural en estos diversos (y complejos) escenarios disruptivos de los cuales “no se egresa sin pagar” antes una cuota referida a huellas o persistencia recurrente de algún tipo de dolor.

Dolor que en parte pudiera persistir; o algunas huellas que también parecieran difíciles de borrar, pero que, sin embargo, se (re) presentan y emergen a través de sus memorias como *reconciliadas*. Y es entonces desde este horizonte de miradas que no juzgan, sino que tratan de comprender *amorosamente* la (re) configuración de lo público, en relación a las prácticas docentes y del maestro como actor político, que nosotros habremos de intentar observarlos en relación cómo se constituyen los procesos de transformación que permitieron otorgar protagonismo a toda la lógica discursiva de su narración.

Esta transformación aludida, no deviene entonces estrictamente como un pasaje “académico” ni mucho menos, como “aspiración” meramente clasista: sino que se anima a dar paso a aquello revelado ante la propia vida y que lo condujo a ser *alguien diferente* al que sus propias condiciones materiales y simbólicas de origen, parecían “naturalmente” ofrecerle o “trazarle” o “únicamente” como destino.

En este sentido, el maestro Benito ha sido protagonista biográfico y sujeto histórico de su propia existencia y de lucha de clases de la cual, no solo la aprende, sino que, fundamentalmente, la enseña. De allí que, junto con ella, esos vaivenes de la Historia con la política y con los efectos que una educación transformadora ubicadas temporalmente en aquellas ataduras iniciales (producto de las divergencias sociales), efectivamente nos lleva a rememorar que la fuerza de aquellas marcas pueden “des-potenciarse” –y también “evanescerse”- cuando activan nuevos mundos de vínculos no solo referidos a los ámbitos de la esferas privadas de los sujetos sino de las acciones colectivas de participación política y ciudadanas capaces de resignificarlas.

Por eso en una parte del texto podemos leer que, ante un inminente peligro, “lo que nos salvó, fueron las credenciales que presentamos...” Y allí aparece entonces la docencia, como “previsualización” y reconfiguración de aquello que finalmente posibilitará y mejor “vendrá”: la ampliación de la vida, en toda su existencia; la cual le va a ir posibilitando desplazar la mera metáfora del “sobrevivir”; al *buen vivir*. Los

itinerarios de formación de Benito dieron cuenta de uno y cada uno de estos pasajes involucrados. De allí que, en su madurez, pueda contar con la acumulación de sabiduría no solamente dada por la experiencia, sino por las “heridas” del *acontecimiento* que va atravesando también su vida. Sin embargo, es una narrativa compartida; “viva”; que no apela solo en la memoria, sino que se pliega y despliega al devenir cotidiano, re actualizando la vida y, junto a ella, también los afectos y la remembranza de la docencia como afectación del continuum a lo largo de su vida la cual, afortunadamente, persiste y que sigue generando huellas.

La “ruralidad” como anclaje significativo “real” para los saberes

Una de las problemáticas que más suelen afectar la condición docente tienen que ver con señalar la presencia de una ausencia de la realidad, marcada como “hiatos” o “distancia” entre aquello que los grupos de formación docente adquirieron relativo a su propia formación y lo que supone “realmente” enfrentar al universo de las prácticas en “territorio”. De esta manera, es muy frecuente para aquellas personas que nos dedicamos a estas cuestiones centradas en interrogar por estos procesos acerca de cómo se “enseña y se aprende” en diferentes registros y contextos, escuchar: “Esto no nos lo han enseñado; esta realidad es muy diferente a la teoría que vimos desde los libros”; frases que, más allá de algunas diferencias o semejanzas, el hecho de estar “cubiertos” por las matrices de la colonialidad del saber y sus instituciones, ningún docente implicado en estas instancias de formación, se sentirá demasiado “extrañado” por esto que escribo.

Sin embargo, cuando el maestro Benito le toca verdaderamente transitar los diferentes mundos que habrán de habitarlo, aquellas realidades, provenientes de un tipo de saberes más vinculados con el “hacer” que con el decir o, en todo caso, replegados en una ecuación bastante infrecuente para la formación pedagógica “clásica” de la modernidad, sostiene que: “...lo que habíamos aprendido lo habíamos observado en la realidad, por lo regular en las poblaciones rurales”.

Y allí comienza un punto inflexible de toda la matriz biográfica y que tiene que ver con algo vinculado para nosotros como antes dijimos

con la *interpelación*: aquello que el maestro Benito padeció y conoció a puro “sopapos”; pudo resignificarlo y reconvertirlo en objeto de cuestionamiento político; esto es, recién ponerlo en “palabras” al interior de un dispositivo de enseñanza cuando va concluyendo su propia formación profesional. La alianza histórica del magisterio crítico mexicano, ligado a las luchas indígenas y normalistas, como las de Ayotzinapa donde amplificar las existencias y limitar las injusticias, comenzaban a “hacer mella” como bien expresa el maestro, en sus venas, en sus clases y en sus libros. Docencia y territorio; extensión de los márgenes y libertad fueron la clave de una enseñanza comunitaria arraigada en los principios de este buen vivir que sostenían a la propia realidad, como eje indiscutible para la propia formación.

De esta manera a lo largo de estas narrativas y a los propios ojos del Maestro, se puede ir vivenciando en diferentes “tiempos de vidas” (derramadas en distintas etapas del conocimiento) este especial latido referido a aquel “refinamiento” político (incluido el estético, el social, cultural) *del cual solo se puede acceder desde la escuela*. Esto es, como parte de una forma de capital simbólico que va constituyendo y consolidando a partir de la inscripción como capital acumulado (incorporado) pagado con tiempo y aquí ya recapitalizado a través de las claras lógicas de transmisión que hacen posible estas formas de relatos y narrativas.

La memoria, así, va siguiendo aquellos pasos y esto se observa también a lo largo de los capítulos y apartados: si al principio los recuerdos están anclados más en lo “vivencial” de la experiencia juvenil que acompaña “las chingadas”; las “cabronadas”; y las tensiones clásicas a las adversidades de estos tramos de la existencia; con el paso del tiempo van dando paso a una reconversión -e interpelación- como expresamos de origen político. Nuevas categorías se abren paso para, en algunos casos, atenuar las viejas o, directamente reemplazarlas al interior de un nuevo Benito. Maestro. Maestro normalista y rural, quien empieza a hacerse cargo de su propia vida y animar a transformar la de otros, desde una enseñanza amorosa, rigurosa y compartida.

Esto último, sin embargo, no sin resistencias: “¿A poco usted es muy bueno para trabajar?” (le increpó una persona tras su intervención a través de un cuestionamiento); y dejando observar, así, *el manto de dudas al*

ejercicio de la docencia cuando solo responde a criterios de “eficacia” desplazadas de lo que acontece en “territorio”. Pero también, en cierta medida, en referencia a esta “distancia” antes aludida entre el que “manda” y “obedece” desde una estructura “clásica” de formación la cual, a la luz de esos ojos, aparece –y se manifiesta– como algo disociado con la (real) práctica.

Por eso, a partir de esa interrogación, como “táctica” argumentativa de “devolución” ante la observación realizada, podrían inferirse los mecanismos inherentemente históricos de la matriz de la modernidad como reedición de la tensión comeniana quien, al haber “alejado” a los niños del trabajo rural y de la tierra”, desde este momento, la docencia volverá “una y otra vez” a comenzar a tener que “justificarse” –y justificar– su rol de enseñanza desde en su punto “cero”; como suerte de “insistencia” capaz despejar “dudas” acerca de su “presencia” territorial a la vez de “acortar” las distancias entre sus propios recorridos teóricos, prácticos, y de los modos de registros cercanos entre la autoridad y lo comunitario.

De allí que el maestro Benito recuerda que “los inspectores eran jerarcas dentro del gremio magisterial, ilo que se decía, se hacía; o al igual que cuando sostiene que en aquel entonces la palabra del director era la última palabra”, evidenciando una clara división pedagógica (“clásica” y eurocéntrica) de los regímenes administrativos relativos al trabajo (colonial) ministerial. Y en este “andar” y “des” andar (o entre aventuras y desventuras del existir cotidianos), se fue consolidando una nueva idea de resurgir en una comunidad en donde los principios de autoridad comienzan a manifestarse desde otras lateralidades. De aquel *lo que se decía, se hacía*, a la ruralidad y la experiencia escolar en clave comunitaria como eje en donde podría inferirse el *mandar obedeciendo*.

En el interior del conjunto de estas transformaciones, la comunidad se anima a “encarnar” en ropajes “otros” para educarse, “enseñarse”, y “re” culturizarse también en otras liturgias deportivas: “... porque el futbol no estaba reconocido en Chiapas, era el basquetbol el que predominaba. Sin embargo, poco a poco e incluso en apuesta, les dije que el futbol iba a desplazar al básquetbol y muchos de ellos apostaban. En la actualidad hay más futbol que basquetbol, eso pues a mí me llena el orgullo”.

Se observa aquí otro pasaje de la *naturalización colonial* relativa a deportes más vinculados al “norte” imperial (como sucede en parte en otros

países de Latinoamérica con el baseball); y su re transformación en clave territorial: futbol como ámbito local, de oportunidades, encuentros; y de circulación de dinámicas propias que, más allá de los “orígenes”, (a diferencia de otros deportes que demandan a su vez la incorporación identitaria exógena para poder operar en “términos” de normalidad).

Aquí, en cambio, el futbol es parte de otras maneras de intentar vincular la propia Historia, con lo local, con lo étnico, sin disuadir los universos de representación indígenas, rurales, mestizos, coloniales; potenciando las relaciones horizontales de poder expresadas a un tipo de deporte el cual (al menos en este caso narrado) activa lo político, en vez de expropiarlo. Y este proceso, va de la mano también con la reactivación de la constitución política en donde maestros y maestras se redefinen como “*paristas*”: “ingresan” a la “cancha” desde un juego “nuevo” a través del acto del paro como ejercicio político de *parir* (no sin dolor ni luchas) nuevas garantías y derechos nuevos.

A través de estas inéditas articulaciones, se resignifica la “conquista” del guardapolvo blanco como una nueva alianza entre la comunidad y lxs maestrxs: *todo va a salir bien?*; *Claro que sí*; señala el maestro Benito al ser consultado frente a una operación de riesgo en un contexto sanitario vistiendo su *pedagógico* atuendo. La inscripción de amparo y respeto expedida por este guardapolvo se “entrona” como construcción de la autoridad como principio o dispositivo de accionar simbólico a la vez como agente subjetivo de salud e intervención ética para el cuidado del Otro. Por eso, nunca podremos constatar o saber del todo si “verdaderamente” fue una confusión de campos disciplinares, o no...

Sin embargo, lo anterior, no tuvo lugar meramente en un campo exento de disputas o de tensiones, y de las representaciones (ideológicas) en torno a la idea y a las potestades sobre quién enseña, y quién aprende: “a ver Carreto, hazte cargo de este problema” (frente a una situación de exceso de adjetivación hacia un estudiante por parte de un docente). Aquí podrían valorarse las intervenciones tendientes a abordar la transferencia y potestades de derechos del tipo *rousseauiana* la cual, como dijimos con anterioridad, no tuvo lugar sin conflictos.

Es decir, tiene la potencia de recrear una imagen “viva” por la disputa del lugar del cuerpo -de aprendizaje- del maestro y del rol de los padres

en la escuela. Y si bien a la luz de ciertos cambios históricos dichas adjetivaciones son impensadas para los actuales contextos, es necesario (re) ubicarnos en los intersticios donde estas (des) *colonialidades*, como figuras de transmisión, jugaron –y aún juegan– un rol decisivo para la nueva configuración de las relaciones tanto docentes como institucionales. *Ningún padre de familia adentro*; representa la lucha por la pulsión acerca de quién entonces va a poder “legislar” y “legítimamente” intervenir en la escisión del cuerpo infantil como cuerpo y sujeto de aprendizaje escolar el cual tendrá precisamente lugar en el ámbito de la escuela.

Claro está que, en los itinerarios de aquellos recorridos, habrá nuevos puntos “de escape”, “contrapuntos” y “fugas”; pero siempre desde un costado humanizado y humanizante de la figura y del rol del maestro comunitariamente (con) validado para llevar a cabo su propia participación pero también el reencuentro con su nuevo lugar como forma de habitar el mundo.

El maestro Benito: “hijo” de las escuelas, de los maizales, los campos de trigo, del “valor” de las “gorras” y de las amistades

El maestro Benito es una de estas biografías e historias de vidas que se pliegan y despliegan entre los marcos y horizontes de muchas otras existencias: las de las carencias, ausencias y aquellas que permiten augurar un nuevo comienzo para poder “pensarse” y estructurar nuevas historias a partir de una “resta”. Sin embargo, esa misma “resta” es a la vez la que lo ha posibilitado a poder pensarse dando un “giro” completamente diferente hacia aquello que quizás se presentaba como un “destino” manifiesto seguro de subordinación, de ninguna manera condicionado por la “ficción” de la “inteligencia”, sino, por sobre todas las cosas, por un lugar fuertemente prescripto con carencias de todo tipo arraigadas en su lugar de origen que podrían haber limitado el acceso a diferentes universos cognitivos y de participación política.

De allí que hacer referencia a los procesos de subjetividad inherentes con las prácticas educativas, la entendemos, fundamentalmente, desde aquel lugar conceptual que la concibe como “ad-venir”, como construcción abierta que posibilita la constitución del “yo”, pero reconociendo

que será siempre a partir de los “otros” y “otras” donde se podremos sentirse “uno”. En este sentido, la subjetividad se aborda como una suerte de “resta”: ya que impedirá (restará) al otro/a sentir que “todo” forma parte de “él” (sujeto) y a “uno” creer que es dado de antemano o “autoengendrado”.

La “ruralidad” “en” Benito, paradójicamente, le permitió *andamiar* y reconstruir nuevos senderos y caminos sólidamente edificados. La institución escolar, fue su mayor aliada en estos circuitos de re-semantización política, pedagógica y comunitaria; junto con sus afectos, “efectos”; familia, hijos e hijas, que le dieron un marco de contención y, al igual que el fútbol que tanto le agrada, también de “revancha”. Pero a no confundirse: no es una “revancha” que “consume” la vida, sino que la despliega en todo su esplendor como motor de incesantes búsquedas y continuos pedidos de “traslados” que lo hicieron “nómade” para no claudicar ante lo adverso; y frente aquello que podía a veces (re) presentarse como algo del orden de lo “siniestro”.

En estas cartografías, aventuras y desventuras propias a las personas que buscan afirmar insistentemente la vida, finalmente pudo “reencontrarla” y “reencontrarse” *resistiendo* plenamente a sus adversidades, sin rencores y sin rivalizarla. Por eso Benito hoy puede narrarlas tranquila y soberanamente, con la *paz mansa* (pero con el recuerdo “guerrero”) *que solo da la certeza de aquellos quienes ya se saben que han peleado lo suficiente*; o de quien se ha animado a transitar los propios fantasmas para liberar aquello que obtura y oprime. Haciendo, así, de estas cruzadas, junto con sus afectos y fundamentalmente “la” escuela; su bastión de lucha como la llave mejor para abrir –y abrirse– a las puertas del mundo: un mundo afectivo, inclusivo, políticamente “otro”, pedagógicamente descolonial y, por ende, siempre comunitario y *orgullosamente rural*.

Martes 6 de abril de 2021, tras las celebraciones de Pascuas, bajo un contexto global de pandemia en donde “escribir” y las *pedagogías* como urgencias, demandan (re) clamar y luchar por un mundo diferente para transformar las barreras geográficas en cielos abiertos y puentes colectivos de esperanzas: aquí en la ciudad de Rosario, República Argentina y también en la amada Chiapas.

Glosario

- Aventados: arrojado, audaz, atrevido (Real Academia de la Lengua Española, 2021)
- Agandallarse: cometer un abuso, contra algo o alguien, sacando ventaja sin miramientos. Estafar o robar (Wikcionario, 2021).
- Cabrón: dicho de una persona que hace malas pasadas, o resulta molesto (Real Academia de la Lengua Española, 2021).
- Chingonazo: que es extremadamente bueno en algo (The free dictionary, 2021).
- Chiviados: sonrojado, avergonzado, equivocado, dejar plantado alguien (Diccionario Abierto y Colaborativo, 2021).
- Chonguito: rizo, trozo de cabello (RAE, 2021).
- Cocolazos: combate, pelea a golpes, balazos, golpes (Vocabulario esencial mexicano, 2021).
- Cuete: problema o dificultad (Diccionario de Oxford, 2021).
- Dobló las manos: Darse por vencido o ceder en algo (Diccionario Jergo, 2021).
- Era trucho: Hace referencia a una persona que siempre está sobre aviso, precavido a cualquier posible acontecimiento (Qué quiere decir, 2021).
- Escabechar: matar con especial saña o violencia, generalmente con un arma blanca. Matar con especial saña o violencia, generalmente con un arma blanca (Diccionario de Oxford, 2021).
- Escamar: asustar o intimidar a una persona. (Real Academia de la Lengua Española 2021).
- Está cabrón: dicho de una persona, respecto a un animal o cosa; que hace malas pasadas o le resulta molesto (Real Academia de la Lengua Española, 2021).

Gresca: alboroto, bulla, riña, pelea (Real Academia de la Lengua Española, 2021).

Hijo de la maicena: expresión de insulto hacia una persona, animal u objeto (Diccionario México, 2021).

Guarapeta: estado de embriaguez (Real Academia de la Lengua Española, 2021).

Huevones: perezosos (Real Academia de la Lengua Española, 2021).

Irse de pinta: faltar un alumno de forma no justificada a un centro de enseñanza. Cuando te sales de la escuela y no entras a clase (Gramaticalia, 2021).

Jagüey: balsa, pozo o zanja llena de agua, ya artificialmente, ya por filtraciones naturales del terreno (Real Academia de la Lengua Española, 2021).

Juaquiniquiles: Vaina que puede llegar a medir hasta 40 centímetros de largo, proviene del náhuatl que quiere decir “pie torcido”, ya que curiosamente la vaina, en uno de sus extremos, presenta una cierta torcedura que asemeja un pie. (García, 2020).

Jodía: aguantaba, fastidiaba (Real Academia de la Lengua Española, 2021).

Lumbrera: persona que brilla por su inteligencia o conocimientos especiales (Real Academia de la Lengua Española, 2021).

Madrinas: paliza, serie de golpes (The free dictionary, 2021).

Madrizas: paliza, serie de golpes (The free dictionary, 2021)

Mentar la descendencia/ la madre: injuria u ofensa dirigida a alguien con insultos contra su madre (Real Academia de la Lengua Española, 2021).

Mula: necio (Qué significa, 2021).

Navegar entre dos aguas: mantener una actitud equívoca tratando de satisfacer al mismo tiempo a dos partes opuestas (Diccionario de Oxford, 2021).

Nos la rifábamos: arriesgar la vida (The free dictionary, 2021).

Palomilla: pandilla de vagabundos, plebe (The free dictionary, 2021).

Pago de derecho de piso: cuotas de dinero a cambio de algo (Araujo, 2021).

Pelar gallo: morir (Definiciones de.com, 2021).

Pochota: árbol bombacáceo, con el tronco cubierto de espinas semejantes a pústulas, cuya madera se usa en construcción (Real Academia de la Lengua Española).

Por sus pistolas: imponer la voluntad a través de la fuerza (Diccionario inglés-español, 2021).

Puras habas: promesas, engaños. Expresión con que se manifiesta burlonamente desprecio o desinterés por algo (Jergozo, 2021).

Rascaba con sus propias uñas: valerse una persona por sí misma. (Diccionario de Oxford, 2021).

Respingar: Resistir, repugnar, hacer gruñendo lo que se manda (Real Academia de la Lengua Española, 2021).

Rollero: persona cuyo discurso es largo, pesado y aburrido (Real Academia de la Lengua Española, 2021).

Se hacía pijiji: cuando una persona se resiste a hacer algo

Se me vino la tierra encima: expresión de cuando una persona sufre un gran disgusto o decepción, o se siente abrumado y profundamente deprimido por alguna desgracia (Cultura Educativa, 2021).

Uña y carne: tener [una persona] gran amistad o una relación muy buena con otra (Diccionario de Oxford, 2021).

Vale gorro: no importarle a alguien un asunto o cosa (Diccionario de Oxford, 2021).

Valía sombrilla: que no importa alguna situación o no tomar en consideración las consecuencias “hacer fácil” (Wikcionario, 2021).

Vas a pelar gallo: morir (Definiciones, 2021).



Referencias

- Alabarces, P. (Comp.) (2003). *Fútbol, violencia e identidad en América Latina*. CLACSO.
- Almeyra, G. (2010). Prólogo. Una obra necesaria. En M. Modonesi, *Subalternidad, antagonismo, autonomía: marxismos y subjetivación política* (1ª ed.). (pp. 9-12). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales [CLACSO] / Prometeo Libros.
- Angulo Villaseñor, J. (2010). Capítulo 3. Sobre la presencia olmeca y otros grupos etnolingüísticos en la región de Morelos y el Altiplano Central durante el Preclásico Medio y Superior. En Horacio Crespo (Dir.), *Historia de Morelos. Tierra, gente, tiempos del Sur, Comisión Especial de Colaboración a los Festejos del Bicentenario de la Independencia de nuestro país y Centenario de la Revolución Mexicana* (pp. 67-98). Morelos, México: Congreso del Estado de Morelos-LI Legislatura / Universidad Autónoma del Estado de Morelos / Ayuntamiento de Cuernavaca / Instituto de Cultura de Morelos.
- Anzaldúa, R. E. (2009). La formación: una mirada desde el sujeto. En COMIE A. C., *X Congreso Nacional de Investigación Educativa* (10 páginas). COMIE http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/0251-F.pdf
- Araujo, A. (23 de agosto de 2021). ¿Qué significa la frase “tiene que pagar derecho de piso”? <https://adolfoaraujo.com/2019/08/09/que-significa-la-frase-tiene-que-pagar-derecho-de-piso/>
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre reflexión política*. Península.
- Arias-Cardona, A.M. y Alvarado-Salgado, S.V. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de co-

- nocimientos científicos. *Revista CES Psicología*, 8(2), 171-181. <https://www.redalyc.org/pdf/4235/423542417010.pdf>
- Aristegui, C. (28 de octubre de 2019). Avanza plan de AMLO para federalizar nóminas de maestros. *Aristegui Noticias*. <https://aristegui-noticias.com/2810/mexico/avanza-plan-de-amlo-para-federalizar-nominas-de-maestros/>
- Arnaut Salgado, A. (1998). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México 1887-1994* (2ª ed.). CIDE.
- Arnaut Salgado, A. (1999). La federalización educativa y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. En M. del C. Pardo (Coord.), *Federalización e innovación educativa en México* (pp. 63-100). El Colegio de México.
- Arnaut Salgado, A. (2010). Capítulo 8. Gestión del sistema educativo federalizado, 1992-2010. En A. Arnaut y S. Giorguli (Coords.), *Los grandes problemas de México. VII. Educación* (pp. 233-267). El Colegio de México.
- Arnaut Salgado, A. (2013). *Los maestros de educación básica en México: Trabajadores y profesionales de la educación*. Recuperado el 8 de octubre de 2020 de https://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/foros/docs/130613_presentacion1.pdf
- Bauman, S. (2000). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bautista Arias, M. (2017). *El murmullo social de la violencia en México*. Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública (CESOP)/ UAM.
- Bensusan, G. y Middlebrook, K. J. (2012). El sindicalismo y la democratización en México. *Foro Internacional* 210, octubre diciembre, 4, 796-835.
- Berger, A. V. (2015). Facultad, Autoridad y padre. En VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXII Jornadas de Investigación. XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. *Psicoanálisis* (pp. 84-86). Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires. <http://jimemorias.psi.uba.ar/index.aspx?anio=2015>
- Boneta, M. et al. (1954). *Estructura del sistema nacional de educación normal. Tomo II*. SEP, Junta Nacional de Educación Normal.
- Brown, A., Crabbe, T. y Mellor, G. (2008). Introduction: football and community – practical and theoretical considerations. *Soccer & Society*, July, 9(3), 303–312.

- Butler, J. (1997). *Lenguaje, poder e identidad*. Síntesis.
- Butler, J. (2001). *Mecanismos psíquicos del poder. Teorías sobre la sujeción*. Ediciones Catedra.
- Cabrera O. (2015). La construcción de la identidad docente: investigación narrativa sobre un docente de lengua extranjera sin formación pedagógica de base. *Educación*, XXIV (46), 91-113.
- Cano, A. (31 de agosto de 2002). Vanguardia Revolucionaria tenía “licencia para matar”. *La Jornada Virtual*, <https://www.jornada.com.mx/2002/08/31/008nlpol.php?printver=0>
- Carrizales Retamoza, C. (1991). *El filosofar de los profesores*. Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Castrillo, D. (16 de diciembre de 2006). *Lectura del Seminario 5 de Lacan: el Nombre del Padre en los capítulos VIII y IX*. Conferencia para Instituto Campo Freudiano Palencia. <https://nucep.com/publicaciones/lectura-del-seminario-5-de-lacan-el-nombre-del-padre-en-los-capitulos-viii-y-ix/>
- CEIEG (2015). *Comité estatal de información estadística y geográfica. Análisis de los resultados definitivos del censo de población y vivienda 2015*. CEIEG. http://www.ceieg.chiapas.gob.mx/home/wp-content/uploads/downloads/productosdgei/info_estadistica/PublicacionesCEIEG/EIC_2015_presenta_DEFI_Estatal_CHS_07122015-A.pdf
- Centro Nacional de Consultoría (2014). *El poder del fútbol*. Centro Nacional de Consultoría / Ministerio del Interior.
- Centro Nacional de Desarrollo Municipal. Gobierno del Estado de Morelos (2001). *Enciclopedia de los municipios de México. Estado de Morelos. Zacatepec de Hidalgo*. <https://web.archive.org/web/20060113054733/http://www.e-local.gob.mx/work/templates/enciclo/morelos/> Recuperado el 5 de junio de 2020.
- Collier, R. y Collier, D. (1991). *Shaping the political arena: critical junctures, the labor movement, and regime dynamics in Latin America*. Princeton University Press.
- CONAPO (2016). *Índice de marginación por entidad federativa y municipio 2015*. CONAPO. http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/61594/Principales_resultados_2015.pdf

- CONEVAL (2015). *Índice de rezago social. Consejo Nacional de Evaluación de Política de Desarrollo Social*. México: CONEVAL. http://www.coneval.org.mx/Medicion/Documents/Indice_Rezago_Social_2015/Nota_Rezago_Social_2015_vf.pdf#search=%C3%8Dndice%20de%20Rezago%20Social%2E%20Consejo%20Nacional%20de%20Evaluaci%C3%B3n%20de%20Pol%C3%ADtica%20de%20Desarrollo%20Social
- Cortina, R. (1989). La vida profesional del maestro mexicano y su sindicato. *Estudios Sociológicos*, enero-abril, 7(19), 79-104. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4470167>
- Crespo, H. (Dir.) (2010). *Historia de Morelos. Tierra, gente, tiempos del Sur, Comisión Especial de Colaboración a los Festejos del Bicentenario de la Independencia de nuestro país y Centenario de la Revolución Mexicana*. Congreso del Estado de Morelos-LI Legislatura / Universidad Autónoma del Estado de Morelos / Ayuntamiento de Cuernavaca / Instituto de Cultura de Morelos.
- Cultura Educativa (2021). *Nuestros dichos*. https://natureduca.com/cultureduca/dichos_c_caerseelmundo01.php
- De la Peña, G. (1986). Poder local, poder regional: perspectivas socioantropológicas. En J. Padua y A. V. Anneph (Comp.), *Poder local, poder regional*. México, El Colegio de México y Centre D 'Etudes Mexicaines e Centramericaines. <https://www.jstor.org/stable/j.ctv26d8xs> <https://www.jstor.org/stable/pdf/j.ctv26d8xs.4.pdf?reqid=excelsior%3A31ff163e8f52e894586637b6ff79f0bf>
- Definiciones de.com (23 de agosto de 2021). *Definiciones*. https://www.definiciones-de.com/Definicion/de/pelar_gallo.php
- Delaney, L. y Keaney, E. (2005). *Sport and social capital in the United Kingdom: Statistical evidence from national and international survey data*. Commissioned by the Department of Culture, Media and Sport.
- Diccionario Abierto y Colaborativo: (23 de agosto de 2021). *Significados*. <https://www.significadode.org/>
- Diccionario Inglés-español, D. (23 de agosto de 2021). *Linguee.es*. Significados: <https://www.linguee.es/espanol-ingles/traduccion/>
- Diccionario Jergozo (23 de agosto de 2021). *Significados*. <https://jergozo.com/significado/>

- Dussel, E. (2007). *Política de la liberación. Historia mundial y crítica*. Trotta.
- Ellul, J. (1991). *Politización y soluciones políticas*. *Revista de Instituciones Ideas y Mercado*, 15, 18 pp. <https://www.eseade.edu.ar/wp-content/uploads/2016/08/ellul.pdf>
- El Orbe (24 de enero de 2020). *Secretaría de Educación asigna mil 506 plazas a maestros de Chiapas*. <https://elorbe.com/portada/2020/01/24/secretaria-de-educacion-asigna-mil-506-plazas-a-maestros-de-chiapas.html>
- Espinosa, J. A. (1982). Los maestros de los maestros: las dirigencias sindicales en la historia del SNTE. *Revista Historias*, julio septiembre, 1, 67-101. Recuperado de: https://www.estudioshistoricos.inah.gob.mx/revistaHistorias/wp-content/uploads/historias_01_67-101.pdf
- Ezpeleta, J. y Weiss, E. (1996). Las escuelas rurales en zonas de pobreza y sus maestros: tramas preexistentes y políticas innovadoras. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-junio, 1(1), 12 páginas.
- Fix Fierro, H. y Martínez Uriarte, J. (1994). Chiapas: el escenario de una rebelión. *Revista de Estudios Políticos, Nueva Época*, abril-junio, 84, 165-179.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3-20. <http://links.jstor.org/sici?sici=0188-2503%28198807%2F09%2950%3A3%3C3%3AESYEP%3E2.0.CO%3B2-A>
- Freud, S. (1955). *Obras Completas. Volumen XIII. Tótem y tabú y otras obras*. Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1970). *El malestar en la cultura y otros ensayos*. Alianza Editorial.
- Freud, S. (1979). *Obras Completas. Volumen XVIII. Más allá del principio del placer, Psicología de las masas y análisis del yo y otras obras*. Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1993). *Obras Completas. Volumen XI. Un recuerdo infantil de Leonardo da Vinci y otras obras*. Amorrortu Editores.
- Galeano, E. (2002). *El fútbol a sol y sombra. Y otros escritos*. Ediciones La Cueva
- Gallo, H. (2017). *Violencia escolar y Autoridad. El bullying desde la perspectiva psicoanalítica*. Editorial Universidad de Antioquia.

- García Lara, G. A. (2019). Capítulo 6. La escuela ante la violencia. Fronteras desbordadas o intersticios para la acción. En J. Ocaña Zúñiga, O. Cruz Pérez y G. A. García Lara (Coords.), *Dimensiones y perspectivas de la violencia en América Latina* (pp. 101-116). Grañén Porrúa.
- Giddens, A. (2007). *Un mundo desbocado, los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Taurus.
- Gindin, J. (2008). Sindicalismo docente en México, Brasil y Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (en línea), abril, 13(37), 351-375.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI y UNAM.
- Gobierno del Estado de Chiapas (2018). *Quinto informe de gobierno. México: Gobierno del Estado de Chiapas*. <http://www.chiapas.gob.mx/media/informes/2012-2018/5-informe/contexto-estatal/5-Inf-gobobierno.pdf>
- Gramaticalia.com. (23 de agosto de 2021). *Significados*. <https://gramaticalia.com/definicion/>
- Gramsci, A. (1980). Apuntes sobre la historia de las clases subalternas. Criterios de método. En *Escritos Políticos III (Cuadernos de la cárcel)*. Juan Pablos.
- Grove, D. C. (2010). Capítulo 2. Morelos, la cuna de la famosa cultura de Tlatilco (1200-900 a.C.). En Horacio Crespo (Dir.), *Historia de Morelos. Tierra, gente, tiempos del Sur, Comisión Especial de Colaboración a los Festejos del Bicentenario de la Independencia de nuestro país y Centenario de la Revolución Mexicana* (pp. 43-66). Congreso del Estado de Morelos-LI Legislatura / Universidad Autónoma del Estado de Morelos / Ayuntamiento de Cuernavaca / Instituto de Cultura de Morelos.
- Guerra, F. J. (1988). *México, del antiguo régimen a la revolución* (tomo 2). Fondo de Cultura Económica.
- Guha, R. (2002). *Las voces de la historia y otros estudios subalternos*. Crítica.
- Guzmán Gómez, E. y León López, A. (2005). Multiactividad y migración campesina en el poniente de Morelos, México. *Política y Cultura*, 23, 103-120. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-77422005000100007&lng=es&tlng=es.
- Heller, A. (1970). *Historia y vida cotidiana*. Grijalbo.
- Hernández Grajales, G. de J. (2004). *El normalismo rural en Chiapas. Origen, desarrollo y crisis*. SEP INDAUTOR, Gregorio de Jesús Hernández Grajales.

- Hernández Millán, A. (2007). Orígenes y antecedentes del EZLN. *Espacios Públicos*, agosto, 10(19), 264-283. <https://www.redalyc.org/pdf/676/67601915.pdf>
- Hirth, K. G. (2010). Capítulo 4. De Teotihuacan a Xochicalco: los periodos Clásico y Epiclásico en Morelos. En Horacio Crespo (Dir.), *Historia de Morelos. Tierra, gente, tiempos del Sur, Comisión Especial de Colaboración a los Festejos del Bicentenario de la Independencia de nuestro país y Centenario de la Revolución Mexicana* (pp. 99-130). Congreso del Estado de Morelos-LI Legislatura / Universidad Autónoma del Estado de Morelos / Ayuntamiento de Cuernavaca / Instituto de Cultura de Morelos.
- INEGI(2015a). *Sistema para la consulta del anuario estadístico de Chiapas 2015*. INEGI. http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/anuarios_2015/702825077150.pdf
- INEGI (2015b). *Censo de Población y Vivienda 2015*. INEGI. http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/encuestas/hogares/especiales/ei2015/doc/eic_2015_presentacion.pdf Recuperado el 8 de agosto de 2016.
- INEGI(2020). *Censo de Población y Vivienda 2020*. INEGI. <https://www.inegi.org.mx/app/buscador/default.html?q=Chiapas#tabMCCollapse-Indicadores>
- Jiménez De la Cruz, C. E. (2018). *Organización de una comunidad maya: el sistema de cargos de Zinacantán, Chiapas* (Trabajo de Maestría no publicado). Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la UNICACH.
- Kojève, A. (2006). *La noción de autoridad* (editado y presentado por Francois Terré). Editorial Nueva Visión.
- Lacan, J. (1984). *El Seminario de Jacques Lacan, Libro 3. Las psicosis*. Ediciones Paidós.
- Lacan, J. (1988). *El Seminario de Jacques Lacan, Libro 7. La ética del psicoanálisis*. Ediciones Paidós.
- Lacan, J. (1999). *El Seminario de Jacques Lacan, Libro 5. Las formaciones del inconsciente*. Ediciones Paidós.
- Lacan, J. (2003). *El Seminario de Jacques Lacan, Libro 8. La transferencia*. Ediciones Paidós.

- Lacan, J. (2005). *Escritos I. Siglo XXI Editores*.
- López Aguilar, M. de J. (2013). Una reforma “educativa” contra los maestros y el derecho a la educación. *El Cotidiano*, mayo-junio, 179, 55-76. <https://www.redalyc.org/pdf/325/32527012005.pdf>
- Loyo Brambila, A. (1980). *El movimiento magisterial de 1958 en México*. Ed. Era.
- Loyo Brambila, A. (2010). Capítulo 6. Política educativa y actores sociales. En A. Arnaut y S. Giorguli (Coords.), *Los grandes problemas de México. VII. Educación* (pp. 185-207). El Colegio de México.
- Maldonado Jiménez, D. (2000). *Deidades y espacio ritual en Cuauhnáhuac y Huaxtepec. Tlalhucas y xochimilcas de Morelos (siglos XII-XVI)*. UNAM-IIA.
- Mandujano, I. (10 de marzo de 2017). Fallece el ex gobernador Absalón Castellanos; fue enjuiciado por el EZLN. *Revista Proceso*, <https://www.proceso.com.mx/nacional/estados/2017/3/10/fallece-el-exgobernador-absalon-castellanos-fue-enjuiciado-por-el-ezln-180346.html>
- Marín Galvis, F. H. (2013). El fútbol como herramienta pedagógica. *VIREF, Revista de Educación Física*, abril-junio, 2(2), s/p. <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/viref/article/viewFile/15780/13689>
- Martin, Ch. J. (1998). Las relaciones conflictivas en la escuela primaria en el contexto de la reforma educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, julio-diciembre, 3(6), 273-299.
- Matus, L. G. (2013). La construcción de una identidad docente, ¿un desafío para la política educativa? *EXITUS* 3(1).
- Mayorga Sánchez, L. (2005). Conflictos y sistema de cargos en una comunidad purhépecha de Michoacán. *Cuicuilco*, mayo-agosto, 12(34), 63-93. <https://www.redalyc.org/pdf/351/35103405.pdf>
- McGinn, N. y Street, S. (1982). The political rationality of resource allocation in Mexican public education. *Comparative Education Review*, June, 26, 179-198.
- Medina Melgarejo, P. y Rico Montoya, A. (2019). Niños actores sociales en el movimiento magisterial de Oaxaca (CNTE) y en el movimiento indígena zapatista de Chiapas del EZLN. En P. Medina

- Melgarejo (Coord.), *Geografías de las infancias y movimientos sociales: dialogar con niños para descolonizar el presente* (pp. 29-60). Universidad Pedagógica Nacional.
- Mendel, G. (2011). *Una historia de la Autoridad. Permanencias y variaciones*. Siglo XXI Editores.
- Mendoza Enríquez, F. C. (2016). *Ex-Escuela Normal Rural Emiliano Zapata Champusco Puebla*. Blog desarrollado por Fernando Catalino Mendoza Enríquez. <http://exnormalruralemilianozapatachampusco.blogspot.com/2016/03/ex-escuela-normal-rural-emiliano-zapata.html>
- México Desconocido (23 de agosto de 2021). *Significados* en Diccionariomexico.com. <https://diccionariomexico.com/>
- Modonesi, M. (2010). *Subalternidad, antagonismo, autonomía: marxismos y subjetivación política* (1ª ed.). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales [CLACSO] / Prometeo Libros.
- Meneses, J. A. (2008). El fútbol nos une: socialización, ritual e identidad en torno al fútbol. *Culturales*, julio-diciembre, IV(8), 101-140.
- Moreno Standen, C. (2008). *Nuevas (y viejas) configuraciones de la intimidad en el mundo contemporáneo: amor y sexualidad en contextos de cambio social*. En K. Araujo y M. Prieto (Coords.), *Estudios sobre sexualidad en América Latina*. (pp. 43-57). FLACSO.
- Ordaz Díaz, A. (11 de agosto de 2020). Hay 4 normalistas por cada plaza docente; esto cambiará con la Ley: SEP. *Forbes*. <https://www.forbes.com.mx/noticias-4-normalistas-plaza-docente-cambiara-ley-sep/>
- Ortega Erreguerena, J. (2012). *El SNTE: Corporativismo y disidencia en el México del siglo XXI* [Tesis de Maestría en Estudios Latinoamericanos]. UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.
- Ortega Erreguerena, J. (2015). La CNTE en su laberinto; subalternidad, antagonismo y autonomía en el movimiento magisterial. En M. Modonesi (Coord.), *Movimientos subalternos, antagonistas y autónomos en México y América Latina* (pp. 119-132). UNAM, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.
- Oxford, Dictionary (23 de agosto de 2021). *Diccionario de Oxford*. *Significados*. <https://www.lexico.com/es/definicion/>

- Oyarzún R., P. (2008). Sobre el concepto de autoridad. *Revista de Humanidades*, 17-18, junio-diciembre, 9-33. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3212/321227236001.pdf>
- Qué quiere decir (23 de agosto de 2021). *Significados . Que quiere decir*. <https://que-quiere-decir.com/>
- Qué significa.com (23 de agosto de 2021). *Que-significa.com*. <https://que-significa.com/significado/>
- París Pombo, M. D. (2000). La mujer, el indio y la patria en el discurso político chiapaneco (1970-1993). *Desacatos. Revista de Ciencias Sociales*, 4, 103-118. <https://doi.org/10.29340/4.1236>
- Peláez Ramos, G. (11 de agosto de 2011). La huelga magisterial de Chiapas y la fundación de la CNTE. *La Historia del Día*. <https://lahistoriadeldiablo.wordpress.com/2011/08/11/la-huelga-magisterial-de-chiapas-y-la-fundacion-de-la-cnte/>
- Pérez Sales, P., Santiago Vera, C. y Álvarez Díaz, R. (2002). *Chiapas: fundamentos psicológicos de una guerra contemporánea. Ahora apuestan por el cansancio*. Centro de Derechos Humanos “Miguel Agustín Pro Juárez”, A. C. (México) / Grupo de Acción Comunitaria (España).
- Pierrella, M. (2014). La Autoridad profesional en la universidad contemporánea. *Revista Perfiles Educativos*, 145, 142-143. IISUE-UNAM.
- Pólito, E. y González Esponda, J. (1994). Cronología. 20 años de conflicto en el campo: 1974-1993. *Revista Chiapas*, 2, 1-24. <https://chiapas.iiec.unam.mx/No2-PDF/ch2polito.pdf>
- Quijano, E. (2014). De fútbol y otras ilusiones. *Análisis Plural*, 257-269.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual* (Traducción de Núria Estrach). Editorial Laertes.
- Real Academia de la Lengua Española (2021). *Diccionario de la Lengua Española. Edición del Tricentenario*. <https://dle.rae.es/>
- Retamozo, M. y Stoessel, S (2014). El concepto de antagonismo en la teoría política contemporánea. *Estudios Políticos*, enero-junio, 44, 13-34. <https://www.redalyc.org/pdf/164/16431217002.pdf>
- Revilla Blanco, M. (1996). El concepto de movimiento social: Acción, identidad y sentido Última Década, 5, 1-18.
- Rincón Ramírez, C. (2012). *Resistencia y subordinación : los entretelones de las luchas magisterial y zapatista*. UNACH, Facultad de Humanidades.

- Rincón Ramírez, C. y Roblero Villatoro, E. J. (2018). *La insurrección magisterial y la indolencia institucional (1997-1987)*. UNACH, Facultad de Humanidades.
- Roberts, E. A. y Pastor, B. (2007). *Diccionario etimológico indoeuropeo de la lengua española*. Alianza Editorial.
- Said, E. (2009). Sobre la corriente de los *subaltern studies*. *Contrahistorias*, 25-56.
- Sarceda, C. (2017). La construcción de la identidad docente en educación infantil. *Tendencias Pedagógicas*, 30, 281-300.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Smith, M. E. (2010). La época Posclásica en Morelos: surgimiento de los tlahuicas y xochimilcas. En: Horacio Crespo (Dir.), *Historia de Morelos. Tierra, gente, tiempos del Sur, Comisión Especial de Colaboración a los Festejos del Bicentenario de la Independencia de nuestro país y Centenario de la Revolución Mexicana* (pp. 131-156). Congreso del Estado de Morelos-LI Legislatura / Universidad Autónoma del Estado de Morelos / Ayuntamiento de Cuernavaca / Instituto de Cultura de Morelos.
- Sorgentini, H. (2000). La recuperación de la experiencia histórica. Un comentario sobre E. P. Thompson. *Sociohistórica*, 7, 53-80. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2820/pr.2820.pdf
- Straehle Porras, E. (2016). *Hannah Arendt: Una lectura desde la Autoridad* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/106665/1/ESP_TESIS.pdf
- Street, S. (2001). Trabajo docente y democracia popular en México. La reestructuración educativa desde el movimiento magisterial michoacano. *Encuentro de la Asociación Latinoamericana de Estudios*, Washington, D.C., Septiembre 6- 8. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Tapia Uribe, M. (2001). *La escuela en Morelos: herramienta para pensar, participar y trabajar*. UNAM, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.
- The Free Dictionary (23 de agosto de 2021). *Significado de*. <https://es.thefreedictionary.com/>

- This, B. (1982). *El Padre: Acto de nacimiento* (1ª ed.). Paidós.
- Villafuerte, D. y García, M. (2014). Tres ciclos migratorios en Chiapas: interno, regional e internacional. *Migración y Desarrollo*, 12(22), 3-37. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-75992014000100001&lng=es&tlng=es.
- Vocabulario Esencial Mexicano (23 de agosto de 2021). *Significados*. Editorialcosmos.com. <https://editorialcosmos.com/vocabulario-esencial-mexicano/2034/>
- Wankiewicz, S. (2014). La violencia en el ámbito de la institución escolar. *Argonautas*, 4, 198-208.
- Wikcionario.com (23 de agosto de 2021). *Significados de*. Wikcionario.com. https://es.wiktionary.org/wiki/valer_madre
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Akal.
- Žižek, S. ([1990] 2000). Más allá del análisis del discurso. En Benjamín Arditi (Ed.), *El reverso de la diferencia. Identidad y política* (pp. 169- 180). Nueva Sociedad.
- Žižek, S. (2004). *En defensa de causas perdidas*. Ediciones Akal.

De los autores y colaboradores

Germán Alejandro García Lara

Doctor en Educación, Maestro en Educación Superior y Psicólogo, con formación en psicoterapia breve individual. Profesor Investigador y Coordinador de Posgrado en la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la UNICACH, integrante del Cuerpo Académico Consolidado: Educación y Procesos Sociales Contemporáneos, miembro fundador de la Red Latinoamericana de Estudios sobre la *Violencia*, perfil PRODEP, miembro del Sistema Estatal de Investigadores y del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1. Cuenta con publicaciones en revistas indexadas, en capítulos de libros y libros. Se interesa en los temas: intervención de escolares con TDAH, violencia escolar, drogadicción, educación especial y desarrollo curricular.

Soledad Hernández Solís

Doctora en Educación, maestra en Educación Especial, con especialidad en Teoría Psicoanalítica, especialidad en Terapia de Pareja y licenciada en Psicología. Docente en programas de licenciatura, maestría y doctorado, es colaboradora del Cuerpo Académico Consolidado: Educación y Procesos Sociales Contemporáneos, de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la UNICACH. Ha publicado artículos en revistas indexadas, es autora y coautora de capítulos y libros. Es miembro del Sistema Estatal de Investigadores y del Sistema Nacional de Investigadores, nivel Candidato. Se interesa en los temas de: violencia de género, clínica psicológica, psicoterapia familiar y educación especial. Se dedica además a la práctica clínica privada.

Oscar Cruz Pérez

Doctor en Ciencias Sociales y Humanísticas, maestro en Psicología Social, maestro en Educación Superior y psicólogo. Líder del Cuerpo Académico Consolidado: Educación y Procesos sociales Contemporáneos, de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la UNICACH, evaluador del Comité de Acreditación del CNEIP, perfil PRODEP, miembro del Sistema Estatal de Investigadores y del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I. Ha publicado artículos en revistas indexadas, es autor y coautor de capítulos y libros. Es miembro y presidente de diversas redes temáticas de investigación. Se interesa por temas de psicología social, acompañamiento psicosocial en comunidades rurales, violencias de género, escuela y violencia escolar.

Hildebertha Esteban Silvestre

Doctorante en Ciencias Sociales y Humanísticas con especialidad en Estudios de Género y Feminismos, Maestra en Psicología Social y Psicóloga. Fue directora de Dvnires Instituto de Atención e Intervención Psicosocial, S. C., fundadora y actualmente directora de CEACVI, A. C. Ha dirigido trabajos de investigación e intervención para transversalizar la perspectiva de género en once municipios del estado de Chiapas y actualmente coordina el proyecto: *Atención a la salud y fomento de la seguridad alimentaria con mujeres jefas de familia* en Jiquipilas, Chiapas. Ha escrito artículos y capítulos de libro en temáticas sobre violencia contra las mujeres y sexualidad en contextos comunitarios rurales de Chiapas, desde los feminismos y la teoría de género.

José Tranier

Doctor en Ciencias de la Educación, realizó estudios de posdoctorado en Sociología y Filosofía, becario posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET) de la República Argentina, becario-investigador en la Ciudad de Montreal (Canadá). Es licenciado en Educación, profesor en Educación, licenciado y

profesor de Música. Docente e investigador de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), Argentina. Es secretario académico del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR; coordinador del Centro de Investigaciones en Problemáticas Educativas Contemporáneas Michael y Rima Apple; y, docente en diversos programas de maestría y doctorado. Autor y evaluador de diversos artículos en revistas sobre educación y ciencias sociales.

Fernando García Domínguez

Licenciado en Psicología, licenciado en Contaduría Pública y maestro en Psicología Social. Actualmente es jefe del Departamento de Promoción Laboral y Capacitación de la Universidad Politécnica de Chiapas. Es miembro del Círculo de Estudios Psicoanalíticos en Tuxtla Gutiérrez. Colaboró como organizador del Congreso Internacional sobre *Instituciones, Psicoanálisis y Posmodernidad*, llevado a cabo en septiembre de 2018. Algunos de sus textos de poesía y narrativa fueron publicados en el suplemento *El Péndulo*, la *Gaceta UP* de la Universidad Politécnica de Chiapas, y en la antología *Chiapas en la literatura del siglo XX: visión de sus narradores*. Se interesa en temas relacionados con la psicología social y el psicoanálisis.



Rectoría

Mtro. Juan Jose Solórzano Marcial
RECTOR

Dra. Magnolia Solís López
SECRETARÍA GENERAL

Mtro. Rafael de Jesús Araujo González
SECRETARIO ACADÉMICO

Lic. Victor Manuel Moreno Constantino
ABOGADO GENERAL

Lic. Enrique Pérez López
DIRECTOR GENERAL DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

Mtro. Luis Alberto Cabrera Victoria
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

**Colección
Montebello**



UNICACH

*Maestro, hijo de jornalero.
Vórtices y nodos de subjetivación*

Se terminó de imprimir durante el mes de diciembre de 2021 en Talleres Gráficos de Chiapas, con un tiraje de 100 ejemplares. El diseño tipográfico estuvo a cargo de Salvador López Hernández, la corrección de Luciano Villarreal Rodas. El cuidado de la edición fue supervisada por la Oficina Editorial de la UNICACH, durante el rectorado del Mtro. Juan José Solórzano Marcial.