



**Jemyna Rueda-Hernández**

Facultad de Sociología, Universidad Veracruzana (UV)

jrueda@uv.mx

ORCID: 0009-0002-8593-1017

## El movimiento magisterial de 2013, latencia y práctica docente: el caso de una escuela en la Sierra de Zongolica

*The 2013 teaching movement, latency and teaching practice: the case of a school in the mountain range of Zongolica*

**Palabras clave:** movimientos sociales, reforma educativa, Veracruz.

### Resumen

El objetivo de este artículo es ofrecer, en el caso particular de una escuela primaria de educación indígena, intercultural y bilingüe, el acercamiento a un movimiento social (magisterial) desde su estado de latencia; es decir, mostrar qué pasa cuando no es visible. La metodología que se utilizó fue la cualitativa, a partir de entrevistas exhaustivas, como la técnica de recolección de datos, bajo un análisis desde la perspectiva teórica sociológica. Entre los resultados encontrados, destacan las implicaciones del movimiento magisterial en las dimensiones de la práctica docente, así como el despliegue de habilidades para el manejo de conflictos, como la ruptura de la comunidad académica, el trabajo en equipo y el desarrollo de relaciones entre compañeros de trabajo, estudiantes, padres de familia e incluso al interior de la comunidad que alberga a la escuela, así como su participación política. [Versión en lengua de señas mexicana](#)

**Keywords:** social movements,  
educational reform, Veracruz.

## Abstract

*The objective of this article is to offer, in a particular case of an indigenous, intercultural and bilingual education elementary school, the approach to a social movement (teaching movement) from its state of latency; that is, to show what happens when it is not visible. The methodology used was qualitative, based on exhaustive interviews, as the data collection technique, under an analysis from the sociological theoretical perspective. Among the results found, the implications of the teaching movement in the dimensions of teaching practice stand out, as well as the deployment of skills for conflict management, such as the breakdown of the academic community, teamwork and the development of relationships between colleagues. workers, students, parents and even within the community that houses the school, as well as their political participation.*

## Introducción

En el presente artículo se propone un estudio de caso en el grupo de profesores de una escuela de educación indígena de la Sierra de Zongolica, ubicada en la región de las Altas Montañas del estado de Veracruz, al igual que de sus vivencias, una vez que sus integrantes se reincorporan a sus comunidades de aprendizaje después de participar en el movimiento magisterial de 2013 en contra de la Reforma Educativa emitida en ese año. La finalidad es analizar un movimiento social en el lapso conocido como *estado de latencia*; es decir, una vez que ha pasado la confrontación y la agitación, la marcha, el plantón y la huelga, qué ocurre con quienes viven esa experiencia cuando ha finalizado; además, qué pasa al regresar a sus lugares de origen a retomar sus vidas en sus espacios de trabajo y cómo lo asumen.

Se expone, de manera sucinta, el aspecto histórico de la lucha magisterial en Veracruz y la Región de las Grandes Montañas, las principales causas del movimiento magisterial de 2013, la perspectiva teórica-sociológica que se recuperó para este análisis, las vivencias de los profesores que amablemente accedieron a compartir sus testimonios, lo más relevante a 10 años de la movilización bajo las nuevas condiciones de trabajo, así como las consideraciones finales que se recuperan con la interpretación de los hechos.

*Contexto: el movimiento y la lucha magisterial en las Grandes Montañas del centro de Veracruz*

En 2013 fue promulgada la Reforma Educativa y se publicó la nueva Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), lo que propició la inconformidad de gran parte del gremio magisterial en el ámbito nacional. En el estado de Veracruz surgió y se desarrolló el movimiento magisterial de 2013 en la Región de las Grandes Montañas, localizada en la zona centro de la entidad. Este acontecimiento emanó como eco de lo que sucedía con la lucha magisterial nacional. Sin embargo, específicamente lo que se originó en esta región presentó sus particularidades de acuerdo con su idiosincrasia, componentes étnicos e intereses tanto colectivos como individuales.

El movimiento magisterial en esa zona tuvo su origen a finales de 1980 y principios de 1990, cuando sus integrantes se adhirieron a una lucha más amplia. En 1989 los maestros y trabajadores del sector educativo conformaron una lucha muy importante que derivó en una gran movilización a escala nacional. Las principales peticiones de los maestros eran el aumento salarial del 100 %, la democracia sindical y la re zonificación salarial. Dichas demandas fueron continuadas hasta 1992, cuando el entonces presidente de la República Mexicana, Carlos Salinas de Gortari, sustituyó a Carlos Jonguitud Barrios por la maestra Elba Esther Gordillo Morales (Cardoza, 2009).

Esta Reforma educativa, que afectó directamente a la educación básica, resultó muy importante no solo para el país de manera general, sino de forma particular, para los implicados directamente en los procesos educativos: maestros, estudiantes y padres de familia. La alianza de las principales fuerzas políticas del país con el ejecutivo federal resultó primordial para recuperar la rectoría del Sistema Educativo Nacional (SEN), "colonizado" por la dirigencia nacional del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y sus más fieles allegados (Ornelas, 2012; Rodríguez, 2013).

La reforma educativa de 2013 culminó con modificaciones como las realizadas a los artículos 3.º y 73.º constitucionales, así como a la Ley General de Educación (LGE) y en la creación de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD. Esto aunado a la creación de la nueva ley, fueron considerados actos de agresión a los derechos laborales y sindicales de los trabajadores de la educación en nuestro país y sentaron las bases para una participación financiera directa de la sociedad civil, por medio de los padres de familia (López-Aguilar, 2013).

Una reforma, sin importar de qué trate, lleva consigo una serie de acomodados y reacomodados en los espacios constitucionales, administrativos y, sobre todo, financieros. La manera de operativizar dichas reformas son generalmente las políticas públicas, que atienden espacios no considerados individuales y privados, sino públicos y colectivos, en

los cuales se cree que debe existir una mediación o regulación gubernamental, apelando a una adopción de medidas comunes para la colectividad mediante el uso de recursos públicos (Parsons, 2012).

Las políticas públicas responden a un problema que afecta a la población en general. Sin embargo, dada su conformación y diseño, su capacidad de acción no es 100 % eficiente y eficaz y puede provocar efectos no esperados. De acuerdo con Flores-Crespo (2008), las políticas públicas son "un curso de acciones implícitas y explícitas surgido primordialmente desde el gobierno, pero recreado de manera constante por los diversos actores sociales y políticos con el propósito de cumplir las finalidades que el Estado se va fijando" (p. 16).

En el ámbito educativo, las políticas públicas responden básicamente a las acciones desplegadas desde el Estado; sin embargo, esta aseveración tiene sus matices, dada la constante participación de los docentes mediante sus organizaciones sindicales y las diversas acciones que han generado desde lo que se conoce como *lucha magisterial* y *movimientos magisteriales* en México. Este es el caso del movimiento surgido en las Grandes Montañas del centro de Veracruz que se unió a la lucha y la protesta en la capital del estado y que, de acuerdo con los profesores entrevistados, buscaban incidir en la cancelación o en modificaciones importantes a la Reforma Educativa de 2013.

## Materiales y método

Para desarrollar este trabajo se planteó el siguiente cuestionamiento: ¿qué sucedió con el grupo de profesores de una escuela indígena de la Sierra de Zongolica una vez que regresaron de la protesta y el plantón?

Para responder a esta interrogante se realizó un recorte metodológico para ubicarse en una escuela de organización completa, que fuera de educación indígena y tuviera docentes participantes en la lucha magisterial de 2013 y 2014. La escuela elegida fue una escuela primaria incorporada a la Dirección General de Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe (DGEIIB), ubicada en la cabecera municipal de un municipio de la Sierra de Zongolica. Todos los profesores de esta escuela decidieron participar en las diferentes manifestaciones del movimiento magisterial de 2013 y de 2014, incluida la huelga y el paro total de labores, excepto quien entonces fungía como director.

Para garantizar el anonimato y la seguridad de los informantes, se realizaron las entrevistas de manera personal, así como las transcripciones y el análisis. Los nombres aquí utilizados son seudónimos y no se han proporcionado datos que puedan llevar a su identificación.

Para el análisis de este movimiento magisterial se retomó la perspectiva teórica del accionalismo (Melucci, 1999; Touraine, 2005) lo cual permitió un acercamiento que va desde la formación, la agitación y el estado de latencia del movimiento. También se retomó el concepto de práctica docente entendida de manera multidimensional: personal, institucional, interpersonal, social, didáctica y valoral (Fierro et al., 1999), pues de esta manera fue posible retomar la práctica docente como una acción social educativa que va más allá de la transmisión de conocimiento por parte de un profesor a un conjunto de estudiantes.

Por ser un agente social que desarrolla su labor cara a cara con los alumnos, el trabajo del maestro(a) está expuesto cotidianamente a las condiciones de vida, características culturales y problemas económicos, familiares y sociales, tanto propios como de los sujetos con quienes labora. Todo ello hace de su quehacer una compleja trama de relaciones de diversa naturaleza. (Fierro et al., 1999). Por lo tanto, las manifestaciones, las luchas y los movimientos sociales no son ajenos a las diversas maneras de desarrollar dichas prácticas docentes. En este sentido, es necesario retomar, de acuerdo con Fierro et al. (1999), las seis dimensiones en las que se puede analizar la práctica docente: personal, institucional, interpersonal, social, didáctica y valoral. Cada una de estas dimensiones están íntimamente relacionadas entre sí, y todas están vinculadas a la subjetividad de los profesores, así como a la forma en que cada uno de ellos se configura en una sociedad y una realidad dadas.

La *dimensión personal* considera, por ejemplo, la decisión de ser docente, cómo fue su formación académica, la antigüedad y los proyectos trazados en el tiempo, en cuanto a su quehacer profesional y las cambiantes circunstancias de vida como aspectos importantes que influyen en la manera de ser profesor. La *dimensión institucional* está caracterizada por identificar las normas de comportamiento, las costumbres del oficio, los modelos de gestión, las relaciones entre colegas y autoridades, así como las condiciones laborales. La *dimensión interpersonal* toma en cuenta el clima institucional, los espacios de participación interna, los estilos de comunicación, los tipos de conflictos y la convivencia. La *dimensión social* identifica la relación con la comunidad, la situación geográfica, las relaciones con padres de familia, el alcance social de su quehacer docente, las expectativas propias sobre la figura del maestro y las presiones del sistema. La *dimensión didáctica* obedece a la presentación del conocimiento, las formas de enseñar, las formas de concebir el proceso educativo, los métodos de enseñanza, la organización del trabajo, los tipos de evaluación y los

aprendizajes logrados. Por último, la *dimensión valoral* retoma la visión del mundo, los valores personales, las reglas implícitas, las conductas personales y en general, su vida cotidiana (Fierro et al., 1999).

Al retomar la práctica docente, este enfoque multidimensional permite aseverar que los movimientos sociales, en cualquiera de sus etapas, inciden en la práctica docente en más de una dimensión y que, como agentes sociales, los profesores son sujetos susceptibles de cambios, transformaciones y modificaciones que impactan sus vidas, no solo de manera personal en lo cotidiano, sino en sus formas de relacionarse en su centro de trabajo con sus directivos, demás compañeros, estudiantes y madres de familia.

Además, los profesores son actores sociales con particularidades específicas, que han desarrollado disposiciones sociales (capital cultural incorporado o *habitus* [Bourdieu, 2000, p. 170]), de acuerdo con su entorno social y el *campo* (Bourdieu y Wacquant, 1995, p. 64) en el que se desarrollan; también a las condiciones geográficas, políticas y económicas de las comunidades que les albergan, lo cual le permite a cada uno de los agentes desplegar diversos capitales y distintas estrategias (Bourdieu, 2009, pp. 87-88) que les proporcionan diversas maneras de posicionarse en el campo.

## Resultados

### *Principales causas del movimiento magisterial de 2013*

El movimiento de los maestros iniciado en 2013 en el estado de Veracruz tomó por sorpresa a muchos investigadores, medios de comunicación, población en general y, quizás, al propio gobierno y los sindicatos mismos. En un Estado poco acostumbrado a presenciar movilizaciones masivas donde se tomen carreteras, casetas, calles y avenidas que se apropien del espacio público para expresar su inconformidad, el asombro, la admiración, el repudio y el desconcierto fueron las reacciones tanto de las autoridades como de la sociedad en general. Sobre todo, tratándose de un sector calificado como sumiso y dócil a las directrices del gobierno y de sus sindicatos, como el sector magisterial en dicho estado.

Algo que en otro momento hubiera sido imposible de creer, se comenzó a generar entre los profesores, sin importar su filiación sindical (SNTE o la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación [CNTE]), se unieron para protestar en contra de lo que veían como amenaza a su seguridad laboral. Ante la incertidumbre de perder sus plazas o someterse a una evaluación punitiva que no garantizaba su permanencia en sus

puestos ni sus derechos laborales. De las marchas que se dieron primeramente en la región de Orizaba, se pasó a las multitudinarias en la ciudad de Xalapa.

El hecho de que el movimiento magisterial haya surgido precisamente en la región Orizaba, con importante participación de la Sierra de Zongolica, es evidencia de los nuevos componentes de los movimientos sociales centrados más en lo local, en la defensa de su cultura, el trabajo y la relación con la comunidad (Touraine, 2005).

Durante las manifestaciones masivas de 2013 y 2014, en la ciudad de Xalapa, capital del estado de Veracruz, se concentraron cerca de 70 mil maestros que desquiciaron la ciudad que concentra burocrática y administrativamente todo lo relacionado con la educación pública. Dichas manifestaciones dejaron atónito al gobierno y a las autoridades educativas, incluso a los líderes sindicales, que no creían lo que estaba sucediendo. Pero la lucha de los profesores de la región de estudio parece haberse detenido en 2014, pues no se ha identificado que haya ocurrido rebelión alguna, local o estatal, posterior a ese año.

Aquí es importante retomar el concepto de “latencia de los movimientos sociales”, de Melucci (1999). Tal como él lo explica, las acciones colectivas se forman y desaparecen o se transforman; además, los actores sociales no solo existen cuando se hacen visibles públicamente, sino también en los momentos de calma o latencia; es allí donde se refuerzan los lazos y las relaciones, se construyen redes o alianzas de apoyo para los movimientos y se crean valores como la solidaridad, el servicio y el respeto, entre otros. Es en estos espacios de latencia es donde los actores sociales identifican sus propios conflictos y contradicciones y tratan de resolverlos. Todos estos elementos le dan las características propias a cada movimiento o lucha social (p. 25).

#### *De la efervescencia a la latencia del movimiento magisterial*

Como se ha mencionado antes, de los profesores del plantel educativo en cuestión, 12 participaron y apoyaron la lucha y el movimiento magisterial, formaron parte de las manifestaciones, del paro de labores y se mantuvieron en huelga durante tres meses entre finales de 2013 y principios de 2014. Sin embargo, durante la suspensión laboral y las movilizaciones multitudinarias en la capital del estado, surgieron diferencias entre compañeros, problemas personales, angustias y tensiones que cada participante experimentaba en lo particular y tenían diferentes manifestaciones en lo colectivo. Así, una vez que los profesores se reintegraron a sus centros de trabajo, durante el proceso conocido como *latente* en todo movimiento (Melucci, 1999), estos conflictos se

manifestaron al interior de cada centro de trabajo, trajeron complejas consecuencias que dificultaban la continuidad de su práctica docente.

La mayoría de los profesores de este caso de estudio coincide con el hecho de haber participado en la lucha magisterial, en las manifestaciones, en los bloqueos y en la huelga, por considerar una demanda justa el que la Reforma Educativa de 2013 fuera revisada y recategorizada como una reforma laboral, lo cual implicaba que el gobierno aceptara que en realidad la Reforma no estaba dirigida al currículum nacional, a los contenidos de planes y programas ni a la formación inicial y continua de los docentes, sino a la manera de asignar las plazas de trabajo. Para los profesores fue muy importante resaltar que no se oponían a las evaluaciones ni a la formación continua; pero, para ellos, era un atropello que esas evaluaciones fueran consideradas para la permanencia en el servicio docente y no solo para el ingreso al mismo. Igualmente, reprobaban que dichas evaluaciones, contempladas para el cambio de categoría (profesor, subdirector, director, supervisor) no fueran definitivas ni se tomara en cuenta la antigüedad y la permanencia en los centros de trabajo.

Al analizar la experiencia de los participantes de esta investigación se detectó que las diferencias entre compañeros, los problemas personales y las angustias no fueron ajenos a su comunidad académica; tampoco fue posible que se evitara llevar todos esos conflictos al centro de trabajo una vez que retornaron a sus lugares de origen. Tal como ellos mismos lo consideran, ya no volvieron juntos como se habían ido a la lucha: regresaron separados, divididos, frustrados, enojados unos contra otros y eso significó realizar acciones diversas para rehacerse cada uno en su multidimensional práctica docente. Se originaron desde rípidas discusiones y agresiones verbales, hasta decisiones de jubilación y cambios de adscripción de centros de trabajo. No fue fácil recuperarse, las secuelas de su fractura a partir de 2014 continuaban, tal como ellos mismos las relatan.

Todos participamos en lucha, la manifestación. Pero dándonos cuenta de que eso no nos llevaba a nada, regresamos ocho, cuatro se quedaron, decidieron continuar y eso fue el acabose, pues estos cuatro compañeros regresaron, al concluir el plantón, muy molestos porque nosotros decidimos no continuar. No participaban activamente de la vida de nuestra comunidad académica y se partió el grupo. Los niños también lo resintieron, los padres de familia igual y nos afectó en todo: problemas de organización, compañerismo, trabajo en equipo, todo. Hoy sí lo hay, si tenemos trabajo en equipo, el problema ha venido minimizándose, ya que el director decidió jubilarse, y dos de los cuatro compañeros —que habían decidido permanecer en el

plantón— se cambiaron de escuela (Prof. Álvaro, comunicación personal, diciembre de 2018).

En este relato puede apreciarse parte del conflicto que en esta escuela vivieron los profesores como consecuencia de tal rebelión: una ruptura al interior de su equipo de trabajo en el que, si bien es imposible imaginar que todo hubiera sido perfecto y libre de diferencias o conflictos internos, sin duda, las problemáticas enfrentadas después del movimiento magisterial se tornaron tan fuertes que se tomaron acciones con implicaciones de cambios drásticos para quienes las asumieron. El *campo* (Bourdieu y Wacquant, 1995, p. 64) educativo permitió que uno de los profesores, que cumplía con la normatividad, se jubilara y dos más se cambiaran de centro de trabajo, lo cual implicó transformaciones en las vidas personales y cotidianas de los sujetos y, sin duda, cambios en su práctica docente.

Al mismo tiempo, retomando cada una de las dimensiones de este ejercicio (Fierro et al, 1999), puede observarse que se trastocan de diversas maneras y, en cierta medida, cada una de ellas. De este modo, en la dimensión personal, los proyectos trazados en el tiempo en cuanto al quehacer profesional y las circunstancias de vida, sin duda se vieron afectados tanto en los sujetos que decidieron su cambio de adscripción como en quienes habían sido sus compañeros de trabajo, sus aprendientes y los padres de familia que, de alguna manera, se relacionaban con ellos.

En la dimensión institucional, al igual que en la interpersonal, las normas de comportamiento cambiaron para todos: la cordialidad se rompió. Además, se perturbó el clima institucional, los espacios de participación interna, así como los estilos de comunicación y convivencia entre compañeros, estudiantes y padres de familia. Lo mismo ocurrió en el aspecto social al cual se adicionan las presiones desde el sistema educativo, como las evaluaciones.

La dimensión didáctica, aunque pareciera estar dirigida estrictamente a factores como el proceso enseñanza-aprendizaje, la organización del trabajo y los métodos de enseñanza, se vio afectada por el ambiente institucional tenso y de conflicto que prevalecía. En este sentido, la dimensión valoral jugó un papel importante, pues quienes decidieron cambiarse de institución, buscaron un ambiente más adecuado a su manera de entender el problema llamado “reforma educativa” y a los conflictos heredados del movimiento magisterial. Esto no fue ajeno para quienes permanecieron en el mismo centro de trabajo, pues también debieron reintegrarse entre ellos y con los nuevos compañeros, tratando siempre de salvaguardar su propia integridad física y psicológica.

Entre los participantes de esta investigación fue posible identificar sentimientos de culpa y expresiones de angustia por los momentos vividos durante el movimiento

magisterial, pero más aún por lo que debieron enfrentar a su regreso. La siguiente cita evidencia tales percepciones:

Cuando se presenta el movimiento magisterial, me sumo y digo: “sí, vamos a participar, estamos todos juntos y nos tenemos que apoyar”. Pero no me empiezan a agrandar varias cosas; entre ellas, el hecho de que fueran tres meses, para mí fue una eternidad. Me estaba afectando en lo familiar, en lo personal y en lo emocional, porque yo decía: “es que yo no puedo ir cada quincena a cobrar algo que no he trabajado...” personalmente, yo dije “¡no! esto no puede seguir”. Entonces, yo siento que fui como una pieza para que el movimiento, al menos aquí en la región de Zongolica, se desintegrara... entonces, cuando yo digo: “si ustedes quieren quedarse, quédense, yo me regreso. Si ustedes no quieren seguirme, no me sigan, pero yo me voy; yo me reporto a la jefatura y a ver qué hacen conmigo”. En ese momento, los demás compañeros, que igual ya estaban cansados, se vinieron también. Éramos ocho los que decidimos regresarnos y cuatro decidieron quedarse.

Y ya, a partir de ahí, la situación en nuestra escuela se tornó muy conflictiva, muy fuerte. Surgió la ruptura entre quienes nos regresamos y quienes se quedaron. El ambiente era muy pesado, muy tenso, hubo insultos, agresiones verbales, violencia psicológica, no era un ambiente en el que se pudiera trabajar... A partir del movimiento, medio trabajamos en equipo, porque hay dos compañeras, que siguen muy enojadas porque no continuamos en el movimiento (Prof.<sup>a</sup> Lupita, comunicación personal, enero de 2019).

Otra compañera de esta misma escuela relató una situación muy similar, pero fue más enfática con respecto a que el movimiento magisterial fracturó a su comunidad académica:

Yo laboro en esta institución desde hace 16 años. Desde que llegué a trabajar, el ambiente en la escuela y entre compañeros era agradable. Pero yo veo que ahora no: nos fracturamos, antes trabajábamos bien, éramos un gran equipo, a veces no contábamos con el director de la escuela, pero nosotros sacábamos todos los eventos... ¿qué nos vino a fracturar? el movimiento magisterial. Eso fue la gota que derramó el vaso... Después del movimiento, ya no se trabaja igual: trabajamos como si fuéramos maestros unitarios, cada quién en su aula y cuando se trata de un trabajo en equipo ya sea entre maestros o con padres de familia, nos cuesta mucho. “Que,

porque si tú te saliste del movimiento, ¿por qué voy a apoyarte ahora?”, “porque tú me reclamaste salirme del movimiento, ahora no quiero colaborar”. Y así sucesivamente, hay como mucho rencor entre compañeros, nos ha costado mucho recuperarnos como equipo (Prof.<sup>a</sup> Eva, comunicación personal, diciembre de 2018).

Como puede percibirse en estos testimonios, todas las dimensiones de la práctica docente fueron trastocadas por las acciones surgidas durante y después del movimiento magisterial; las participantes relataron parte de su vivencia y coincidían con que había ambiente de ruptura al interior de su escuela y su equipo de trabajo a su regreso. La situación no fue distinta para quienes llegaron después de que el director se retirara por jubilación y dos compañeros optaran por un cambio de adscripción.

Como grupo de trabajo, la situación está un poquito difícil, estamos pasando por una etapa muy complicada por lo de la reforma educativa y el movimiento magisterial. Todo mundo está enojado con todo mundo, pero poco a poco vamos limando asperezas y haciendo ver a las personas que todos somos afectados... Pero si estamos un tanto fracturados por esa situación, y sucede que si tú piensas de una manera pues ahora yo te rechazo, y es una cosa que no debería ser porque estamos aquí por la escuela y por los niños... Con los padres de familia también existe cierto rechazo porque hubo padres de familia que apoyaron a los maestros en el movimiento y hubo padres que no, entonces todavía persisten diferencias. Como directora yo surgí de las personas que no estaban en el movimiento, llegué aquí por examen de oposición cuando el director anterior se jubiló y por eso también yo soy rechazada por algunas compañeras y algunos padres de familia que estaban a favor del movimiento... eso nos tiene con un ambiente laboral complicado (Prof.<sup>a</sup> Flor, comunicación personal, diciembre de 2018).

Para otro de los compañeros que se incorporó al centro de trabajo después del movimiento magisterial, la percepción de un ambiente tenso y un grupo de trabajo dividido no pasaron desapercibidos:

Cuando ocurrió lo del movimiento magisterial, yo estaba en otra escuela y no participé del mismo porque estaba en una comunidad muy alejada... Realmente nos abrimos, no tuvimos los recursos para participar de ese movimiento. Aquí, los compañeros de esta escuela también se abrieron, solo cuatro compañeros que no se regresaron... no sé qué pasó, que dos se fueron, pidieron su cambio y solo quedan dos, que siempre están duro con lo del movimiento y molestas con los

demás. Yo miro la escuela un poco fracturada; a mi directora pues le dicen lo que quieren y le digo a mi directora a veces, “maestra póngase en su papel, usted tiene un reglamento, aplíquelo. La normatividad del director está allí ¡aplíquela!” (Prof. Eladio, comunicación personal, enero de 2019).

Hubo quienes tuvieron visiones más conciliadoras que solo aplicar el reglamento, pues consideraban a sus compañeros de trabajo como una familia. Pero también otros consideraban evidentes las discordancias y la problemática generada después del movimiento magisterial, así como la efervescencia que se vivió entre 2013 y 2014. Sin embargo, a pesar de las consecuencias experimentadas en un periodo de latencia del movimiento magisterial (Melucci, 1999), es importante destacar que manifestaban que su propio espacio de trabajo era importante para el rescate de valores como el respeto, el compañerismo, el trabajo colaborativo, la solidaridad y el perdón; valores desarrollados y transmitidos entre los grupos sociales, su cultura y su identidad, tal como sucedería en cualquier grupo que participa en un movimiento (Touraine, 2005).

Considero que a veces los maestros nos vemos como una familia, entonces existen ciertos conflictos, ciertos roces o diferencias o hasta pleitos como en cualquier familia, sin embargo, como le comentaba, cuando se dio el movimiento magisterial en contra de la reforma, hubo cierta ruptura muy visible en la institución en la que laboramos, tanto que se fracturó y hoy tres compañeros ya no están en nuestra escuela porque uno se jubiló y otros se cambiaron de comunidad. Sin embargo, creo que de todo se aprende y que hoy debemos reaprender a convivir, reaprender a trabajar como equipo, desarrollar el trabajo colaborativo, la solidaridad y a conformarnos de nuevo como la familia que somos. Pienso que, como cualquier familia debemos superar nuestros problemas y podemos lograrlo a través de pláticas entre compañeros, en convivios, en las mismas actividades que realiza la escuela (Prof. Aldo, comunicación personal, enero de 2019).

Otro compañero propuso un trabajo en equipo, donde las jerarquías se diluyeran y que todos trabajaran de manera horizontal, de tal manera que eso les permitiera recuperarse como tal y pudieran subsanar su ruptura y retomar el verdadero significado de su escuela: atender a los niños de las comunidades indígenas que requieren de la educación bilingüe.

De repente se nos presentó una relación un tanto ríspida con la dirección y algunos compañeros; sin embargo, sí atendemos situaciones de la vida escolar, de la

dinámica escolar, y tratamos que el funcionamiento de la escuela sea al 100%, pero internamente ya hay fracturas. Estas fracturas vienen del movimiento en contra de la reforma. Después de algunos cambios, decidimos sentarnos con la dirección a platicarlo y propusimos un trabajo colaborativo y más horizontal junto con los intereses de los alumnos y de los padres de familia. Entonces, creo que volvimos a recuperar la situación de ambiente de trabajo apropiado, pues ya no hay tanta confrontación ya existe un poco más de armonía. Confío que en cuanto más pase el tiempo, nos vamos a ir otra vez afianzando y recobrando la confianza y que nuevamente tengamos buena relación entre todos, entre padres, alumnos, maestros y dirección, para que nuestra escuela vuelva a orientar su camino (Prof. Ricardo, comunicación personal, diciembre de 2018).

Como puede observarse, en este cúmulo de testimonios es posible identificar una ruptura al interior de la comunidad académica, no solo entre compañeros de trabajo, sino también con algunos grupos de padres de familia. Lo más importante, de acuerdo con la interpretación hecha desde la identificación de la práctica docente como una acción social multidimensional y la teoría bourdiana, en conjunción con los aportes de la teoría accionalista, es el hecho de que resulta posible identificar que la práctica docente en todas sus dimensiones fue trastocada, y que es muy importante enfatizar las dimensiones sociales, interpersonales, institucionales y políticas. Aquí se puede advertir cómo acciones individuales (movilidad de *capitales sociales*) repercuten en un ámbito social, económico, político y cultural (*campo*) que tiene características muy precisas, tanto en el campo educativo del estado como en la Sierra de Zongolica, de manera particular.

## Discusión y conclusiones

Han pasado ya diez años desde aquella manifestación, de la efervescencia, del movimiento magisterial, en contra de la llamada Reforma Educativa de 2011, en específico, en contra de los lineamientos establecidos en la Ley General del Servicio Profesional Docente. De la misma forma, han transcurrido cuatro años desde que dicha ley fue abrogada el 15 de mayo de 2019, dando inicio a una *nueva reforma educativa*, que contemplaría las necesidades reales de los maestros del país.

De acuerdo con la teoría accionalista, como ya se mencionó en párrafos anteriores, impera un *impasse*, un periodo de “latencia de los movimientos sociales” (Melucci, 1999, p. 25). Estos diez años de aparente “desaparición” del movimiento

magisterial no fueron como tal. Se trata de un periodo en el que los profesores se estuvieron enfrentado a la recuperación de sus espacios laborales en condiciones complejas, así como a nuevos y cambiantes escenarios desde la incorporación de las modificaciones a la Ley General de Educación y a la nueva política educativa que implicó un cambio curricular, nuevos libros de texto gratuito con incorporación de temas relevantes para el desarrollo de estudiantes y profesores, junto a padres de familia y nuevas propuestas de trabajo a partir de programas como La Nueva Escuela Mexicana (NEM) y La Escuela Es Nuestra (LEEN). Es decir, el movimiento magisterial no ha desaparecido, no ha dejado de existir ni en el estado ni el en país; se encuentra, como se ha mostrado en el desarrollo de este trabajo, en un momento de latencia, y puede resurgir en cualquier momento si se vuelven a presentar situaciones que afecten al magisterio.

En el caso de los profesores, son protagonistas de sus propias formaciones a través de su participación activa en los consejos escolares, cuestión muy debatible para la escuela de nuestro caso de estudio, pues, a partir de algunas indagatorias, los maestros consultados manifiestan que si bien es importante reconocer la responsabilidad que cada escuela tiene en su autoformación continua, se sienten un tanto desprotegidos, pues a partir de la incorporación de nuevas temáticas y nuevas formas de trabajo bajo la modalidad de proyectos, no consideran que cuentan con la mejor capacitación. En este sentido, “extrañan” los cursos de actualización que podrían apoyar su trabajo.

Por otro lado, con el programa La Escuela Es Nuestra, lo que surge es un tanto paradójico, ya que mientras se sienten satisfechos con el ejercicio de manejar los recursos asignados a través de comités conformados por padres de familia, de acuerdo con las necesidades aparentemente evidentes, se presentan situaciones complejas entre las visiones de directivos y dichos comités. En muchas ocasiones, esto dificulta realizar actividades que realmente beneficie al estudiantado.

Todos estos ejercicios, situaciones, vivencias, experiencias y actividades van abonando nuevas manifestaciones entre profesores, padres de familia y estudiantes a las formas en las que se desarrollan y los tipos de relaciones que establecen. Asimismo, algunas formas de comunicarse, los medios que utilizan y los tipos de conflictos que aparecen son gestionados de mejor manera; sin embargo, otros se van relegando, negando, ocultando o ignorando. Estas cuestiones mantienen este estado de latencia, hasta el surgimiento de un nuevo cambio que no pueda ser integrado y detone, una vez más, el momento de algidez o efervescencia del movimiento magisterial.

Los profesores de esta escuela de educación primaria de la DGEIIB de la región de Zongolica participaron activamente en el movimiento magisterial, pues como se

observó a través de la presente exposición, dicha rebelión surgió en la región Orizaba-Zongolica. Cada uno de los compañeros del grupo de estudio que participaron en dicho movimiento lo hicieron desde sus particularidades, desde intereses personales y desde intereses colectivos.

Como sujetos sociales, los docentes desarrollan actividades en las que interactúan como personas, tienen proyectos de vida, se adaptan de determinadas maneras a la institución educativa y participan a partir de sus disposiciones adquiridas en el medio ambiente en el que se desarrollan. A partir de estas disposiciones, incorporan a su quehacer educativo las normas de comportamiento y las costumbres de su profesión; desarrollan modelos tanto de gestión individual y colectiva; se desarrollan de manera específica y compleja entre compañeros y autoridades; además, se desenvuelven participando y transformando sus condiciones laborales.

Además, construyen un clima institucional acorde a sus necesidades y sus disposiciones, colocándose en diversos espacios y posiciones a partir del espacio institucional en el que se desarrollan, ocupando espacios de participación interna y desarrollando estilos de comunicación que responden a sus requerimientos de incorporarse y de resolver los diferentes tipos de conflictos que se presentan de manera individual o colectiva, tratando de alcanzar un nivel óptimo para su convivencia y su continuidad en el espacio laboral. Aparte de entablar relaciones entre compañeros de trabajo y autoridades, se establecen relaciones sociales con los aprendientes y los padres de familia, e interacciones sociales con la comunidad que alberga a la escuela.

Para lograr lo anterior, existe un componente geográfico que se relaciona con la pertenencia o no a la comunidad y al autorreconocimiento y su incidencia en la práctica docente; al tiempo que influyen las expectativas del trabajo propio y en colectivo, así como la valoración del alcance social del quehacer docente en esa doble percepción. Asimismo, los enseñantes son entes sociales y políticos que tienen capacidad y habilidad para *negociar*, de tal forma que sus decisiones y participaciones políticas puedan favorecerlos de la mejor manera.

Adicionalmente, su conceptualización sobre el conocimiento, el proceso enseñanza-aprendizaje y las diversas formas de enseñar, junto con los métodos de enseñanza y las teorías educativas que estos profesionales manejan, en muchas ocasiones constituyen parte importante en su toma de decisiones acerca de cómo organizar su trabajo, cómo evaluar a sus estudiantes, a sus compañeros y a sí mismos, lo cual hace que cada uno de los participantes en los distintos momentos de los movimientos sociales esté influenciado por su cosmovisión, por los valores personales que ha cultivado y por las reglas de comportamiento implícitas y transversalizadas,

debido a sus disposiciones sociales. De esta misma manera llevan a cabo sus decisiones de participación política, tanto individuales como colectivas.

Al analizar el momento de latencia del movimiento magisterial comprendido de principios de 2014 a 2023, ha sido posible identificar cómo enfrentaron estos educadores las consecuencias de sus acciones, tras participar en el movimiento. Para el caso de estudio, se experimentó una ruptura al interior de la comunidad académica, lo cual trajo diversas afectaciones a la práctica docente.

Ninguno de los profesores entrevistados expresó que hubiera sido mejor no haber participado en el movimiento magisterial; más bien, identificaron dicha ruptura como una consecuencia no esperada de una lucha que consideraban legítima y necesaria, pero que por diversos motivos no todos pudieron mantener hasta las últimas consecuencias. Los intereses particulares de cada uno de los individuos que participan en un movimiento no siempre son compatibles con los colectivos y, en este caso, predominaron mayormente los intereses particulares sobre los colectivos, lo cual tuvo complejas consecuencias, que se manifestaron al interior del centro de trabajo una vez que inició el estado de latencia. Este periodo, aunado al de resolución de conflictos al interior del centro de trabajo, coincidió en tiempo y espacio con el de candidaturas políticas, pues en 2018 se celebraron votaciones tanto en el estado como en la federación para la elección de ejecutivos, diputaciones y senadurías. Destacó un candidato que prometió “echar atrás la reforma educativa” y dejar de tomar decisiones arbitrarias que lastimaran los derechos de los profesores, y afirmaba que nunca más se tomarían decisiones sobre el magisterio sin consultarlo. Esta misma retórica electoral se repitió con el candidato estatal y, en ambos casos, los aspirantes resultaron triunfadores en las elecciones de 2018.

Muchos docentes que estuvieron en contra de la Reforma Educativa de 2013 brindaron su apoyo al actual presidente de la república, al igual que al gobernador del estado de Veracruz, bajo el entendido de que tal iniciativa sería derogada. Y si bien durante su candidatura tuvo un importante apoyo del sector magisterial, este mandatario cuenta hoy día con colaboradores en la Secretaría de Educación de Veracruz, que formaron parte del grupo de profesores que confrontaron al gobierno federal en 2013 y 2014. Algunos de ellos, como el exsecretario de Educación de Veracruz, es originario de uno de los municipios que conforman la Región de las Grandes Montañas del centro de Veracruz y fue parte importante del movimiento magisterial en esa zona.

Sin embargo, el aparente estado de “desaparición” del movimiento magisterial o este aparente “pacto” entre magisterio y autoridades es parte de todo movimiento social, y el surgido en las Grandes Montañas, no fue la excepción. Ante el cúmulo de

situaciones desarrolladas a partir de esta “nueva reforma de 2019” o “contrarreforma de 2011” el movimiento magisterial continuará gestionando situaciones favorables o adversas, hasta un punto de saturación en el que una nueva efervescencia vuelva a aparecer para manifestar inconformidades, pero esta vez con nuevas experiencias, hasta conseguir sus objetivos y regresar al estado de latencia, por lo que quienes se dedican a este tipo de análisis deben entender las “nuevas” o “añejas” demandas. <sup>sc</sup>

## Referencias

### Agradecimientos

Quiero expresar mi agradecimiento infinito a todas y todos los profesores que me recibieron en la Sierra de Zongolica en su escuela, así en sus hogares. Sin su participación, la realización de este trabajo no habría sido posible. Igualmente, al Dr. Pedro Flores Crespo, por su lectura en borrador previo a esta propuesta, pues sus comentarios constituyeron muy valiosas aportaciones. Asimismo, al Dr. Manuel Hernández Pérez, por su lectura y recomendaciones, que fueron elementales para el logro de este documento.

- Bourdieu, P. (2000). *Poder, derecho y clases sociales*. Desclée.
- Bourdieu, P. (2009). *El sentido práctico*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P., y Wacquant, L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. Grijalbo.
- Cardoza, J. (2009). Movimiento magisterial de 1989. *Socialismo revolucionario México*. <http://socialismorevolucionariomexico.blogspot.mx/2009/05/movimiento-magisterial-de-1989.html>
- Fierro, C., Fortoul, B., y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente: Una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós.
- Flores-Crespo, P. (2008). *Análisis de política pública en educación: línea de investigación*. México: INIDE-Universidad Iberoamericana. <https://ibero.mx/web/filesd/inide5.pdf>
- López-Aguilar, M. de J. (2013). Una reforma "educativa" contra los maestros y el derecho a la educación. *El Cotidiano*, (179),55-76. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32527012005>
- Melucci, A. (1999). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. El Colegio de México.
- Ornelas, C. (2012). *Educación, colonización y rebeldía: La herencia del pacto Gordillo-SNTE*. Siglo XXI Editores.
- Parsons, W. (2012). *Políticas públicas. Una introducción a la teoría y la práctica del análisis de las políticas públicas*. FLACSO.
- Rodríguez, R. (2013). *Los rostros de Elba Esther. Vida y muerte de un cacicazgo*. Temas de hoy-Planeta.
- Touraine, A. (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Paidós.