

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS DEL  
INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

SEDE SUR

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

**“La apropiación de la gestión pedagógica de la escuela por maestras y maestros democráticos del Oriente de Iztapalapa (1980-2014)”**

Tesis que presenta

**Juan Páez Cárdenas**

para obtener el grado de

**Doctor en Ciencias**

En la especialidad de  
**Investigaciones Educativas**

Directora de la Tesis :  
DRA. ELSIE ROCKWELL RICHMOND

Para la elaboración de esta tesis, se contó con el apoyo de una Beca Conacyt.

*A las maestras y maestros de la Coordinación de Escuelas de Iztapalapa y el  
Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna*

*A Elsie Rockwell*

*A mis maestras (os) de mi trayectoria en la escuela pública mexicana, en especial a la  
profesora Evangelina de segundo, al profesor Carlos de quinto y la maestra Georgina  
de sexto de primaria. A la Dra. Rosario Mariñez de la Licenciatura de Comunicación en  
la UABC y la Dra. Nelly de UPN Tijuana.*

## **Agradecimientos**

El trabajo detrás de esta tesis es una elaboración colectiva. En la portada aparece el nombre de un solo autor bajo una dirección, sin embargo esto invisibiliza todo el esfuerzo y colaboración de muchas personas más. Por esto, quiero hacer patente en primer lugar que sin la disposición de las y los maestros democráticos del Oriente de la demarcación Iztapalapa, este texto no existiría.

Agradezco el tiempo, la energía y la paciencia que me brindaron las y los docentes aglutinados principalmente en el Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna (MEM) y Coordinación de Escuelas de Iztapalapa. En especial, doy las gracias a quienes me otorgaron el tiempo para relatarme sus historias de vida: Jorge Máximo González Núñez, Raquel Martínez García, Rogelio Estrada Pardo, Cenobio Popoca Ochoa, Alberto Sánchez Cervantes, Norma Rodríguez Orozco y Pilar Téllez Pérez. Ellas y ellos me abrieron las puertas de sus casas y/o escuelas. Sus relatos son un valioso testimonio de la memoria de maestros (as) militantes, que no escatiman tiempo ni energía en trabajar por la educación en la que creen.

También agradezco muy en especial al maestro Roberto Gabriel Gómez Jiménez por permitirme conocer de fondo e involucrarme en el trabajo de las redes y colectivos. Los docentes de las redes de Oriente afortunadamente son muchas y muchos y seguramente seré injusto al no mencionar a todos las (os) que en estos cinco años de trabajo me han apoyado hablándome de su trayectoria en los colectivos o en las escuelas. Con todo, quiero mencionar a los docentes Marco Esteban Mendoza, Martha Hernández, José María González, Silvia García, Silvia López, Jorge Chona, Pedro Hernández, Alejandra Romero, Conchita Marín, Reynaldo Baltazar, Roberto Pulido, Miguel Ángel Cruz, Rigoberto González, Alejandro Romero, Francisco Bravo, Socorro García, Victoria Martínez, Agustín Becerra, Lourdes Hernández y Olivia Castillo. Al equipo docente y directivo de las escuelas Lic. José María Lafragua y Bruno Martínez y al Cecys Miravalle.

Por supuesto, le agradezco muchísimo a Elsie Rockwell por haber confiado en mí al sugerirme el estudio de los grupos de docentes en Iztapalapa. Por su asesoría, sus múltiples aportaciones al trabajo, sus enseñanzas, pero sobre todo por el ejemplo vivo que constituye de profesionalismo como científica de las ciencias sociales y como ser humano. Considero a Elsie —como le gusta que la llamen— una investigadora de

excelencia al servicio del bien común, y eso constituye desde mi punto de vista la esencia de la razón de ser del estudio de lo social.

Un agradecimiento también a las doctoras Inés Dussel y Etelvina Sandoval que fueron lectoras de mi trabajo desde el inicio y cuyas aportaciones me ayudaron a orientarme y mejorar muchísimo el texto. También a la Dra. Antonia Candela quien aceptó ser mi sinodal desde la segunda presentación. Admiro la trayectoria del trabajo de las tres, que también considero dirigido a un mayor entendimiento de los procesos educativos y sociales dentro del ámbito escolar para un mundo mejor. A la Dra. Martha Segura, quien también aceptó ser mi lectora y sinodal y se está construyendo una trayectoria importante como investigadora crítica de lo educativo y por aportar esa maravillosa tesis sobre la Red de maestras y maestros animadores de la lectura y escritura.

Agradezco a todo el personal del DIE: asistentes de investigación, Arizbeth, Lupita, Laura, Bere, Nicté, Tere. Al personal de biblioteca, Ángel, Rodolfo, Gerardo, Socorro, Andrés por su apoyo con los libros y materiales. Al personal administrativo, Conchita, Martha, Maribel, María Elena. A los profesores y directivos del departamento, en especial a Laura Cházaro y Daniel Hernández por sus atenciones desde la Coordinación Académica.

Hay muchas personas más a las que quiero agradecer y adelanto disculpas porque es seguro que omitiré el nombre de alguien importante. A mis compañeros estudiantes de seminario: Susana, Julieta, María Elena, Manuel, Valeria, Esther, Daniel, Tere, les agradezco muchísimo su compañía, amistad y todas las observaciones a mi trabajo. En especial, a Julieta Briseño, Susana Ayala, Aleida García, Daniel Mendoza, Margarita Pérez, quienes leyeron a fondo y varias veces mis textos y me hicieron recomendaciones.

También agradezco muchísimo a mis compañeros de trabajo en el salón de cómputo del DIE: Chío, Mónica, Daniel, Ivett, Julia, Fernando, Rosario, Esmeralda Roberto, Margarita, Marisol. Agradezco su amistad, las risas y el acompañamiento mutuo en este *trance* en el que por momentos se vuelve el trabajo de tesis.

Doy las gracias a la Asamblea de Estudiantes del DIE por el espacio de formación, fraternidad y compañerismo que significó para mí.

A mis profesores de la maestría en educación de UPN Tijuana: Dr. Daniel Hernández y Dra. Manuela del Carmen Sánchez por los estímulos a hacer una mejor tesis de maestría y el apoyo para ingresar al doctorado en el DIE.

Finalmente, pero no por eso menos importante, quiero agradecer a toda mi familia y mi mamá, que aunque no acaban de entender muy bien el *como para qué* estudiar el doctorado, me apoyaron desde un inicio, antes y después de dejar Tijuana para venir a vivir a la Ciudad de México. Por último agradezco a Obed, quien es parte de mi familia, mi gran compañero y amigo y mi principal detonador emocional.

## RESUMEN

En este estudio intenté mostrar, desde una perspectiva etnográfica, la apropiación de la gestión pedagógica por un grupo de maestras y maestros en primarias públicas ubicadas al Oriente de Iztapalapa, una delegación periférica, históricamente receptora de numerosas migraciones obligadas a salir de sus estados o de colonias céntricas de la Ciudad de México. Muchos pertenecían a una generación que se inició en el trabajo en los años ochenta del siglo pasado y continuaban laborando ahí en el año 2013, cuando comencé el trabajo de campo. En general, también eran militantes de una corriente vinculada a la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación que luchaba por la democratización sindical y buscaba ofrecer una educación alternativa para las clases populares.

Busqué hacer una interpretación de las tácticas a las que recurrieron estos maestros para efectuar lo que se observa como *una toma activa* de sus escuelas, en una región estigmatizada, caracterizada por una fuerte carencia de servicios públicos, un alto rezago educativo y niveles significativos de delincuencia. A partir de las trayectorias y de las maneras de hacer de estos profesores (as) se pueden reconstruir procesos de apropiación, confrontación, resistencia y negociación con las autoridades educativas y otros actores, que les permitieron lograr mejores condiciones escolares para la gestión colectiva de proyectos pedagógicos.

Para recuperar la historia de estos procesos, recurrí a los relatos de vida de algunos docentes para describir cómo se entrelazaron elementos del contexto social y político con sus historias personales, y cómo conformaron para sí una autodefinición en la disidencia y desde una militancia política-pedagógica y política-gremial. Al mismo tiempo fueron tejiendo redes de colaboración entre maestros (as) y con otros actores externos a la educación pública básica. Lograron formar alianzas con padres de familia, al ofrecer una educación cualitativamente diferente para sus hijos, lo cual a la vez fortaleció su capacidad de autogestión.

La tesis se centra en dos redes de docentes democráticas del Oriente—el MMEM (Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna) y la RMMALE (Red de Maestras y Maestros Animadores de la Lectura y Escritura)—que diseñaron formas autónomas e instituyentes en la gestión pedagógica dentro y entre escuelas, con las que buscaron construirse las condiciones de posibilidad para el tipo de educación por ellos considerada mejor para sus estudiantes en esta zona urbana de alta marginación. Argumento que al apropiarse de la gestión pedagógica en determinadas escuelas, así como al organizar encuentros y espacios de formación entre maestros de la región Oriente, los maestros fundadores de las redes dejaron un importante legado pedagógico.

## ABSTRACT

In this study I have used an ethnographic perspective to show how the management of the pedagogical aspects of schooling was appropriated by a group of teachers in public primary schools located in the Oriente region of Iztapalapa, a peripheral borough of Mexico City historically populated by numerous families forced to leave their states or the central colonies of the city. Many teachers were part of a generation that began working in the eighties and continued in service there in 2013, when I began my field work. In general, they had also participated in actions led by the *Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación*, a dissident group which struggled to democratize the union and sought to offer an alternative education for the popular classes.

I sought to interpret the tactics used by these teachers to bring about what can be seen as an *active occupation* of their schools, located in this stigmatized region, marked by a serious lack of public services, high dropout rates and significant levels of delinquency. Based on the trajectories and practices of these teachers, I have reconstructed processes of appropriation, confrontation, resistance, and negotiation with authorities and other actors, which allowed them to achieve better conditions to carry out their own collective pedagogical projects in their schools.

In order to recover the history of these processes, I collected life histories of some teachers in order to describe how they interlaced elements of their social and political context with their personal trajectories, how they gradually identified with the dissident currents through political-pedagogical and political-union militancy. At the same time, they wove networks of collaboration among teachers and external actors in public education. They were able to form alliances with parents, by offering a qualitatively different educational for their children, a process that also strengthened their autonomous self-managing capacity.

The dissertation centers on two democratic teacher networks based in Oriente—the MMEM (Mexican Modern School Movement) and the RMMALE (Red de Maestras y Maestros Animadores de la Lectura y Escritura)—which designed autonomous and instituting forms of pedagogical management with and among schools, in order to construct the conditions of possibility for the type of education they considered best for their students in this urban highly marginal region. I argue that by appropriating pedagogical management in certain schools, as well as organizing reunions and spaces for professional training among teachers, the founding teachers of these networks have left an important pedagogical legacy.

## INDICE GENERAL

<b>CAPITULO I INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>1</b>
1.1 El problema y el objetivo de estudio.....	1
1.1.2 La construcción del objeto de estudio.....	3
1.1.3 El magisterio mexicano y su lucha perdurable.....	12
1.2 Apoyos conceptuales para la construcción del objeto de estudio.....	13
1.2.1 De la resistencia a la acción colectiva de las redes.....	17
1.3 El trabajo de campo etnográfico como enfoque metodológico del estudio.....	21
1.4 Estructura de la tesis.....	26
<b>CAPITULO II EL CONTEXTO DE UNA LUCHA GREMIAL-PEDAGÓGICA.....</b>	<b>29</b>
2.1 Herederos del 1968.....	30
2.2 La década de 1980: el despertar de la movilización magisterial masiva.....	33
2.3 Un cambio radical: 1989.....	39
2.3.1 Los democráticos al frente de la Sección 9.....	41
2.3.2 Grandes cambios político-administrativos: ANMEB Y DGSEI.....	43
2.3.3 Partición en la Fundación SNTE y la Subsecretaría de Educación Básica y Normal.....	45
2.3.4 La caída de los democráticos en la Sección 9.....	46
2.4 La “reconquista” de la Sección 9 por los oficialistas del SNTE.....	49
2.5 Regreso del Partido Revolucionario Institucional y una Reforma Educativa Constitucional.....	52
2.6 Una lucha perdurable.....	54
<b>CAPITULO III MAESTRAS Y MAESTROS DEL ORIENTE DE IZTAPALAPA. TRAYECTORIAS DE LUCHA DESDE LA DISIDENCIA .....</b>	<b>57</b>
3.1 Maestros que volteaban escuelas.....	58
3.2 Los relatores de vida.....	63
3.3 Orígenes en familias marginadas.....	67

3.4 La Escuela Nacional de Maestros, ágora de la identidad docente.....	70
3.4.1 Del viaje pedagógico al “viaje” en el movimiento estudiantil.....	75
3.4.2 La influencia de algunos profesores de la Escuela Nacional de Maestros.....	77
3.4.3 La lucha política en la Escuela Nacional de Maestros, la otra formación.....	79
3.4.4 Los grupos estudiantiles políticos y culturales.....	81
3.5 Ingreso a la docencia: la definición de una postura política y pedagógica.....	82
3.5.1 Propuestas pedagógicas desde las y los docentes.....	88
3.5.2 La fundación del Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna.....	90
3.5.3 La profesora Téllez, continuación de la tradición normalista.....	95
3.5.4 ¿Por qué Freinet?.....	96
3.5.5 ¿Por qué la lectura y escritura?.....	100
3.6 Subalternidad y memoria en una generación de maestros.....	101

**CAPÍTULO IV LA TOMA DE LAS ESCUELAS: CONDICIÓN PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN PROYECTO PEDAGÓGICO-GREMIAL ALTERNATIVO.105**

4.1 Trabajo colectivo en proyectos escolares.....	107
4.1.1 La escuela primaria Julio Cortázar en los ochenta.....	109
4.1.2 Laboratorio-Museo Escolar, un proyecto materializado por la comunidad escolar.....	111
4.1.3 Condiciones de posibilidad del trabajo pedagógico autogestionado.....	117
4.1.4 El proyecto de convocar y formar a los docentes de la escuela Julio Cortázar.....	118
4.2 El fomento de la lectura como eje pedagógico transversal.....	123
4.2.1 Una trayectoria de largo plazo en torno a la lectura en las escuelas.....	123
4.2.2 La difícil tarea de convocar a los docentes en torno a los docentes en torno a un proyecto escolar colectivo.....	125
4.3 Padres de familia y docentes: la alianza potenciadora.....	131
4.3.1 Negociación y presión para consolidar un proyecto escolar.....	131
4.3.2 Padres, estudiantes y maestros en la lucha por la infraestructura escolar.....	140
4.4 Las escuelas como espacio de fortalecimiento político-gremial y pedagógico.....	145
4.5 Fomento a la participación política de la comunidad escolar.....	149
4.6 El sentido de la toma de las escuelas.....	152

<b>CAPÍTULO V EL TEJIDO DE REDES ENTRA LAS Y LOS DOCENTES DE LA REGIÓN ORIENTE.....</b>	<b>159</b>
5.1 Periodo 1980-1989: los inicios del trabajo docente y la construcción de redes....	159
5.2 Periodo 1989-1999: Las redes en torno a proyectos pedagógicos tras la obtención de la representación sindical.....	167
5.2.1 El proyecto editorial de la Región Oriente: Revista Trabajo Docente.....	171
5.2.2 Nuevos derroteros sindicales e institucionales.....	173
5.2.3 Pérdida de la gestión sindical.....	177
5.3 Periodo 1998-2012: Continuidad y discontinuidad de las actividades pedagógicas autogestionadas.....	177
5.4 Periodo 2013-2015: Frente a la Reforma, seguir disseminando las propuestas pedagógicas.....	182
5.5 Las redes democráticas y su incidencia en la calidad pedagógica.....	183
<b>CAPITULO VI CONCLUSIONES: LA TOMA NECESARIA DE LAS ESCUELAS....</b>	<b>185</b>
6.1 Aportes y limitaciones del estudio.....	188
6.2 Implicaciones y discusión.....	190
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>193</b>
Anexo 1. Entrevistas a docentes de las redes del Oriente de Iztapalapa referenciadas en la tesis.....	203

# CAPÍTULO I

## INTRODUCCIÓN

### 1.1 El problema y el objeto de estudio

El presente estudio muestra cómo redes de docentes democráticos de Oriente de Iztapalapa —regiones Juárez y San Miguel Teotongo según la división geográfica de la Administración Federal de Servicios Educativos del Distrito Federal<sup>1</sup> — buscaron apropiarse de la gestión pedagógica de sus escuelas primarias públicas desde la década de 1980 y cómo sostuvieron este esfuerzo hasta 2013, año en que formaron la Coordinadora de Escuelas de Iztapalapa. Estas maestras y maestros estuvieron aglutinados, primero, en torno a un grupo de profesores con prácticas freinetianas y posteriormente en colectivos como el Regional Oriente, el Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna (MEM), la Comisión Pedagógica del Sector 6 y la Red de Maestras y Maestros Animadores de la Lectura y la Escritura (RMMALE).

Los docentes involucrados en estas redes, a la vez que participaron en las luchas gremiales que han caracterizado a esa demarcación, también adoptaron tácticas de resistencia y negociación con las autoridades educativas, en estrecha colaboración con los padres de familia para llevar a cabo proyectos pedagógicos colectivos dentro de sus escuelas y para irradiar las alternativas educativas desarrolladas entre los maestros de la región. Si bien el núcleo fundante de estas redes pertenece a una generación de maestros formada en la Escuela Nacional de Maestros (ENM)<sup>2</sup> antes de la reforma de 1984, sus trayectorias muestran una capacidad de repensar y resituar sus prácticas y tácticas a lo largo de diferentes etapas en las que la configuración política y gremial nacional y local fue cambiando. A este conjunto de procesos socioculturales lo considero como una *toma activa de las escuelas* por sus profesoras (es).

Para mostrar la dimensión histórica de estos procesos, complementé el trabajo de campo realizado con los docentes de estas redes con la colección de relatos de vida de algunos de estas maestras y maestros. Ello permitió reconstruir trayectorias de

---

<sup>1</sup> Hasta principios del año 2016, la denominación oficial de la capital mexicana era Distrito Federal, sin embargo, socialmente se usaba *Distrito Federal* o *Ciudad de México*, indistintamente. Tras la reforma política promulgada en ese mismo año, el nuevo nombre oficial es Ciudad de México. En el desarrollo de la tesis usaré este último término, salvo en los casos de nombres de organizaciones o instituciones o en citas textuales.

<sup>2</sup> La Escuela Nacional de Maestros cambió de nombre al cumplir 100 años en 1987 al agregársele el término “Benemérita”. En el desarrollo de la tesis estaré usando ambos términos según el periodo del que se trate.

formación pedagógica-gremial y de militancia desde la influencia del pensamiento de izquierda en México y la influencia formativa de la Escuela Nacional de Maestros a finales de los años setenta e inicios de los ochenta. Las acciones sociales de las y los profesores de estas redes a lo largo de sus carreras, en los ámbitos técnico y laboral, dieron forma a una lucha pedagógica-gremial en un contexto sociopolítico cambiante.

Desde los inicios de su carrera docente, estos maestros y maestras del Oriente de Iztapalapa han construido redes de colaboración dinámicas con una diversidad de actores tanto político-pedagógicos como político-gremiales. La diferenciación entre lo político-pedagógico y lo político-gremial es mía. Entiendo por estos términos los procesos de toma de decisiones y acciones posibles en torno a la enseñanza (político-pedagógico) y a la estructura gremial (político-gremial). Aun reconociendo que para algunos integrantes de las redes docentes ambas cosas son dos aspectos de una misma lucha, hago esta distinción con fines analíticos.

Las redes docentes permitieron —al mismo tiempo que fueron su consecuencia— la toma de escuelas. Esto constituye un legado pedagógico que ha consistido, principalmente, en maneras de conformar proyectos escolares autogestionados y trabajar colectivamente en pos de la formación docente y la difusión de contenidos relacionados con el fomento de la lectura y de técnicas alternativas, particularmente de la tradición de Freinet, aunque también abierto a otras propuestas pedagógicas que circulaban en su medio. En esta trayectoria de más de tres décadas ha sido muy significativo la alianza con las madres y padres de familia de las escuelas y un sustento recíproco entre la militancia pedagógica y la gremial.

El estudio consideró los resultados de varias investigaciones etnográficas sobre la gestión escolar y las dificultades de realizar proyectos educativos colectivos innovadores dadas las condiciones materiales y administrativas en las que trabajan los docentes (Aguilar, 1986; Pastrana, 1994; Guerrero, 2004; Sandoval, 2000). Había cierto consenso, como afirma Justa Ezpeleta, de que la organización escolar “más que conformada para contener y facilitar la tarea pedagógica parece diseñada para coexistir paralelamente con ella y, por lo mismo, en no pocas ocasiones, obstaculizarla” (Ezpeleta, 1992: 106). Esta autora también constató que son muy pocas las escuelas en donde la preocupación pedagógica tiene cierta importancia en las Juntas de Consejo Técnico (Ezpeleta, 1991: 4).

Por su parte, Etelvina Sandoval Flores, en un estudio de la década de 1980, describe que los profesores suelen buscar cambiarse de una escuela alejada a una más

céntrica para mejorar su situación laboral (Sandoval, 1997: 22). Su estudio posterior sobre secundarias en la Ciudad de México también muestra la complejidad del trabajo docente en relación con las distintas formas de gestión escolar que dependen en gran medida de los proyectos escolares que detentan los directores (Sandoval, 2000). Aunque estas investigaciones se realizaron a finales del siglo pasado, las condiciones de trabajo en las escuelas públicas no parecían haber mejorado cuando inicié el trabajo de campo, sino al contrario, parecían haber empeorado en muchos sentidos.

Al contrastar esta evidencia empírica de estudios previos con lo que pasaba en las escuelas de las redes de docentes democráticos a las que me acerqué en el Oriente de Iztapalapa, me surgieron cuestionamientos como: ¿Por qué en estas escuelas ubicadas en zonas urbano-marginadas las condiciones organizativas sí propiciaron las iniciativas pedagógicas de las y los docentes?, ¿por qué aquí el director no jugó un rol tan central como sí lo hace en otros planteles?, ¿cómo se evitó que la relación SNTE-SEP restringiera la creación de iniciativas docentes?, ¿por qué algunos de estos profesores (as) se quedaron durante toda su carrera en el oriente de Iztapalapa cuando la tendencia es que se busque una adscripción más céntrica?, ¿cómo lograron convocar a maestros para trabajar de manera colectiva en proyectos escolares y redes de formación?

Así, se fueron conformando las siguientes preguntas de esta investigación: ¿Con cuáles tácticas estas maestras (os) de las redes docentes del Oriente de Iztapalapa construyeron las condiciones de posibilidad en sus escuelas para llevar a cabo esta apropiación de la gestión escolar?, ¿cómo y con qué actores se fueron tejiendo los hilos de las redes?, ¿qué procesos histórico-sociales más amplios están involucrados en la acción social de las redes?, ¿cómo relatan las y los maestros su formación pedagógica-política desde la disidencia gremial? Estas preguntas guiaron la investigación que se presenta en esta tesis.

### *1.1.2 La construcción del objeto de estudio*

Cuando la Dra. Elsie Rockwell, profesora del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), me sugirió hacer una investigación sobre ciertos colectivos de profesores (as) en la delegación Iztapalapa<sup>3</sup> de la Ciudad de México, acepté, sin

---

<sup>3</sup> En aquel momento, la Ciudad de México estaba dividida en 16 delegaciones político-administrativas. Tras un cambio en la legislación local, las delegaciones pasaron a denominarse oficialmente demarcaciones

pensarlo mucho. Se trataba de docentes, me describió, con una trayectoria de varios años de elaborar y poner en marcha de proyectos educativos alternativos en primarias públicas. Yo me encontraba en la ciudad de Tijuana, Baja California<sup>4</sup>, y tenía poco de haber terminado la Maestría en Educación: Campo Formación Docente en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Me interesaba participar en el ámbito de la educación básica y el ofrecimiento de la Dra. Rockwell me resultó atractivo desde un inicio.

Me trasladé a vivir a la Ciudad de México en enero de 2013. Habían iniciado las movilizaciones magisteriales en protesta por el reciente cambio al Artículo 3ro de la Constitución Mexicana, anunciado por el presidente Enrique Peña Nieto, poco después de asumir el poder, aprobada por el Congreso el 20 de diciembre de 2012 y publicado en el Diario Oficial de la Federación el siguiente 26 de febrero (DOF, 26 de febrero, 2013). Uno de los postulados de la reforma era una nueva forma de evaluar a los docentes ligada a la permanencia en el cargo, lo cual, entre otras disposiciones, era rechazado por un amplio sector del magisterio. Durante el año 2013, la Reforma se concretó en cambios a la Ley General de Educación y la promulgación de dos nuevas leyes, que rigen el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE, así como la Coordinación del Servicio Profesional Docente, ambas instituciones que por distintas vías, de acuerdo con las leyes aprobadas, afectarían de manera central las condiciones laborales de los maestros de escuelas públicas, pues se sujetaba la “permanencia” de los trabajadores de la educación a la continua aprobación de evaluaciones de su “desempeño profesional”. Fue en ese ambiente de lucha incipiente contra la reforma que me fui introduciendo en el mundo de las profesoras (es) de la capital mexicana y sus acciones, vínculos y preocupaciones.

Iztapalapa es la demarcación territorial más populosa y una de las tres con mayor porcentaje de población en situación de pobreza de la Ciudad de México, sólo superada en esto último por las demarcaciones Milpa Alta y Tláhuac (Coneval, 2010). Sin embargo, en el discurso público, es el nombre de Iztapalapa el que mayormente se vincula con pobreza y delincuencia en el Valle de México. El centro de esta zona geográfica tuvo sus orígenes en la época prehispánica, cuando fue habitada por distintos pueblos

---

territoriales en 2017. En congruencia con esto, utilizaré diferenciadamente los dos términos según la temporalidad de que se trate.

<sup>4</sup> Tijuana es la ciudad más noroccidental de México. Se encuentra en el estado de Baja California y comparte frontera con San Diego, California, Estados Unidos.

sedentarios dedicados a la agricultura, si bien, el desarrollo urbano de la demarcación inició apenas entre los años de 1950 y 1970.

Las escuelas de Iztapalapa habían sido señaladas siempre por las autoridades educativas como de bajos resultados de aprovechamiento, y en 1998 habían sido designadas como objeto de atención especial, puestos bajo la Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa (DGSEI), que dependía directamente de la SEP (DOF, 16 de junio, 2008). Además, Iztapalapa era vista por algunos docentes desde la década de 1980 como zona de castigo, es decir, una zona a donde la mayor parte de los profesores (as) no deseaba ir a trabajar. Sin embargo, ahí se habían presentado, por lo menos desde las décadas de los setenta y ochenta, acciones magisteriales relacionadas con reivindicaciones gremiales y actividades pedagógicas autogestionadas por docentes.

Los primeros datos proporcionados por Elsie Rockwell tenían que ver con la conformación de proyectos educativos alternativos llevados a cabo por organizaciones o grupos magisteriales en Iztapalapa vinculados a publicaciones como la revista *Cero en conducta* desde la década de los ochenta del siglo pasado, y posteriormente *Trabajo Docente* y *Hojas*. Varios grupos docentes habían podido generar, desde iniciativas propias, una trayectoria de trabajo pedagógico alterno a los programas oficiales de la Secretaría de Educación Pública (SEP).<sup>5</sup> Varios textos han dado cuenta de los movimientos iniciales del magisterio de la región de Iztapalapa, así como la lucha gremial general en torno a la CNTE.<sup>6</sup> Por otra parte, existía documentación acerca de los grupos que se habían centrado principalmente en la práctica y difusión de la filosofía y las técnicas de la Escuela Moderna freinetiana y en la animación de la lectura en las escuelas.

Con estos antecedentes y con los primeros contactos con profesores involucrados, pude identificar dos colectivos de maestras y maestros originados en Iztapalapa. Uno de ellos fue el Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna (MEM) y el otro fue la Red de Maestras y Maestros Animadores de la Lectura y Escritura (RMMALE). Aunque ambos tenían antecedentes desde los años 1980, cuándo sus fundadores, recién egresados de la Escuela Normal fueron asignados a escuelas en

---

<sup>5</sup> La Secretaría de Educación Pública en México es la institución estatal que rige la educación en todos los niveles, y de manera directa, las escuelas de la Ciudad de México.

<sup>6</sup> Entre los textos que documentan esta etapa están los de Salinas 1983 y Salinas e Imaz (1984), así como las colecciones de documentos editados por Hernández Navarro (1981) y Pérez Arce, (1982).

Iztapalapa, estos colectivos seguían activos cuando inicié mi trabajo de campo en 2013, con transformaciones importantes relacionadas a sus integrantes y objetivos y, por lo menos uno de ellos, con una significativa actividad sindical e incluso con un cambio de nominación. A partir de las movilizaciones en contra de la Reforma Educativa de 2013, los maestros y maestras aún asociados a la RMMALE se reagruparon en la organización llamada Coordinación de Escuelas de Iztapalapa, organización que convoca a numerosas acciones y eventos pedagógicos.

Al iniciar un trabajo etnográfico con maestros y maestras en esta región, me fui dando cuenta que más que colectivos aislados, se trataba de grupos que formaban parte de redes docentes de colaboración pedagógica-sindical más amplias, cuyos tejidos incluían también a otros actores fuera de las primarias públicas. Además, su área de acción podía ubicarse más específicamente al Oriente de la región y no en toda la Delegación de Iztapalapa.

El trabajo de las maestras (os) integrantes de estas redes había hecho posible la puesta en marcha de los proyectos pedagógicos alternativos, —los primeros incluían proyectos escolares y modestas publicaciones didácticas editadas en los ochenta— además de su participación en una lucha magisterial que conjugaba acciones gremiales y pedagógicas. Este sector magisterial se distinguía por contar con el respaldo de los padres de familia de las escuelas. A partir de observar esto, pensé orientar el análisis principal de la tesis hacia el tema de las redes y su conformación y transformación a lo largo del periodo que marcaba los años de trabajo de la mayoría de esta generación: desde su ingreso al magisterio en los ochenta hasta la culminación de su carrera como docentes de escuela pública.

Se trató de una generación que nació en la década de los sesenta en distintas partes de México y estudió en la Escuela Nacional de Maestros (ENM) en la Ciudad de México a finales de la década de los setenta y/o principios de la siguiente década, con influencia del movimiento de 1968 y las dinámicas sociopolíticas de los setenta y ochenta. Ellos y ellas ingresaron a la normal (la ENM) después de estudiar la secundaria, antes de que se implantara el bachillerato como requisito de ingreso tras la reforma de 1984, y participaron en los movimientos estudiantiles de esa institución. Iniciaron su docencia en una zona de alta marginación de la ciudad en años de crisis económica generalizada y en un escenario de movilización magisterial intensa, encabezada por la corriente que se llamaba así mismos “los democráticos” y que se organizaba a nivel nacional bajo el nombre de Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación

(CNTE), una organización disidente dentro del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Algunos de estos docentes comentaron que provenían de hogares con serias carencias, por lo que pronto se identificaron con aquellas niñas y niños y sus familias e iniciaron un trabajo pedagógico autogestivo que fue más allá de los programas oficiales prescritos por la autoridad educativa.

La estancia prolongada en el campo me dejó ver posteriormente algo que valoré, junto con la Dra. Rockwell, como sumamente significativo para el análisis. Esto fue el impacto que el trabajo de las redes de docentes democráticos de Oriente<sup>7</sup> tenía dentro de algunas escuelas. El número de planteles que involucraban a estas redes docentes era alrededor de veinte. Sin embargo, había algunas en las que constaté que el impacto era más duradero y significativo, y que constituían referentes importantes para los docentes de la región.

---

<sup>7</sup> A partir de este punto me estaré refiriendo así a las redes de maestras y maestros objeto de este estudio, “las redes de docentes democráticos de Oriente”. Esta denominación aludía a la intención de democratizar la organización sindical y la gestión escolar.

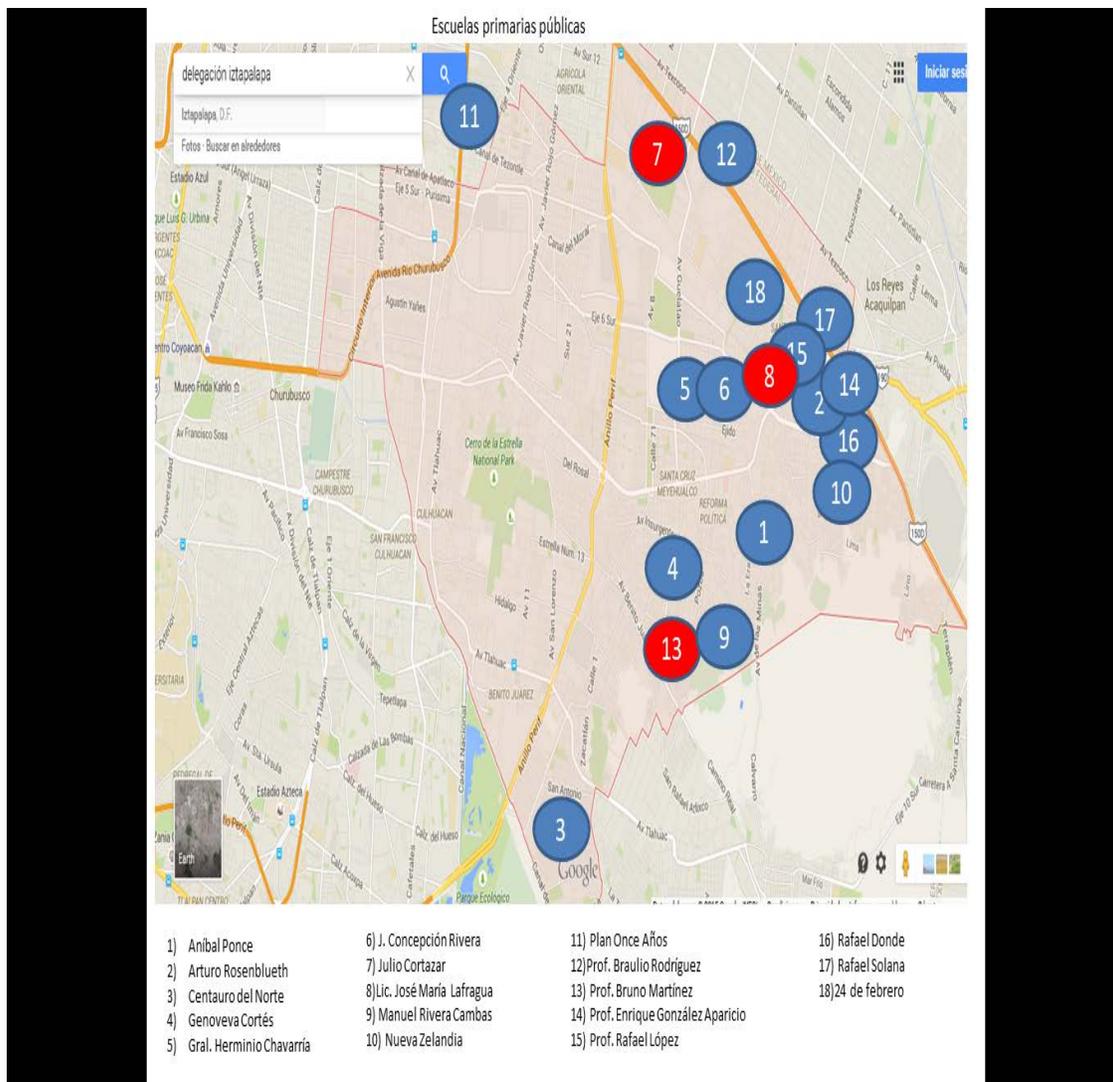


Imagen 1. Escuelas primarias públicas con influencia de las redes de docentes democráticos del Oriente de Iztapalapa. (Elaboración propia sobre mapa tomado de Google Maps)

En la imagen 1 aparece un mapa de la demarcación Iztapalapa en el cual ubico a las primarias públicas que detecté como vinculadas a estas redes docentes. La influencia del trabajo pedagógico y gremial al interior de estas escuelas ha sido diferenciada. Los planteles que aparecen en color rojo (7, 8, 13) son aquellos en los que he constatado un impacto mayor. Es decir, son las primarias Julio Cortázar y Prof. Bruno Martínez en sus turnos vespertinos y escuela Lic. José María Lafragua turno matutino.

Pude realizar observaciones en las dos últimas primarias mencionadas durante mi trabajo de campo, mientras que he obtenido la información sobre la escuela Julio Cortázar mediante documentos y testimonios de profesores (as) que laboraron ahí en los ochenta y por diversos documentos escritos y en video. Estos planteles tenían en

común el poseer proyectos escolares que podían tener relación con los contenidos de los programas oficiales, sin embargo, las y los profesores se los habían apropiado y hecho un diseño de proyecto según las necesidades de sus alumnos. Estos proyectos involucraban a la mayoría de los docentes, quienes trabajan en equipo, sorteando obstáculos y con mucho esfuerzo y, vinculados a una red pedagógica-gremial con otras escuelas. Adoptaban una postura militante —en el sentido de invertir horas de trabajo no pagadas— en estos dos ámbitos y contaban con el respaldo de los padres de familia.

Este estudio se centró principalmente en la gestión pedagógica de la escuela y aun cuando en el desarrollo de la tesis estaré aludiendo a distintos proyectos pedagógicos, la investigación no tuvo la intención de hacer un análisis de la práctica pedagógica en el aula o las formas de animación de la lectura. La investigadora Martha Segura Jiménez (2009), en cambio, desarrolló un trabajo muy puntual con los docentes de la RMMALE en donde se expone este otro aspecto de su trabajo.

En la primaria Julio Cortázar, inaugurada en 1983, los maestros (as) lograron conformar un equipo pedagógico —que incluyó a la mayor parte de docentes—, el cual fue capaz de adoptar en las aulas de una escuela pública con condiciones precarias el legado pedagógico de Freinet, normalmente usado en escuelas privadas en México. Las y los profesores exigieron a la dirección escolar que hubiese continuidad en los grupos con maestras(os) del grupo freinetiano, de manera que consiguieron graduar a generaciones de alumnos (as) formados (as) desde la perspectiva de la Escuela Moderna. También construyeron, desde los cimientos y con recursos autogestionados, un salón para instalar ahí un Laboratorio-Museo Escolar. En 1987, algunos docentes de esta escuela se vincularon con colegas de otras escuelas de la Ciudad de México para formar el Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna (MEM), agrupación que sigue activa hasta hoy.

En las escuelas Prof. Bruno Martínez y Lic. José María Lafragua la gestión de las profesoras (es) había conformado bibliotecas y vuelto al fomento de la lectura el proyecto escolar acordado por el equipo. Se realizaron ferias de lectura, conferencias, talleres, visitas de escritores y de académicos, todo esto con el fin de formar tanto a niños como a profesores (as) y sin un ordenamiento vertical que viniera desde funcionarios del sistema educativo de mayor rango. Estas dos escuelas, junto con varias más de la zona Oriente de Iztapalapa, fueron protagonistas en la conformación de la Red de Maestras y Maestros Animadores de la Lectura y la Escritura (RMMALE), la cual se integró en 1999

como una organización de docentes de formación, práctica y difusión de la lectura entre y para maestros y niños estudiantes (Segura, 2009).

En la gestión escolar de estas dos primarias podían observarse, como lo propone Josefina Granja Castro al partir de la dialéctica hegeliana, lógicas instituyentes, es decir, acciones que negaban lo instituido y a la vez instauraban nuevas prácticas, en el ámbito de la gestión escolar (Granja, 1992: 121). Las profesoras (es) utilizaron las instalaciones escolares para llevar a cabo actividades pedagógicas organizadas por ellos en tiempos fuera del horario escolar ordinario. Estas actividades no siempre fueron aprobadas por los supervisores escolares, lo que generó eventualmente distintas tensiones y enfrentamientos; no obstante, los docentes lograban sostener su trabajo a lo largo de años mediante procesos de hábil negociación y ‘apropiación de su materia de trabajo’, consigna del movimiento en los años ochenta.

En ciertas ocasiones, en algunas escuelas los maestros (as) llegaron a gestionar la salida de ciertos directores por diversas problemáticas o el ingreso a ese cargo de otros profesores de su confianza. Se negaron a llevar a cabo ciertos requerimientos pedagógicos oficiales con los que no estuvieron de acuerdo (como la prueba ENLACE<sup>8</sup>). Utilizaron las instalaciones escolares para reuniones gremiales también fuera de los tiempos ordinarios. Tomaban de manera colectiva decisiones que en otras escuelas eran tomadas únicamente por los directores o supervisores. En determinados momentos, se enfrentaron con supervisores y otras autoridades educativas y se organizaban junto con los padres de familia para distintas causas.

En las juntas de Consejo Técnico de estas escuelas, las cuestiones pedagógicas cobraban importancia junto con las operativas. Eran, además, referencia de la lucha gremial para otros (as) docentes. Junto con los padres de familia, los maestros (as) gestionaron recursos para mejorar la infraestructura escolar, en ocasiones como resultado de una presión hacia las autoridades correspondientes que incluyó movilización en las calles.

Con el tiempo, estas primarias fueron reconocidas por sus comunidades como “buenas escuelas”. Incluso, en el caso de la escuela Julio Cortázar, el reconocimiento provino también de actores externos a la comunidad escolar, como normalistas, maestros de otras escuelas. El Canal 11 de televisión del Instituto Politécnico Nacional

---

<sup>8</sup> Es la Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares (ENLACE). Esta prueba se realizó en el nivel de educación básica desde la Reforma de los años 1990, y fue suspendida por la SEP en 2013.

realizó grabaciones en las instalaciones del Laboratorio- Museo Escolar y entrevistas a profesores y alumnos.

En suma, en estas escuelas los docentes parecían haber llevado a cabo una apropiación o *toma* de los procesos escolares que tenían que ver con lo pedagógico, pero incluso también con aspectos administrativos y laborales. Se conformaban como un sujeto político capaz de desafiar las decisiones de actores respaldados por la normatividad y la estructura del sistema educativo.

Durante la décadas de los ochentas y noventas del siglo pasado, estos docentes fueron asignados a distintos planteles de la zona. La delegación Iztapalapa tuvo un crecimiento poblacional muy importante durante este periodo, lo que la convirtió en la delegación con mayor población de todas la Ciudad de México, debido, principalmente, a migración proveniente de otras zonas de la ciudad y del Estado de México. Los setentas marcaron un cambio en el perfil demográfico de la delegación: pasó de ser una zona semi-rural poblada por gente originaria de los pueblos del valle o bien proveniente de distintos estados de la república, a ser una zona cada vez más urbana con habitantes tanto de fuera como de la misma Ciudad de México. Se convirtió en una zona periférica densamente poblada con serios problemas de hacinamiento, servicios públicos y delincuencia.

Cuando estos maestros (as) ingresaron a la docencia, participaron también en el movimiento magisterial del lado de los democráticos en la Ciudad de México, quienes eran simpatizantes de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE)<sup>9</sup>. Algunos de estas maestras (os) fueron asignadas (os) a trabajar al Oriente de Iztapalapa y se quedaron en esta zona durante toda su carrera docente.

Ante toda esta información, redirigí el foco de interés del estudio. Intenté comprender cuáles habían sido las 'tácticas', —en el sentido que Michel de Certeau da a este término al distinguirlo de 'estrategias' (de Certeau, 2000: 49-50) —que los maestros (as) de estas primarias habían utilizado para poder construir una trayectoria pedagógica tan poco convencional dentro de sus escuelas públicas en Iztapalapa. En este sentido, reitero que este estudio no busca dar cuenta de la labor pedagógica dentro de los salones de clase, sino cómo los profesores tomaron en sus manos la gestión escolar y cómo formaron redes entre docentes de diferentes escuelas para fortalecer y difundir sus proyectos pedagógicos.

---

<sup>9</sup> Desde su origen en 1979 en el estado de Chiapas, la CNTE es la agrupación de la disidencia magisterial más grande e influyente en México.

### *1.1.3 El magisterio mexicano y su lucha perdurable*

Las últimas cuatro décadas en la historia socio-política de México han estado repletas de cambios de suma importancia para la vida de diversos grupos sociales en este país, entre ellos, la del magisterio de la escuela pública del nivel básico. A finales de los años setenta<sup>10</sup>, el estado mexicano dio un viraje con la reforma de 1977 que permitió cierta apertura para que un mayor número de actores subiera a la arena política pública y dejaran la clandestinidad. Se formaron nuevos partidos políticos que se iniciaron en los procesos electorales y asumieron puestos de representación política. Esta apertura tuvo un momento culminante en 1988, cuando distintos grupos políticos denunciaron un fraude electoral en las elecciones presidenciales y reclamaron la presidencia para el candidato de la coalición Frente Democrático Nacional, Cuauhtémoc Cárdenas Solórzano, apoyado por partidos distintos al que ostentaba el poder desde hacía más de 60 años, el Partido Revolucionario Institucional (PRI).<sup>11</sup> Al año siguiente, los diversos partidos se unieron para formar el Partido de la Revolución Democrática (PRD).

En el caso específico de la capital mexicana, Ciudad de México, este proceso marcó un antes y después entre las distintas esferas sociales y el inicio de un gradual fortalecimiento de la Izquierda. Muchas maestras y maestros capitalinos apoyaron y fueron parte de tal movimiento, a tal grado que en 1989, el grupo de los docentes democráticos lograron llegar a la dirigencia de la Sección 9 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), la cual agrupa a los docentes de primarias, preescolares y de educación especial de la Ciudad de México. En 1989, después de que un enorme movimiento magisterial inundó el espacio público de la capital y el de gran número de estados de la república, renunció el líder vitalicio del SNTE, Carlos Jonguitud Barrios, quien fuera el representante mayor del corporativismo sindical en el magisterio. Con el respaldo del presidente Carlos Salinas de Gortari, al que se había cuestionado seriamente su legitimidad en las urnas, Elba Esther Gordillo ocupó el lugar que Jonguitud Barrios dejó, negoció con las corrientes disidentes y con ello se dio inicio a un periodo de aparente democratización del ámbito sindical del magisterio.

---

<sup>10</sup> Década marcada por el periodo de la Guerra Sucia.

<sup>11</sup> Fundado primero por el presidente Plutarco Elías Calles en 1929 como Partido Nacional Revolucionario, mutó bajo el presidente Lázaro Cárdenas en el Partido de la Revolución Mexicana, y bajo el presidente Manuel Ávila Camacho se refundó como Partido Revolucionario Institucional en 1946. Gobernó de manera ininterrumpida hasta el año 2000.

Posteriormente, en 1992, se decretó el Acuerdo Nacional por la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), el cual activó cambios estructurales en el sistema educativo, entre ellos, el esquema de mejoras salariales basado en el mérito denominado Carrera Magisterial, el cual originó rechazo en ciertos sectores del magisterio que habían exigido, desde años atrás, “a trabajo igual, salario igual”.

México recibió el siglo XXI con la interrupción del poder del PRI en la presidencia de la república. Durante la llamada transición hubo dos periodos administrativos (2000-2006, 2006-2102) con un gobierno del Partido Acción Nacional. Sin embargo, tras serios cuestionamientos a los representantes “del cambio”, en 2012 el PRI regresó al poder ejecutivo. Desde un inicio, la nueva administración emprendió varias reformas, entre las cuales sobresalió la educativa, decretada oficialmente en febrero de 2013. Esta reforma desató una serie de protestas e inconformidad entre diferentes sectores del magisterio y otros actores en diferentes espacios en la república mexicana.

Este breve e incompleto recorrido histórico es el periodo en el que se formaron y trabajaron los maestros y maestras cuyas vidas y redes he intentado reconstruir a lo largo de este estudio. Entre 1980 y 2014, sus trayectorias profesionales han sido afectadas por los acontecimientos en un proceso bidireccional en cual han fungido también como actores. Como señalan los investigadores Steven Gregory (2001: 168), Holland y Lave (2001: 3-33), las identidades colectivas se forjan a lo largo de las luchas políticas perdurables. En el caso de estas (os) docentes, propongo que la lucha gremial sostenida a lo largo de casi cuatro décadas ha conformado la particular identidad de militancia política-pedagógica y política-gremial que los caracteriza en el Oriente de Iztapalapa.

## **1.2 Apoyos conceptuales para la construcción del objeto de estudio**

Los estudios de la investigadora Justa Ezpeleta me ayudaron a entender y observar lo descubierto gradualmente en el campo. Su conceptualización sobre la gestión pedagógica de la escuela (Ezpeleta, 1992) me reveló los distintos aspectos que pueden entrar en este concepto al ver a la escuela como unidad de análisis, cuyos procesos administrativos, pedagógicos y políticos están íntimamente conectados y tienen una repercusión en la trama total de la escuela.

En una publicación anterior, Justa Ezpeleta y Elsie Rockwell (1983) habían fundamentado el concepto de “la construcción social de las escuelas”, centrándose en

los procesos de control y de apropiación. Definen la dinámica entre los dos procesos de la siguiente manera:

Para empezar a articular y a comprender las formas de relación que encontramos, nos centramos en el juego entre dos procesos, el de control y el de apropiación, buscando su contenido en la escala cotidiana de la escuela. Interpretamos como expresión del proceso de control una serie de interacciones y mecanismos observables y recurrentes, a través de las cuales se imponen, se negocian o se reorientan ciertas relaciones que constituyen la realidad escolar. El proceso de apropiación da existencia real a la escuela en esta escala, da concreción incluso a los mecanismos de control, a las prescripciones estatales que llegan a formar parte efectiva de cada escuela. (Ezpeleta y Rockwell, 1983: 73-74).

En este análisis, me circunscribí al proceso de apropiación, para poder analizar la gestión pedagógica en las escuelas y su relación con la normatividad estatal. Para comprender mejor el concepto, retomé el texto de Roger Chartier que define el proceso como como:

...una historia social de los usos y las interpretaciones relacionados con sus determinaciones fundamentales e inscritos en las prácticas específicas que los construyen (Chartier, 1999: 128).

Para Roger Chartier, el proceso de apropiación comprende “un modo de relación, una manera de utilizar los objetos o normas que circulan en toda la sociedad pero que son recibidos, comprendidos y manejados de diversas maneras” (Chartier, 1999: 128). Este autor enfoca su análisis en la pluralidad de usos y entendimientos como bienes simbólicos o prácticas culturales que no son neutras, sino que están inscritas dentro de luchas sociales.

Este concepto me ha permitido comprender las maneras en que las redes de docentes democráticos de Oriente de Iztapalapa se apropiaron de la gestión pedagógica con la intención de desarrollar proyectos escolares y el tipo de educación y de gremio en el que creían, según sus determinaciones histórico-sociales.

En sus planteles de adscripción, las y los profesores llevaron a cabo prácticas poco ortodoxas que retaron a distintos niveles de la estructura del sistema educativo, por lo que rescatar el conocimiento local de cómo construyeron las condiciones de posibilidad para hacerlo fue una de las preocupaciones principales de esta investigación.

Para la conceptualización de tales prácticas fue útil la diferenciación hecha por Michel de Certeau entre los conceptos de *táctica* y *estrategia*. Según la interpretación de

este autor, quienes ejercen el poder y reclaman para sí un espacio como propio, tienen la posibilidad de ejercer estrategias para dominarlo. En cambio, quienes ocupan un espacio controlado por otros, deben recurrir más bien a tácticas, a formas de hacer frente a las estrategias. Como subordinados, deben aprovechar las ocasiones y buscar los requisitos para enfrentar el poder (de Certeau, 2000: 49-50). Las redes de docentes, al estar en la “cancha de juego” del sistema escolar del estado, recurren a distintas tácticas, aprovechando “los márgenes del estado” los cuales, como señalan Das y Poole (2004) son movibles, cambiantes y presentan fisuras.

Después de reflexionar sobre las tácticas adoptadas por las redes estudiadas en la zona Oriente, fue evidente estar ante una trayectoria de resistencia de larga duración y con distintos momentos. Las discusiones de Paul Willis (1980) sobre el concepto de resistencia, al igual que las precisiones de Henry Giroux (1985) y Michael Kearney (2001) resultaron de utilidad para entender las prácticas de los y las maestras.

El investigador británico Paul Willis encontró, en su estudio con chicos de secundaria hijos de trabajadores obreros, que al oponerse al trabajo intelectual de la escuela, los estudiantes se autocondenaban a obtener empleos de obreros, en un proceso de reproducción de clase (Willis, 1980). Giroux elabora el planteamiento y afirma que el poder no es unidimensional y que así como se ejerce como dominio, se ejerce como resistencia (Giroux, 1985). Si bien suele asociarse el concepto de resistencia como equivalente a cualquier acción de oposición, Giroux (1985) fue cuidándose en distinguir entre la simple oposición y una resistencia colectiva con un sentido político, lo cual resultó ser relevante para valorar las acciones que respaldaron los proyectos pedagógicos generados a partir de las redes docentes, en sus escuelas. Otros autores también señalan que esta resistencia de los grupos subordinados puede llevarlos a una autocondenación a reproducir su condición. Michael Kearney, por su parte, hace un planteamiento similar acerca de la organización Frente Indígena Oaxaqueño Binacional y sus esfuerzos por reforzar su identidad étnica. El autor estadounidense observa en esto una resistencia que refuerza la desigualdad de clase en México, más que combatirla (Kearney, 2001). Sobre todo, la reflexión de estos autores acerca de una resistencia que reproduce la condición subordinada del sujeto más que superarla, fue un excelente espejo para contrastar los procesos de oposición de las redes de docentes, que, por lo menos en ocasiones, les permitieron realizar actividades pedagógicas valiosas.

Los procesos de resistencia protagonizados por las redes de docentes democráticos de Oriente se acercan más a lo que Elsie Rockwell (2006) desarrolla como

una resistencia por indignación. La autora afirma que en el salón de clases los estudiantes pueden oponerse a lo dicho o pedido por el profesor no por carecer de capacidades o porque se nieguen aprender, sino por un cuestionamiento o indignación ante la validez de lo expresado o pedido por el docente. En este sentido, indica, esta resistencia no podría verse como autocondenadora sino como el ejercicio del derecho de los estudiantes de cuestionar la veracidad o pertinencia de las actividades escolares. Rockwell agrega que también “los maestros tienen la posibilidad de resistirse sobre esas bases frente a lo dicho por sus alumnos, incluso por sus propias autoridades” (Rockwell, 2006: 33).

Antonia Candela también abona a una conceptualización de una resistencia distinta a la autocondenatoria o de *refusing to learn* (negarse a aprender) en el aula. En clase de ciencias en una escuela primaria pública de una zona marginada de la Ciudad de México, la autora documentó las formas de resistencia adoptadas por los estudiantes ante la intención de control por parte del docente. Estas maneras de hacer pueden tomar la forma de silencios, comentarios entre pares, evaluaciones tanto al profesor (a) como a sus pares o negaciones directas. En ellas, Candela observa la expresión de autonomía de los alumnos más que una intención de rechazar el aprender (Candela, 2005).

Por otro lado, el desarrollo hecho por las antropólogas Holland y Lave acerca de la “*historia en persona*” me ayudó a entender cómo cada persona trae una historia individual que, al articularse con otras en una lucha perdurable (como la del magisterio) entra en un proceso colectivo de construcción de identidades a partir de su posicionamiento (Holland y Lave, 2001). Este proceso fue evidente al reconstruir las trayectorias de vida de algunos de los fundadores e integrantes de las redes, y permitió comprender la fuerza que respaldaba su posicionamiento y sus proyectos pedagógicos en la actualidad.

Quise dejar al final de este breve apartado las reflexiones acerca del término *tomar la escuela*. Lo hice así puesto que ese es precisamente el argumento que atraviesa toda la tesis pero que, sin embargo, no tiene una elaboración conceptual como los términos anteriormente citados. Es importante señalar que no se refiere únicamente a la acción de cerrar espacios de trabajo, como es la táctica usual de las huelgas laborales. Aunque resultó complejo conceptualizar el término de *la toma de la escuela*, algunas referencias fueron útiles, como la producción realizada por Avi Lewis (2004) sobre industrias recuperadas en Argentina, el trabajo de Pinheiro (2015) sobre la educación zapatista (EZLN) en México y el Movimiento Sin Tierra en Brasil. Un referente

conceptual importante fue el ensayo sobre “la toma de la palabra” en el cual de Certeau analiza el movimiento estudiantil de mayo, 1968, para mostrar la manera en que el discurso marcó un parteaguas en el escenario político francés (de Certeau, 1995). El uso de este término en relación con las escuelas también se apoya en el estudio de María Mercedes Ruiz (2015) sobre la Unión Popular Emiliano Zapata (UPREZ) y los trabajos de Rockwell (1996; 2005) sobre la apropiación, un concepto que también utilizaban los docentes, en la consigna de “apropiación de la materia de trabajo”.

En una sesión de asesoría, la Dra. Rockwell utilizó el término *tomar la escuela* al referirse a maestras y maestros que en sus escuelas, independientemente de los dictados de las autoridades educativas, se esforzaban por dar buenos resultados a sus comunidades, como parte como una táctica más amplia de resistencia<sup>12</sup>. La adopción de una famosa consigna del magisterio retomada por ella misma durante charlas con docentes, “Los maestros enseñando, también están luchando” (Rockwell, 2016), es congruente con esta idea. Además, en el prólogo del libro *Mira mi escuela. Reflexiones sobre espacios escolares*, la autora escribió, en relación a las pequeñas escuelas rurales, el siguiente fragmento:

Escuelas desde donde se mira la inmensidad de un mundo natural y a la vez habitado.  
Escuelas fundadas y custodiadas por quienes han dado su tiempo, trabajo, materia y esperanza por tener su *propia* escuela pública.  
Escuelas logradas mediante luchas emprendidas para hacerse respetar, para conseguir la gratuidad prometida, para preservar el valor del trabajo realizado (Rockwell, 2016: 6).

En el desarrollo de la tesis utilizo la frase “la toma de la escuela” en este sentido, para aludir al eje central de la investigación, la *apropiación de la gestión pedagógica de la escuela*.

### *1.2.1 De la resistencia a la acción colectiva en redes*

En la búsqueda de otros estudios que apoyaran el curso de la investigación, seguí inicialmente una pista que dieron los propios maestros, la mirada hacia la trayectoria sindical y pedagógica que se dio en Colombia. Los trabajos de la investigadora colombiana María Cristina Martínez me ayudaron a entender la naturaleza del espacio

---

<sup>12</sup> Elsie Rockwell, comunicación personal, 21 de diciembre de 2015.

de los colectivos y redes docentes. En particular, su perspectiva me interesó, principalmente, por dos razones. La primera por ofrecer distintos ángulos para pensar a las redes y colectivos de educadores más allá de verlos sólo como espacios de formación pedagógica. La segunda porque de alguna manera esta visión está relacionada con las redes de Oriente de Iztapalapa. María Cristina Martínez es una investigadora estudiosa de las agrupaciones docentes surgidas del Movimiento Pedagógico Colombiano iniciado en 1983 por la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) que agrupa distintos sindicatos magisteriales del país. La experiencia del FECODE fue un referente para el magisterio democrático en México.

María Cristina Martínez describe a las redes y colectivos como espacios de "agenciamiento" donde los docentes se constituyen como sujetos de acción política (Martínez, 2006a). Además, presenta un listado de las características de las redes y colectivos:

(Los colectivos tienen una) "Constitución autogestionaria [...] Se reúnen por intereses pedagógicos [...] construye su propia dinámica de funcionamiento [...] Establecen interacciones e interrelaciones colaborativas [...] Buscan conectarse, entre ellos mismos y establecer interacción —en red— con otros maestros, otros colectivos y con comunidades de saber [...] Construyen saberes desde la pluralidad [...] Son grupos de saber, sostenidos por la afección y el deseo de producir saber pedagógico, político, educativo, social [...] La permanencia en el tiempo está determinada por sus integrantes, puede transformarse, re-fundarse, cumplir un ciclo y desaparecer, no hay media ni medida [...] Visibilizan al sujeto y se reconfiguran subjetividades 'individuales y colectivas' en las interacciones [...] Los desplazamientos del sujeto suceden en las propias subjetividades, en sus prácticas, en el aula, en su entorno local, regional, nacional [...] Existe total libertad de sus integrantes para ingresar, permanecer, retirarse, sin requisitos de ingreso" (Martínez, 2006a: 246-247).

Cabe mencionar, sin embargo, la ausencia del factor de lucha gremial en la descripción de las redes y colectivos de Martínez, característica que sí está muy presente en las redes objeto de este estudio.

Esta obra me llevó a la búsqueda de otros apoyos teóricos que retomaran el concepto de redes desde una perspectiva sociocultural, además de la de Certeau (1995) quien también lo usa en relación a las movilizaciones estudiantiles francesas. Las observaciones del antropólogo estadounidense Jan Nesper me brindaron una importante caracterización de las redes al sugerir desviar la atención de individuos y grupos de

interacción específicos para llevarla a la reflexión de las formas en cómo se realizan las actividades en el tiempo y el espacio y las formas de producción de las organizaciones espaciales y temporales en la práctica social (Nespor, 1994: 2). En su elaboración, contenida en el libro con el sugerente título de *Tangled up in schools*, Nespor (1997) muestra que el quehacer escolar se encuentra abierto a y atravesado por un significativo número de vínculos tanto con las instancias de administración educativa local como con diferentes agrupaciones sociales, particularmente los padres de familia.

El autor propone que la interacción cara a cara en una situación específica jamás será sólo eso y citando a Doreen Massey (1993) se suscribe a la idea de ver a las interacciones o situaciones como “momentos articulados en redes de relaciones y comprensiones sociales”. Es decir, que las experiencias y comprensiones se conciben desde escalas distintas a las del momento y lugar presente (Massey 1993 citada en Nespor, 1994:5). Por lo tanto, Nespor sostiene que al actuar estamos interactuando con cosas del espacio inmediato y otras alejadas temporal y espacialmente.

Al traer esta reflexión teórica al análisis de los primeros vínculos entre los futuros maestros en la escuela normal, pude pensar más ampliamente, por ejemplo, en lo que significó a la larga el encuentro del entonces estudiante Jorge Máximo González y el entonces maestro de básquetbol, Roberto Pulido. Ahí se conocieron y se vincularon en una interacción que se extendía a otros espacios y tiempos distintos al principio de la década de 1980. En las especificidades de este lazo formado intervenían experiencias de lo que ambos habían vivido, según sus relatos: éstas podían ser la niñez de Jorge Máximo González en su pueblo natal de Oaxaca o las vivencias de Roberto Pulido en su paso por las organizaciones políticas en las que había o estaba participando en esos momentos.

En otro trabajo, Nespor ofrece más pistas para entender a las redes. Para él, al retomar a Bruno Latour, la red es una entidad distinta a la simple suma de sus elementos. Es vista como ensamblajes de materiales diversos. Sugiere que conformarse en red para después engancharse con otras redes con cierta estabilidad es una acción política efectiva (Nespor, 2002: 369 y 370). En este sentido, las redes que se formaron entre algunos profesores y profesoras de Iztapalapa se potenciaron al vincularse a redes de otra naturaleza como, por ejemplo, las representadas por la Universidad Pedagógica Nacional o la misma Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Estas vinculaciones derivaron en nuevas y heterogéneas aportaciones a la dinámica de las redes y las fortalecieron.

Aparte de Nesper, entre las miradas acerca de las redes me pareció destacable la observación de Ana Laura Rivoir cuando reacciona ante quienes cuestionan la pertinencia de estudiar las relaciones informales por el hecho de que siempre han existido entre los seres humanos:

En primer lugar, se debe señalar que el propio hecho de que siempre hayan existido no significa que se haya tomado conciencia, reflexionado, investigado sobre las mismas. Justamente por tratarse de la forma “natural” de relacionamiento entre seres humanos parece no haber merecido la consideración por parte de los paradigmas predominantes hasta ahora en ciencias sociales. Vale decir, no había sido utilizada en tanto categoría de análisis. (Rivoir, 1999:13)

Sin embargo, aunque la autora aquí parece hablar de un enfoque reciente, también ubica el origen del análisis de redes después de la Segunda Guerra Mundial, momento en el cual los académicos de la antropología y la sociología reclamaron la revisión de los conceptos estructurales. Comenta que nació la tendencia de tomar distancia de las concepciones de pautas culturales estáticas o instituciones sociales fijas (Rivoir, 1999:3). Al mismo tiempo, agrega, se trató de superar el hecho de estudiar sólo organizaciones formales, para abrirse a la observación de interacciones entre individuos surgidas desde iniciativas propias. En suma, Rivoir valida en el análisis de redes sociales un instrumento que intenta innovar al poner atención a las relaciones interpersonales del mundo actual para comprenderlo en su complejidad (Rivoir, 1999:14).

Por otro lado, en un análisis de los diferentes enfoques europeos sobre los nuevos movimientos sociales, Riechmann y Fernández comentan del enfoque de redes dos ideas para rescatar en este trabajo. La primera de ellas es una comunidad de valores como elemento aglutinador de las redes. La otra es, señalan, la característica de latencia de las mismas. Esto es, si bien no son estáticas y sufren altas y bajas, las redes pueden subsistir durante largos periodos de tiempo y activarse en la coyuntura adecuada para lo movilización. De esta forma, sirven de estructura de apoyo para todo tipo de movimientos sociales (Riechmann y Fernández, 1995)<sup>13</sup>.

Finalmente, han sido útiles las discusiones referidas a la evolución histórica de la organización escolar, que ha resumido de manera importante la investigadora Inés Dussel (2013). Desde perspectivas que formalizaron algunas características

---

<sup>13</sup> El análisis de redes sociales, en el sentido expuesto, ha derivado en una sofisticada línea de gratificación basada en análisis cuantitativo de variables, línea que no puede utilizarse en la perspectiva etnográfica. No obstante, sigue siendo un concepto útil para el análisis cualitativo.

estructurales de las escuelas, como las de Tyack y Cuban (1995) y de Guy Vincent (1994), Dussel reconoce la multiplicidad de “culturas escolares” que han sido documentados por distintos autores. Termina su ensayo no obstante, con el rescate del concepto de redes, basándose sobre todo en la teoría de Bruno Latour (2005). De su trabajo rescato la advertencia de que es difícil comprender cualquier acción individual sin “situarlo en la red en la que se inscribe” (2013:182). Por otra parte, citando a Latour, Dussel hace notar que en su reconceptualización de las redes hay “an awareness of the fragility of the network, as there is no relation of necessity between the elements, but it is the product of a historical assembling of disparate elements” (conciencia de la fragilidad de la red, ya que no existen relaciones de necesidad entre los elementos, sino que la red misma es un ensamblaje histórico de elementos dispares) (Dussel, 2013:184). Esta reflexión avaló el viraje que había tomado mi estudio, en el sentido de reconstruir algunas reconfiguraciones de las redes a partir de las historias de vida de los maestros que me permitieron acercarme a la vida militante política-pedagógica del gremio en Iztapalapa.

### **1.3 El trabajo de campo etnográfico como enfoque metodológico del estudio**

Rockwell plantea, en relación a la experiencia etnográfica en ámbitos escolares, que el “conocimiento local se construye en el proceso del trabajo docente, en la relación de las biografías particulares de los maestros y la historia social e institucional que les toca vivir” (Rockwell, 2009: 28). Bajo esta idea, observé a la etnografía como la perspectiva con mayores posibilidades para tener una aproximación hacia el conocimiento local buscado. La etnografía puede integrar herramientas conceptuales y metodológicas diversas, y en esta tradición, es importante trabajar no sólo a partir de la observación en las localidades, sino ir construyendo una comprensión a partir de participación en muchos ámbitos y conversación con los actores presentes. Dado el interés en conocer cómo se había conformado históricamente la capacidad de gestión pedagógica observada en dos escuelas actuales, así como en las actividades dentro de las redes, también decidí recabar relatos de vida de aquellos maestros que accedieran a entrevistas más largas, lo cual me permitió comprender su participación en lo que Holland y Lave llaman las “lucha perdurables” de una generación que se inició en el trabajo en la región en los años ochenta.

Dada esta opción, no me centré en la observación de las prácticas docentes en las aulas, sino más bien en las actividades de formación y de gestión de proyectos

colectivos dentro de las escuelas y entre los docentes a través de las actividades de las redes. Aunque el objeto de este estudio tiene que ver con docentes y escuelas, no pretendí hacer análisis de las observaciones de la enseñanza en el salón de clases o en otros espacios que sí, eventualmente, realicé. Existen narraciones, documentos, publicaciones y otros materiales que dan cuenta de la trayectoria de las acciones sociales de las redes docentes de Oriente desde los ochenta. A esto sumé mi propia observación de algunas de sus actividades, a partir de 2013. El interés fue, desde un inicio, comprender cómo había sido posible que estas (os) profesoras (es) lo hicieran en el contexto de escuelas públicas urbano-marginadas.

Dado que no estaba familiarizado con el ámbito magisterial en Iztapalapa, inicié el trabajo etnográfico haciendo entrevistas a las y los docentes involucrados en las redes docentes del Oriente de la delegación, al mismo tiempo que hacía observaciones en las asambleas sindicales de la *Sección 9 Democrática* y en los congresos pedagógicos que llevó a cabo la CNTE en la Ciudad de México en el primer semestre del 2013, en el marco de la lucha contra la reforma educativa publicada en febrero de ese mismo año. Las maestras (os) de las redes docentes a las que me refiero en este estudio participaban sindicalmente en esta sección, la cual tenía sus asambleas en un viejo edificio sindical del centro histórico de la Ciudad de México y que simbolizaba la lucha de estos profesores (as), al haberlo conservado como enclave de los democráticos después de haber sido despojados por los sindicalistas corporativistas de la representación oficial de su sección, según sus propios testimonios.

Al iniciar la observación en 2013 y hasta hoy, la Sección 9 Democrática forma parte de la CNTE y funciona como una organización en resistencia, sin reconocimiento oficial y paralela a la organización dominante del SNTE.<sup>14</sup> Sus asambleas son abiertas no sólo a los sindicalistas sino a personas interesadas por algún otro motivo, como fue mi caso. A ellas asistían algunas maestras (os) del Oriente de Iztapalapa y empecé a presentarme con ellos comentándoles mi intención de realizar una tesis sobre su trayectoria. En estas reuniones conocí a otros profesores (as) de la sección y sus discusiones para afrontar, con acciones políticas, la reforma en curso. En una de estas asambleas escuché al orador mencionar la idea de que el magisterio debe cumplir cabalmente con su tarea pedagógica para posibilitar la lucha política. Algunas semanas antes de esa asamblea, en una visita previa a una escuela primaria en el Oriente de

---

<sup>14</sup> El contexto político que originó a esta sección en resistencia la explico con más profundidad en el siguiente capítulo.

Iztapalapa, ya había escuchado sobre una relación entre lo político y lo pedagógico. El director y el subdirector de esta escuela dijeron en entrevista informal que eran dos aspectos de una misma lucha.

En los congresos pedagógicos de la CNTE observé la diversidad de propuestas educativas de profesores (as) de distintos estados de México y algo de las formas de organización política de la coordinadora. También observé una reunión de trabajo entre docentes de la CNTE y la Sección 9 Democrática para discutir el diseño de una alternativa pedagógica. A ella acudieron académicos de diversas instituciones de educación superior.

En estos primeros acercamientos a este sector del magisterio, hacía observaciones y anotaciones en mi libreta de notas, para posteriormente pasarlo al diario de campo. Observaba al mismo tiempo que intentaba conocer a más profesoras (es) de las redes de oriente o personas vinculadas a ellos. Tenía un guion para entrevista e iba efectuando entrevistas semi-estructuradas con personas clave de las redes.

Estas entrevistas me llevaron hasta la primaria mencionada unas líneas antes. Se trató de la escuela pública Lic. José María Lafragua, ubicada en la colonia Paraje Zacatepec, justo enfrente de la prisión de Santa Martha Acatitla. Esa primera impresión me hizo pensar en lo terrible que era el que los niños de esa escuela tuvieran el panorama de la cárcel desde las ventanas de sus aulas. Después me enteraría que algunos de los padres de los alumnos estaban reclusos justamente ahí.

La relación que hice en ese momento entre cárcel-Iztapalapa-niños en riesgo no fue fortuita. Antes de vivir en la Ciudad de México, me había hecho una representación de esta delegación, y lo que en ella sucedía, a partir de lo difundido por los medios de comunicación con cobertura nacional. Consideré que la identidad que habían tomado los colectivos docentes en la zona tenía que ver con el espacio geográfico en donde se originaron, por lo que en septiembre de 2013 decidí trasladarme a vivir cerca de las escuelas.

El residir ahí, además de haber representado una ventaja para hacer el trabajo de campo por la cercanía con las escuelas, me permitió conocer algo de las prácticas culturales de la región en general y no sólo en los espacios escolares. Me di cuenta del arraigo de ciertas prácticas económicas, religiosas y festivas que los habitantes han traído de sus lugares de origen. Esta zona de la demarcación fue poblada por personas migrantes de otros estados cercanos a la capital como Oaxaca y Michoacán y de personas de la ciudad reubicados después del terremoto de 1985.

También observé el hacinamiento de las familias, la falta de continuidad en los servicios públicos, sobre todo del agua. Conocí el desastroso servicio de transporte público que recorría las angostas y laberínticas calles de esa zona. Entendí que los barrios del Oriente de Iztapalapa y su cotidianeidad –de cierta rudeza en el trato social— respondía a una historia de migración obligada por la pobreza y de lucha social para conseguir un terreno propio para vivir ahí y trabajar fuera, quizá en lugares más cercanos al centro de la ciudad. Esto convertía a la zona en una región-dormitorio donde muy temprano los llamados “micros”<sup>15</sup> van desbordados de hombres y mujeres somnolientos en su traslado diario hasta a sus empleos.

En Iztapalapa, la lucha de los maestros (as) se insertaba en un territorio que originó una diversidad de movimientos populares de distinta índole. Uno de los más notables fue el del Movimiento Urbano Popular (MUP), del que formaron parte —según precisa el investigador sobre movimientos sociales Juan Manuel Ramírez— organizaciones como la Unión de Colonos de San Miguel Teotongo, la Asociación Democrática de Colonos Ixtlahuacan, Unión de Colonos de Santo Domingo y la Unión Popular de Colonos, entre otras (Ramírez, 1986). Otra organización originada en Iztapalapa y con influencia significativa en la gestión de vivienda en la Ciudad de México es el Frente Popular Francisco Villa (FPFV), la cual se constituyó en 1989. Además, la demarcación colindaba con el municipio de Nezahualcóyotl del Estado de México, en donde también se habían conformado diferentes organizaciones populares, entre ellas la de la Unión Popular Revolucionaria Emiliano Zapata (UPREZ) (Ruiz, 2015) la cual protagonizó distintas tomas de tierras para vivienda popular y construyó escuelas.

Al estar en auge en la Ciudad de México la lucha de la CNTE contra la reforma educativa, uno de los espacios para relacionarme y conocer a más maestros de las redes fueron las movilizaciones en las calles. En la escuela Lic. José María Lafragua había conocido al profesor Roberto Gabriel Gómez Jiménez, quien era una figura clave en la construcción de las redes de docentes democráticos del Oriente. Este maestro tenía una participación importante tanto en las asambleas seccionales como en las movilizaciones. Él me fue presentando con algunos de sus colegas que habían participado en la RMMALE.

De esta manera, siguiendo con entrevistas formales e informales, que podían ser en casas particulares, en restaurantes o marchando por las calles, me empecé a

---

<sup>15</sup> Los llamados micros o microbuses son un tipo de transporte público de uso popular en la Ciudad de México.

conectar con cada vez más docentes que me platicaron sobre su participación en los colectivos y sobre los proyectos pedagógicos que habían puesto en marcha en sus escuelas primarias públicas.

Había considerado la conveniencia de tomar relatos de vida de algunos docentes. Ya sabía que los colectivos presentaban una militancia pedagógica, es decir, que había una trayectoria de esfuerzos extraordinarios en pos de una mejor educación para los niños de sus escuelas. También observaba cómo esto se relacionaba incluso con una militancia política-gramial. Sin embargo, asumí que los relatos de vida proporcionarían una perspectiva de desde dónde las y los maestros fueron desarrollando las subjetividades implicadas en tales militancias.

Conforme fui conociendo a un mayor número de docentes, fui pensando a quién sería más conveniente pedirle entrevistas para recabar su relato de vida. Creí que tendrían que ser maestras y maestros con una participación larga y significativa en los colectivos surgidos en la zona de Oriente. Conseguí el consentimiento de ocho profesores, cuatro mujeres y cuatro hombres. Algunos de ellos habían participado en el MMEM, otros en la Comisión Pedagógica del Sector 6 otros en la RMMALE y algunos de ellos habían participado en más de uno de estos colectivos.

Las entrevistas con ellos (as) fueron en profundidad, no estructuradas, y grabadas en audio. Tuvieron lugar en distintos momentos y espacios. Pocas de ellas fueron en una escuela. El número de entrevistas con cada maestro (a) fue variable y dependió de la disponibilidad de tiempo de cada una (o), además de su particular forma de narrar. Invité a los y las docentes a que iniciaran sus narraciones desde su etapa infantil y familiar. En cada caso, grabé en audio y tomé notas simultáneamente y después hice las transcripciones.

A la par de la recaudación de los relatos, hice observaciones en las distintas actividades de los colectivos. En dos ocasiones, tomé el curso de técnicas Freinet impartido por el MMEM. Visité varias escuelas, donde hablé con docentes, directivos y padres de familia. Observé algunas clases y/o asambleas cívicas. En octubre de 2013 acudí a la primera de muchas asambleas de la Coordinación de Escuelas de Iztapalapa, que había nacido a principios de ese mismo año como instancia de lucha de los profesores de oriente contra la reforma educativa.

De esta observación en campo fue surgiendo la impresión de que tenía que dejar de ver colectivos docentes aislados para poner atención a los vínculos que se habían construido entre las y los docentes, en la formación de las redes. Los integrantes de los

grupos se conocían entre sí, algunos compartían simpatizantes y se apoyaban —y respetaban— entre ellos. Además, estos vínculos iban más allá de las escuelas y de la zona Oriente e incluían instituciones de distinta índole como la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), la Universidad Pedagógica Nacional o el Fondo de Cultura Económica, así como, en ciertos momentos, vínculos con instancias sindicales, como la Fundación SNTE, y durante los años noventa, de la propia Secretaría de Educación Pública. En este sentido, el concepto de redes como conjuntos de vínculos y alianzas cambiantes en el tiempo permitió ampliar el objeto de estudio y comprender la complejidad de los procesos de negociación, colaboración y apropiación que ha implicado el esfuerzo de sostener los proyectos a lo largo de décadas.

#### **1.4 Estructura de la tesis**

La tesis está estructurada en seis capítulos. En el segundo desarrollaré los distintos periodos en la trayectoria de las redes de docentes democráticos del Oriente de Iztapalapa, las cuales estuvieron inmersas en un contexto que inició a finales de los setenta en la Escuela Nacional de Maestros cuando las y los profesores se encontraban en su etapa de formación. Por otra parte, doy cuenta de los acontecimientos sociopolíticos más influyentes en los noventa y dos mil que repercutieron en el ámbito magisterial.

En el tercer capítulo preciso cómo me fui relacionando con las redes de docentes democráticos (as) del Oriente de Iztapalapa y presento a cada uno de las ocho maestras (os) entrevistadas (os) en profundidad para obtener sus relatos de vida. Enseguida, hago una interpretación de las narraciones de estos profesores (as) y otros de sus colegas relacionadas a su formación política-pedagógica en la Escuela Nacional de Maestros y su ingreso a la docencia en Iztapalapa.

En el cuarto capítulo reconstruyo varios episodios en la vida de las escuelas de las redes docentes de Oriente relacionados con acciones sociales pedagógicas y políticas que los profesores (as) llevaron a cabo. A partir de ellos, analizo las tácticas y apropiaciones utilizadas por ellos en los márgenes abiertos en un territorio regido por una normatividad externa y vertical. Finalmente, hago una interpretación de los procesos sociales que se conjugaron en tales episodios y concluyo que puede hablarse de una toma de estas escuelas por sus maestras (os).

Dedico el quinto capítulo a la construcción de las redes docentes democráticos del Oriente de Iztapalapa más allá de sus escuelas. Hago un recuento de las acciones pedagógicas realizadas y analizo cómo, desde el comienzo de sus trayectorias en el ámbito educativo, los profesores (as) conformaron colectivos y redes de diferentes tipos, que han quedado inscritos en la memoria de quienes relataron sus historias personales, así como en documentos y publicaciones hechas a lo largo del periodo. Enfatizo las maneras en que practicaron y difundieron las técnicas Freinet y el fomento de la lectura en distintos ámbitos y con el apoyo de diferentes actores. Concluyo que esto puede observarse como el legado pedagógico que estas redes han ido dejando en diferentes espacios.

Finalmente, en el sexto y último capítulo presento varias reflexiones y nuevas preguntas como conclusión a este estudio.



## **CAPITULO II**

### **EL CONTEXTO DE UNA LUCHA GREMIAL-PEDAGÓGICA**

En este capítulo presento los distintos periodos políticos en los ámbitos gremial y pedagógico que impactaron la trayectoria de las redes de docentes democráticos de la región Oriente de Iztapalapa. La intención es mostrar los rasgos contextuales acaecidos a la par de los esfuerzos de las y los docentes por tomar en sus manos la gestión de sus escuelas y cómo estos procesos se observan como una lucha gremial-pedagógica que perduró en el tiempo, no sin cambios según las coyunturas socio-políticas. Para este capítulo, he realizado una división en cinco periodos, con base en los diferentes momentos de ruptura y articulación en la trayectoria del magisterio capitalino y, en específico, en la de las y los maestros de las redes de Oriente.

Inicio con el periodo de la década de los sesenta, en la cual nacieron muchos de los y las docentes. Refiero la importancia del conocimiento generacional para la comprensión de los movimientos sociales y la influencia de las movilizaciones acaecidas en esos años, específicamente en el de 1968. Muestro cómo las dinámicas socioculturales y políticas de ese año repercutieron también en la formación de los normalistas de la Escuela Nacional de Maestros de décadas posteriores, así como en la política educativa que tendría repercusión en sus carreras como maestros (as).

En el segundo periodo, presento el escenario social, político y gremial en el periodo de formación de las maestras y maestros en la ENM y en los años de su llegada a las escuelas de Iztapalapa en los ochenta y el periodo previo al movimiento magisterial de 1989. Muestro cómo las movilizaciones de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) repercutieron en los y las maestras de la capital cuando el grupo dominante del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) era Vanguardia Revolucionaria. También, señalo la llegada de las y los docentes a la Delegación Iztapalapa, de la cual apunto algunas de sus características demográficas.

En el tercer periodo presento el episodio del movimiento magisterial de 1989 en la Sección 9 del SNTE y los cambios que vinieron aparejados con él los años posteriores: la llegada de la corriente de los democráticos al comité ejecutivo de la sección; la postulación del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB); la creación de la Dirección General de Servicios Educativos de Iztapalapa (DGSEI); la participación de maestros de las redes en la Fundación para la Cultura del

Maestro, A.C. del SNTE y en la Subsecretaría de Educación Básica y Normal y los antecedentes de la pérdida de la Sección 9 por los democráticos.

En el cuarto periodo ubico los aspectos generales del ámbito gremial y pedagógico de la Sección 9 entre el año de 1998 y el año 2012. Expongo cómo a partir del comité elegido en 1998 en la Sección 9, los docentes de la Ciudad de México fueron perdiendo gradualmente su representación legítima. Cómo en estos años las y los maestros de la redes de Oriente intensificaron su labor pedagógica alternativa a los programas oficiales mediante proyectos de animación de la lectura. También, cómo bajo los gobiernos panistas de Vicente Fox y Felipe Calderón, la Sección 9 fue controlada por la cúpula dirigente del SNTE, ante lo cual los maestros (as) democráticos (as) se resistieron y se organizaron en lo que denominaron *Sección 9 democrática*.

En el quinto periodo, presento cómo la promulgación de la reforma educativa a partir del regreso del PRI al poder en 2012, significó un parteaguas para el magisterio mexicano. Expongo la relevancia primordial que se le dio a la evaluación docente con el empoderamiento del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y otras políticas que vinieron aparejadas con la reforma como el uso del término “autonomía de gestión” y la recentralización de la nómina magisterial. Subrayo cómo los docentes del Oriente de Iztapalapa enfrentaron la reforma con distintas movilización y con la creación de la Coordinación de Escuelas de Iztapalapa.

Para el desarrollo de la trayectoria de las redes docentes de Oriente, en este capítulo me he apoyado en fuentes secundarias aportadoras de elementos contextuales. Con ello, no pretendo construir una historia social a partir de fuentes primarias, sino dar cuenta del contexto en el que se formaron y lucharon los docentes de las redes estudiadas.

## **2.1 Herederos del 1968**

Karl Mannheim, sociólogo alemán, considera que el conocimiento generacional es indispensable para conocer a los movimientos sociales y espirituales (Mannheim, 1993: 204). Al suscribirme a esta idea, la generación de gran parte de las y los profesores de las redes de docentes democráticos del Oriente de Iztapalapa a los que se refiere este estudio corresponde a los nacidos en la década de los sesenta del siglo pasado, quienes como estudiantes normalistas de la Escuela Nacional de Maestros (ENM) en los ochenta

recibieron la influencia de sus profesores quienes vivieron plenamente los movimientos de los años sesenta.

Para el investigador en sociología política, Ricardo Pozas Horcasitas, los sesenta son un periodo intenso de la historia a nivel internacional, con una distribución demográfica joven. Es un decenio, apunta, “de expansión urbana y de servicios, en ampliación y diversificación creciente del consumo y con un crecimiento económico acelerado y sostenido” (Pozas, 2014: 20).

Con todo, este autor señala que los jóvenes de los sesenta —en quienes las generaciones anteriores habían depositado la continuación y mejoramiento del estatus quo—, fueron construyendo todo un movimiento juvenil a nivel mundial precisamente en contra del *estatus quo*, el cual tuvo su momento cumbre en el año de 1968. Pozas reporta la existencia de protestas durante ese año en diferentes lugares del mundo: en Estados Unidos, Francia, Alemania, Italia, España, Japón, Turquía y en Latinoamérica en Argentina, Bolivia, Brasil, Perú, Uruguay y México (Pozas, 2014).

Con relación al impacto producido en la dinámica política y social de las distintas naciones, Pozas comenta:

El cambio social y cultural edificado durante los sesenta obligará a los gobernantes de las tres décadas posteriores, a rehacer el andamiaje legal y a rediseñar las instituciones civiles y estatales que regulan la vida social cotidiana, para acreditar a los gobiernos frente a una sociedad que cambió y que se expresó políticamente en la convergencia de los movimientos de 1968 (Pozas, 2014: 38).

En el caso de México, este año tuvo sus propias características. La concentración del poder político en manos del Partido Revolucionario Institucional (PRI), que había gobernado al país desde 1929, había sido el escenario político de varios movimientos de oposición durante décadas. La brutal masacre del 2 de octubre en Tlatelolco, Ciudad de México, orquestada desde las instituciones estatales, generó cambios profundos<sup>16</sup>. El latinoamericanista Joe Foweraker apunta el aumento de la combatividad popular en contra del cada vez menos legitimado gobierno del PRI. Señala que en términos analíticos “1968 marked a general shift from the politics of class antagonisms of the politics of popular and democratic struggle” (1968 marcó un cambio general de las

---

<sup>16</sup> Para información sobre el movimiento de 1968 en México puede revisarse el libro *El movimiento estudiantil de México* de Ramón Ramírez (2008) y *La educación y el movimiento del 68 en México* de Jorge Carrión (2008).

políticas de antagonismos de clase hacia políticas de lucha popular y democrática) (Foweraker, 1993: 2).

La mayoría de los (as) docentes de las redes de Oriente eran unos niños (as) en los sesenta, sin embargo, la repercusión de sus dinámicas político-sociales trascenderían a las siguientes décadas en diversos ámbitos, uno de ellos el de la Escuela Nacional de Maestros. Joe Foweraker afirma que lo sucedido al movimiento estudiantil de 1968 empujó a muchos estudiantes participantes hacia movimientos populares y proveyó de nuevos liderazgos a los que surgirían en los años siguientes (Foweraker, 1993: 2). Algunos de los docentes de la ENM más significativos habrían sido participantes del 1968, como Ramiro Reyes Esparza. Esto permitió que los normalistas de las generaciones posteriores fueran influenciados por el pensamiento de décadas anteriores.

El movimiento de 1968 tuvo repercusión también en la política educativa mexicana. Juan Manuel Gutiérrez-Vázquez, profesor del Instituto Politécnico Nacional y participante en los movimientos académicos de 1968, argumenta que la reforma educativa de 1972-1976 del gobierno del presidente Luis Echeverría Álvarez (la administración posterior a la de Gustavo Díaz Ordaz de 1964 a 1970) se dio tras el reconocimiento de una no correspondencia entre el estado de atraso del sistema educativo y el discurso oficial de apertura democrática y atención a las deficiencias del modelo de desarrollo. Para esto, la SEP contrató, agrega Gutiérrez- Vázquez, a un grupo de especialistas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados (Cinvestav) y del Colegio de México<sup>17</sup> con la tarea de elaborar un nuevo currículum y los libros de texto de las áreas fundamentales de primaria (Vázquez, 2004: 205-206). Entre ellos, Gutiérrez-Vázquez encabezó el equipo del área de Ciencias Naturales. <sup>18</sup> A continuación, una cita del autor sobre el principio eje del nuevo currículum:

Quizá el principio más importante fue la reconceptualización del papel de los alumnos como discípulos, como sujetos que aprenden. De receptores más o menos pasivos, de memorizadores de la información

---

<sup>17</sup> Las dos eran las instituciones académicas públicas de muy alto prestigio en México.

<sup>18</sup> Juan Manuel Gutiérrez-Vázquez, tuvo participación en la escuela activa a través de su relación con la escuela Bartolomé Cossío Villegas, institución particular ubicada en la Ciudad de México en la que estudiaron sus hijos. Esta escuela fue fundada por el maestro José de Tapia Bujalance y las maestras Graciela González y Teresa Vidal; adoptó desde sus inicios la filosofía y técnicas de la Escuela Moderna freinetiana. José de Tapia Bujalance fue exiliado español y se le reconoce como uno de los principales introductores de esta perspectiva educativa en México. Gutiérrez-Vázquez fue jefe fundador del Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav-IPN, el cual se creó a partir de la Reforma en 1973.

que se les ofrecía, los alumnos pasarían a ser sujetos activos y participantes en el proceso de aprendizaje, inquiriendo e investigando, criticando y cuestionando, tomando decisiones, reconociendo dudas, construyendo sus propias concepciones y propuestas en base a sus experiencias (Gutiérrez-Vázquez, 2004: 207).

Esta concepción de lo que debía ser la educación rompía, según Gutiérrez-Vázquez, con el modelo anterior, el cual presentaba contenidos y metodologías de enseñanza que no eran acordes al momento posterior a 1968. La reforma de ese sexenio incluyó también un cambio de las expectativas de la figura docente:

De ser un dador de conocimientos desde una posición de autoridad, el docente se convertiría en un organizador de las actividades conducentes al aprendizaje, un orientador de sus alumnos, un administrador de los recursos con que contara para el aprendizaje, un guía para el trabajo de niñas y niños, un sostén y un apoyo para ellos y un evaluador de su trabajo (Gutiérrez-Vázquez, 2004: 207).

Como se observa en este fragmento y el anterior, la concepción planteada en esta reforma, retomaba algunos de los planteamientos de la escuela nueva o escuela activa, que circulaban entre educadores mexicanos, aunque se habían puesto en práctica sobre todo en las escuelas particulares. Estas ideas tenían una influencia en la formación de los maestros en las escuelas normales en entre 1976 y 1988, a través de una importante labor editorial que incluía la publicación de ediciones de las obras de Freinet (1971, 1975) y Freire (1972) (Escobar, 1985) entre otros educadores.<sup>19</sup>

## **2.2 La década de ochenta: el despertar de la movilización magisterial masiva**

Los años entre 1976 y 1983, periodo en el que los maestros de las redes cursaron su formación normalista en la ENM, fueron de gran importancia para la historia del magisterio mexicano. Eran relativamente recientes dos de los crímenes de estado contra estudiantes, los del 2 de octubre de 1968 y los del 10 de junio de 1971 y comprenden la última etapa del periodo conocido como la “Guerra Sucia” en México, con la persecución de activistas y grupos armados surgidos en esos años. En el campo específicamente magisterial, surge en 1979 en el estado de Chiapas la organización de maestros y

---

<sup>19</sup> Una obra sobre la Escuela Nueva muy difundida en México es el libro *La cuestión escolar* de Jesús Palacios (1984). Es importante recordar también que a inicios del siglo XX circularon muchos textos de los autores escolanovistas en México, y sus ideas también llegaron a México mediante los maestros españoles refugiados en el país a finales de los años treinta, quienes fundaron escuelas activas y editoriales.

maestras que en el país representa, hasta hoy, a la disidencia, la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE). Street explica cómo en esos años los profesores (as) cuestionaron el estatus impuesto y se organizaron colectivamente desde fuera de los cauces institucionales, aunque siempre en relación con ellos (Street, 1992: 14). Los docentes que se identificaban con la CNTE tendían a autodenominarse los “democráticos”, y a quienes se alineaban con las autoridades del SNTE los llamaban “charros”, aunque es importante hacer notar que ambos grupos estaban organizados dentro del mismo aparato sindical. El SNTE estaba dividido por secciones a todo lo largo del país.

Entre 1976 y 1983 tuvo lugar el sexenio presidencial de José López Portillo, el fin del de su predecesor Luis Echeverría Álvarez y el inicio del de su sucesor, Miguel de la Madrid Hurtado. Un periodo de crisis económica (que llevó a la nacionalización de la banca) y de reforma política de 1977 (con la apertura del proceso electoral a partidos de oposición), valorada por algunos como una medida del grupo en el poder para cooptar a los grupos políticos contrarios, de la que, sin embargo, se admite haber traído ciertas posibilidades limitadas para una democratización de los procesos políticos (Sánchez, 1990:65). Entre los movimientos sociales de la época sobresalieron el Movimiento Urbano Popular y nuevos movimientos feministas.

La ENM estaba cerca de cumplir sus primeros 100 años de existencia, contaba con dos turnos y se vivía el periodo previo al requerimiento del bachillerato como requisito de ingreso; los aspirantes podían acceder después de haber cursado la educación secundaria. Había un gran número de alumnos y era una tradición de la institución promover actividades artísticas y deportivas. El Partido Comunista Mexicano (PCM) había salido de la clandestinidad y algunos de los profesores normalistas pertenecían a él. Dentro de la normal existían agrupaciones de alumnos de distintas adherencias teóricas y políticas cuyos integrantes protagonizarían diversos movimientos estudiantiles. En suma, la institución era un espacio de subjetivación (Weiss, 2012) en el cual las y los maestros que se unirían a los movimientos de los años ochenta participaron de una incipiente formación política-pedagógica, misma que pondrían en juego poco tiempo después de su egreso de la normal e inicio de su carrera docente.

Los ochenta fueron una etapa intensa de la lucha magisterial de México. La Ciudad de México fue el escenario de lucha de contingentes tan importantes como el de Chiapas u Oaxaca (Ávila y Martínez, 1990). El movimiento de los maestros democráticos estaba en plena expansión. En 1986 se creó en la capital la Coordinadora de Lucha de

los Trabajadores de la Educación en Distrito Federal (CLUTEDF), la cual fue definida por una de las profesoras de las redes como la "CNTE DF".

En la Delegación Iztapalapa de la Ciudad de México, y más específicamente en la zona Oriente de la misma —Región Juárez y Región San Miguel Teotongo según la división administrativa de la Dirección General de Servicios Educativos de Iztapalapa (DGSEI) —, algunos grupos de maestros (as), con pocos años de haber egresado de la ENM, participaron en esta lucha político-gremial al mismo tiempo que emprendían esfuerzos pedagógicos autogestionados. Como se detallará en esta tesis, llegaron a sus escuelas y comenzaron a tener actividades pedagógicas más allá de las prescritas en los programas oficiales de la SEP. Algunos, inspirados en observaciones en escuelas particulares de educación activa, impartieron sus clases buscando tener una práctica educativa más completa según sus propios criterios. Editaron publicaciones para estudiantes y docentes. Invitaron a sumarse a sus actividades a todos sus compañeros (as), incluso a directivos y colegas de generaciones anteriores y/o que no compartían sus puntos de vista pedagógicos o políticos. Varios profesores (as) se involucraron con las comunidades en torno a sus escuelas. Empezaron campañas de alfabetización en un periodo en el cual la población mayor de 15 años no escolarizada o que no había concluido la primaria era el grupo más importante para atender (Cinvestav, 1977: 5).<sup>20</sup> En este transcurso conformaron colectivos y redes interescolas.

“En Iztapalapa había todo por hacer”<sup>21</sup> expresó Rigoberto González Nicolás, uno de estos profesores. En la década de 1980, lo que hoy es la Demarcación Iztapalapa, se encontraba en pleno crecimiento demográfico. Según la investigadora Norma Angélica Castillo Palma, este crecimiento comenzó de manera acelerada a partir de 1940. Tras un análisis estadístico de actas de nacimiento y matrimonio de 1930 a 1950, encontró que en este periodo la inmigración a Iztapalapa estuvo mayormente relacionada con grupos de personas que llegaron a vivir a la zona, provenientes de la Ciudad de México y las delegaciones políticas de la Ciudad de México (Castillo Palma, 2012: 171).

Esta región, tras ser un espacio lacustre y de uso agrícola, fue convirtiéndose gradualmente en una zona urbana, con alto índice de marginación. Los datos que aporta el trabajo de Castillo Palma muestran cómo la delegación pasó de alojar al cinco por

---

<sup>20</sup> En 1981 se creó el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), como la institución que buscaría abatir esta situación en todo el país.

<sup>21</sup> Entrevista con Rigoberto González Nicolás- Juan Páez Cárdenas, 28 de enero de 2013.

ciento de la población de la Ciudad de México en 1960, para rápidamente subir a 14.3 por ciento en 1980 y al 20 por ciento en 1995, lo que la convirtió en la delegación más poblada de las 16 que conformaban la ciudad. Añade que la población que llegó a Iztapalapa lo hizo mayormente por ser la región de la Ciudad de México en donde le era posible obtener un terreno en predios ejidales o colonias irregulares (Castillo Palma, 2012: 204-206).

Además, relacionado con esta dinámica de crecimiento, la población de Iztapalapa, junto con la de la franja colindante con el Estado de México —en la que se encuentra el municipio de Ciudad Nezahualcóyotl— tuvo que involucrarse en distintas organizaciones de lucha popular para la regularización de sus predios y viviendas, además de la provisión de servicios, entre ellos el educativo. Madres y padres de familia se involucraron en la gestión de escuelas en distintos puntos de la zona<sup>22</sup>. Este proceso se intensificó en las décadas de los sesenta y ochenta, y fue el escenario político al que ingresaron muchos maestros recién egresados de la escuela normal.

A lo anterior se sumaba el impacto de la situación política-gremial en las escuelas encontrada por los y las maestras de la década de 1980.

El magisterio mexicano pertenece formalmente al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, establecido en 1943 con la unificación de tres agrupaciones sindicales previas. La dirigencia sindical estaba sujeta al PRI desde su inicio, y operaba con el aval gubernamental en el control político del gremio. En el estudio que Etelvina Sandoval realizó a principios de los ochenta en escuelas primarias públicas en un estado cercano a la Ciudad de México, encontró que la escuela era el lugar primario de reunión para los docentes y que ahí la presencia del sindicato "está en relación directa con la necesidad de extender su nivel de influencia y control sobre la base magisterial" (Sandoval, 1997: 74). Explica que a lo largo del desarrollo histórico del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) se había ido conformando una burocracia sindical interesada en negociar posiciones ante las autoridades para mantenerse en el poder, para lo cual necesitaba una base magisterial controlada. Esta autora señala la existencia de mecanismos sutiles para ejecutar dicho control de los profesores en las escuelas, tales como concesiones, préstamos especiales o impulso a

---

<sup>22</sup> Uno de estos casos fue documentado por el profesor Samuel Salinas Álvarez en su libro *Aulas de emergencia* (1983). En el Estado de México y la franja colindante con la Ciudad de México sobresale el caso de la Unión Popular Revolucionaria Emiliano Zapata (UPREZ). Para conocer el origen y desarrollo de esta organización véase el trabajo de María Mercedes Ruiz Muñoz (2015).

las carreras de los docentes utilizados selectivamente, además de una imbricación entre cargos sindicales y autoridades escolares.

Sandoval observa este control como un proceso social con una intencionalidad política que ha tenido su contraparte en la resistencia real o posible. A su vez, esta resistencia es también un proceso social que operaba como control desde las bases. En suma, lo plantea como un control bidireccional (Sandoval, 1997: 75). Este argumento es útil para comprender que las y los docentes de las redes del Oriente formaron parte de la resistencia ante una dirigencia sindical que buscaba someterlos mediante un entramado de relaciones laborales históricamente construidas y que, sin embargo, ellos también ejercían cierto control sobre la misma.

Inmersos en este escenario, las y los docentes de las redes realizaron esfuerzos, dentro de su lucha gremial, para llevar a cabo un proyecto pedagógico que creían más apropiado para sus estudiantes.

En la segunda mitad de la década de los ochenta, al grupo Vanguardia Revolucionaria —corriente política dominante hasta entonces dentro del SNTE— le quedaba poco tiempo de hegemonía entre el magisterio de la Sección 9 de la Ciudad de México.<sup>23</sup> Su derrocamiento fue evidente a partir del año 1989, cuando su líder máximo, Carlos Jonguitud Barrios, fue desplazado y entró en su lugar Elba Esther Gordillo. Este cambio obedeció a fuertes razones de la política estatal y partidaria en un momento político, el salinismo, en que se intentaba incorporar a toda “disidencia” a la estructura de poder.

Un artículo de la revista *Nexos* (“Los dilemas del salinismo”, 2006) ubica a la depuración de líderes sindicales durante la administración de Carlos Salinas de Gortari, como parte de las batallas políticas que éste libró para sacar adelante su proyecto reformador. Tras la división de la élite política gobernante y las elecciones de 1988 con su configuración de fuerzas políticas y sociales, agrega el artículo, el objetivo central se definió como:

La capacidad para disciplinar, usando el poder de Estado, a las fracciones contestatarias de la elite gobernante. Se requería simultáneamente abrir espacios para ensanchar a la nueva elite en proceso de formación y ganar, a través de una política de

---

<sup>23</sup>Sobre la historia del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, véase los trabajos de Arnaut (1992), Arnaut (1996) y Loyo (1998).

transformismo, a segmentos importantes de los nuevos movimientos sociales. ("Los dilemas del salinismo" 2006: 6)

Para el caso del magisterio agrupado en el SNTE, la estrategia a partir de 1989 fue, según Luis Hernández Navarro, destituir a Jonguitud Barrios y emprender un programa de "reformas democráticas desde arriba de las prácticas sindicales" (Hernández Navarro, 1992a: 24). Estas reformas, abunda el autor, incluyeron el reconocimiento de algunos espacios sindicales ganados por la disidencia, así como el derecho de audiencia para la misma. Implicaba dismantelar "al menos formalmente" al grupo Vanguardia Revolucionaria y una apropiación de una parte del discurso del sindicalismo democrático, así como la:

... apertura del debate sobre la política internacional del sindicato; realización de seminarios internacionales sobre el futuro del sindicalismo y la democracia; cursos de capacitación sindical; relaciones estrechas con sectores y personalidades de la intelectualidad democrática del país. (Hernández, 1992a: 25)

Por su parte, Alberto Arnaut observa la destitución de Jonguitud Barrios como parte del proyecto de descentralización de la educación básica y normal que retomó Salinas de Gortari del ex presidente Miguel de la Madrid. Al caer el viejo líder del SNTE, explica, los diferentes grupos sindicales quedaron sin centro. Este autor ve a la descentralización como uno de los componentes clave de la política de la modernización educativa, la cual tuvo su momento cumbre en 1992 con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEBN) (Arnaud, 1998: 275-277).

Observo estas interpretaciones como congruentes con lo que vendría después del movimiento magisterial de 1989 en el caso específico de la Sección 9: la corriente de los grupos democráticos obtienen la representación legal de sus miembros con el reconocimiento de la cúpula del SNTE. Además, en 1991 el SNTE crea la Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, A.C. con la participación de académicos y docentes con trayectoria destacada (*Básica*, 1991).

### 2.3 Un cambio radical: 1989

Desde el surgimiento de la CNTE en 1979 y durante toda la década de 1980, la capital mexicana fue escenario de distintas acciones de lucha de las y los maestros de distintas partes del país (Ávila y Martínez, 1990). Agustín Becerra afirma que en la región Oriente de Iztapalapa, específicamente en la franja que colinda con el municipio de Nezahualcóyotl, existió desde finales de los setenta y por lo menos hasta 1989, una "cultura sindical no estatutaria" (Becerra, 1998: 130). Esto es, que en esa zona geográfica estaban estructurados mecanismos de democracia de base con organismos paralelos a los oficiales.

Explica también que esta región participó en la constitución de la CNTE mediante la organización denominada Bloque de Delegaciones Democráticas de Oriente, la cual dio paso organizativo a principios de los ochenta al Regional Oriente.<sup>24</sup> Durante esta década, esta última agrupación de docentes fue enclave, principalmente, para la lucha gremial, aunque según los testimonios de varios de las y los profesores de las redes, también realizaban actividades pedagógicas. Según Becerra, los regionales Oriente y Norte fueron los más fuertes en los años previos y durante el movimiento magisterial de 1989, con antecedentes de lucha gremial desde mediados de los 70 (Becerra, 1998: 118-119 y 127).

Rodolfo Ramírez Raymundo detalla que desde diciembre de 1988 y durante los primeros cuatro meses de 1989, tuvieron lugar múltiples manifestaciones magisteriales en Ciudad de México y varios estados del país con la consigna de incremento salarial del 100 por ciento y repudio al líder vitalicio del SNTE, Carlos Jonguitud Barrios. La participación de los docentes capitalinos fue masiva y llegó, según la CNTE, al 98 por ciento de participación en las manifestaciones durante el paro nacional del 7 de marzo (Ramírez Raymundo, 1990: 15).

Ramírez también explica que el 17 de abril de 1989 dio inicio un paro indefinido durante el cual tuvieron lugar acontecimientos de gran relevancia para el futuro del magisterio nacional y en especial para el de la Sección 9 de la Ciudad de México. Detalla los siguientes hechos en este periodo:

---

<sup>24</sup> Los "regionales" fueron instancias de lucha sindical de los democráticos en la Ciudad de México.

-El 23 de abril Carlos Jonguitud Barrios anunció su renuncia al SNTE.

-El 23 de abril, la Junta de Conciliación y Arbitraje exhortó al SNTE a realizar un congreso en la Sección 9 antes de concluir el año, lo cual había sido una exigencia de los democráticos.

-El 24 de abril, Elba Esther Gordillo fue designada nueva Secretaria General del SNTE.

-El 27 de abril, el Secretario de Educación Pública, Manuel Bartlett, anunció un aumento salarial de 25 por ciento al magisterio.

-El 9 de mayo se firmó un convenio entre el SNTE y el grupo democrático de la Sección 9 para conformar una Comisión Ejecutiva Seccional paritaria (oficialistas y democráticos) con presidencia de los democráticos y la realización de un congreso seccional extraordinario para el mes de julio.

-El 11 de mayo el paro indefinido de labores fue levantado por los docentes de la sección novena. (Ramírez Raymundo, 1990: 20-22).

La Comisión Ejecutiva Seccional estuvo presidida en ese tiempo por el profesor Roberto Gabriel Gómez Jiménez, activista del Regional Oriente y quien durante la larga trayectoria de las redes ha sido una figura clave de índole tanto gremial como pedagógica. Becerra señala a la Comisión Ejecutiva como el órgano que tenía la responsabilidad de preparar los trabajos de organización de las asambleas delegacionales y el congreso seccional extraordinario (Becerra, 1998: 188). Las asambleas se realizaron con un triunfo contundente para el grupo democrático. Por ejemplo, durante la jornada del día 19 de junio, de 573 asambleas delegacionales, 553 fueron para esta corriente sindical (Becerra, 1998: 194). El congreso seccional finalmente se llevó a cabo el 17 de julio de 1989 y con él se legalizó a la planilla democrática, encabezada por Daniel Sandoval Arévalo, integrante también del Regional Oriente, como Secretario General de la Sección 9, que agremiaba a los maestros de preescolar, educación especial y primaria de la Ciudad de México.

A partir de ese momento, inició un nuevo periodo, los democráticos habían ganado la sección y tenían ante sí la responsabilidad de representar a la agrupación sindical de maestros. En su afán por recuperar esta sección, el sindicalismo oficial haría lo posible por obstaculizar la gestión de los nuevos dirigentes.

### *2.3.1 Los democráticos al frente de la Sección 9*

Después de la efervescencia por el triunfo en la sección, el grupo de los democráticos se enfrentó con problemáticas internas que ya se habían ido expresando con anterioridad. Algunos docentes de las redes del Oriente, incluso hablaron de serias pugnas entre diferentes corrientes dentro del movimiento democrático, mismas que se mantuvieron una vez el Comité Ejecutivo Seccional entró en funciones.

Becerra señala que después del movimiento de 1989, se da un rompimiento con el proceso democrático que se venía construyendo desde la base. En poco tiempo se desestructuraron las instancias organizativas locales en las que el maestro de base se expresaba, lo que trajo consigo una ruptura del proceso de educación política-sindical (Becerra, 1998: 204). Y agrega:

...se dio un gran salto para el cual la gente no estaba preparada aun políticamente —lo que no quiere decir que no se hubiese participado, lo cual considero fue correcto—; los principales activistas y cuadros sindicales se incorporaron a la representación estatutaria y trataron bien a bien inicialmente cumplir con honestidad y entrega su trabajo de gestoría y representación política, propiciando obviamente al no haber relevos sindicales en las zonas, un debilitamiento real en el trabajo político local (Becerra, 1998: 204).

El debilitamiento referido por este autor, lo lleva a concluir que los maestros democráticos se enfrentaron al estado divididos y sin un proyecto claro en cuanto a los ámbitos político sindical y educativo. Por otro lado, Rosalina Romero apunta que la llegada de los democráticos a la Sección 9 estuvo respaldada, durante la primera dirigencia de Daniel Sandoval Arévalo (1989-1992), por una estructura no estatutaria que complementaba la configurada por los estatutos y que respondía a las necesidades de los profesores capitalinos. Esta estructura, aclara, era la misma que había surgido con la configuración de la CNTE y funcionaba en aquellas secciones militantes de esta organización gremial:

Dentro de la estructura no estatutaria, la instancia que adquiere relevancia en la consulta y organización de las bases fue la escuela, no considerada en los estatutos del SNTE para efectos de representación sindical. La escuela es el espacio y el medio de participación de excelencia de los docentes (Romero, 2002: 126).

Este viraje de la mirada hacia la escuela por los mismos docentes se dio en dos frentes: el político-gremial y el político-pedagógico. El movimiento democrático recurrió a la figura de representante de escuela, la cual jugó un papel clave en la lucha de 1989 en la Ciudad de México. En 1990, señala también Romero, cuando ya la Sección 9 era dirigida por los democráticos, los profesores se manifiestan en contra del proyecto de Modernización Educativa del gobierno federal y de la privatización de la educación y en defensa del sindicato y la democracia. Se plantean organizar un congreso pedagógico primero a nivel seccional, para posteriormente hacer uno de carácter nacional. Es muy significativo que el primer lineamiento para la construcción del Proyecto de Educación Alternativa sea: *“Que el maestro de base rescate y se apropie de su materia de trabajo”* (Romero, 2002: 150). Este enunciado llevaba implícito una resistencia de los profesores ante el control que la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el sindicalismo institucional trataban de imponer sobre ellos en los ámbitos laborales y pedagógicos.

En este esfuerzo por apropiarse de su materia de trabajo, algunos grupos de docentes iniciaron proyectos pedagógicos, ahora con el relativo respaldo de la sección sindical. Uno de ellos fue la conformación, al oriente de la delegación Iztapalapa, de la Comisión Pedagógica del Sector 6. El sector 6 "abarcaba de oriente a poniente de la Balbanera a canal de San Juan y norte a sur de la avenida Texcoco hasta los Frentes todo ello en la delegación Iztapalapa" (Sánchez, 2009: 6).

La comisión trató de dar cauce a la idea de que el sindicato promoviera no sólo la lucha gremial, sino también la educativa. Estaba conformada por alrededor de una de profesoras y profesores, la mayoría de ellos jóvenes interesados en promover una educación más integral y emancipadora.

Según uno de los maestros integrantes de esta agrupación, Adolfo Sánchez Avilés, la comisión estuvo trabajando desde 1989 y hasta 1995. En ese periodo, las actividades más sobresalientes fueron cursos-talleres impartidos por y para docentes del Sector 6 y otros sectores, la promoción del proyecto pedagógico Laboratorio-Museo Escolar y la elaboración y publicación de siete números de la revista Trabajo Docente.

Además, el trabajo en la agrupación —el cual era de naturaleza militante, ya que sólo el coordinador del grupo estaba comisionado por el sindicato, los demás no recibían remuneración económica alguna<sup>25</sup>— representó para las y los maestros una forma de vincularse con otros actores:

Logramos relacionarnos con otros sectores de las demás direcciones operativas, con grupo políticos, con instituciones educativas, con agrupaciones sociales, organizaciones culturales, que aportaron elementos para hacer de esa Comisión Pedagógica del Sexto Sector en Iztapalapa un equipo de trabajo que quizás si preguntamos a profesores que ya rebasen los 20 años de servicio aun tengan ligeros recuerdos de ella, pero a nosotros, quienes estuvimos involucrados, nunca se nos podrá pasar inadvertida. (Sánchez, 2009: 6)

En el fragmento del profesor Sánchez puede observarse cómo la comisión fue para los docentes un espacio de formación y de tejido de redes pedagógico-políticas en un tiempo en el cual el grupo de los democráticos tenían la representación legítima y reconocida de la sección novena de la Ciudad de México.

### 2.3.2 *Grandes cambios político-administrativos: ANMEB y DGSEI*

En mayo de 1992, tres años después del triunfo de los democráticos en la Sección 9, tuvo lugar la publicación en el Diario Oficial de la Federación del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB). Este acuerdo fue un paso importante en el esfuerzo que venían haciendo las autoridades federales para desactivar la movilización magisterial (vía dinámica salarial) y en continuar con los procesos de desconcentración y descentralización. El acuerdo disponía el traspaso de la dirección de los establecimientos escolares de los niveles preescolar, primaria, secundaria y la formación de maestros, la educación normal, la educación especial y la educación indígena a los distintos estados de la república (DOF, 22 de mayo de 1992). El acuerdo vino aparejado con la implantación de Carrera Magisterial, un sistema de incrementos al salario de los profesores basado en el mérito. Mientras que la SEP y la cúpula del SNTE elogiaban a Carrera Magisterial, la CNTE veía en este sistema un mecanismo discriminador e individualizador que ponía a competir a los docentes (Fernández, 1997: 219-221).

---

<sup>25</sup> Entrevista con José María González Núñez- Juan Páez Cárdenas, el 12 de diciembre de 2013.

La descentralización desencadenada por el ANMEB en toda la república no incluyó los servicios educativos de la Ciudad de México. Esto se debió, según Gloria del Castillo y Alicia Azuma, a una coyuntura política compleja generada por el acuerdo en la cual la no inclusión de la capital fue resultado de las negociaciones entre la SEP y el SNTE. Sin embargo, estas autoras apuntan que sí se inició con la desconcentración educativa de la delegación Iztapalapa por la necesidad de avanzar hacia la descentralización educativa de la Ciudad de México y debido a “problemas político-sindicales en la delegación Iztapalapa entre las secciones IX, X y XI, resultantes del fortalecimiento de la CNTE frente al SNTE en esta demarcación territorial” (Del Castillo y Azuma, 2011: 163).

En junio de 1993 se creó la Unidad de Servicios Educativos de Iztapalapa (USEI) como la instancia responsable de la educación en la delegación, misma que en 1997 adquiriría el rango de dirección para convertirse en la Dirección General de Servicios Educativos de Iztapalapa (DGSEI). Este nuevo actor fungiría como un interlocutor clave con las redes de docentes democráticos del Oriente de aquella zona.

Del Castillo y Azuma dan cuenta de cómo el momento que dio origen a la USEI se caracterizó por ser uno de gran tensión entre la SEP y el SNTE, sobre todo tras las negociaciones que llevaron a la firma del ANMEB. La dirigencia del SNTE, indican, sólo aceptó la desconcentración de Iztapalapa como parte de un acuerdo entre el Secretario de Educación de ese entonces, Ernesto Zedillo, el subsecretario de Servicios Educativos del Distrito Federal, José Ángel Pescador Osuna y Elba Esther Gordillo (del Castillo y Azuma, 2011: 163-165).

Las autoras apuntan también que una de las primeras estrategias de la USEI para la desconcentración administrativa fue el establecimiento de módulos para atender todo tipo de trámites relacionados con los servicios educativos. De esta forma, ya no era necesario ir hasta las oficinas centrales. Además, agregan, en 1994 se dispuso una reorganización territorial que dividió a Iztapalapa en cuatro regiones para brindar los servicios educativos: Centro, San Lorenzo Tezonco, Juárez y San Miguel Teotongo (del Castillo y Azuma, 2011: 171-173).

Susana Justo, quien fuera en ese momento Directora de Planeación de la USEI, afirmó que la actitud del SNTE ante la creación de la USEI fue la de retirarse de la delegación al dejar de hacer gestión en la zona y que esto dejó el camino libre a la CNTE. Mientras tanto, señaló, los maestros sí acudieron a hacer sus trámites a la nueva institución, lo que le otorgó legitimidad (del Castillo y Azuma, 2011:166).

En la implementación de la USEI —aparte de un esfuerzo por avanzar en el proyecto descentralizador— observo una intención de la autoridad educativa federal de contener la movilización magisterial en el espacio de lo local. Las y los maestros de Iztapalapa habían sido protagonistas en el movimiento de 1989 y de sus filas habían salido los primeros dirigentes de la Sección 9 tras el derrocamiento de Jonguitud Barrios. Aunque la nueva configuración regional creó una división administrativa cuadripartita, también acercó “la SEP” a los democráticos.

### *2.3.3 Participación en la Fundación SNTE y la Subsecretaría de Educación Básica y Normal*

La Fundación para la Cultura del Maestro, A.C. del SNTE se creó en 1991 como parte de la estrategia de legitimación de la dirigencia posterior al movimiento magisterial de 1989, encabezada a nivel nacional por Elba Esther Gordillo. La Fundación se nutre de académicos y maestros con una trayectoria destacada, incluyendo a varios que tenían experiencia en movimientos magisteriales y académicos previos a ese momento como Jesús Martín del Campo y Ramiro Reyes Esparza. Al ingresar Ernesto Zedillo como Secretario de Educación Pública, en sustitución de Manuel Bartlett en 1992, y tras el fracaso del proyecto en curso de elaborar nuevos libros de texto para ese año escolar, el director de la Fundación SNTE, el académico Olac Fuentes Molinar, junto con un equipo de reconocidos maestros de la normal y de las redes de maestros democráticos, logró producir un paquete de materiales educativos que se distribuyó a todas las primarias el inicio del año escolar.

En enero de 1993, Olac Fuentes Molinar, quien había sido rector de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y previamente profesor del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav-IPN), fue nombrado titular en la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la SEP. Continuó en el cargo hasta el año 2000. El profesor Fuentes Molinar invitó al maestro Rodolfo Ramírez Raymundo, figura destacada de las redes docentes de Oriente en Iztapalapa, a ser parte de su equipo de trabajo en la subsecretaría.

Posteriormente, se integrarían al equipo de Olac Fuentes en la Subsecretaría el maestro Alberto Sánchez Cervantes, uno de los fundadores del MMEM, y otros integrantes del colectivo como las profesoras Martha Hernández Saucedo y Alma Cuervo

y el maestro Cenobio Popoca Ochoa. También ingresó Rigoberto González Nicolás de la RMMALE. Con esto, las redes de docentes democráticos del Oriente de Iztapalapa se extendieron hasta la instancia normativa. Por otro lado, de noviembre de 1993 a junio de 1994, el profesor Alberto Sánchez Cervantes fue Coordinador del Proyecto para la Elaboración de Libros de Texto en el Área de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional.

Dentro de la subsecretaría y como parte del grupo de trabajo de Olac Fuentes Molinar, los profesores pudieron hacer algunas aportaciones desde las perspectivas filosóficas y técnicas distintas a las que habían sido utilizadas anteriormente, incluyendo las que provenían con su experiencia freinetiana. Cenobio Popoca, por ejemplo, comentó que ingresó a trabajar para la subsecretaría en 1998, tras una invitación de Rodolfo Ramírez Raymundo, cuando Olac Fuentes era subsecretario, y continuó ahí hasta 2008. El profesor Popoca del MMEM comentó que Olac Fuentes logró allegarse un equipo de trabajo con personas preparadas y comprometidas con una mejor educación. Eran personas, dijo, genuinamente preocupadas por entender lo que sucedía en las escuelas y a partir de esa comprensión proponer procesos de mejora<sup>26</sup>. Dentro de la SEP, el maestro Popoca participó principalmente en un proyecto que buscaba recoger experiencias de escuelas rurales multigrado y poner en circulación una propuesta pedagógica para las mismas. Él comentó que en este trabajo imprimió, junto con su equipo de trabajo, parte de su convicción por la filosofía freinetiana.

#### *2.3.4 La caída de los democráticos en la Sección 9*

El periodo de la dirigencia legítima y reconocida de los democráticos ante el Comité Ejecutivo Nacional (CEN) del SNTE tuvo una duración de alrededor de una década: desde mediados de 1989 y hasta el congreso para renovar el comité seccional en 1998. Durante ese periodo, la política de alianzas y los diferentes posicionamientos de colectivos o corrientes dentro del magisterio perteneciente a la Sección 9, en toda la ciudad de México, se convirtió en un escenario complejo, no sólo por la presencia de muchos maestros leales a la cúpula del SNTE, sino también por divisiones dentro de los democráticos. Alberto Sánchez mencionó la existencia de conflictos entre los distintos grupos de docentes democráticos surgidos, incluso, antes de su llegada a la dirigencia de la Sección 9, es decir, durante el movimiento magisterial previo:

---

<sup>26</sup> Entrevistas con Cenobio Popoca- Juan Páez Cárdenas, el 8 y 28 de abril de 2014.

...viví cómo un movimiento que parece monolítico, ya en el terreno de los hechos y la cotidianidad, realmente es un movimiento que por dentro tiene grupos, que tienen sus propios intereses, sus propias posturas, y a mí me impresionaba mucho... yo decía, ¿pues qué no todos íbamos para el mismo lado?<sup>27</sup>

Esta división y conflictos entre grupos internos en la corriente democrática de la Ciudad de México comentada por el profesor Alberto, continuó después de que los democráticos obtuvieron la secretaría general en julio de 1989, con Daniel Sandoval Arévalo como Secretario General, quien fuera participante del Regional Oriente.

Agustín Becerra destaca que tras el movimiento de 1989 y del reconocimiento de los representantes democráticos por parte del CEN del SNTE ese mismo año, en la sección se dejó de trabajar por una democracia de base en favor de una democracia representativa, lo que finalmente vendría a debilitar el movimiento de los democráticos en la Ciudad de México (Becerra, 1998).

Por otro lado, en una publicación de 1992 de *hojas ediciones*<sup>28</sup>, varios autores describen a un grupo dentro de la Sección 9, *los ultras*, como autoritario y excluyente (Hernández Navarro, 1992a 1992b, Moguel, 1992 y Rojo, 1992). Luis Hernández Navarro y Julio Moguel aluden a una nota periodística en la que se afirmaba, falsamente según su testimonio, que tres miembros de la CNTE habían sido expulsados de esta organización sindical por haber aceptado un cargo en el Comité Ejecutivo Nacional del SNTE (entre ellos, el mismo Luis Hernández Navarro). Moguel habla —sin nombrar textualmente a los “ultras”—, de una “corriente estalinista” (Moguel, 1992: 41) y Hernández Navarro sentencia lo siguiente: “...la política de la “ultra” ha desgastado el movimiento y fortalecido la recuperación de la fuerza institucional y el proyecto sindical de distintos funcionarios de la SEP” (Hernández Navarro, 1992b: 39).

De tal forma que para 1992, antes de que terminara el periodo de la primera Secretaría General de los democráticos<sup>29</sup>, pueden identificarse dos grupos en pugna,

---

<sup>27</sup> Entrevista con Alberto Sánchez Cervantes- Juan Páez Cárdenas, 31 de octubre de 2015.

<sup>28</sup> Hojas ediciones formaba parte del grupo que publicó la revista *hojas* a principios de la década de 1990. Según la información del número 8 de la revista, el Consejo editorial estaba conformado por algunos maestros e intelectuales destacados como Enrique Ávila, Jesús Martín del Campo, Carlos Monsiváis, Arturo Cano, Etelvina Sandoval y Paco Ignacio Taibo II.

<sup>29</sup> Según el testimonio de varios maestros de la Sección 9, el cambio del comité seccional debe ser renovado cada tres años, según los estatutos del SNTE.

según Carlos Rojo: los ultras y los reformistas, denominados así, respectivamente, por el grupo contrario (Rojo, 1992)<sup>30</sup>.

Por su parte, Rosalina Romero, en su estudio sobre la Sección 9, encontró esta división interna a la que se refieren los autores anteriores, atribuye su caída a distintos aspectos. Uno de ellos es que la estructura no estatutaria que permitió la participación de un mayor número de maestros pronto se desgastó y desvirtuó. Aquello, señala Romero, se transformó en una tribuna de confrontación entre líderes de distintas corrientes políticas tras el reparto de los espacios de poder. A pesar de que se pusieron en marcha mecanismos de participación más amplios, agrega, estos no pudieron fijarse en estructuras consolidadas que permitieran su autoreproducción (Romero, 2002: 157).

Esta autora también señala que los democráticos se vieron inmersos en procesos de resistencia con los cuales ellos mismos se automarginaron al negarse a participar en los debates sobre los temas de aquel momento, tales como el ANMEB, la descentralización, la carrera magisterial, etc. (Romero, 2002: 158). Es decir, describe un proceso que podría caracterizarse en los términos de Paul Willis como una resistencia cultural que mantiene atrapados a los sujetos en su situación de clase trabajadora (Willis, 1980).

Al profundizar en el tema, Romero apunta el hecho de que mientras que para la Sección 9 Carrera Magisterial era un asunto de enérgico rechazo, no se tomaba en cuenta el número creciente de docentes de la propia sección que ingresaban a ella, a pesar de no existir la instancia seccional de representación correspondiente, y remata:

Las consecuencias fueron palpables: una sección fragmentada por el conflicto y las contradicciones internas, estrangulada financieramente, obstaculizada para llevar adelante la gestoría, desprovista de los medios para negociar con las diferentes autoridades de gobierno y educativas, enfrascada en un discurso abierto de confrontación sin poder salir de éste, el perder de vista, el establecer un nuevo tipo de relaciones con el poder y la sociedad, en fin, el estar suspendida una propuesta sobre educación alternativa que no da señales de avance hacia un futuro que se perfila nebuloso para el sindicalismo magisterial. (Romero, 2002: 158).

---

<sup>30</sup> En el testimonio de varios docentes aparece también un tercer grupo en la Sección 9: *los de la rayita*, si bien no está claro desde cuándo inician con esta distinción. A este grupo se le denominó así por ser un grupo que no necesariamente estaba con los "Ultras" o los "Reformistas", esto dependía más bien de la coyuntura.

Agregaría al análisis de Romero que la dirigencia de la Sección 9 estaba inserta *demasiado cerca* del CEN del SNTE, es decir, muy cerca de la estructura cupular del gremio magisterial. En este sentido, Becerra afirma que “existió una actividad militante de las autoridades de todo nivel para boicotear la gestoría [de la Sección 9] y fortalecer sus posiciones, minando con ello la credibilidad de poder real del Comité seccional ante los maestros de base” (Becerra, 1998: 205). En el siguiente apartado presentaré el momento de ruptura en el cual los democráticos ubican el comienzo de su propia debacle.

#### **2.4 La “reconquista” de la Sección 9 por los institucionales del SNTE**

En 1998 se presentó otro cambio significativo para los destinos de la Sección 9 de la Ciudad de México. Después de las secretarías generales ocupadas por Daniel Sandoval Arévalo, Lilia Vázquez García y Gonzalo Martínez Villagrán, todos del grupo de los democráticos, en 1998 se eligió a Blanca Luna Becerril, quien también tenía antecedentes en el mismo grupo, y en un clima de franca división entre las distintas corrientes de la sección, según los testimonios de algunos maestros de las redes.

Miguel Ángel Granados (2011) señala que Luna Becerril fue cooptada por el grupo de Elba Esther Gordillo y que, valiéndose de sus facultades, el Comité Ejecutivo Nacional bloqueó la renovación del comité seccional de la nueve en 2001. De esta forma la secretaría de Blanca Luna se extendió hasta el 2008. Esto significó un duro revés para el movimiento democrático capitalino.

En esta situación adversa en el ámbito gremial, se reconfiguraron las redes de docentes democráticos del Oriente de Iztapalapa; muchos maestros continuaron con proyectos pedagógicos, ya sin el respaldo de una dirigencia sindical legítima y reconocida. Algunos docentes se inscribieron en el año de 1996 en un diplomado de fomento lector impartido por profesores de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) los días sábados en una escuela primaria del rumbo. El vínculo personal se había dado desde el movimiento magisterial de 1989, en el cual participaron también varios académicos.

Durante la impartición del diplomado, las maestras y maestros se entusiasmaron a tal grado con el contenido que solicitaron una extensión de tiempo mayor del que originalmente se había planteado por los profesores de la UPN<sup>31</sup>. De ahí surgió el

---

<sup>31</sup> Entrevista Juan Páez Cárdenas- Jorge Máximo González Núñez, 17 de junio de 2013.

proyecto, autogestionado por los docentes y con el acompañamiento de los académicos de UPN, de conformar una red de fomento de la lectura entre los estudiantes de las primarias públicas de la zona y sus docentes. Esta red adoptó el nombre de Red de Maestras y Maestros Animadores de la Lectura y la Escritura (RMMALE). La agrupación estuvo trabajando desde 1999 y a lo largo de la primera década del presente siglo. En 2001 obtuvieron el *IV Premio de Promoción de la Lectura* otorgado por la SEP y el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta) a través de la Dirección General de Publicaciones y la Asociación Mexicana de Promotores de Lectura, A.C.

El año 2000 también marcó el cambio del partido en el poder en México, al perder la elección el PRI. Bajo los gobiernos del Partido de Acción Nacional, Vicente Fox Quesada y Felipe Calderón Hinojosa (2000 a 2012), la Sección 9 continuó siendo controlada por el aparato central del SNTE. Esto se debió, en gran parte, por el apoyo tácito que la lideresa vitalicia, Elba Esther Gordillo, y el partido que fundó, el Partido Nueva Alianza (PANAL), le dio a este régimen. Hernández Navarro apunta cómo la verdadera nueva alianza se dio entre la lideresa y ambos mandatarios miembros del partido político que antes había hecho público su repudio por el SNTE (Hernández Navarro, 2012: 301-304). En este periodo, el movimiento magisterial en la zona Oriente de Iztapalapa entró en una etapa que los maestros caracterizan como de “reflujo”, y no obstante, las redes continuaron teniendo cierta vida mediante las acciones de tipo pedagógico como talleres de formación docente en lecturas, ferias de libros, conferencias con escritores y más.

En 2008, bajo la administración de Calderón, la SEP y el SNTE suscribieron la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), la cual proponía, entre otras cosas, que el ingreso y promoción de todas las nuevas plazas y vacantes de docentes, directores, supervisores y autoridades educativas fueran accesibles mediante concursos de oposición abiertos (SEP, s.f.).

La ACE provocó el rechazo de la CNTE, y surgieron nuevas movilizaciones en su contra. El profesor Jorge Máximo González, de las redes de docentes democráticos de Oriente, observó en la firma de la ACE el compromiso entre Elba Esther Gordillo y gobierno de Calderón que marcó el inicio de una serie de medidas en contra de las condiciones del magisterio y que tuvo como consecuencia directa el que la RMMALE tuviera que abandonar en cierto grado la labor pedagógica adoptada con anterioridad.<sup>32</sup>

---

<sup>32</sup> Entrevista Jorge Máximo González Núñez- Juan Páez Cárdenas, el 25 de junio de 2013.

En el sexenio de Felipe Calderón se incrementó notablemente el poder de la cúpula sindical del SNTE en la SEP. José Fernando González Núñez, yerno de Elba Esther Gordillo, ocupó la Subsecretaría de Educación Básica. Además, la misma Gordillo admitió, en una declaración a los medios de comunicación en junio de 2011, haber realizado acuerdos políticos con Calderón cuando fue candidato a la presidencia. Fue así como llegaron, dijo Gordillo, Miguel Ángel Yunes a la dirección general del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE)<sup>33</sup>, Roberto Rafael Campa Cifrián a la secretaría ejecutiva del Sistema Nacional de Seguridad Pública y Francisco Yáñez Herrera a la titularidad de la Lotería Nacional. Además, indicó, pactó con el candidato panista la reforma a la ley del ISSSTE y que a su vez, éste “le pidió a cambio otras cosas: la evaluación, todas las cosas que han visto” (Avilés, 2011: 31).

Por otro lado, en junio de 2008 se realizaron asambleas delegacionales para renovar el comité de la Sección 9. Según el grupo de los democráticos, los institucionales volvieron a dar el golpe imponiendo ilegalmente a un comité seccional a modo. Ante esto, los democráticos impugnaron el proceso ante el Tribunal Federal de Conciliación y Arbitraje del Distrito Federal, el cual había otorgado la toma de nota al comité espurio. Finalmente, en el mes de agosto el tribunal revocó el reconocimiento legal a la organización de los institucionales (Gómez, 2009: 4). Aun así, este comité se mantuvo en funciones hasta el año de 2014.<sup>34</sup> Después de 2008, la Sección 9 quedó en una especie de indefinición legal hasta enero de 2014 cuando los institucionales volvieron a imponer un comité, esta vez mediante la figura de Comité Ejecutivo Seccional, vía mandato del VI Congreso Nacional y “cuyo objetivo es preparar la convocatoria para un Congreso Seccional que elija a la nueva dirigencia” (SNTE, 2014). Los democráticos desconocieron a este comité, sin embargo no se convocó a un nuevo congreso seccional.

Desde el año de 2008, los democráticos han llevado a cabo congresos internos, pero que no fueron reconocidos por el SNTE. Realizaron elecciones y comités seccionales en lo que denominan la *Sección 9 democrática*, una agrupación autodefinida como en resistencia, que consiguió quedarse en ese mismo año con uno de los edificios

---

<sup>33</sup> El ISSSTE en México es la institución gubernamental que otorga servicios de salud a los trabajadores del estado, entre ellos, a las y los maestros.

<sup>34</sup> Entrevista María Esther Tapia Álvarez- Juan Páez Cárdenas, el 25 de enero de 2018.

sindicales en el Centro Histórico de la Ciudad de México, sin embargo, no recibe fondos económicos del SNTE y se mantiene mediante las cuotas de sus simpatizantes.

## **2.5 Regreso del Partido Revolucionario Institucional y una Reforma Educativa Constitucional**

En diciembre de 2012, con el regreso del Partido Revolucionario Institucional (PRI), el gobierno federal encabezado por Enrique Peña Nieto empezó a hablar de una reforma educativa “de gran calado”. La propuesta de reforma fue anunciada desde diciembre de 2012. Esta reforma se publicó en el Diario Oficial de la Federación en febrero de 2013 y marcó el inicio de un intenso periodo de nuevas movilizaciones magisteriales en la mayor parte de México y en especial en la capital. Los docentes de la Sección 9, no se mantuvieron ajenos a este nuevo episodio de las relaciones entre el gobierno federal, la SEP y el magisterio. Algunos docentes de Oriente, particularmente los que habían estado involucrados en la RMMALE y otras actividades pedagógicas, se reorganizaron bajo la estructura de Coordinación de Escuelas de Iztapalapa. En el año 2013 con la publicación el 26 de febrero en el Diario Oficial de la Federación de las modificaciones a los artículos tercero y 73 de la Constitución Mexicana. Esta reforma, entre otras cosas, promulgó que el estado garantizaría la “idoneidad” de los docentes y directivos en las escuelas. Para tal fin se establecería un plan de evaluaciones a los docentes que impactarían los procesos de “ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia” de las maestras y maestros y directivos de las escuelas públicas de la educación básica y media superior en México (DOF, 26 de febrero de 2013).

Una de las tres leyes reglamentarias para aplicar la reforma fue publicada en septiembre de 2013 bajo el nombre de Ley General del Servicio Profesional Docente. Éste señala en el capítulo octavo las nuevas condiciones para la permanencia en el servicio. El artículo 52 refiere que supervisores, directivos y docentes en funciones serán evaluados en su desempeño y que en caso de identificarse se les incorporará a programas de regularización. Después se les volverá aplicar la evaluación hasta una tercera ocasión. Si las evaluaciones arrojan resultados insuficientes “se darán por terminados los efectos del Nombramiento correspondiente sin responsabilidad para la Autoridad Educativa o el Organismo Descentralizado, según corresponda” (DOF, 11 de septiembre de 2013).

Esto generó un amplio rechazo del magisterio en todo el país, incluso la cúpula del SNTE, en la voz de su presidenta, Elba Esther Gordillo, declaró a los medios de comunicación que el SNTE estaba con la reforma pero se oponía a la palabra “permanencia” por significar una amenaza para las y los docentes (*Animal Político*, 2013). Pocas semanas después, Gordillo fue detenida por la Procuraduría General de la República, acusada de desvío de fondos procedentes del sindicato.

En el nuevo artículo tercero constitucional se estipuló la creación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa. Éste estaría coordinado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), el cual se convirtió en un organismo público autónomo, con su propia Ley reglamentaria. El INEE se convirtió en el organismo responsable de expedir los lineamientos que la SEP tiene la obligación de observar en materia de evaluación en todo el país, lo que lo ubicó como un actor clave para el magisterio.

La reforma vino aparejada con el uso del término “autonomía de gestión” por la SEP para referirse a la gestión en las escuelas. María Elena Gómez Tagle, en un estudio de 2017 sobre la gestión de recursos económicos para las escuelas públicas, documentó cómo esta idea de autonomía se traducía —en la vida cotidiana de algunas escuelas de la Ciudad de México— en el traslado de la responsabilidad de la consecución de los recursos a los directores y su personal (Gómez Tagle, 2017: 71).

Gómez Tagle subraya que la autonomía de directores y docentes ha sido un rasgo histórico del sistema de educación en México y citando a Rockwell (2007) y a Civera (2008) indica que éstos se habían esforzado por cubrir lo que el estado estaba “incapacitado por hacer” (Gómez Tagle, 2017: 71) con tareas de recaudación. Sin embargo, señala, tras la nueva conceptualización, en el marco de la ejecución de políticas educativas neoliberales, el estado está reglamentando el desligarse de esta responsabilidad (Gómez Tagle, 2017: 71).

Otro cambio importante para el magisterio fue la re-centralización de la nómina de las y los maestros de los estados a la federación. En 1992, el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) había dado a los estados de la república la facultad de pagar a las y los docentes. Con una modificación al artículo 43 de la Ley de Coordinación Fiscal, desde el primero de enero de 2015, la nómina pasó a ser responsabilidad de la SEP y la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP) mediante el Fondo de Nómina Magisterial y de Operación (Fone). Marco Antonio Fernández, investigador de política pública, sugiere que este cambio se propuso con la

intención de la administración del presidente Peña Nieto de acabar con la “doble negociación”, es decir, que el sindicato magisterial negocie determinado incremento salarial con el gobierno federal y que después las distintas secciones negocien otros beneficios con los gobiernos estatales (Fernández, 2013).

En suma, esta reforma significó un cambio sustancial en las condiciones laborales del magisterio y de la concepción del trabajo docente, al mismo tiempo que otras políticas cambiaron la lógica de la marcha de las escuelas.

Justo en enero de 2013 se creó la Coordinación de Escuelas de Iztapalapa por iniciativa de algunas maestras y maestros que formaron parte de la Red de Maestras y Maestros Animadores de la Lectura y la Escritura. El cambio de una red de lectura a una coordinadora fue sintomático de las acciones que se avecinaban por parte de los maestros y que consistieron principalmente en resistir y negociar desde la organización gremial el impacto de la nueva reforma en la gestión cotidiana de sus escuelas, en la permanencia y cambio de las y los docentes, en la relación con las madres y padres de familia y en la pertinencia pedagógica, así como participar en las movilizaciones en oposición a la reforma, organizadas por la CNTE.

Durante 2013 y 2014 miles de maestros de las redes de Iztapalapa participaron en múltiples asambleas, marchas, plantones y foros como estrategias de resistencia a la reforma al lado de sus compañeros de la Sección 9 democrática y los contingentes de la CNTE de los estados. Sin embargo, durante este periodo también se discutió colectivamente sobre acciones pedagógicas extraordinarias a los programas oficiales y se mantuvieron algunas de las actividades de la RMMALE.

## **2. 6 Una lucha perdurable**

En este capítulo he propuesto una división con fines analíticos en la trayectoria política-pedagógica correspondiente a una generación de maestros capitalinos, nacidos en los años 1960 y que ingresaron al servicio en la zona periférica de Iztapalapa en los ochenta. Consideré que esta periodización era pertinente al destacar momentos de ruptura significativos para el trabajo docente en la región Oriente, tal cómo se documentaron en su momento por investigadores y actores que dan cuenta del movimiento magisterial en los diferentes momentos. Además, intento ofrecer al lector mayor claridad con relación a los contextos socio-políticos en los cuales los docentes de las redes del Oriente se vieron inmersos. La experiencia acumulada durante estos años se refleja en las

narraciones que ofrecían los docentes entrevistados en este estudio acerca de sus propias vidas estudiantiles y laborales, a lo largo de una “lucha perdurable” (Holland y Lave, 2001).

Los ochenta del siglo pasado fueron especialmente intensos para el magisterio mexicano y fue justamente en ese periodo cuando las y los maestros llegaron a dar clases a sus primeros grupos en el Oriente. Se formaron en el movimiento de 1989, probaron el triunfo de “ganar” la sección y luego el desencanto de perderla. Las y los maestros que se quedaron e hicieron de Iztapalapa su espacio de trabajo y formación durante toda su carrera docente, reconfiguraron su organización ante la reforma educativa de 2013. Todo esto ofrece un panorama de las intersubjetividades de las que participaron en los escenarios gremiales y escolares.

Como se expondrá en los siguientes capítulos, estos maestros habían acumulado una experiencia de décadas de disidencia que utilizaron en emprender nuevas formas de lucha y de gestión pedagógica en las escuelas. En el siguiente capítulo muestro, a través de los relatos de vida de algunos docentes de las redes, el entrecruzamiento entre las trayectorias personales y la lucha por la educación y las relaciones gremiales en las que creían.



### CAPÍTULO III

#### MAESTRAS Y MAESTROS DEL ORIENTE DE IZTAPALAPA. TRAYECTORIAS DE LUCHA DESDE LA DISIDENCIA

*“El maestro que se dice revolucionario debe demostrarlo también con su práctica docente. No puede ser revolucionario en el ámbito sindical y ser un autoritario en el aula [...] Tienes que ser democrático afuera y adentro”*  
Mtro. Rogelio Estrada Pardo

En este capítulo doy cuenta de un antecedente significativo de las redes democráticas de Oriente de Iztapalapa: el del proceso de formación pedagógica-política de los docentes en sus lugares de origen y en la Escuela Nacional de Maestros (ENM). Reconstruyo este proceso a través de los relatos de vida de ocho maestras y maestros, además de conversaciones con otros maestros. De antemano reconozco lo arbitrario de la delimitación, en cuanto a que muchos rasgos de las acciones y subjetividades defendidos por estos profesores podrían rastrearse hasta redes de los tiempos del Movimiento Revolucionario del Magisterio (MRM)<sup>35</sup> en la segunda mitad de los 50 del siglo pasado, o quizá antes. Lo que interesa es mostrar cómo una nueva generación de docentes que ingresaron al servicio a mediados de los años ochenta del siglo pasado se apropiaron y resignificaron las experiencias transmitidas por sus profesores de la ENM.

En los dos primeros apartados presento los antecedentes generales de las y los maestros (as) que accedieron a relatarme sus experiencias de vida. En un siguiente apartado hago una interpretación de lo que significó para estas maestras (os) crecer en hogares humildes en zonas marginadas de la Ciudad de México y algunos estados de la República. Posteriormente hago un análisis interpretativo de lo que significó haber participado del ambiente de la normal de aquel tiempo, de los movimientos estudiantiles, de la pertenencia a sus organizaciones de alumnos y de la convivencia con ciertos

---

<sup>35</sup>El Movimiento Revolucionario del Magisterio (MRM) nació en la importante lucha del magisterio de la sección 9 de la Ciudad de México por recuperar una representación sindical legítima y democrática y por mejores condiciones salariales. Como relatan Enrique Ávila y Humberto Martínez el gremio docente peleó junto a otros trabajadores sindicalizados del país, como los telegrafistas y los ferrocarrileros. Con el liderazgo de Othón Salazar, la mayoría de las y los profesores de primarias y preescolares de la Ciudad de México protagonizaron un episodio (aunque breve) en la historia del magisterio mexicano en el cual lograron imponerse ante sus colegas corporativistas y ante el gobierno en turno (Ávila y Martínez, 1990: 28-38).

profesores significativos para ellos. Enseguida muestro cómo a partir de la estancia en la ENM se fue tejiendo una red que luego se extendió hasta las primarias en Iztapalapa, entre maestros que compartían tanto posturas políticas como inquietudes pedagógicas.

La mayoría de las maestras (os) integrantes de las redes de docentes democráticos del Oriente de Iztapalapa con quienes trabajé para realizar este estudio forman parte de una generación con las especificidades siguientes: nacieron en los sesenta, iniciaron su formación normalista en la ENM entre la última mitad de los setenta y la primera de los ochenta, antes de que se exigiera el bachillerato como requisito de ingreso en 1984. Fueron una generación posterior a la que vivió el movimiento del 1968 y de 1971, sin embargo estuvieron expuestos a las ideas de este movimiento social mediante algunos de los profesores (as) y compañeras (os) estudiantes de la normal.

Ingresaron al campo laboral docente en la Delegación de Iztapalapa, ciudad de México, en los ochenta, cuando se encontraba en pleno auge el movimiento de la corriente democrática del SNTE, con la CNTE recientemente conformada. Vivieron los movimientos sociales tras los sismos de 1985 y los posteriores a la elección presidencial de 1988. Participaron en la movilización magisterial que tuvo su clímax en la primavera de 1989, formando parte del Regional Oriente de esa Delegación. A partir de este movimiento aprendieron maneras de hacer, construir redes y congregarse por objetivos comunes. En la década de 1989 experimentaron también el haber ganado la representación estatutaria de la Sección 9 y ser legitimados por la cúpula sindical, para luego ser nuevamente desconocidos y convertirse en una corriente sindical que se organizó como “sección en resistencia”. La mayoría de ellos iniciaron su trayectoria docente en la lucha por democracia y más salario de la década de 1980, y varios continuaban trabajando en las escuelas de la región y se unieron a las movilizaciones contra la reforma educativa en 2013.

### **3.1 Maestros que “volteaban escuelas”**

En este apartado relato cómo conocí gradualmente a varios de los profesores y profesoras que habían formado parte de las redes de docentes democráticos que se formaron en el Oriente de Iztapalapa. A partir de los primeros encuentros, decidí recabar relatos de vida. Consideré pertinente reunir en este capítulo partes de los relatos de algunos de los profesores de las redes para procurar una mayor comprensión del sentido de sus acciones tanto en el ámbito gremial como en el trabajo pedagógico. Sus voces

otorgan una panorámica de las distintas formas de vivir los vínculos de colaboración a través de los años y de la diversidad entre las interpretaciones dadas por uno y otro a sus acciones y adherencias. El intento ha sido conocer no sólo qué hicieron estos docentes, sino desde qué concepciones y subjetividades actuaron.

El trabajo de Saltalamacchia, Colón y Rodríguez permite ubicar como un recurso importante a las historias de vida en los estudios sobre movimientos sociales. En él se reconoce que su uso tiene una trayectoria histórica en varias disciplinas de las ciencias sociales desde la perspectiva cualitativa. Los autores comentan que las historias de vida fueron utilizadas en principio para “una comprensión de los hechos para los cuales las teorías existentes parecían insuficientes” (Saltalamacchia, Colón y Rodríguez, 1983: 322).

Estos autores subrayan al sentido atribuido por los sujetos a sus vivencias narradas, como lo esencial para buscar en las historias de vida como técnica de investigación. Sin embargo, también señalan su utilidad para reconstruir informaciones factuales. Observan una especial relevancia en el indagar sobre la etapa de formación de los movimientos sociales, en cuanto a que proporciona un mapa tentativo de cómo se fueron forjando.

Por otro lado, la perspectiva de las antropólogas Dorothy Holland y Jean Lave señala que “las luchas transformadoras, dominantes y a largo plazo son espacios reveladores para el estudio de la ‘historia en persona’”. Ellas ven una “naturaleza mutuamente constitutiva de las luchas sociales, políticas y económicas, largas y complejas, y las identidades en-la-práctica históricamente diseñadas así como las subjetividades que esas luchas producen” (Holland y Lave, 2001: 3).<sup>36</sup>

Esta idea de la historia en persona se fundamenta, afirman las autoras, en una teoría de la práctica en la que la estructura social se constituye en las prácticas diarias y ven a las luchas perdurables como espacios privilegiados para explorar la producción de identidad cultural, “empezando por la participación situada en conflictos locales explícitos” (Holland y Lave, 2001: 4-5).

Los argumentos de Holland y Lave y del antropólogo Steven Gregory (2001), quien desarrolla la misma perspectiva que las antropólogas, permiten explorar cómo las y los profesores fueron construyendo una identidad desde la disidencia pedagógica-gremial con prácticas culturales específicas y situadas.

---

<sup>36</sup> Original del libro, traducido por Margarita Esther González.

Conocí a las maestras y maestros integrantes de redes docentes del Oriente de Iztapalapa gracias a la orientación que me dio sobre el tema Elsie Rockwell. Ella tenía antecedentes del trabajo y reputación de estas redes gracias a la colaboración profesional con maestros estudiantes de la Maestría en Investigación Educativa del Cinvestav, involucrados en el campo educativo, quienes tenían algún vínculo de trabajo con las redes. Incluso, ella misma había trabajado en los años ochenta en talleres con maestros de Iztapalapa y otras zonas de la capital, a través de la Casa de la Cultura del Maestro Mexicano, A.C. En ese contexto, algunos maestros relataban cómo lograban “voltear escuelas”, es decir, negociar con autoridades para conseguir el nombramiento de directores y las condiciones necesarias para poder realizar proyectos pedagógicos relativamente autónomos.

Al primer maestro de estas redes que conocí personalmente, en enero de 2013, fue al profesor Rigoberto González Nicolás, egresado de dicha maestría y académico de la Universidad Pedagógica Nacional. Él había sido promotor de la creación y miembro de la Red de Maestras y Maestros Animadores de la Lectura y la Escritura (RMMALE), así como maestro de primaria en una escuela de Iztapalapa. El maestro Rigoberto me dio su visión general del movimiento docente en aquella zona y me habló de otras personas clave.

Al día siguiente de esta entrevista, tuve otra con el profesor Alberto Sánchez Cervantes, quien en ese momento fungía como maestro de primaria en la escuela Rafael Solana, en el Conjunto Habitacional Solidaridad I de Iztapalapa. Además, Sánchez Cervantes era miembro del consejo editorial y editor de la revista *Cero en conducta*. Él me habló sobre su trabajo en la década de 1980 en la escuela primaria Julio Cortázar, también de Iztapalapa, y la creación del colectivo docente Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna (MEM), así como algunos de sus integrantes más comprometidos. Poco tiempo después, durante un fin de semana, el maestro Sánchez Cervantes me invitó a conocer un proyecto comunitario relacionado a otros profesores integrantes del MEM.

Este proyecto se encontraba en la colonia Miravalle, una de las que presentan mayor marginación en la Delegación Iztapalapa, ubicada al pie del volcán Tetlalmanche, en la Sierra de Santa Catarina. Ahí me reuní con Alberto Sánchez y los maestros Cenobio Popoca, Socorro Cruz, Marco Esteban Mendoza, Olivia Morales y Lourdes Hernández, todos integrantes del MEM. Nuestros anfitriones fueron el matrimonio de profesores Raquel Martínez y Rogelio Estrada, también integrantes del colectivo.

El proyecto consistía en un complejo de servicios para los habitantes de la zona que incluía una biblioteca pública, un centro de cómputo, un teatro al aire libre, un centro de artes para jóvenes, un comedor, una casa donde se ofrecían servicios de psicología, otras instalaciones para distintos talleres, un quiosco con un mirador, una pequeña zona de juegos infantiles y otras áreas de jardines. Alguien me comentó que el lugar había sido antes un lugar de desechos. Los profesores Raquel y Rogelio comentaron que el cambio era resultado del trabajo y la gestión de la comunidad de Miravalle. También se nos presentó el Centro educativo cultural y de servicios "José de Tapia Bujalance", un preescolar comunitario, en donde se aplicaban técnicas Freinet. Esta escuela tenía sus antecedentes a finales de la década de 1980, cuando los docentes del MMEM, según me comentaron posteriormente, tuvieron la intención de brindar educación preescolar a los niños de Miravalle.

Posteriormente a esa ocasión, visité otra escuela, la primaria pública Lic. José María Lafragua turno matutino. Fui a buscar al maestro Roberto Gabriel Gómez Jiménez, quien me fue referido por Rigoberto González Nicolás como uno de los profesores más involucrados con el trabajo docente alternativo en Iztapalapa. Encontré al profesor Gómez Jiménez trabajando en la biblioteca escolar; sin dejar de hacerlo, me habló de manera muy general de la trayectoria de la RMMALE y de que esta red recién se había transformado en la Coordinadora de Escuelas de Iztapalapa. Aunque la plática fue breve, me dijo algo que gradualmente se fue convirtiendo en uno de los principales ejes de análisis de mi investigación: "la lucha política va a la par de la acción pedagógica"<sup>37</sup> El maestro Roberto había sido uno de los fundadores de la RMMALE y además contaba con el reconocimiento de ser una figura clave en la lucha magisterial disidente desde los ochenta, cuando ingresó al magisterio.

Tanto los integrantes del MMEM como los de la RMMALE eran militantes o simpatizantes del autodenominado magisterio democrático vinculado a la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE). En la Ciudad de México en 2013, la CNTE, aunque ya no dirigía formalmente la Sección 9 del SNTE, seguía convocando a maestros de la denominada 'Sección 9 democrática'. Realizaba asambleas sindicales en el viejo edificio del centro histórico que había conservado desde finales de los años noventa como bastión de su resistencia. Comencé a ir como observador a algunas de las asambleas. En aquel momento se iniciaba la lucha magisterial contra la reforma constitucional en la política educativa de México que modificaba el ingreso, la promoción

---

<sup>37</sup> Entrevista con Roberto Gabriel Gómez Jiménez- Juan Páez Cárdenas, febrero 2013.

y la evaluación del desempeño docente y que había sido publicada en el diario oficial de la federación en febrero de 2013.<sup>38</sup> En la primera asamblea a la que acudí, escuché sobre una necesidad de integrar lo pedagógico en la lucha política-gremial, en el marco de la planeación de un congreso de educación alternativa. En las asambleas me encontraba con el profesor Roberto Gómez, quien me presentó a algunos de sus colegas integrantes de la Coordinación de las Escuelas de Iztapalapa. Algunos de ellos habían pertenecido también a la RMMALE. Fue así como empecé a conocer y a relacionarme con algunos de los docentes involucrados en las redes pedagógico-gremiales de Oriente de Iztapalapa surgidas en los ochenta.

Procedí entonces a recabar relatos de vida de algunos de los profesores que tuvieran disponibilidad de otorgarme el tiempo necesario para hacerles varias entrevistas en profundidad. Consideré que conocer las narraciones de sus trayectorias ayudaría a aclarar desde dónde estos profesores habían ingresado a la lucha pedagógica-gremial de las redes, sus motivaciones para hacerlo, así como sus aportaciones a la misma.

Saltalamacchia, Colón y Rodríguez (1983) afirman que la importancia del uso de la técnica de la historia de vida se pone de manifiesto cuando se pretende conocer la formación de un movimiento social, al permitir configurar un mapa tentativo de las instituciones en las cuales se fue forjando, lo cual coincidió con mi experiencia al hacer las entrevistas. Los autores reconocen que la presentación de hechos por los entrevistados proviene de planos subjetivos e intersubjetivos de ciertas relaciones sociales que contribuyen a la atribución de sentido, y agregan que es precisamente tal atribución la que resulta reveladora (Saltalamacchia, Colón y Rodríguez, 1983: 324-325). Con esto en mente, confiaba en que los testimonios de algunos de los profesores involucrados en el movimiento pudieran ofrecer elementos de análisis para responder a la pregunta de investigación que guía este capítulo: ¿Cómo se vinculan algunos elementos del contexto social y político de los años 1980 y 1990 con las experiencias vividas por esta generación de maestros y su participación en las redes de acción pedagógica-gremial?

En esta tesis, no era posible incluir los testimonios como “historias de vida” completas de cada profesor entrevistado. Más bien opté por tomar de sus relatos, así como de algunas otras entrevistas, evidencias que permitieran comprender la formación política y pedagógica de su generación. En el primer apartado presento a las y los maestros que accedieron a relatarme su historia. Hago una descripción breve de las

---

<sup>38</sup> Diario Oficial de la Federación, 26 de febrero de 2013.

circunstancias en las cuales los vi por primera vez y de los antecedentes laborales de cada uno. En el resto del capítulo, entretejo partes de sus relatos para abordar aspectos comunes de sus vidas y carreras.

### **3.2 Los relatores de vida**

Al mismo tiempo que seguía las actividades de los maestros, me di a la tarea de buscar quién de ellos tendría el tiempo y la disposición para compartir sus relatos de vida. A quien se lo propuse en primer lugar, fue a Roberto Gabriel Gómez Jiménez, quien desde un inicio me fue descrito como figura clave del movimiento pedagógico y gremial en el Oriente de Iztapalapa, pues había sido presidente de la Comisión Ejecutiva de la sección 9 de mayo a julio de 1989. Por ello que pensé que su testimonio sería muy significativo para la investigación. El profesor se disculpó por falta de tiempo, sin embargo, me dio el contacto de otro maestro, recientemente jubilado; se trataba del profesor Jorge Máximo González Núñez, quien había trabajado en escuelas públicas de Iztapalapa durante toda su carrera como docente.

Al profesor González Núñez o “Max”, como lo llamaban sus colegas, lo encontré por primera vez en una marcha de la CNTE contra la reforma educativa. Al estar previamente enterado de mi interés por medio de Roberto Gómez, el profesor Max estuvo dispuesto desde un principio para colaborar conmigo dándome su testimonio de vida. Desde finales de la década de 1980, el maestro Max había empezado a participar políticamente con la disidencia magisterial, al mismo tiempo que conoció y se integró a proyectos pedagógicos alternativos promovidos por sus compañeros disidentes. El profesor Máximo González había cumplido por lo menos 30 años de servicio y, como mencioné antes, tenía poco tiempo de haberse jubilado; tendría más de 50 años en el momento de la entrevista. Él era de una expresión prolífica, clara y vehemente y le gustaba hacer bromas de vez en vez; tomó la proposición de las entrevistas y de contarme su historia y la de su movimiento como una tarea de responsabilidad vinculada a su militancia. De abril a julio de 2013, lo vi varias veces en su casa, donde conocí también a su familia, de la cual, su esposa (jubilada también) y uno de sus hijos, eran docentes.

La segunda persona que accedió a relatarme su vida fue la maestra María de los Ángeles Pérez Vega. Hablé con ella por primera vez en una marcha contra la reforma educativa. Ella era integrante de la Coordinación de Escuelas de Iztapalapa y una de las

maestras más participativas en lo que había sido la RMMALE, con trabajo significativo de animación de la lectura en grupo y en la biblioteca escolar. Desde muy joven había estado militando con el magisterio democrático cercano a la CNTE. Prácticamente toda su vida había vivido en Iztapalapa, asimismo, su carrera docente la realizó casi completamente en esa delegación (se jubiló en 2015). En el tiempo que inicié las entrevistas, ella fungía como maestra de grupo en el turno matutino de la Escuela Bruno Martínez en la colonia Tenorios y como directora del vespertino de la misma escuela. Las entrevistas fueron llevadas a cabo durante fines de semana en un restaurant de la zona.

Después de la profesora Ángeles, el maestro Cenobio Popoca Ochoa, uno de los fundadores del MMEM, aceptó relatarme su trayectoria. Él fungía como formador de maestros (as) en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), institución de la que era egresado. La trayectoria laboral del profesor Popoca dentro del campo educativo era muy rica, había sido maestro de grupo en varias primarias públicas, asesor técnico pedagógico, trabajador en una empresa editorial y de la Secretaría de Educación Pública (SEP), donde ocupó varios cargos, entre ellos el de Coordinador Nacional del Proyecto de Desarrollo de un Modelo Educativo para Escuelas Multigrado. Durante su trabajo en la SEP, realizó investigación y desarrollo materiales para las escuelas multigrado de México. Era cercano al magisterio democrático, aunque también era crítico del mismo en ciertos aspectos. Aunque el maestro no trabajó en escuelas de la Delegación Iztapalapa, estuvo cercano a las redes de Oriente mediante su participación como integrante del MMEM. Las entrevistas con él las realicé en la BENM o en un restaurante cercano a la misma.

Posteriormente, el maestro Alberto Sánchez Cervantes accedió también a contarme su historia. Tal como su colega Cenobio, el profesor Alberto fue fundador del MMEM en la década de 1980 y tenía una carrera como maestro de grupo en distintas primarias públicas de Iztapalapa, pero también como docente de educación superior en la Escuela Nacional de Antropología e Historia, como editor de la revista *Cero en conducta*, así como empleado de la SEP, institución a la cual ingresó durante el periodo de Olac Fuentes Molinar en la subdirección de Educación Básica y Normal. En la SEP ocupó, entre otros cargos, el de Director de Proyectos y Materiales Didácticos para la Educación Básica.

Alberto Sánchez fue militante en el movimiento del magisterio democrático en la Ciudad de México en los ochenta, si bien, con el tiempo se había vuelto crítico sobre la

actuación de la CNTE a nivel nacional. En el momento de las últimas entrevistas para recabar su relato de vida, el profesor laboraba en la oficina de la Coordinación del Servicio Profesional Docente de la SEP. Las entrevistas fueron en la oficina de la revista *Cero en conducta* y en el domicilio del maestro.

Poco tiempo después de iniciar las entrevistas con Alberto Sánchez, volví a contactar con la profesora Raquel Martínez, quien nos había mostrado el complejo comunitario en Miravalle junto con su esposo Rogelio Estrada. Estuvo de acuerdo en relatarme su historia. Ella se había unido al MMEM desde su primer trabajo como maestra de grupo en la primaria Julio Cortázar en Iztapalapa, justo unas semanas después de que el colectivo se había constituido formalmente. A partir de su egreso de la BENM en 1987, la vida profesional y personal de la profesora estuvo ligada a la militancia gremial junto al grupo de los democráticos y a la militancia pedagógica a través de su trabajo como maestra en la escuela pública, pero también como protagonista de la construcción y dirección del Centro Educativo, Cultural y de Servicios (Cecys) en Miravalle. Las entrevistas se hicieron en fines de semana en las instalaciones del complejo comunitario Miravalle o en su domicilio, ubicado justo detrás del mismo.

La maestra Norma Rodríguez también estuvo de acuerdo en relatar su historia. La vi por primera vez, también, en una de las marchas contra la reforma educativa. Era integrante de la Coordinación de Escuelas de Iztapalapa y lo había sido de la RMMALE. Su activismo político provenía desde su paso por la BENM, en donde participó en grupos de participación estudiantil. Ya como profesora en servicio participó con el grupo de los democráticos. En el momento de las entrevistas tenía más de 30 años de servicio como maestra en la escuela primaria pública Concepción Rivera en Santa María Aztahuacan y trabajaba también como profesora en la secundaria pública Luis Pasteur, muy cerca de la primaria. Las entrevistas se hicieron en ambas escuelas.

Posteriormente, el profesor Rogelio Estrada Parto, fundador del MMEM, accedió a contarme sobre su trayectoria. Al igual que la profesora Norma, su activismo político databa desde su paso por la entonces Escuela Nacional de Maestros a finales de los setenta y principios de la siguiente década. Inició afiliándose al Partido Comunista por aquellos años y después a los partidos de Izquierda<sup>39</sup> en los cuales derivó dicha

---

<sup>39</sup> Al desintegrarse el Partido Comunista de México (PCM) en 1981, se formó el Partido Socialista Unificado de México (PSUM) con otros sectores de izquierda. Tras otra reconfiguración de organizaciones de izquierda, se originó el Partido Mexicano Socialista (PMS) en 1987 y, finalmente, se conformó el Partido de la Revolución Democrática (PRD) en 1989 con facciones disidentes del Partido Revolucionario Institucional (PRI).

organización política. Su activismo político y gremial se mantuvo al lado de los maestros democráticos durante los años ochenta y noventa. Después se alejó de la docencia y trabajó en la Secretaría de Cultura del Distrito Federal. Al momento de las entrevistas fungía como académico del área de Difusión Cultural en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), campus Iztapalapa. Su militancia pedagógica inició en la escuela Julio Cortázar de Iztapalapa, promoviendo el proyecto Laboratorio-museo escolar y la aplicación de las técnicas Freinet; además, había sido figura clave en la gestión en pro del complejo comunitario de Miravalle. Las entrevistas se hicieron en las distintas instalaciones de este espacio.

Finalmente, la profesora Pilar Téllez Pérez estuvo de acuerdo en relatar su vida. La maestra Pilar me fue referida por su colega Norma Rodríguez como muy activa en los proyectos de la RMMALE. La entrevista con la profesora Pilar Téllez, quien cursó la licenciatura de educación básica en la ENM entre 1990 y 1994, ofrecía la perspectiva de docentes de otra generación que se unieron activamente a la red. Su activismo político inició desde la BENM en el movimiento estudiantil en esos años. Desde sus primeros trabajos como maestra frente a grupo intentó integrar a su trabajo prácticas distintas a las generalizadas, como las técnicas Freinet. En el momento de las entrevistas participaba con la Coordinación de Escuelas de Iztapalapa y fungía como maestra de grupo en la escuela primaria pública Gral. Herminio Chavarría turno matutino en Santa María Aztahuacan, Iztapalapa. Por la tarde ocupaba el cargo de Asesor Técnico Pedagógico en la escuela Profr. Rafael López, en el Conjunto Urbano Popular Ermita Zaragoza de la misma delegación.

A continuación intento mostrar el tejido de las narraciones cuyo hilado hablará más de una trayectoria en conjunto y de rasgos compartidos que de historias de vida individuales. Conjunto y comparo partes de distintos relatos para mostrar lo que caracterizó tres etapas de vida, sus orígenes sociales, su formación en la Escuela Nacional de Maestros, y su ingreso al servicio docente hacia finales de la década de 1980.

Este pequeño grupo de maestras y maestros no son representativos de todos los docentes de esa generación en el Oriente de Iztapalapa, sin embargo, sus trayectorias son suficientemente distintas para mostrar la diversidad de quienes intervinieron en las actividades de las redes analizadas, y sus relatos muestran ciertas historias en persona que se forjaron, como señalan Holland y Lave, en una lucha perdurable en la cual se identificaron (Holland y Lave, 2001).

### 3.3 Orígenes en familias marginadas

En México, a diferencia de otros países, con la expansión del sistema educativo durante el siglo XX y la posibilidad de estudiar la educación normal después de la secundaria (hasta 1984), ser maestra o maestro fue una vía muy valorada por familias de escasos recursos para estudiar y acceder a un trabajo menos precario.<sup>40</sup> En este apartado, muestro cómo este también fue el caso de las y los profesores entrevistados, quienes, junto a sus familias, experimentaron múltiples carencias. En los relatos de algunos de ellos, se observa cómo esta condición despertó en ellos (as) un sentimiento de indignación.

La mayoría de las y los entrevistados nacieron en la Ciudad de México, si bien algunos emigraron junto con sus familias a la capital. Otros pertenecen a una primera o segunda generación nacida en la ciudad. Casi todos nacieron en los sesenta, hijos de padres obreros, comerciantes ambulantes, empleadas domésticas, campesinos o con oficios de electricista o chofer.

Todos refirieron haber crecido en núcleos familiares con múltiples carencias, si bien algunos narraron detalles correspondientes a una pobreza extrema, como Jorge Máximo González, quien habló de las condiciones de su vivienda en la zona rural de Oaxaca, de donde es originario:

(En mi casa) no había luz, no había agua potable, no había drenaje... de manera que en las noches mi abuelo tenía un radio que solamente lo prendía dos horas u hora y media, porque las pilas eran caras... prendíamos un quinqué, porque no había para velas, porque las velas son caras [...] nuestras camas eran de carrizo, hacíamos una cama de carrizo amarradas con lazos, y se paraban unos tronquitos así (gesticula con las manos), una cruceta así y otra así y un travesaño... hasta eso que mi abuelo no le gustaba que durmiéramos en el suelo... se preocupaba por eso, porque podían entrar alacranes, víboras... es una zona de mucho alacrán.<sup>41</sup>

Por su parte, Rogelio Estrada refirió un contexto de origen también muy pobre, aunque en una zona de Iztapalapa en aquel momento periférica de la Ciudad de México:

... mi mamá rentaba... andaba rentando y se hizo de un terrenito [...] en Apatlaco... y obviamente era una zona muy marginal. Proletaria,

---

<sup>40</sup> Elsie Rockwell, comunicación personal, 8 de enero de 2018.

<sup>41</sup> Entrevista con Jorge Máximo González Núñez- Juan Páez Cárdenas, 30 de abril de 2013.

marginal y nuestra casita, obviamente, era de cartón. Nuestras paredes de cartón, o sea, de puro desecho pues, pa pronto... láminas por aquí, láminas por allá... la maderita aquí... (Ríe) láminas de chapopote... los cuartos con desechos de maderas, esa era nuestra vivienda... pisos de tierra.<sup>42</sup>

En los relatos de algunos de los docentes se observa cómo durante su niñez tuvieron también conocimiento de otros estilos de vida distintos a los que ellos y sus familias llevaban. Era, por ejemplo, ver al cura del pueblo comer carne cuando ellos podían hacerlo sólo muy de vez en cuando; observar a los compañeros de clase no tener problemas para comprar sus útiles escolares o conocer lugares de la Ciudad de México totalmente urbanizados y con grandes residencias.

El constatar estas diferencias generó en algunos de ellos, desde muy temprana edad, una idea de que algo debía estar mal, que algo injusto condicionaba su contexto social. A continuación, un fragmento del testimonio de Pilar Téllez:

... yo ya sabía así como que la vida era... desigual o había así como (ríe) una desigualdad ¿no? porque yo decía '¿cómo?', yo me porto bien, hago esto, todo... soy lista en la escuela, no como yo quisiera pero, no me dan lo que yo necesito. En cambio ella que... ¡ay!, todas las materias las reprueba y todo, ¿cómo a ella sí le dan todo?''<sup>43</sup>

En la pregunta del fragmento de la profesora Pilar, ella ubica desde el presente una indignación ante la realidad de su contexto infantil, ya en los años setenta. La experiencia de la maestra no parece ser muy distinta a la de sus colegas nacidos una década anterior, aun cuando Pilar Téllez perteneció a otra generación de la ENM, en la cual el bachillerato fue un requisito de ingreso y de la que obtuvo una licenciatura al terminar.

Por su parte, Rogelio Estrada Pardo comentó que siendo alumno de secundaria comenzó a cuestionarse por qué a él y su familia les tocaba estar en la parte de quienes tenían tantos problemas económicos. Porqué mientras él, su madre y sus hermanos debían vivir en una casa de cartón y desechos en la colonia Apatlaco en Iztapalapa, de grandes lodazales en tiempos de lluvias, había otros que lo hacían en grandes residencias ubicadas barrios con todos los servicios. Empezó a tener problemas en la escuela y estuvo a punto de ser expulsado. Sin embargo, cuando el maestro de español lo cuestionó sobre a qué se quería dedicar, no dudó: quería ser maestro.<sup>44</sup>

---

<sup>42</sup> Entrevista con Rogelio Estrada Pardo- Juan Páez Cárdenas, 23 de abril de 2014.

<sup>43</sup> Entrevista con Pilar Téllez Pérez- Juan Páez Cárdenas, 27 de mayo de 2014.

<sup>44</sup> Entrevistas con Rogelio Estrada Pardo- Juan Páez Cárdenas, los días 23 y 30 de abril de 2014.

En otra parte de México, Máximo González narró que de niño, en su pueblo natal en Oaxaca, debía levantarse al alba a traer agua del río o ir al molino para que se moliera el nixtamal para las tortillas. Sus abuelos, su madre y sus hermanos debían repartirse un solo pan en pedazos iguales como toda su cena, mientras los ricos del pueblo ejercían un cacicazgo político y económico sobre los demás.<sup>45</sup>

Por otro lado, para muchos adolescentes de familias pobres, estudiar para maestra (o) era la única opción viable para continuar con sus estudios. La historia de Raquel Martínez García, profesora con 26 años de servicio en Iztapalapa (al momento de la entrevista) e integrante del MEM y la Coordinación de Escuelas de Iztapalapa, habla sobre cómo era vista la ENM entre aquellos muchachos de las clases populares que buscaban una oportunidad para convertirse en docentes.

La profesora narró que cuando estudiaba la secundaria en el municipio de Ecatepec, Estado de México, estando a punto de egresar, la orientadora de la escuela le lanzó una frase que la dejó perpleja: '¡Pero no se te vaya a ocurrir ir a hacer examen a la Nacional de Maestros!, porque *no la vas a hacer...*'. Esta frase, dijo, la convenció de que no debía aspirar a "tanto", a pesar que desde muy niña soñaba con ser maestra, y que era mejor buscar una "escuelita" normal en el Estado de México. Con la advertencia de la orientadora en mente, Raquel Martínez contó que se apresuró a buscar en las cercanías del Estado de México y en la capital, alguna escuela normal. Sin embargo, el tiempo estuvo en contra y no pudo encontrar ninguna, mientras que las fechas para inscripciones se acercaban. De manera que no le quedó otra alternativa que, por no dejar de intentarlo, acudir al examen de la ENM, estando casi segura de que sería tiempo malgastado. La maestra comentó haber hecho el examen y cómo el día de la publicación de los resultados madrugó para alcanzar a comprar el periódico, ya que ese día solía terminarse temprano ante la alta demanda de todos los aspirantes para buscar ansiosamente su número en las listas. Ella describió como, estando sentada en una banqueta a las cinco de la mañana, junto al puesto de revistas, confirmó que la orientadora tuvo razón: su nombre no estaba en las listas del diario. En ese momento su hermana menor, quien la acompañaba, le arrebató el papel para buscar ella misma... ¡Sí estás! —le gritó a Raquel— quien no había buscado su folio cabalmente. Raquel señaló que incrédula, volvió a buscar y se puso feliz al saberse seleccionada para estudiar en la ENM y comprobar la equivocación de la orientadora.<sup>46</sup>

---

<sup>45</sup> Entrevista con Jorge Máximo González Núñez- Juan Páez Cárdenas, el día 30 de abril de 2013.

<sup>46</sup> Entrevista con Raquel Martínez García- Juan Páez Cárdenas, el 8 de marzo de 2014.

La profesora Raquel, al hacer el examen de ingreso a la ENM aun cuando le habían aconsejado lo contrario, tomó una decisión trascendental que, sin sospecharlo, sería un parteaguas en su vida, una bisagra, un gozne como señala Herrejón (2013). Este autor sugiere que para entender y organizar una biografía busquemos las decisiones más importantes, las que orientan los periodos de la vida. El ingreso a la ENM, definitivamente, orientó la vida futura de la maestra.

Por distintos caminos, todos los maestros entrevistados habían ingresado a la Escuela Nacional de Maestros. Sus relatos muestran aspectos significativos de este espacio de formación en aquellos años.<sup>47</sup>

### **3.4 La Escuela Nacional de Maestros, ágora de la identidad docente**

Una buena parte de las profesoras (es) de la redes de docentes democráticos del Oriente de Iztapalapa cursaron la Escuela Nacional de Maestros (ENM) con los planes anteriores al de 1984, y por lo tanto ingresaron a la normal sólo con la secundaria terminada, aunque con la posibilidad de cursar estudios universitarios una vez concluida su formación normalista. En el plan de 1975 reestructurado que cursaban se presentaban las disciplinas de la educación primaria separadas de la didáctica, además de materias como Historia de la educación y Problemas socioeconómicos de México. Se intentaba equiparar los estudios de normal con los de bachillerato (Ávalos, 2002: 43).

Este hecho significa una diferencia generacional con aquellos que entraron después de la reforma y con el bachillerato concluido. En su estudio sobre la diferencia entre la identidad de los normalistas de la ENM de antes y después de la reforma, María Dolores Ávalos Lozano sostiene que el carácter histórico-político del discurso oficial sobre el maestro ha sido modificado en distintos momentos según las necesidades de la coyuntura política. La autora hace un repaso por la trayectoria de la figura del docente deseada desde la autoridad educativa: el maestro como misionero, como auxiliar del campesino y del obrero, como líder social, como sacerdote, etcétera (Ávalos, 2002: 3-4).

---

<sup>47</sup> Varios de estos profesores después comenzaron estudios superiores. Máximo González, Rogelio Estrada y Norma Rodríguez ingresaron a la Escuela Nacional Superior de Maestros (ENSM), que formaba profesores para las secundarias, mientras trabajaban en primarias. Alberto Sánchez ingresó a la Licenciatura de Historia en la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH). Cenobio Popoca cursó la licenciatura en Psicología Educativa en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). No obstante, en este capítulo centro la discusión en su formación común en la ENM.

Para el periodo formativo de muchos de las y los profesores de las redes en la ENM —segunda mitad de los setenta— el estado ya contaba varios sexenios presidenciales de no fomentar la formación de maestros (as) como líderes sociales o campesinos; más bien, se les quería dentro de su salones de clases contribuyendo a un sostenimiento del estatus socio-económico vigente.

Sin embargo, Ávalos Lozano indica que existió, desde la primera mitad del siglo XX, la intención de profesionalizar al magisterio mediante la introducción del requisito del bachillerato para ingresar a los estudios normalistas, pero que esto se consiguió hasta la reforma de 1984, al estar en la presidencia Miguel de la Madrid Hurtado y Jesús Reyes Heróles como Secretario de Educación. No obstante, apunta que antes de esto el gobierno federal ya había implementado —en 1975— la Licenciatura en Educación Primaria para Maestros en Servicio y en 1978 creado la Universidad Pedagógica Nacional en congruencia a esta idea de profesionalización (Ávalos: 2002: 58-60).

Con estos antecedentes, la reforma a las normales de 1984 vino a consolidar el afán de profesionalizar al magisterio en su formación inicial. Ávalos subraya que con este cambio se buscaba, desde el estado, un perfil docente reflexivo y crítico de su práctica, así como integrar la capacidad de investigación y experimentación educativas (Ávalos, 2002: 5).

El estudio de Ávalos Lozano concluye que no es posible hablar de la constitución de dos tipos de identidades entre los normalistas de la ENM de antes y después de la reforma de 1984. Sin embargo, precisa que existen diferencias en cuanto al uso de los imaginarios creados a partir de la reforma. Para los maestros de antes de 1984, el haberse formado en un periodo normalista en el que predominaban ciertas prácticas socioculturales —entre las que se encontraban ciertos eventos tradicionales, artísticos y la existencia de grupos políticos estudiantiles— fue resignificado “como ilusión de una plenitud alcanzada” (Ávalos, 2002: 176). En cambio, los normalistas posteriores a la reforma se formaron, señala Ávalos, en la falta de estas prácticas, en la incomplitud.

Considero que los hallazgos de Ávalos muestran una diferenciación en cuanto a la experiencia de la formación normalista en la ENM entre una y otra generación. Al confrontar estos hallazgos con los sentidos que los profesores (as) de las redes de Oriente dieron a su paso por la ENM, puedo inferir que, en general, las generaciones previas a la reforma de 1984 tuvieron la posibilidad de un mayor involucramiento en diversas actividades dentro de la normal, lo que pudo incidir en un fortalecimiento de la identidad docente posterior.

Como ejemplo, algunos profesores entrevistados narraron cómo en 1987, el maestro Antelmo Arteaga Castillo, de la Escuela Nacional de Maestros (ENM), convocó a cuatro de sus ex alumnos a reunirse para compartir experiencias como maestros nóveles de primaria. La cita se dio en un café chino, muy cerca de la normal cuyo centenario de fundación estaba celebrándose precisamente ese año y por lo que a partir de entonces se le comenzaría a agregar el término “Benemérita” a su nombre. El profesor Antelmo buscaba fortalecer y encauzar las inquietudes pedagógicas de estos maestros jóvenes, interesados en promover una docencia comprometida y promotora de una mayor autonomía de los niños estudiantes de la escuela pública mediante la aplicación de una pedagogía inspirada en las obras del profesor francés Célestin Freinet. En esa reunión estuvieron cuatro maestros, Alberto Sánchez Cervantes y Rogelio Estrada Pardo de la escuela primaria pública Julio Cortázar turno vespertino en Iztapalapa y Francisco Nicolás Bravo Herrera y Juan Manuel Espinosa Alfaro, profesores de la primaria Prof. Simitrio Ramírez Hernández en la delegación Magdalena Contreras. Posteriormente a esa entrevista entre docentes, nació el Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna (MEMEM), grupo que desde entonces realizó una apropiación de la pedagogía freinetiana mantenida hasta hoy mediante su práctica y promoción.<sup>48</sup>

Estos cuatro profesores reunidos en el café compartían el vínculo con Antelmo Arteaga, sin embargo, no era lo único que los unía a la Escuela Nacional de Maestros. Los unía también la identidad normalista de esta institución. En este sentido, Dolores Ávalos señala que la formación escolar de las profesoras (es) es una cuestión central en la constitución de identidades docentes en la cual los sujetos se involucran en “diversos procesos de apropiación de modelos de identificación con los cuales los futuros docentes son interpelados para convertirse en sujetos de un discurso” (Ávalos, 2002: 1).

Los profesores de las redes de docentes democráticos del Oriente de Iztapalapa que entrevisté son de distintas generaciones de normalistas, pero siete de ellos ingresaron a la ENM entre 1976 y 1983. Obtuvieron el título de Profesor de educación primaria. Algunos de ellos estuvieron becados por su condición socioeconómica y dos de ellos recibieron, al egresar, la beca para hacer una estancia en España por su buen promedio. Unos estuvieron en el turno matutino y otros en el vespertino de la ENM.

Todos ellos fueron actores y espectadores del ambiente mítico de la normal, aquel que inició con toda la pompa y resplandor, cuando en 1887 Ignacio Manuel

---

<sup>48</sup>Entrevista con Raquel Martínez García-Juan Páez Cárdenas el 22 de marzo de 2014 y con Cenobio Popoca Ochoa-Juan Páez Cárdenas el 20 de abril de 2015.

Altamirano logró consolidar el proyecto con instalaciones de primer nivel y con un equipo de profesores de prestigio en la Ciudad de México, tales como Miguel Serrano, Manuel María Contreras, Miguel E. Shultz, Luis E. Ruiz y el propio Altamirano (Jiménez, 1998: 103 y 104). Casi un siglo después, para el tiempo del ingreso de los alumnos del maestro Antelmo Arteaga, la ENM había pasado por diferentes etapas en su historia, hubo varios cambios de edificio, de planes de estudio, de proyectos de docencia, si bien, la institución seguía presentando una variedad de actividades que enriquecían la vida académica y estudiantil. En 1984 se promovió un gran cambio en la organización y la cotidianidad de la ENM, para elevarlo al nivel superior. En ese año se estableció el requisito del bachillerato para ingresar a las normales del país. Los estudiantes de reciente ingreso eran mayores que muchos de quienes ya tenían algún tiempo estudiando. Además, ese año se eliminó el turno vespertino en la ENM, que como vimos era considerado el de mayor participación política.

En el espacio escolar de la ENM ubico los primeros hilos tejidos para conformar la red de acciones políticas y pedagógicas que se presentó posteriormente entre maestras y maestros de la parte Oriente de la Delegación Iztapalapa en la Ciudad de México y que resultó en los esfuerzos por la toma de sus escuelas. ¿Qué fue lo que permitió que la normal fungiera como el escenario para el origen de tales acciones? ¿Qué concepciones y qué subjetividades se formaban los estudiantes en esos años por la institución y de dónde provenían? En ese sentido, conviene recordar de nuevo que el movimiento del 68 y la represión asesina por parte del aparato estatal estaban todavía muy recientes, así como la represión de la movilización de maestros de la Escuela Normal y de la Normal Superior, en 1971, que había resultado en varias muertes. En la segunda mitad de los años 1970 se vivían los últimos años del periodo conocido en México como Guerra Sucia contra los levantamientos guerrilleros. Apenas en 1977, con la reforma política de aquel año, salió de la clandestinidad el Partido Comunista Mexicano, al que pertenecían algunos docentes en la ENM.

Se sabe que la historia de militancia de los normalistas es de largo plazo. La investigadora Concepción Jiménez Alarcón observa que desde sus inicios a finales del siglo XIX, en la ENM se había promovido, desde sus dirigencias, las fiestas escolares de carácter cívico y patriótico, las publicaciones escritas, expresiones artísticas como la música, el teatro, la danza, las artes plásticas y la poesía, los deportes, la oratoria, además de excursiones y actividades recreativas. Jiménez Alarcón también señala que los movimientos de lucha de estudiantes normalistas han sido parte de la historia de esta

escuela, como lo muestra la participación de estudiantes y egresados de la Escuela Nacional en la época revolucionaria (Jiménez, 1998: 251).

En los años previos al establecimiento del requisito del bachillerato para ingreso a la educación normal en 1984, el ambiente de la ENM seguía presentando una vitalidad que era reconocida tanto por estudiantes y maestros. El maestro Cenobio Popoca del MMEM, recordó sus días de normalista como aquellos en los cuales “había mucho bullicio en la patios, mucha alegría”. Comentó también que había grupos de danza, deportivos, políticos, una estudiantina, clubes de distintas disciplinas artísticas. Algunas actividades artísticas y deportivas eran parte del currículo y otras no. Los estudiantes participaban en competencias deportivas con otras instituciones, también había concursos de tablas gimnásticas<sup>49</sup>.

La profesora Raquel Martínez también narró cómo al final de su primer año de formación en la ENM se le presentó otro episodio de crisis que puso en riesgo la continuación de su carrera. Al ser la mayor de sus hermanos y con el padre enfermo, su familia no podía costear los gastos que significaban sus estudios: el uniforme, el uniforme de gala, libros, materiales, dinero para el transporte, vestuario para el taller de danza, etcétera. Tuvo que recurrir a la venta de dulces entre sus compañeros de grupo para obtener algo de recursos, sin embargo:

Ya no iba a poder, dije ‘No está alcanzando’, y entonces mis compañeros fueron... ahí sí, decían ‘Pues, yo te presto esto, yo te presto aquello’ entonces, cuando fueron las semanas de práctica, que me pedían el traje de gala, ¡no tenía! Entonces una amiga me dice (se le quiebra la voz) ‘Pues yo te presto la blusa’, otra, ‘Yo te presto el saco’, ¡Hasta los zapatos me prestaron! (ríe) Decía ‘¡No, ¿cómo crees?!’<sup>50</sup>

Esta experiencia de solidaridad de parte de sus compañeros, más la insistencia de su hermana menor y de su madre de que no se diera por vencida, le dieron la energía para persistir. La capacidad de la maestra de hacer una descripción vívida de su tiempo de estudiante y la fuerte emoción manifestada al recordarlo, dan cuenta del alto grado de impacto en su formación y lo difícil que podía llegar a ser, para los aspirantes pertenecientes a familias pobres, el ingresar y mantenerse dentro de la formación

---

<sup>49</sup>Entrevista con Cenobio Popoca Ochoa- Juan Páez Cárdenas el 20 de abril de 2015.

<sup>50</sup> Entrevista con Raquel Martínez García- Juan Páez Cárdenas el 8 de marzo de 2014.

normalista, aun cuando ésta solicitaba como requisito únicamente la educación secundaria.

Los testimonios de los maestros describieron a la ENM como una escuela muy viva, y muy “llena” también. En aquel tiempo, afirmaron, había miles de solicitantes para ingresar. Sólo se quedaban entre 1000 y 1500. Venían candidatos de distintos estados de la república, atraídos por el nombre de la institución. Eran jóvenes, mujeres y hombres, mayormente entre los 15 y 17 años al ingresar. Los resultados del examen de ingreso eran publicados en orden de escalafón, es decir, el número 1 lo ocupaba quien había tenido una mayor puntuación en el examen y así sucesivamente hasta el último, quien era aquel cuya puntuación había sido la menor. Esto era para quienes sí habían sido aceptados, los demás quedaban fuera. En esos años había dos turnos en la normal, con 20 grupos en la mañana, de 7 am a 1 pm, y otros 20 en la tarde, de 2 a 8 pm. Como sucede en otros niveles educativos, las condiciones socioeconómicas y culturales del estudiantado no eran las mismas en uno u otro turno.

#### *3.4.1 Del viaje pedagógico al “viaje” en el movimiento estudiantil*

Un factor importante, generador de gran expectativa entre los estudiantes de la ENM era el llamado “Viaje pedagógico”. Ávalos (2002: 86) anota que este era un tipo de viaje de 15 días financiado por la Secretaría de Educación Pública (SEP). Se comenzó a realizar en la normal en 1965 con el propósito de propiciar el intercambio estudiantil y de estudio. Sin embargo, el maestro Jorge Máximo González Núñez, lo recordó como un viaje meramente recreativo en donde los grupos de normalistas salían en autobuses desde la Ciudad de México e iban recorriendo algunos estados del sureste mexicano como Veracruz, Tabasco, Campeche y Quintana Roo. Este viaje era para los alumnos de cuarto año, el último antes de terminar su formación en la normal.

De hecho, la exigencia de los estudiantes de no eliminar el viaje fue motivo, entre otros, de algunas de las huelgas estudiantiles a finales de los setenta y principios de los ochenta en las cuales tomaron parte algunos docentes de las redes. Eran jóvenes entre 15 y 20 años y esta participación en la huelga significó su primer acercamiento a la lucha política. Hicieron guardias en los paros, botearon en el transporte público, repartieron volantes, compartieron literatura y música con sus compañeros de movimiento. Para algunos fue de gran repercusión en su formación subjetiva, como se observa en la siguiente anotación en el diario a partir del testimonio del maestro Rogelio Estrada:

Rogelio dijo que en su época de la normal sonaba mucho la música. La música no sólo refería a lo que pasaba en México, sino en toda Latinoamérica. Él se fue sensibilizando. Uno de los libros que leyó primero fue el libro de Mao. Hacían brigadas en la huelga. Llegó una compañera con el Libro Rojo de Mao, se ponían a trabajar en un círculo de lectura en la huelga y cantaban canciones de protesta. Recuerda una canción sobre el Che. Las letras le significaban, le llenaban y le comprometían... maestros de la normal también reforzaban esa filosofía... los maestros no participaron directamente en la huelga pero sí los apoyaron moralmente, había simpatía de algunos maestros.<sup>51</sup>

A partir de esta narración y de otras elaboradas por los maestros de la redes del Oriente de Iztapalapa, puede considerarse que los movimientos estudiantiles en la formación inicial de estos maestros (as) los iniciaron en un proceso de *agenciamiento* político (Martínez, 2006a) del que ya no se apartaron, sino al contrario. El ambiente de la huelga, la música de Alfredo Zitarrosa, Mercedes Sosa, la fraternidad entre compañeros y compañeras (no era raro que de la convivencia del movimiento surgieran *parejitas*), las reflexiones y lecturas compartidas, incluso el tiempo de ocio, la bohemia (criticada por muchos “Estos sólo tiran hueva”<sup>52</sup>), los juegos (eran frecuentes las *cascaritas* en el estacionamiento de la normal), las noches de guardia, el *brigadeo*, las colectas, las asambleas, el reparto de volantes y todo el despliegue de intersubjetividades contribuyó para impactar fuertemente en la formación de los jóvenes. El movimiento significó el tomar como posibilidad -desde su condición de estudiantes pobres, hijos de campesinos u obreros, pero juntos- arrancarle algo a la autoridad, al gobierno en turno.

Otras demandas de los movimientos estudiantiles citados por los profesores fueron la conservación de las becas para los alumnos, la entrega de material didáctico y la exigencia de que los egresados se quedaran a trabajar en la Ciudad de México y no fueran enviados al interior del país, argumentando no haber sido formados para, por ejemplo, ser maestras (os) en zonas rurales. En cada caso, se organizaban para realizar acciones colectivas de presión para obtener lo que solicitaban, combinando diferentes tácticas y aprendiendo a negociar sus demandas con las autoridades.

Aprendieron esto y de ahí en adelante muchos maestros lo aplicaron en toda su carrera docente, aunque sin duda otros tomaron otros caminos, e incluso abandonaron el magisterio. En la normal, relatan los profesores entrevistados, conocieron al otro, a la

---

<sup>51</sup> Anotación en el Diario de campo el 21 de mayo de 2014.

<sup>52</sup> Haraganear.

compañera (o) imprescindible para luchar. Concibieron a la autoridad como la entidad que engaña y que siempre está presta para decir, en principio, “no se puede”, “no hay recursos”, “así debe ser”.

### *3.4.2 La influencia de algunos profesores de la Escuela Nacional de Maestros*

En las acciones de movilización, los estudiantes eran apoyados moralmente por algunos maestros de la normal, quienes llegaron a fungir como modelos de acción pedagógica y política. Algunos docentes hablaron de un grupo de alrededor de 12 profesores (popularmente conocidos como “los 12 apóstoles” a partir de haber sido acusados por la autoridad educativa de haber tomado las instalaciones de la normal en uno de los movimientos) muy activos también en la lucha política. Eran considerados por ellos como muy buenos docentes, aparte de tener una posición política muy definida.

Uno de estos maestros fue Pedro Ramiro Reyes Esparza; “un fregonazo”<sup>53</sup> decía Rogelio Estrada. El profundizar en la biografía de este profesor puede dar una idea de lo que los estudiantes normalistas veían en él y del tipo de influencia posiblemente ejercida en ellos. Ramiro Reyes Esparza fue maestro de la ENM desde 1974 y hasta 1992. Impartió los cursos de Historia de la educación, Problemas socioeconómicos de México y Didáctica de las ciencias sociales. Buscó permanentemente promover en sus alumnos el interés por la historia, la investigación y la idea de luchar por el cambio social. Su intención era formar maestros revolucionarios que transformaran la escuela:

“Modificar lo que se enseña, sin afectar el cómo se enseña y el para qué se enseña, implica realizar un cambio superficial, que, como ha ocurrido en anteriores planes de estudio, poco afecta al funcionamiento real de la escuela, y pronto es asimilado por el tradicionalismo imperante” (Reyes, 1985: 25).

Reyes fundó el Centro de investigaciones educativas de la ENM en 1982. Participó en el movimiento de 1968 como representante de la Escuela Normal Superior de México (ENSM) en el Consejo Nacional de Huelga. Fue integrante del Frente Magisterial Independiente Nacional (FMIN). Participó en la fundación de la CNTE como representante de una de las delegaciones sindicales de la ENM. Se integró al Movimiento Revolucionario del Magisterio (MRM) y formó parte de su comité directivo.

---

<sup>53</sup> Una persona que se distingue por ser muy buena en una o varias cosas.

También, fue uno de los principales dirigentes del Frente Nacional de Escuelas Normales. Una de sus grandes motivaciones de su lucha fue la democratización del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). En 1979 ingresó al Partido Comunista de México (PCM). Posteriormente, fue participante en la fundación del Partido Socialista Unificado de México. En 1985 fue uno de los principales promotores de la creación de Educación y cambio, A.C., con el fin de promover y difundir propuestas de cambio en la educación básica y la formación de maestros. Fue presidente de dicha asociación y fundador de la revista *Cero en conducta* (el primer ejemplar se publicó en 1985) ha sido una referencia para la difusión de lo que pasa en la educación básica en México desde un punto de vista crítico y propositivo. Participó también en la Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano (*Educación y cambio*, 2004).

El profesor Reyes Esparza murió en un accidente automovilístico en 1992 junto con su esposa, la también maestra de la ENM, Rosa María Zúñiga Rodríguez. La personalidad combativa de Reyes Esparza y su lucha lograron impactar en muchos de sus alumnos de la ENM. Uno de ellos fue Rogelio Estrada Pardo, quien comentó que se encontró con el maestro Reyes también como compañero militante en los círculos de estudio del PCM, en el que Ramiro impartía un curso de Economía política. Estrada Pardo ingresó al partido también en 1979, siendo estudiante normalista. Ahí se enteró de que varios profesores de su escuela eran también miembros del PCM<sup>54</sup>. Debe tenerse en cuenta que, en el transcurso de su historia, esta organización política había tenido que entrar y salir de la clandestinidad y que apenas en 1977 había recuperado su registro legal.

Todos los maestros de las redes del Oriente de Iztapalapa entrevistados en profundidad<sup>55</sup> mencionaron por lo menos algún docente de la ENM que los influyó positivamente y a quien consideraron buen maestro. Aunque no en todos los casos obtuve los nombres completos, otros profesores mencionados, además del de Ramiro Reyes Esparza, fueron: Juan Manuel Rendón, Blanca Chávez, Arturo de la Rosa, Adolfo Becker, Renato Rosas, Vicente Miguel, Rodolfo Rodríguez Torrijo, Delgadillo, Blanca Estela, y Albarrán. Por otro lado, algunos se refirieron a profesores considerados por ellos como “malos”, “faltistas”, “corruptos” o “corporativistas”.

---

<sup>54</sup> Entrevista con Rogelio Estrada Pardo por Juan Páez Cárdenas, el 21 de mayo de 2014.

<sup>55</sup> Alberto Sánchez Cervantes, Cenobio Popoca Ochoa, Jorge Máximo González Núñez, María de los Ángeles Pérez Vega, Pilar Téllez Pérez, Norma Rodríguez Orozco, Raquel Martínez García y Rogelio Estrada Pardo.

Las lecturas que asignaban los profesores admirados por ellos y que circulaban en la ENM incluían la literatura de la izquierda. La maestra María de los Ángeles Pérez comentó que adquirió el hábito de la lectura en la ENM; recordó sus clases de historia y sociología de la educación con maestros pertenecientes al PCM y con lecturas como *El capital* o *El 18 Brumario* de Luis Bonaparte de Karl Marx.<sup>56</sup> Otros mencionaron textos de Mao Tse Tung y de Lenin. Pero no sólo se trataba de textos políticos; predominaban en la ENM textos sobre el quehacer educativo de autores como Aníbal Ponce, Paulo Freire, Célestin Freinet, y el libro de los *Alumnos de Barbiana (1975)*, que habían sido publicados en la década de los 1970 por editoriales como Siglo XXI. Para algunos de los que después se apropiaron de la filosofía de la pedagogía Freinet, fue significativa la exhibición de la película francesa *L'école Bussionniere (1949)*, presumiblemente basada en la experiencia del pedagogo francés. El ambiente de la normal influyó también en Cenobio Popoca Ochoa, quién recuerda haber compartido ideas y lecturas sobre la escuela, la pedagogía (en particular la pedagogía de Célestin Freinet) con sus compañeros del Taller de oratoria en el cual se agruparon.

Aunque el plan de estudios cambió significativamente en 1984, algunas de las posiciones e ideas se continuaban difundiendo. La profesora Pilar, también recordó como significativos algunos maestros de la normal en la siguiente década. Mencionó al profesor Pedro Paz y a otras dos profesoras de las que no pudo recordar el nombre, pero dijo que una de ellas impartía la materia de didáctica y que “nos metió ideas de cambio... de que en las escuelas sí podía haber una transformación...”<sup>57</sup> De la otra maestra recordó que fue en una de sus clases donde escuchó por primera vez sobre las técnicas Freinet, aunque aclaró que el tema fue tratado de forma muy superficial. No obstante, esto le valió para despertar su interés y dedicarse a investigarlas por su cuenta.

### *3.4.3 La lucha política en la Escuela Nacional de Maestros, la otra formación*

La ENM era un campo de formación de subjetividades que se extendía mediante la interacción colectiva. Alberto Sánchez Cervantes narró cómo en 1978, al dirigirse al campo de fútbol de la ENM por vez primera para hacer el examen de admisión, escuchó las consignas a todo pulmón que lanzaban los estudiantes que mantenían una huelga.

---

<sup>56</sup> Entrevista con María de los Ángeles Pérez Vega- Juan Páez Cárdenas, el 26 de octubre de 2013.

<sup>57</sup> Entrevista Pilar Téllez Pérez por Juan Páez Cárdenas, el 17 de junio de 2014.

Tras el ingreso a la ENM en 1977, Rogelio Estrada tuvo su primera participación en un movimiento estudiantil durante su primer año de formación. Se trató, dijo, de una huelga que se mantuvo en la normal durante 40 días. En ella le encontró sentido a la teoría marxista. Gavino Palomares, Violeta Parra y Silvio Rodríguez se convirtieron en sus intérpretes favoritos. Entre sus maestros encontró modelos como Ramiro Reyes, y como ya se mencionó, se unió al PCM. En suma, a pesar de que afirmó no haber recibido una formación pedagógica muy adecuada en la ENM, al considerar que la institución “hacía lo que podía” en el marco del sistema educativo, la normal significó un espacio relevante para descubrirse como sujeto político en la participación colectiva, es decir, ahí tomó conciencia de las condiciones de posibilidad de acción política.<sup>58</sup>

El paso por la ENM proporcionó a las profesoras (es) de las redes de docentes democráticos del Oriente el espacio para exponerse a información e interacciones cuyo impacto fue modificando sus representaciones acerca del mundo socio-político-cultural al que ingresaban y del que provenían. Como se vio antes, Rogelio obtuvo el sentido del injusto mundo infantil del que provenía a través de las explicaciones proporcionadas por la intersubjetividad latente en algunos de los integrantes de los grupos sociales presentes en la ENM y que se nutría de ideas plasmadas en literatura, música, en la tradición oral de sus docentes o en conversaciones con sus pares.

Máximo González señaló cómo en la normal reforzó aquellas ideas a las que le había acercado un profesor de secundaria, quien, según recordó, le ayudó a entender que “tú no estás pobre porque quieras, sino porque hay gente que hace que tú seas pobre”. Con ese profesor revisó literatura sobre la lucha de clases y escuchó sobre el materialismo histórico y el concepto de plusvalía según la teoría marxista. A partir de esa clase leyó *El manifiesto del partido comunista* y se interesó en notas periodísticas sobre la Liga 23 de Septiembre o la guerrilla de Lucio Cabañas que se organizaron en esos años. Era 1976, y desde ese año Máximo González comenzó a ver el mundo social de manera distinta, dijo<sup>59</sup>.

Más que las lecturas, fue el currículo vivido lo que convocaba a los normalistas a las formas de organización y el sentido de tácticas adecuadas que perdurarían en sus carreras como maestros. El profesor Máximo González, por ejemplo, compartió que ya como normalista de la ENM, participó en los movimientos estudiantiles y se tomaba muy en serio su militancia y responsabilidad con los compañeros de lucha. Describió cómo,

---

<sup>58</sup> Entrevistas con Rogelio Estrada Pardo- Juan Páez Cárdenas, los días 30 de abril y 21 de mayo de 2014.

<sup>59</sup> Entrevista Juan Páez Cárdenas- Jorge Máximo González Núñez, el 7 de mayo de 2013.

durante una de las huelgas, había destacamentos de estudiantes en cada puerta de acceso de la normal y cada uno de ellos elegía a cuál de ellos pertenecer para vigilar la entrada y salida de personas. Jorge Máximo perteneció al destacamento “Los estacas”, conformado por alrededor de 30 normalistas. Hacían guardias y siempre le gustó acomedirse en las tareas requeridas: boteaba, conseguía víveres en donación de los mercados cercanos, lo que fuera necesario. Escuchaba música, era su mayor disfrute, dijo<sup>60</sup>.

Fue en ese ambiente de compañerismo fraterno donde Máximo González ubicó su madurez ideológica. Sin embargo, mientras no hubiera movimiento, se volvía estudiante y trabajador de tiempo completo. Por la mañanas trabajaba en lo que se pudiera, en la tarde acudía a la ENM y por las noches hacía tareas en casa. El maestro dijo que desde esa época se acostumbró a dormir poco, un promedio de 6 horas. Con este estilo de vida, no le quedaba tiempo para nada más. No obstante, eso no impedía que al pasar por el espacio del grupo *Servir al pueblo*, uno de los grupos estudiantiles de gestión política dentro de la normal, se asomara a ver las actividades de sus colegas estudiantes. Veía cómo diseñaban alguna manta con consignas o imprimían algún material. Él deseaba participar, pero cuando lo invitaban a quedarse debía decir, muy a su pesar, “No puedo, es que trabajo”, mientras se alejaba para trasladarse a su grupo a tomar clase.<sup>61</sup>

#### 3.4.4 Los grupos estudiantiles políticos y culturales

El grupo *Servir al pueblo* no era el único grupo estudiantil de aquellos años en la ENM. Otros mencionados por los profesores fueron el “Grupo de trabajo” (GDT) y el Otilio Montaña. La maestra Norma Rodríguez participó en la formación del GDT junto con el profesor Roberto Gómez, y ambos luego formaron parte de las redes docentes de Oriente. Además de lo político, en el GDT también organizaban actividades artísticas,

---

<sup>60</sup> La canción preferida de Máximo González en la huelga fue “La Paloma” de Eduardo Carrasco, aun hoy le gusta tararear sus versos: Ayayay/ayayay/ayayay/ayayay/Vuela tu vuelo, paloma mía/ canta tu canto/ que llegue al mar/Quiero mi libertad/quiero vivir en paz/quiero cantar tu canto/tener tus alas/poder volar/Quiero que mi destino/deje el camino/por dónde va/Ayayay/ayayay/ayayay/ ayayay/Vuela tu vuelo, paloma mía/canta tu canto/que llegue al mar/Vivo pa' trabajar/quiero ya descansar/tengo todas las penas/del que no sabe/pa' donde va/Tráeme lejanías/paloma mía/la libertad.

<sup>61</sup> Entrevista con Jorge Máximo González Núñez- Juan Páez Cárdenas, el 16 de mayo de 2013.

como la lectura de poesía.<sup>62</sup> El grupo Otilio Montaña, según testimonio de uno de los docentes, fue organizado por maestros de la ENM, e incluía a estudiantes y a maestros en servicio.

Estos grupos eran de libre adherencia. En los periodos de movimientos estudiantiles jugaban un rol importante para sostener las actividades de lucha. Funcionaban sólo en el turno vespertino, según el testimonio de algunos docentes. En este sentido, algunos profesores comentaron diferencias en la vida estudiantil del turno matutino y el vespertino. Dijeron que en el de la tarde había mayor participación política y que también había diferencias socioeconómicas entre los estudiantes de uno y otro horario.

Agustín Becerra describe la filiación de algunos de los estos grupos estudiantiles: menciona al Otilio Montaña como expresión del PCM, al Servir al Pueblo como maoísta y al Grupo de Trabajo como independiente (Becerra, 1998: 108). En este sentido, presenta el testimonio del profesor Roberto Gómez de las redes de Oriente participante en uno de ellos: “Ahí aprendimos de manera práctica a dirigir, aprendimos a enfrentar a la autoridad, cómo organizar una marcha, cómo hablar en un mitin, cómo hablar a un auditorio, aprendimos todas esas cuestiones prácticas.” (Roberto Gómez citado en Becerra, 1998: 107). El docente citado ha sido uno de las figuras clave de la denominada Sección 9 democrática por muchos años, primero como dirigente y presidente de la Comisión Ejecutiva de la sección 9 en 1989. Su narración es contundente, pues reflexiona sobre el grado de formación adquirido en estos grupos por algunos estudiantes y el tipo de actividad que desarrollaban. Esta experiencia estudiantil se reflejaría en sus modos de ser y de trabajar al ingresar a la docencia, y particularmente en sus tácticas de organización colectiva.

### **3.5 Ingreso a la docencia: la definición de una postura política y pedagógica**

Como se ha expuesto, siete de los maestros entrevistados (as) egresaron como profesores de educación básica de la ENM en los años ochenta del siglo pasado, en un periodo de intenso movimiento magisterial en los estados adheridos mayormente a la CNTE, cuyos contingentes de otros estados se movilizaron también en la capital

---

<sup>62</sup> Entrevista con Norma Rodríguez Orozco- Juan Páez Cárdenas, el 10 de marzo de 2014.

mexicana. Ellos (as) llegaron a sus primeras escuelas, como se observó en los apartados anteriores, con memorias y experiencias conformadas en su pertenencia a distintas redes familiares e institucionales

Todas (os) fueron asignadas (os) a la, en aquel entonces, Dirección 4 de Educación Primaria de la SEP, con excepción de Cenobio Popoca. Esta dirección abarcaba a la Delegación Iztapalapa. A pesar de que Iztapalapa me había sido referida como considerada “zona de castigo”<sup>63</sup> para el magisterio capitalino, en el caso de la mayor parte de las y los entrevistados la asignación a esta dirección fue resultado de su propia elección, al tener su domicilio cerca o dentro de la zona.

Sólo Pilar Téllez, quien egresó de la ENM como licenciada en 1994, expresó la posibilidad de que su asignación a Iztapalapa podía haber sido una represalia por su participación política en un movimiento estudiantil dentro de la Escuela Nacional de Maestros, renombrada como Benemérita (BENM) en 1987. En este movimiento, explicó, los alumnos exigieron que se mantuviera la asignación de plazas de trabajo al egresar de la institución:

(Las autoridades de la BENM) nos dijeron que sí nos iban a dar (las plazas), que no nos preocupáramos... y me mandan hasta acá hasta a San Miguel Teotongo ¿no? [...] qué casualidad que todos los que andábamos ahí (en el movimiento estudiantil) nos mandaron (ríe)... uno hasta por allá, otro hasta por allá, otro... así como para... dispersarnos ¿no?<sup>64</sup>

El comentario de la profesora expresa cómo relacionó la asignación a su primera escuela en el año de 1994 con la idea de una estrategia de la autoridad educativa para inhibir la participación política dentro del magisterio de la Ciudad de México. San Miguel Teotongo es una colonia ubicada en la frontera entre el Estado de México y la capital, con población indígena proveniente del estado de Oaxaca. Pilar Téllez narró que su escuela, de nombre Melchor Ocampo, estaba en aquel momento en una zona con calles sin pavimento y presentaba muchas carencias. Las aulas del plantel estaban construidas con materiales improvisados, lo que hizo pensar a Pilar que habían sido donados por la comunidad.

---

<sup>63</sup> El sentido atribuido al término “zona de castigo” se relaciona con un lugar al cual las y los docentes no desean ser enviados a trabajar por tratarse de zonas muy alejadas y/o carentes de servicios públicos, al cual son asignados aquellos (as) quienes la autoridad educativa desea castigar por algún motivo, en especial, político.

<sup>64</sup> Entrevista Pilar Téllez –Juan Páez Cárdenas, 17 de junio de 2014.

María de los Ángeles Pérez comentó también que su primera escuela estaba en una zona de mucha pobreza y que “eran colonias que se estaban formando... todavía se sembraba... había milpas... y entonces, la gran mayoría (de los habitantes) era gente de provincia”.<sup>65</sup> La maestra describió cómo llegó en el año de 1980 al turno vespertino de esta institución, denominada Genoveva Cortés y ubicada en el pueblo de Santa Cruz Meyehualco. Ahí se encontró con un plantel con aulas de emergencia, sin director y con 11 grupos de primer grado con más de 40 alumnos en cada uno. A ella, comentó, le tocó dar clases a un grupo de 47 niños. María de los Ángeles añadió que se trataba de un turno vespertino de nueva creación y que había sido abierto por la demanda de los padres de familia<sup>66</sup>.

El profesor Máximo González llegó en 1980 a la escuela José Dolores Medina Delgado en la colonia Ejército Constitucionalista, mientras que Rogelio Estrada inició su carrera docente en 1981 en la primaria Albino García, en Santa Cruz Meyehualco. Norma Rodríguez empezó a dar clases en el año de 1983 en la escuela J. Concepción Rivera, ubicada en la colonia Santa María Aztahuacan. Por su parte, Alberto Sánchez Cervantes comentó que, después de egresar de la Escuela Nacional de Maestros (ENM) en 1982, fue profesor de educación especial sólo por un ciclo escolar y en septiembre de 1983 fue asignado a una escuela de nueva creación ubicada en la Unidad Habitacional Ignacio Zaragoza, muy cerca del límite con el Estado de México. Posteriormente, esta primaria recibiría el nombre del escritor Julio Cortázar. A esta misma escuela llegó cuatro años más tarde, en 1987, Raquel Martínez García.

---

<sup>65</sup> Entrevista María de los Ángeles Pérez Vega- Juan Páez Cárdenas, 31 de mayo de 2014.

<sup>66</sup> Entrevista María de los Ángeles Pérez Vega- Juan Páez Cárdenas, 31 de mayo de 2014.

Nombre	Año de inicio en la docencia	Escuela primaria pública	Ubicación
María de los Ángeles Pérez Vega	1980	Genoveva Cortés	Pueblo Santa Cruz Meyehualco, Iztapalapa
Jorge Máximo González Núñez	1980	José Dolores Medina	Unidad Habitacional Ejército Constitucionalista, Iztapalapa
Rogelio Estrada Pardo	1981	Albino García	Unidad Santa Cruz Meyehualco, Iztapalapa
Alberto Sánchez Cervantes	1983 <sup>67</sup>	Julio Cortázar	Unidad Habitacional Ignacio Zaragoza, Iztapalapa
Norma Rodríguez Orozco	1983	J. Concepción Rivera	Colonia Santa María Aztahuacan, Iztapalapa
Cenobio Popoca Ochoa	1987	República de Brasil	Colonia Un hogar para nosotros, Miguel Hidalgo
Raquel Martínez García	1987	Julio Cortázar	Unidad Habitacional Ignacio Zaragoza, Iztapalapa
Pilar Téllez Pérez	1994	Melchor Ocampo	Colonia San Miguel Teotongo, Iztapalapa

Tabla 1. Año, escuela y ubicación donde las y los maestros entrevistados (as) iniciaron su docencia.

El caso de Cenobio Popoca es el único que recibió su asignación fuera del entorno de la Delegación Iztapalapa. El maestro comentó que debido a ser uno de los primeros lugares en el escalafón de egresados de la BENM, su asignación fue a la escuela República de Brasil, anexa a la normal, en 1987. A diferencia del alumnado en Iztapalapa, ahí se encontró, señaló, con alumnos provenientes de familias de clase media<sup>68</sup>.

<sup>67</sup> Durante el ciclo anterior (1982-1983), el maestro Alberto Sánchez estuvo laborando en el área de educación especial.

<sup>68</sup> Entrevista Cenobio Popoca Ochoa- Juan Páez Cárdenas, 12 de febrero de 2014.

El que todos y todas, con excepción de Pilar Téllez, hayan ingresado a la docencia en la década de los ochenta contribuyó a que tomaran una posición política-gremial del lado de los autodenominados maestros democráticos, quienes en esa década se enfrentaron, en varios estados de México y su capital, al férreo control del magisterio nacional que se esforzaba por mantener la corriente dominante del SNTE, Vanguardia Revolucionaria. En seguida una cita del profesor Jorge Máximo:

...yo era de los profes que hacía cuestiones por instinto, pues hacíamos colectas en la escuela y las llevaba al plantón del zócalo, porque [los democráticos de otros estados] venían mucho al zócalo, desde aquel entonces... llevaba cosas para solidarizarme con ellos... yo ni sabía quién era la CNTE, pero sabía que eran compañeros en lucha, solidariamente con mi instinto, agarraba las cosas y me las llevaba allá...<sup>69</sup>

En este relato, el profesor menciona dos veces el término “instinto”. Posiblemente, tal instinto fue conformado, en parte, en las distintas experiencias que Máximo vivió en su infancia llena de carencias y en su participación en las luchas estudiantiles de la ENM, lo que lo llevó tempranamente en su carrera a tomar una postura política en el ámbito de su gremio<sup>70</sup>.

Como el profesor Máximo González, el resto de las y los docentes entrevistados (as) que iniciaron en los ochenta conocieron gradualmente el movimiento de la corriente democrática y se adhirieron a él. A la par de la lucha que daban los contingentes de los estados, en la Ciudad de México se conformó un movimiento local que dio lugar, según registra Agustín Becerra, a la creación de distintas organizaciones como la Promotora de Lucha del Consejo Central de Lucha a principios de los ochenta, la Coordinadora de Lucha de los Trabajadores de la Educación-DF (CLUTE-DF) en la segunda mitad de la década y los regionales Norte y Oriente, los cuales fueron protagonistas en el movimiento magisterial de 1989 (Becerra, 1998).

El caso de Rogelio Estrada es quizá, de entre las y los entrevistados, el de mayor precocidad en el protagonismo de la lucha sindical. Ya en su primera escuela, la primaria Albino García, era miembro del Movimiento Revolucionario del Magisterio (MRM) y fue expulsado de esa escuela, según él mismo narró, por su participación en un paro laboral

---

<sup>69</sup> Entrevista Jorge Máximo González Núñez- Juan Páez Cárdenas, el 5 de junio de 2013.

<sup>70</sup> Estoy consciente de que hay casos de docentes que crecieron en condiciones similares a las del profesor Max y que han tomado posturas muy distintas e incluso antagónicas a las suyas, por lo que no debe entenderse que estoy sugiriendo una relación determinista entre infancia con carencias-lucha gremial disidente.

efectuado en esa escuela en el marco del movimiento magisterial por salario y democracia sindical. Agregó que mediante una negociación entre sus compañeros del MRM y la autoridad educativa pudo evitar ser cesado definitivamente de la docencia pública, ya que cuando sufrió la expulsión aún no contaba con seis meses de servicio y, por lo tanto, no tenía plaza laboral definitiva.<sup>71</sup>

Después de su salida de la escuela Albino García, el profesor trabajó en la primaria Margarita Maza de Juárez en la Delegación Iztacalco. Ahí se sintió observado por el grupo sindical Vanguardia Revolucionaria y por las autoridades educativas:

... me pusieron marcaje personal: 'a éste me lo cuidas... éste no me lo dejes mover... éste ya tiene ese sello...' [...] te etiquetaban... porque Vanguardia Revolucionaria tenía una íntima relación con las autoridades... hablar de directores, supervisores...jefes de sector, era hablar de vanguardia revolucionaria... ellos le hacían el trabajo sindical sucio al sindicato.<sup>72</sup>

El testimonio del profesor refiere la presencia del sindicato en la vida cotidiana de las escuelas y las tensiones que generaba, así como la imbricación entre las distintas jerarquías de la autoridad educativa y las del ámbito sindical, tal como lo había descrito Etelvina Sandoval (1997, 2016). Los tiempos a los que se refiere Rogelio Estrada son los de principios de los ochenta y él ya había elegido a la disidencia sindical como su postura ante los esfuerzos de dominio del grupo hegemónico.

Conforme los años transcurrían, el movimiento de los democráticos capitalino crecía y más docentes se adherían a él, entre ellas (os) las (os) entrevistadas (os). María de los Ángeles Pérez dijo que acudió a la primera marcha magisterial en la primera mitad de los ochenta, cuando todavía daba clases en la primaria Genoveva Cortés. Rogelio Estrada llegó en 1984 a la escuela Julio Cortázar, donde ya se encontraba Alberto Sánchez como profesor. Entre los dos conformaron una mancuerna de trabajo pedagógico y político relacionado con la aplicación de las técnicas Freinet y el movimiento gremial democrático. Años después, en 1987, Raquel Martínez llegó a esta misma escuela y se adhirió a ambos proyectos.

---

<sup>71</sup> Entrevista Rogelio Estrada Pardo- Juan Páez Cárdenas, el 21 de mayo de 2014.

<sup>72</sup> Entrevista Rogelio Estrada Pardo- Juan Páez Cárdenas, el 21 de mayo de 2014.

### 3.5.1 Propuestas pedagógicas desde las y los docentes

Máximo González narró que por 1987 o 1988 llegó a la zona escolar 85 de Iztapalapa, a la que describió como “muy politizada”<sup>73</sup>. Ahí inició su trabajo docente en la primaria Gral. Herminio Chavarría, ubicada en Santa María Aztahuacan Zona Urbana. A esta misma zona pertenecía la escuela J. Concepción Rivera, donde trabajaba Norma Rodríguez. Ambos se involucraron en el movimiento de los democráticos en el Regional Oriente, el cual fungía como entidad local de lucha. La primaria Julio Cortázar y la entonces Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) Zaragoza de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) fueron espacios de reunión del Regional Oriente. Trabajadores sindicalizados de la ENEP fueron el vínculo para que los y las profesoras accedieran a sus instalaciones. A continuación una cita del profesor Jorge Máximo:

...ahí (en la zona 85) es cuando empiezo a tener contacto con compañeros tanto políticamente como pedagógicamente. Por ejemplo, me acuerdo que (el maestro) Pedro Gabriel Jiménez, que era de la comisión pedagógica, tenía una gacetita que se llamaba *El gusanito medidor*, y que yo le preguntaba que por qué tenía tantos (no se entiende palabra) tan bobitos, me decía ‘es que es para niños de primero y segundo’, pero yo le empiezo ya a ver chiste a algo. En mis demás escuelas no había pasado nada, pedagógicamente nada de trascendencia... entonces cuando llego a esta zona y veo por primera vez que incluso los maestros se conocen [...] empiezo a tener lazos fuertes políticamente con Roberto Gómez, con Pedro Gabriel, con Juan Leove [...] Leove traía un discurso más pedagógico que político, Pedro Gabriel más pedagógico que político, el único que era más político que pedagógico era Roberto, era el que organizaba, desde entonces [...] conozco el trabajo sindical de este grupo y también conozco las primeras propuestas pedagógicas.<sup>74</sup>

El fragmento permite identificar en primer término el sentido de importancia que el profesor Máximo González le otorgó en su narración al encuentro con propuestas pedagógicas construidas desde sus pares. Es decir, el profesor ya había participado políticamente en otras escuelas, sin embargo, el encuentro con colegas que conjugaban preocupaciones de política sindical con temas de enseñanza lo juzgó, desde esta mirada hacia el pasado, como determinante en su carrera. También sobresale el que los tres

---

<sup>73</sup> Entrevista Jorge Máximo González Núñez- Juan Páez Cárdenas, el 5 de junio de 2013.

<sup>74</sup> Entrevista Jorge Máximo González Núñez- Juan Páez Cárdenas, 5 de junio de 2013.

colegas que mencionó combinaron en uno u otro grado lo político-gremial con lo político-pedagógico. Ellos promovían dentro del movimiento, el trabajo de una comisión pedagógica que publicaba propuestas.

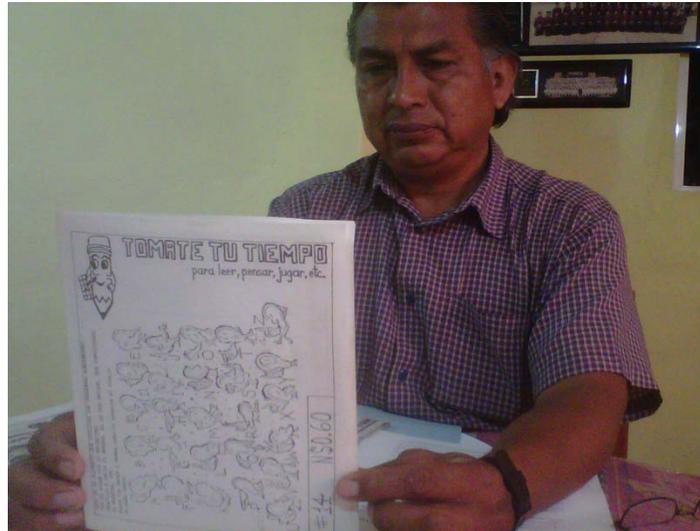


Foto 1. El profesor Jorge Máximo González Núñez, ya jubilado, muestra una de las gacetas infantiles editadas por maestros de Iztapalapa en los años ochenta.

Como en el relato de Máximo González, en el resto de los testimonios de los entrevistados se observa el sentido de importancia otorgado a los temas de enseñanza. En varios de ellos es claro también cómo el movimiento político-gremial significó incluso un espacio para el político-pedagógico. Por un lado, Norma Rodríguez y Jorge Máximo en la zona 85 lograban publicar producciones autogestionadas; por otro lado, Rogelio Estrada, Alberto Sánchez y Raquel Martínez en la primaria Julio Cortázar usaban las técnicas Freinet y se apropiaron y dieron vida a un proyecto sugerido por la SEP denominado Laboratorio-Museo Escolar. Al mismo tiempo, ambos grupos colaboraron en el Regional Oriente en la lucha por mejor salario y democracia sindical. Como anoté en el capítulo anterior, Becerra ubica a la región Oriente como una de las más fuertes e influyentes en la trayectoria del movimiento magisterial capitalino en 1989 (Becerra, 1998:62).

Raquel Martínez García relató cómo en sus primeros años de docencia utilizó técnicas Freinet con sus alumnos. Esta profesora enfrentó las expectativas de los padres de familia como una tensión que repercutía en su desempeño. A continuación un fragmento de su narración:

...en ese primer año lo que yo implementé fue la conferencia, el diario escolar y empecé a hacer mis pininos con el método natural... me metí a leer lo del método natural... este... hacía las dos cosas... por ejemplo, llegábamos y les decía a los niños 'saquen su cuaderno de cuadros' y les ponía la plana de la letra que tocara, si era la "P" o la "T", hacíamos una plana, la terminaban rapidísimo, se las revisaba y les decía 'ahora sí ya guarden el cuaderno y ahora sí ya vamos a empezar a trabajar' [...] y esta plana era así como para que los papás dijeran 'ah, sí trabajaron... sí hicieron algo en la escuela'... esa era la única intención... no me servía para más... y empezaba a poner en práctica el método natural, a hacer al clase dialogada, '¿y tú qué hiciste?', '¿a dónde fuiste?', 'pues yo fui a ver los aviones', '¿quiénes más han visto los aviones?', 'pues yo ya he viajado en avión', '¿ya viajaste en avión?', '¿y cómo es un avión por dentro?' ... y después de 10 minutos de diálogo, ahora sí ya pasaba y escribía el texto: 'Antonio fue a ver a los aviones'.<sup>75</sup>

En su testimonio, la maestra comentó haber adoptado la postura política-pedagógica de la Escuela Moderna desde su primer año de docencia en la escuela Julio Cortázar. Al llegar a este plantel en el ciclo escolar 1987-1988, fue invitada por algunos de sus colegas a conocer las prácticas freinetianas adoptadas por ellos. Raquel no mencionó haber revisado esta perspectiva de enseñanza en la ENM, pero al observar los resultados educativos que sus compañeros tenían con sus alumnos, no dudó en apropiárselas también.

### 3.5.2 La fundación del Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna

El convencimiento de varios docentes de la primaria Julio Cortázar por las técnicas Freinet los llevó, en octubre de 1987, a unirse con maestras y maestros de otras escuelas para crear una asociación civil que difundiera la práctica de la Escuela Moderna en las primarias oficiales de la Ciudad de México. Esta asociación lleva, desde entonces, el nombre de Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna (MMEM)<sup>76</sup>. Uno de los profesores fundadores de este grupo fue Marco Esteban Mendoza Rodríguez, actualmente profesor de la Universidad Pedagógica Nacional, quien con motivo de un aniversario reciente de la asociación escribió lo siguiente:

---

<sup>75</sup> Entrevista Raquel Martínez García- Juan Páez Cárdenas, el 12 de abril de 2014.

<sup>76</sup> Para mayor profundidad en el origen del MMEM revisar mi artículo "Origen del Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna: una lucha política-pedagógica en la década de 1980" en la *Revista Mexicana de Historia de la Educación* (Páez, 2016).

...en un lejano 3 de octubre de 1987 nos reunimos en una casa de la colonia Gómez Farías. Maestros todos de banquillo de educación primaria de escuelas públicas del Distrito Federal y con una idea fija: que la Pedagogía Freinet trascendiera de las escuelas particulares que conocimos a las aulas de nuestras instituciones públicas [...] así, con el ánimo de la juventud, nos convertimos en una especie de grupo político propio de los años '70 y '80 pero con intenciones pedagógicas. Sábados y algún día entre semana (después de laborar) nos reuníamos para preparar *El Infantil*, el boletín del MMEM, material didáctico o para organizar un evento (ya sea taller para profesores, una plática o un baile). Francisco Bravo, Alfredo García, Rogelio Estrada Pardo, Miguel Ángel Cruz o Pedro Hernández nos mantenían informados de la actividad sindical de la CNTE y ello nos permitía a su vez ser portavoces en nuestras escuelas del "movimiento democrático" junto con la difusión y experimentación de las técnicas Freinet. Éramos una especie rara, era complicado por identificarnos con la CNTE [...] y más todavía practicando las técnicas Freinet. A la distancia puedo decir que teníamos una función propia de unos "activistas sindicales y pedagógicos". (Mendoza Rodríguez, 2015)

En el fragmento, Mendoza Rodríguez menciona que la idea del MMEM era que lo freinetiano trascendiera a las escuelas públicas. Varios de los integrantes del grupo habían visitado escuelas particulares freinetianas en la Ciudad de México y uno de ellos, Alberto Sánchez, en España, quedando positivamente impresionados de lo observado en ellas. También es clara la actividad de la asociación civil como un entrecruzamiento entre lo político-sindical y lo político-pedagógico y cómo el maestro le otorga a esto un sentido de rareza entre el magisterio de aquel momento.

Los antecedentes de la trayectoria del MMEM pueden encontrarse en un encuentro entre maestros justo a la mitad de la década de 1980. Alberto Sánchez narró cómo en la segunda mitad de 1985, él y Rogelio Estrada acudieron a una reunión previa al lanzamiento de una revista especializada en temas educativos de nombre *Cero en conducta*, editada por la asociación civil Educación y Cambio, encabezada por un profesor normalista de la ENM Ramiro Reyes Esparza. Ahí se encontraron un grupo de docentes de escuelas primarias públicas, varios de ellos de la zona Oriente de Iztapalapa y con pocos años de servicio. Los docentes compartieron inquietudes y conformaron un círculo de estudio fundamentalmente de la Escuela Moderna freinetiana que se reunía en casa de la madre de Alberto Sánchez<sup>77</sup>.

Este grupo buscó al profesor Ramón Costa Jou, exiliado español reconocido por ser uno de los introductores de la perspectiva freinetiana en México, y analizó junto con

---

<sup>77</sup> Entrevista con Alberto Sánchez Cervantes- Juan Páez Cárdenas, el 7 de noviembre de 2015.

él la obra *Las invariantes pedagógicas* de Célestin Freinet en la escuela particular Ermilo Abreu Gómez en la zona de Tepepan, de la cual Costa Jou fue fundador. El grupo de estudio tuvo distintas reuniones hasta su desintegración algún tiempo después. Sin embargo, algunos de los docentes permanecieron con la intención de difundir las técnicas Freinet en la escuela pública mexicana y con este objetivo principal fundaron, el 3 de octubre de 1987, junto a otros docentes interesados, el Movimiento Mexicano por la Escuela Moderna (Sánchez, 1991: 25).

En la foto 2 aparecen varios maestros en la primaria Julio Cortázar acompañados por el profesor José de Tapia Bujalance, quien, como Ramón Costa Jou, fue uno de los exiliados españoles introductores de la Escuela Moderna en México. Los profesores simpatizantes del uso de las técnicas Freinet habían visitado con anterioridad la escuela del maestro Tapia, entonces director de la primaria particular Bartolomé Cosío, ubicada en la Delegación Tlalpan de la Ciudad de México. Alberto Sánchez mencionó que el día que se tomaron la fotografía fue un sábado en el que invitaron al profesor Tapia a conocer el trabajo freinetiano que se hacía en la primaria.



Foto 2. De izquierda a derecha, los docentes Alfredo García, Margarita Téllez, Alberto Sánchez, José de Tapia y Florentino en una imagen de la década de 1980 en el plantel de la escuela primaria Julio Cortázar en Iztapalapa. (Imagen cortesía de Alberto Sánchez)

Varios de los fundadores de este grupo freinetiano fueron también integrantes de la Comisión Pedagógica del Regional Oriente. El MMEM fue creado en el periodo previo

al “La primavera magisterial de 1989” denominada así por la maestra Martha de Jesús López (1995). Todos los entrevistados, con excepción de Pilar Téllez, participaron en el movimiento. Incluso, Rogelio Estrada, Alberto Sánchez, Raquel Martínez y Máximo González expresaron haber sido representantes de escuela o de zona. A continuación un fragmento de la narración de Raquel Martínez García:

... así fue ese año (1989), entre estar en la reunión (sindical) y luego los sábados en la reunión del mmem... ¡no, no, no! sí fue muy drástico [...] porque pues prácticamente todo el tiempo me la pasaba en este asunto de la militancia del mmem, la militancia del rollo sindical...<sup>78</sup>

En abril de 1989, el mes en cual inició el paro magisterial, la maestra Raquel no cumplía aun los dos años de servicio. Sin embargo, en este relato, al traer el pasado a su presente, se describió a sí misma como militante sindical y esta condición de militancia la equiparó con su labor en el MMEM.

La difusión y práctica de lo freinetiano tuvo su repercusión también entre la comunidad de la Colonia Miravalle, una de las áreas de población de la Demarcación Iztapalapa que padece mayor marginación. Esto se dio mediante la intervención del MMEM y muy en especial de Raquel Martínez y Rogelio Estrada, con varias iniciativas creadas en colaboración con la comunidad de la colonia. Así se formó un centro de educación preescolar fuera del sistema público, con colaboración comunitaria.

La maestra narró que ella inició, con el apoyo del profesor Rogelio y el MMEM, cuando aún no había un preescolar público en la zona y la educación preescolar no era obligatoria. Después de haber ofrecido un taller de verano en la zona, los docentes del MMEM notaron la falta de escuelas y la gran cantidad de niños en la colonia. Esto estimuló al colectivo a tomar una decisión:

... el MMEM ve como tierra fértil esta comunidad (Miravalle) como posibilidad de construir la escuela Freinet, la escuela piloto... [...] subo en julio del (19)88, estamos trabajando el curso de verano (del MMEM), y es ahí donde, o sea, trabajábamos y nos reuníamos después de los talleres [...] y nos poníamos a soñar la escuela Freinet, la escuela piloto... todos reunidos en una escuela... y demostrar que sí se podía hacer un cambio a partir del trabajo... siempre hemos tenido claro que no es la panacea, pero que sí podía pasar algo... fue cuando se plantea poder iniciar con el preescolar.<sup>79</sup>

---

<sup>78</sup> Entrevista con Raquel Martínez García- Juan Páez Cárdenas, el 23 de agosto de 2014.

<sup>79</sup> Entrevista con Raquel Martínez García- Juan Páez Cárdenas, el 12 de abril de 2014.

En el testimonio se observa la importancia otorgada por la maestra al trabajo educativo en favor de la población de escasos recursos. También refuerza la idea de una militancia pedagógica compartida por los miembros del grupo MMEM. En la foto 3 aparece Raquel Martínez con uno de los primeros grupos de niños que atendió en Miravalle. En aquel tiempo, ella daba las sesiones de preescolar en un dispensario de la comunidad. El preescolar, denominado Centro Infantil José de Tapia Bujalance, continua actualmente en funciones y ha sido también centro de formación para mujeres de la comunidad, quienes se han convertido en educadoras certificadas. Durante estos años el proyecto ha sido sostenido mediante cuotas de recuperación sin fines de lucro y de diversos apoyos y donaciones de distintas instituciones, y de la Delegación. Pero sobretodo, subsiste por la valoración del trabajo educativo proveniente de las madres y padres de la comunidad.

En la imagen puede verse que la profesora y el MMEM lograron reunir más de una veintena de niños para que acudieran a recibir educación preescolar aun antes de que este nivel educativo fuera declarado obligatorio.



Foto 3. La maestra Raquel Martínez con uno de los primeros grupos de niños que recibieron educación preescolar en la Colonia Miravalle a finales de la década de 1980.

### 3.5.3 La profesora Pilar Téllez, continuación de la tradición normalista

Pilar Téllez ingresó a la docencia en 1994, algunos años después del movimiento de fines de las década de 1980. Aunque ella pertenece a una generación de normalistas posterior al resto de las y los profesores entrevistados, comparte con los profesores (as) de las redes de docentes democráticos de Oriente el haberse formado en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), en su caso de 1990 a 1994, y el haber participado en actividades estudiantiles reivindicativas, además de haber aplicado técnicas Freinet desde sus inicios como maestra de grupo.

La profesora Pilar inició su trabajo docente en la escuela Melchor Ocampo en San Miguel Teotongo y esto también le potenció a tomar una postura política-pedagógica. La maestra narró cómo al observar las pobres condiciones materiales de la escuela se sintió decepcionada, sin embargo “ya como vimos a los niños... y las características, dijimos ‘algo podríamos hacer por ellos’.<sup>80</sup> Añadió que entró a dar clases a la escuela Melchor Ocampo junto a dos compañeras recién egresadas también de la BENM y se encontraron con que la escuela tenía seis grupos, un director y una secretaria.

Las nuevas maestras quisieron “innovar, ser diferentes”, cuando “los otros maestros eran totalmente tradicionalistas”.<sup>81</sup> Aplicaron, dijo Pilar, principios constructivistas y técnicas Freinet. Ella trabajó con las técnicas por su cuenta y las aplicó en el grupo de tercer grado que le había sido asignado.

Sus compañeras hicieron lo propio con primer y sexto grado, sin embargo, se enfrentaron a presiones tanto de los padres de familia como de sus colegas, que pedían resultados y no entendían lo que las maestras estaban haciendo en los salones de clase. A continuación, una cita de Pilar Téllez:

... a lo mejor nos faltó comunicación con los papás y explicarles cómo íbamos a trabajar... y que era un proceso un poquito más tardado pero eficiente [...] yo le combinaba... hay una (técnica) de Freinet que se llama el método natural, para enseñarles (a los niños) a leer y escribir, y yo ocupaba eso, para unos... otros, ahora sí que *ma, me, mi, mo mu. sa, se sí, so su* (ríe).<sup>82</sup>

---

<sup>80</sup> Entrevista Pilar Téllez Pérez - Juan Páez Cárdenas, el 17 de junio de 2014.

<sup>81</sup> Entrevista Pilar Téllez -Juan Páez Cárdenas, el 17 de junio de 2014.

<sup>82</sup>Entrevista Pilar Téllez Pérez-Juan Páez Cárdenas, el 17 de junio de 2014.

En el fragmento de narración se observa el sentido de importancia que para la maestra ha tenido lo pedagógico dentro de su trabajo docente. Muestra cómo, veinte años después de su experiencia en la escuela Melchor Ocampo, destacó como deficiencia en su desempeño inicial la falta de comunicación con los padres de familia y subrayó la estrategia de enseñanza que utilizó con sus primeros estudiantes. Su risa, al recordar cómo en sus comienzos tuvo que utilizar diferentes métodos de lecto-escritura para niños de un mismo salón, puede interpretarse como un reírse de sí misma al ver las dificultades que tuvo al inicio de su carrera y sus esfuerzos para enfrentarlos y lograr que al final del año todas (os) sus alumnas (os) supieran leer y escribir. Pilar contó que la profesora de primero fue removida a la dirección debido a la quejas de los padres pero que, sin embargo, ella ha continuado utilizando las técnicas Freinet en su trabajo, aunque con la necesidad de seguir algo de los métodos “tradicionales” valorados por los padres de familia.

### 3.5.3 *¿Por qué Freinet?*

La Escuela Moderna de los maestros Célestin Freinet y su esposa Elise se desarrolló en Francia en la segunda década del siglo XX, en el periodo de entreguerras. Es una perspectiva educativa que se mantiene vigente actualmente en diferentes partes del mundo. En general, la Escuela Moderna busca vincular al niño con su medio natural y social e involucrarlo en las problemáticas que incumben a él y su contexto.

Freinet estaba al tanto de los avances en la psicología del desarrollo infantil y la pedagogía de inicios del siglo XX, y participó en varios congresos organizados por la New Education Fellowship (NEF), establecida en 1921 por un grupo de educadores europeos, entre los que se encontraban Beatrice Ensor y Adolphe Ferriere. Estos congresos —que tuvieron lugar entre 1921 y 1936— atrajeron también a personajes notables de la pedagogía como Dewey, Piaget, Montessori, Wallon y otros. Sin embargo, como subraya Brehony (2004), a pesar de que en un inicio la NEF había defendido posturas educativas radicales, al final se volvió más bien conservadora e incluso llegó a criticar ideas de libertad del niño, lo cual provocó el alejamiento de muchos de sus seguidores, entre ellos, Célestin Freinet.

Antonio Viñao Frago hace notar que Costa Rico (2010) recuerda, justamente “que la pedagogía Freinet no se reduce a sus técnicas, como le imprenta, el texto libre, o la correspondencia escolar, pero que constituye más bien un intento, gracias a esas

técnicas, de formar un nuevo tipo de sociedad” (2012). Algunas de las “invariantes pedagógicas” de Freinet hablan del rechazo al autoritarismo, de la libertad que deben tener los niños de elegir su trabajo, de no buscar, por parte de la maestra (o), la obediencia pasiva del niño (a), del rechazo a los castigos y las calificaciones, de la importancia del trabajo cooperativo y de que la democracia empieza por la escuela (Freinet, 1999).

La Escuela Moderna y su filosofía contienen una clara orientación política hacia una educación para los hijos de la clase campesina y trabajadora, para la formación de estudiantes capaces de valorar actitudes democráticas y sensibles a la justicia social.<sup>83</sup> Freinet fue maestro de escuela pública, miembro activo del sindicalismo magisterial y al inicio afiliado al Partido Comunista de su país, aunque luego se apartó de este partido.

Al preguntar a las y los docentes del MMEM sobre el por qué habían elegido la filosofía de Freinet y sus técnicas a tal punto de seguirla practicando y difundiendo después de casi tres décadas, los profesores aludieron a cuestiones como la cercanía que las obras del maestro francés tenían con la labor diaria del maestro (a), la pertinencia de sus postulados, la adaptabilidad de las técnicas al trabajo en el aula, la concreción de la teoría en la práctica, entre otras cosas. Señalaron que no desdeñaban las aportaciones de otros pedagogos —que también conocían—, si bien, con sus aportes enriquecían la práctica freinetiana, en vez de cuestionarla. A continuación, presentaré dos fragmentos de los testimonios de un y una profesora del MMEM:

...es Freinet porque creo que es una propuesta muy... muy propia para la escuela pública... es una propuesta que es muy adaptable a las condiciones que trabajamos nosotros y es una propuesta también que un maestro con interés, con una formación que le permita comprender cómo aprenden los niños ¿no?... cuáles son el tipo de actividades que pueden ser más significativas [...] La base es Freinet porque nos *proporciona* (con énfasis) las técnicas de trabajo que necesitamos para el desenvolvimiento de los niños... yo creo que la referencia es que las técnicas Freinet son muy claras, son muy enriquecedoras para la experiencia de los niños, y la capacitación que tienes que recibir es sencilla, no simple, sino sencilla.<sup>84</sup>

...muchos teóricos hacen propuestas muy interesantes, pero muy poco factibles para trabajarlas en el salón de clases con grupos numerosos, con niños desfavorecidos, en situación de riesgo... lo que nos dan las

---

<sup>83</sup> Algunos de los títulos de las obras de Célestin Freinet traducidas al castellano como *Parábolas para una pedagogía popular: los dichos de Mateo* (1970) o *Por una escuela del pueblo* (1974), reflejan esta orientación.

<sup>84</sup> Entrevista con Alberto Sánchez Cervantes- Juan Páez Cárdenas, el 7 de junio de 2014.

técnicas Freinet es que las podemos implementar con todos estos niños... y que vemos frutos muy agradables cuando vamos trabajando con ellos...pero además no solamente es la práctica en el salón de clases, para mí es la coincidencia con una concepción de mundo, con una concepción de sociedad... es la construcción de un tipo de ciudadano, un tipo de ciudadano que pueda transformar, que pueda ser crítico, que pueda mejorar la forma en la que vive y pueda también participar de otra manera en la sociedad...es decir, a partir de un bien común... en todas las técnicas encontramos estos principios de diálogo, de convivencia... de factibilidad...<sup>85</sup>

¿Cómo llegó esta perspectiva educativa a México y cuál fue su trayectoria en este país como para influir en un grupo de maestras y maestros mexicanos de la Ciudad de México en la década de 1980? Enseguida, intentaré contestar esta pregunta de forma breve. El tema sería motivo para una indagación profunda, sin embargo, no es uno de los objetivos de este estudio.

La Escuela Moderna de los Freinet se apoyó desde un principio en la colaboración de redes de trabajo interesuelas. Al ser un movimiento iniciado en Francia, no tardó mucho en saltar la frontera del vecino país, España. En 1933 se creó la Cooperativa Española de la Técnica Freinet. En aquel momento estaba instalada la Segunda República en aquel país y esta cooperativa tuvo como antecedente una agrupación de maestros españoles de comunidades rurales denominado Batec.

Según los autores José Luis y José María Hernández, la actividad de la cooperativa fue en asenso hasta el inicio de la Guerra Civil Española, en 1936. Señalan el final de esta guerra (en 1939) como la terminación también del movimiento freinetiano español del cual hubo varios fusilados y del que 31 maestros tuvieron que exiliarse de España. Indican cómo el recién instalado régimen de Francisco Franco los acusaba, entre otras cosas, de haber pertenecido o simpatizado con organizaciones de izquierda (Hernández y Hernández, 2012: 34-35).

México fue el país americano que recibió al mayor número de exiliados españoles freinetianos, un total de seis, según el investigador Fernando Jiménez. Entre ellos estuvieron Patricio Redondo Moreno, quien llegó en 1940; Ramón Costa Jou lo hizo en 1945, mientras que José de Tapia Bujalance, en 1948. Los tres habían formado parte, en España, del grupo Batec y de la Cooperativa Española de la Técnica Freinet (Jiménez, 2002; Jiménez, 2007: 13)

---

<sup>85</sup> Entrevista con Socorro Cruz García- Juan Páez Cárdenas, el 7 de junio de 2014.

En México, estos profesores se dedicaron a educar a generaciones de niños desde la perspectiva freinetiana (Civera, 2011: 669-670). Patricio Redondo fundó, en San Andrés Tuxtla, Veracruz, la Escuela Experimental Freinet en 1940; José de Tapia Bujalance cofundó, junto a las maestras mexicanas Graciela González Mendoza y Teresa Vidal, la escuela primaria Manuel Bartolomé Cossío en el año de 1964 en la Ciudad de México, mientras que Ramón Costa Jou participó en la fundación de la escuela Patricio Redondo Moreno y después fundó la escuela privada Ermilo Abreu Gómez, en 1973, ambas en la Ciudad de México.

Por otro lado, varios de los maestros fundadores del MMEM refirieron el estudio en colectivo de los libros de Célestin Freinet tanto en la Escuela Nacional de Maestros (ENM) como en la Escuela Normal Superior de México (ENSM). Alejandro Romero, Marco Esteban Mendoza y Cenobio Popoca, incluso, dijeron haber integrado un grupo de estudio en la ENM en el que uno de los autores principales fue el maestro francés. Otro factor de influencia fue la estancia en España realizada por Alberto Sánchez, en la cual fue, dijo, fuertemente impactado por lo observado en las aulas de colegios de aquel país, en la que se enseñaba desde la perspectiva de la escuela activa.

Considero que estas diversas experiencias se conjugaron con el panorama socio-político de los ochenta. El investigador Carlos Illades, destaca como significativo el surgimiento de un movimiento ciudadano en esa década, en el marco de una situación nacional económica y social con alta precariedad, inflación y contención de salarios. Este escenario, comenta Illades, consiguió el voto de castigo al priismo en 1988 (Illades, 2012: 152-153).

Ante este difícil panorama, las y los docentes que ingresaron al magisterio en los ochenta debieron enfrentarse, además, por un lado a un SNTE dominado por el grupo Vanguardia Revolucionaria, el cual buscaba el control y el sometimiento arbitrario de las y los profesores. Y por el otro, fueron testigos del crecimiento de la corriente democrática que reaccionaba ante estos esfuerzos, a la que no dudaron en sumarse.

La perspectiva freinetiana, con su carga política de mayor democracia y justicia para las clases trabajadoras, ofreció a los docentes el complemento ideal, en el aula, para sus movilizaciones en las calles.

### 3.5.4 ¿Por qué la lectura y la escritura?

En las trayectorias de vida y de trabajo de estos profesores, se observa la importancia otorgada a la lectura, a la que accedieron de diferentes maneras y en distintos momentos. Algunos tuvieron acceso a libros, periódicos, revistas y otros textos literarios—como los cómics— desde su infancia en la casa familiar, otros se interesaron por algunos libros de texto o recomendaciones hechas por sus profesores de secundaria. Durante su formación en la ENM, fueron importantes las influencias y recomendaciones de algunos de sus maestros (as) e incluso las vivencias extracurriculares en los movimientos estudiantiles e incluso en círculos de estudio autogestionados.

Desde su inicio en el trabajo docente, practicaron el uso de la lectura, y la escritura, tanto para la formación de sus estudiantes en las escuelas como un recurso para la autoformación colectiva entre colegas. La publicación de diversos materiales escritos de divulgación tanto didácticos como gremiales es una constante en sus trayectorias. En la segunda mitad de los años ochenta, por ejemplo, fue notable la elaboración de distintas gacetas como *el Gusanito Medidor* o *El Infantil*, del cual el MMEM publicó una colección considerable.

La propia difusión y práctica de las técnicas Freinet, revela el papel central dado a la lecto-escritura, al estar muchas de ellas centradas en la lengua escrita como el texto libre o la correspondencia escolar.

En la década de los ochenta, el uso de textos digitales era inexistente, sin embargo, es importante recordar que desde los años 1970, la SEP había publicado ediciones masivas de libros dirigidos especialmente a los docentes, como SepSetentas, y luego SepOchentas con el Fondo de Cultura Económica<sup>86</sup> y una serie de publicaciones infantiles por el Consejo Nacional De Fomento a la Educación (Conafe). Siguieron en esta lógica series como la serie Colibrí, del ISSSTE, y la serie Biblioteca Pedagógica,

---

<sup>86</sup> Lazarín Fernando reporta que SepOchentas fue un “Programa editorial de la Secretaría de Educación Pública con el Fondo de Cultura Económica, durante los ochenta, que impulsó la publicación de libros de bajo costo (ediciones de bolsillo) sobre diversas temáticas sociales e históricas con el objetivo de alcanzar a un público masivo y de escasos ingresos.”  
[http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/terminos/ter\\_s/sep\\_80.htm](http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/terminos/ter_s/sep_80.htm)

editada por El Caballito. La oferta de material de lectura era bastante amplia y accesible en esos años.

Es importante notar que las iniciativas de los profesores (as) se daban en el contexto de un giro en la política educativa que consistió en dotar a las escuelas con acervos bibliográficos adicionales a los Libros de Texto, que se habían distribuido de manera gratuita a todos los niños de primaria del país desde el año 1960, y en una nueva edición, en los años 1970. Desde 1986, se empezaron a producir los Libros del Rincón y a distribuirlas a todas las escuelas. Incluían obras de literatura y de difusión científica editados por la SEP especialmente para las escuelas. El programa se intensificó, se promovieron las Bibliotecas de Aula, con acervos importantes y se integró al Programa Nacional de Lectura en 2006.<sup>87</sup> Estos programas a su vez impulsaron un aumento en la producción de libros infantiles por las editoriales así como talleres de formación de “cuentacuentos”, personas dedicadas a leer en voz alta y dramatizar cuentos para niños. No obstante, la dotación de libros a las escuelas no aseguraba que se utilizaran con los alumnos, pues al estar inventariados, muchos directores los reservaban bajo llave y se hacía poco uso de ellos por los maestros de grupo.

En este contexto, las redes de docentes democráticos del Oriente hicieron de la lectura y escritura parte central de su práctica y tradición. En los incipientes trabajos escritos y publicados en los ochenta se observan los cimientos de lo que vendría después, en una etapa más madura de su carrera, al conformar la Red de Maestras y Maestros Animadores de la Lectura y Escritura (RMMALE) en 1999.

### **3.6 Subalternidad y memoria en una generación de maestros**

Ezpeleta y Rockwell señalaron, para el caso de México, que “La variable relación entre escuela y clases subalternas también se expresa en la historicidad de la relación entre el Estado y los maestros, quienes como trabajadores y por su origen son parte de las clases subalternas.” (Ezpeleta y Rockwell, 1983). Agregan que los maestros se encuentran inmersos en el “juego de interacción entre procesos... de apropiación y control”, que explica la construcción cotidiana de las escuelas. La historicidad de esta pertenencia se encuentra presente en las memorias de los años ochenta, tal como me fueron relatadas por los profesores entrevistados.

---

<sup>87</sup> SEP Reglas de Operación del Programa Nacional de Lectura, DOF 17/03/2006. El programa de Bibliotecas de aula se inició en el sexenio de Vicente Fox, 2000-2006.

Al seguir la reflexión de las investigadoras Alejandra Pisani y Ana Sofía Jemio, considero que los relatos de vida son las “memorias subalternas” (Pisani y Jemio, 2013: 58) de las y los docentes que visibilizan el origen de una formación política-pedagógica en el pensamiento de la izquierda vigente en los últimos años de la década de 1970 y en la de 1980. En estas historias, el espacio sociocultural e historizado de la ENM se descubre como formativo no sólo a partir de lo que se enseñaba en las aulas, sino en las relaciones que propiciaba entre maestros y alumnos, entre estudiantes y entre maestros, alumnos y autoridades escolares. Es decir, fue un espacio en el cual las y los normalistas configuraron las primeras redes de colaboración política-pedagógica y se posicionaron, en ellas. Estas memorias subalternas dejan ver también cómo las y los entrevistados recuerdan su ingreso a la carrera docente. Ellas y ellos, siendo muy jóvenes, debieron enfrentarse al grupo de estudiantes y a la responsabilidad que esto implicaba, además de tener que buscar, gradualmente, la postura pedagógica y política que adoptarían en su cargo como maestras y maestros de escuelas públicas.

Al existir muchas voces condenatorias hacia el magisterio movilizado y disidente, en especial hacia aquellos de la corriente democrática, creo importante registrar y visibilizar con cuáles “usos del pasado” (Pisani y Jemio, 2013:58) los y las profesoras relatan su historia. Los testimonios revelan una cultura magisterial (entre muchas otras) de reflexión y militancia pedagógica, de trabajo colectivo, de fuertes convicciones y de una constante búsqueda de alianzas con el otro (a) para construir por sí mismos las condiciones de posibilidad de incidir en la gestión escolar. Entre los procesos visibles dentro de esta cultura están los de enfrentamiento y negociación con los directivos escolares.

El entrecruzamiento interpretativo realizado entre los relatos de vida de maestros (as) entrevistados y la trayectoria de la lucha del movimiento magisterial a partir de finales de los setenta y hasta finales de los ochenta revela ciertos aspectos comunes de esa cultura compartida. Hice inferencias sobre cómo el origen de los docentes en familias pobres y su formación en la ENM contribuyó a potenciar su formación política a la par de la pedagógica. Esto fue posible debido a sus experiencias dentro de la normal al participar en los movimientos estudiantiles, los grupos políticos, culturales y de estudio, además del contacto con algunos profesores (as) de la institución. Lo encontrado en los sentidos atribuidos por las y los docentes reafirma la idea de un enlace entre las vivencias personales y la participación en distintas luchas sociales, aunque no en un sentido determinista, pues ese enlace, como lo relatan ellos mismos, pasó por múltiples

experiencias e influencias particulares que los han llevado a optar por una continua identificación con una militancia político-pedagógica.

Su compromiso en este sentido se concretó sobre todo en los proyectos y las acciones que emprendieron en las escuelas. En el siguiente capítulo presentaré lo que algunos profesoras (es) vinculados a las redes de docentes democráticos del Oriente de Iztapalapa han realizado dentro de las escuelas primarias públicas en las que trabajaron.



## CAPÍTULO IV

### LA TOMA DE LAS ESCUELAS: CONDICIÓN PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN PROYECTO PEDAGÒGICO-GREMIAL ALTERNATIVO

*"El movimiento se articula en las escuelas"*

Mtro. Roberto Gabriel Gómez Jiménez  
Coordinación de Escuelas de Iztapalapa

En este capítulo intentaré mostrar las tácticas con las cuales algunos integrantes de las redes de docentes democráticos del Oriente de Iztapalapa se apropiaron de la gestión pedagógica de sus escuelas. Me adscribo a la diferenciación hecha por Michel de Certeau entre los conceptos de táctica y estrategia. La estrategia, según su interpretación, es ejercida por aquellos que reclaman como propio un espacio y buscan con ella dominarlo. Por otra parte, la táctica es utilizada por quienes ocupan un espacio controlado por otros y deben recurrir a ella para enfrentar la estrategia (de Certeau, 2000: 49-50).

Para Justa Ezpeleta, “hablar de gestión pedagógica implica tender un puente hacia las gestiones política, administrativa y técnica” de las instituciones escolares. Sin embargo, aclara que “aunque la escuela es el contexto específico de la gestión pedagógica ésta, sin embargo, no empieza ni termina en los establecimientos en tanto no se trata de unidades autosuficientes” (Ezpeleta, 1992:107)

Para mostrar la apropiación de la gestión de las y los profesores, recupero algunos de sus testimonios y además mi experiencia de campo etnográfico directo en algunas escuelas de la región Oriente. Presentaré los aspectos de la gestión pedagógica en los que las y los maestras (os) han enfocado sus esfuerzos desde los años ochenta del siglo pasado. En algunas escuelas, lograron elaborar un proyecto escolar a través del trabajo colectivo de la comunidad escolar; hacer una fuerte alianza con los padres de familia; a la par, pudieron convertir a los espacios escolares en espacios de fortalecimiento político-gremial y político-pedagógico y fomentar la participación política de la comunidad escolar. Con este fin presentaré algunos episodios de la trayectoria de algunas escuelas en las que la apropiación ha sido más notable y mediante los cuales pueden observarse los esfuerzos docentes por recuperar lo que ellos mismos han llamado su materia de trabajo.

En sus escuelas, las maestras y maestros de las redes de docentes democráticos del Oriente de Iztapalapa llevaron a cabo acciones no prescritas por la normatividad oficial y en ocasiones en franca oposición a la misma. Potencializados en la colectividad y con los padres de familia como aliados, negaron en lo local la universalidad de la norma en distintos momentos instituyentes (Granja, 1992: 121) de otras lógicas de gestión escolar. Sobre todo, pudieron demostrar que era posible realizar prácticas pedagógicas normalmente asociadas en México con escuelas particulares elitistas, en escuelas que se encontraban en los márgenes del sistema público, y con alumnos considerados desventajados. Este proceso siempre requirió un compromiso colectivo de los docentes, así como la búsqueda de alianzas con las comunidades y con actores de diversas instituciones gremiales, educativas y académicas.

La militancia de los integrantes de las redes se dirigió a defender desde su postura política a la escuela pública y a su gremio, haciendo de la primera su unidad base de lucha. En ella, las y los docentes participaron en procesos de apropiación, resistencia y negociación (Rockwell, 2005) con distintos actores. Estos procesos generados en la escuela, sin embargo, rebasaron sus perímetros físicos y se extendieron hasta distintos escenarios de lucha. Uno de ellos lo conformaron distintas calles y espacios públicos de la Ciudad de México. Como parte esencial de su estrategia, los profesores recurrieron a la movilización y tomaron eventualmente avenidas, cerraron accesos, efectuaron mítines y se instalaron en plantones.

Al mismo tiempo, en sus escuelas realizaron asambleas con agendas tanto pedagógicas como gremiales fuera de los horarios ordinarios y permitidos; organizaron círculos de estudio y coordinaron esfuerzos encaminados a diseñar un proyecto pedagógico escolar. Celebraron ferias de lectura, defendieron la permanencia de colegas, promovieron la salida de directores, e impulsaron proyectos de infraestructura. Sobre todo, se resistieron a disposiciones oficiales como la prueba Enlace o, más recientemente, a la reforma educativa de 2013. De ahí propongo que, paralelamente a acciones como la toma de las calles, algunos (as) docentes efectuaron la toma de sus escuelas (Elsie Rockwell, comunicación personal, 21 de diciembre de 2015).

Esta ocupación del espacio escolar singular fue promovida por las profesoras y profesores de las redes en sus diferentes escuelas, sin embargo, existían diferencias entre las particularidades del desarrollo de los procesos entre una y otra. Desde luego, en algunas escuelas resultaba difícil contar con la voluntad colectiva para emprender

este tipo de acciones, sin embargo en otras, se volvió emblemático y fue considerado modelo por el gremio.

Como se expuso en el capítulo 3, al egresar de la Escuela Nacional de Maestros (ENM), los docentes de las redes fueron enviados a escuelas primarias públicas del Oriente de la Delegación Iztapalapa. Eran los principios de los ochenta y el periodo anterior al movimiento magisterial de 1989, en el cual el movimiento de los maestros democráticos se encontraba en pleno crecimiento en varios estados del país, y de forma especial en Chiapas y Oaxaca. Este movimiento tendría también fuerte impacto en la Ciudad de México durante la década de 1980, con un Vanguardia Revolucionaria en el SNTE que gradualmente vería mermado su poder en las escuelas de la Ciudad de México.

Agustín Becerra apunta que en el Oriente de Iztapalapa, especialmente la zona colindante con Ciudad Nezahualcóyotl, existe una tradición de lucha democrática magisterial y que a finales de los setenta se conformó el Bloque de Delegaciones Democráticas de Oriente, organización que participó en la creación de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) (Becerra, 1998: 130). En este escenario político-gremial inició actividades la primaria Lic. José María Lafragua. La señora Leonor Gutiérrez, quien trabajó durante 36 años en esta escuela como conserje, narró cómo desde sus inicios, sus docentes se distinguieron por su participación política-sindical<sup>88</sup>.

#### **4.1 Trabajo colectivo en proyectos escolares**

La consigna de trabajar en colectivo en torno a un proyecto escolar ha sido un propósito del magisterio mexicano desde antes de que fuera codificada, a partir del año 2001, como requisito administrativo por la Secretaría de Educación Pública, al que se sujetaba la distribución de recursos financieros a las escuelas.<sup>89</sup> Cómo se ha relatado, la propia formación en la ENM propiciaba esfuerzos colectivos en la organización de eventos, de viajes y de protestas, y en ese ambiente se habían formado los maestros. No obstante,

---

<sup>88</sup> Entrevista con Leonor Gutiérrez Sánchez - Juan Páez Cárdenas, 2 de diciembre de 2014.

<sup>89</sup> SEP, Reglas de operación e indicadores de gestión y evaluación del Programa de Escuelas de Calidad establece "Que es necesario apoyar las acciones que la comunidad escolar establezca en un proyecto escolar como medio para mejorar la calidad y la equidad del servicio que ofrece cada centro escolar", y estipula las reglas para acceder a financiamiento adicional.

no era fácil realizarlo en las condiciones escolares, que tienden a mantener una estructura jerárquica entre directivos y docentes, y por otra parte, a exigir evidencia del desempeño docente individual, lo cual no conduce a la colaboración entre maestros. En ese sentido, el difícil proceso de llegar a consensos y acuerdos de trabajo dentro de cada escuela ha requerido esfuerzos que van más allá de la jornada laboral y las obligaciones estatutarias de los docentes. En los siguientes ejemplos, se examina cómo intentaron algunos maestros de las redes sortear los obstáculos a la construcción de proyectos colectivos.

Ha sido característico de la trayectoria del trabajo de muchos docentes democráticos de Oriente implicados en las redes pedagógicas en las escuelas primarias públicas conformar equipos de trabajo para realizar proyectos pedagógicos alternativos a los propuestos desde la autoridad educativa. Desde el periodo de su ingreso a la docencia a principios de los ochenta, hay experiencias en las narraciones de las y los profesores sobre cómo trabajaron en colectivo fuera de los horarios ordinarios y más allá de las exigencias de la normatividad para el trabajo docente.

Como lo documenta el investigador Abel Encinas en un estudio sobre colectivos como espacios de formación, existe documentación amplia en cuanto a la formación de colectivos docentes en los centros escolares promovidos desde las instancias de los sistemas educativos como una estrategia de formación docente (Encinas, 2011). También hay experiencias de acompañamiento a las y los profesores desde instituciones y programas diseñados en universidades, como el caso de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en la Ciudad de México. Varios académicos y educadores de esa institución se han dado a la tarea de promover la lectura y escritura entre docentes de la escuela pública. Una de estas experiencias se presentó en el origen de la Red de Maestras y Maestros Animadores de la Lectura y la Escritura (Pulido, 2017).

Sin embargo, los colectivos de profesores (as) que tomaron sus escuelas no fueron promovidos desde alguna instancia de la autoridad educativa ni fueron sólo el resultado del acompañamiento de una institución externa, sino más bien fueron el resultado de la autogestión de las y los docentes ante una coyuntura política-pedagógica y político-gremial determinada. Alberto Sánchez Cervantes alude a un rasgo del momento histórico en el cual ingresó al magisterio: "...para mediados de los ochenta no había una propuesta pedagógica que ofreciera al magisterio una opción real de recuperar su papel protagónico y reivindicarse socialmente. En este escenario había que moverse" (Sánchez, 1991: 4). En efecto, la última mitad de los ochenta se caracterizó

por, entre otras cosas, el terremoto de 1985 y sus secuelas socio-políticas y la elección controvertida de Salinas en 1988. El sexenio de Miguel de la Madrid (1982-1988) propició una extrema devaluación de la moneda nacional y dedicó relativamente poca atención a las políticas educativas.

#### *4.1.1 La escuela primaria Julio Cortázar en los ochenta*

La escuela primaria pública Julio Cortázar fue fundada en 1983 y se encuentra ubicada en la zona comúnmente denominada Cabeza de Juárez en la demarcación Iztapalapa, muy cerca de la Calzada Ignacio Zaragoza, una importante avenida que conecta a la zona cercana al centro de la Ciudad de México con la zona Oriente y la salida al vecino estado de Puebla. Con el tiempo, esta primaria se convertiría en una referencia para la participación gremial y pedagógica de los maestros del Oriente de Iztapalapa.

Alberto Sánchez fue uno de los primeros maestros de esta escuela y narró que su experiencia en la escuela Julio Cortázar empezó cuando recibió de parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP) la orden de presentación a la "escuela de nueva creación sin nombre" en septiembre de 1983.<sup>90</sup> Era la década de los ochenta y se vivía el periodo previo al movimiento magisterial del 1989, en el cual, mientras Vanguardia Revolucionaria se mantenía como el grupo sindical con mayor fuerza política dentro del SNTE, el movimiento democrático de la CNTE iba ganando espacios en varios estados del sur de país y entre algunos grupos de docentes en la Ciudad de México.

Algunos meses después del inicio del ciclo escolar, la planta de docentes de la nueva escuela, la mayor parte jóvenes con poco tiempo de servicio (entre uno o dos años según Alberto Sánchez), fue interpelada por la autoridad educativa para proponer una terna de nombres para la primaria. En aquel momento estaba reciente la muerte del escritor Julio Cortázar (febrero de 1984) y se eligió su nombre. De esta forma, el equipo docente quedó conforme. Se trataba de una escuela nueva, como ellos mismos en la profesión docente, además tendría un nombre elegido por ellos: "... la autoridad dijo 'pon tres nombres', nosotros le pusimos tres, eligió uno... y era uno nuestro, entonces nos pareció bastante bien", agregó Alberto Sánchez<sup>91</sup>. El haber sido ellos quienes nombraron a su escuela pudo haber sido un factor de influencia para la apropiación pedagógica y gremial que vendría después.

---

<sup>90</sup> Entrevista con Alberto Sánchez Cervantes-Juan Páez Cárdenas, el 14 de junio de 2014.

<sup>91</sup> Entrevista con Alberto Sánchez Cervantes- Juan Páez Cárdenas, el 14 de junio de 2014.

Para el ciclo escolar 1984-1985, la escuela creció en aulas y en equipo docente joven. Ese año llegó el maestro Rogelio Estrada Pardo y, según lo narrado por Alberto Sánchez, por lo menos cuatro docentes más. Se conformó un equipo de alrededor de una docena de maestras y maestros. Pronto sobresalieron las capacidades de gestión de los profesores Alberto y Rogelio. Alberto Sánchez había sido enviado como maestro de grupo a la escuela Julio Cortázar, sin embargo, a medio ciclo de su primer año frente a grupo le fue otorgada una beca para hacer una estancia académica en Madrid, España, por parte de la Escuela Nacional de Maestros (ENM), prerrogativa establecida en la institución para los egresados con mejores promedios de calificación. En aquella ciudad, el profesor Sánchez pudo observar distintos colegios y el trabajo de profesores y estudiantes en sus clases. Esto, narró, lo impactó fuertemente y resultó determinante en su práctica posterior, debido a la gran capacidad de expresión tanto oral y escrita observada en los estudiantes españoles. Al mismo tiempo, inició allá la revisión de algunos libros de la colección de la Biblioteca de la Escuela Moderna (BEM) del profesor francés Célestin Freinet e hizo la asociación entre lo que leía en ellos con lo que veía en los colegios madrileños<sup>92</sup>. La estancia de Alberto Sánchez se prolongó de enero a junio de 1984 y en septiembre ya estaba de regreso en la primaria Julio Cortázar.

Por su parte, Rogelio Estrada recordó su experiencia en la lucha gremial en la ENM donde participó en dos huelgas estudiantiles y se afilió al Partido Comunista de México (PCN), y señaló: "...me logro ubicar, en ese año, en el 80, en el cuarto año de la nacional de maestros...incrustar en un movimiento social, político y que eso me sella también parte de mi destino como educador [...] sobre todo como educador comprometido".<sup>93</sup> El profesor indicó también que este compromiso como educador se potenció cuando estudió Pedagogía en la Escuela Normal Superior de México (ENSM) de 1981 a 1985. Como un acontecimiento significativo en este sentido refirió la observación, como estudiante normalista, de la Escuela Activa, institución de educación básica particular ubicada también en la Delegación Iztapalapa, bajo la dirección de la maestra Violeta Selem Shames, normalista y pedagoga.

Mediante su formación en la Normal Superior, dijo haber conocido una variedad de propuestas pedagógicas. Dos libros significativos para él en esa etapa fueron *Técnicas Freinet de la Escuela Moderna* de Célestin Freinet (1975) y *La cuestión escolar*

---

<sup>92</sup> Entrevista con Alberto Sánchez Cervantes-Juan Páez Cárdenas, 14 de junio de 2014.

<sup>93</sup> Entrevista con Rogelio Estrada Pardo- Juan Páez Cárdenas, el 21 de mayo de 2014.

de Jesús Palacios (1984). Dentro de las diversas propuestas pedagógicas, la de Célestin Freinet potenció sus convicciones, en sus palabras:

... le encontré más significado por la condición, primero porque se reflejaba, dentro de mi pensamiento, reflejaba una coherencia entre lo que yo buscaba, que era una relación mejor... de mayor calidad entre los procesos educativos, entre los procesos de enseñanza, entre los procesos de aprendizaje... y yo encontré más significativa la propuesta de Freinet, en este tenor, en donde también por mi desarrollo personal, y mi búsqueda de participación social pues quedaba perfectamente encuadrado en lo que yo estaba aspirando.

Juan Páez: que eran estos deseos de justicia social...

Rogelio Estrada: (interrumpe) deseos de justicia social, de búsqueda de democracia sindical, de hacer una vida más horizontal... menos autoritaria...etcétera... como que esta propuesta que yo encontré de Freinet se ajustaba mucho a mi forma de ser y de pensar, o lo que yo estaba buscando.<sup>94</sup>

En el testimonio del maestro Rogelio Estrada se observa una aspiración profesional que englobaba tanto al trabajo en el aula como la lucha gremial. Hago esta introducción sobre los antecedentes formativos de estos dos maestros, dado que ayudará a entender a la lectora o lector desde dónde y con qué recursos contaron los maestros para la convocatoria e integración posterior de buena parte de la comunidad escolar en pos de un proyecto escolar.

#### *4.1.2 Laboratorio-Museo Escolar, un proyecto materializado por la comunidad escolar*

En el momento del encuentro entre Rogelio Estrada y Alberto Sánchez, el primero estudiaba pedagogía en la Escuela Normal Superior de México (ENSM) y compartía con Sánchez Cervantes la inquietud de innovación pedagógica. Este último comentó que conocía de vista al maestro Rogelio desde la ENM y que en tal encuentro se dio la siguiente conversación en el patio de la escuela:

Cuando él llega [...] me dice '¿cómo vas a trabajar?' y yo en mi inocencia le digo 'con técnicas Freinet' y él me dice '¿a poco las conoces?' y (yo) había leído un librito por ahí... y le digo '¡sí!'... ¿pero sabes qué?, contaba mucho para mí que aunque no había leído, las

---

<sup>94</sup> Entrevista Rogelio Estrada- Juan Páez Cárdenas, 4 de junio de 2014.

había visto en los colegios de España... yo ya las había visto, o sea, las tenía vistas... y cuando estuve en España en esos colegios y lo vi, dije 'yo quiero ser así... y quiero que mis niños sean así'... entonces, cuando él me dice, y al botepronto, y yo le devuelvo la pregunta '¿y tú?' me dice 'yo también, pero además vamos a hacer un laboratorio-museo escolar' y ahí empezó todo...entonces, hacemos como una mancuerna.<sup>95</sup>

En el fragmento se describe un encuentro cara a cara que, sin embargo, no es sólo eso. Como lo propone el antropólogo Jan Nesper, al actuar estamos interactuando con cosas del espacio inmediato y con otras alejadas temporal y espacialmente (Nesper, 1994:6). Los profesores trajeron hasta ese encuentro experiencias y sentidos construidos en tiempos y lugares remotos que habían marcado sus respectivas trayectorias.

Alberto Sánchez mencionó dos cuestiones que tiempo después se convirtieron en el proyecto pedagógico escolar de la escuela: el Laboratorio-Museo Escolar inaugurado en 1986, cuyo espacio fungió como potenciador de una enseñanza más activa —también como lugar para reuniones gremiales—y la adopción del espíritu de la Escuela Moderna freinetiana en gran parte de los salones de clase. Varias maestras y maestros de las redes docentes de Oriente han mencionado a la escuela Julio Cortázar en esos años como sobresaliente en lo pedagógico y también como uno de los espacios-sedes para la lucha sindical.

El Laboratorio-Museo Escolar era un proyecto promovido por la Dirección General de Primarias del Distrito Federal, instancia de la SEP, sin embargo se concretó en pocas escuelas. Según el texto de Estrada, Téllez y Martínez (1995: 14), todos docentes de la primaria Julio Cortázar, el proyecto tiene como antecedente el trabajo realizado desde la década de 1960 por el maestro Vicente Javier Ontiveros Balcázar y desde 1979 había sido adoptado como proyecto de la Dirección de Primarias de la Secretaría de Educación Pública. El Laboratorio-Museo proponía un aprendizaje de la ciencia de manera vivencial y agradable, además de exponer los trabajos de alumnos y maestros.<sup>96</sup>

Durante el verano antes de llegar a la escuela Julio Cortázar, Rogelio Estrada había tomado un curso sobre este proyecto del que, dijo, salió convencido de sus ventajas para la enseñanza, si bien, no había recursos económicos oficiales disponibles para echarlo a andar. Sánchez Cervantes describe cómo los profesores instalaron

---

<sup>95</sup> Entrevista Alberto Sánchez Cervantes- Juan Páez Cárdenas, 14 de junio de 2014.

<sup>96</sup> Permitía poner en práctica, de manera más organizada, muchas de las propuestas hechas en los programas y Libros de Texto de Ciencia Naturales, elaborados en los años 1970 bajo coordinación de Juan Manuel Gutiérrez-Vázquez, que también tuvieron una fuerte influencia de las escuelas activas de México.

primeramente el museo en un aula de la escuela, sin embargo, al finalizar el ciclo 1984-1985 les fue dada la orden de desalojarla. El equipo de maestros intentó revertir la disposición, sin lograrlo. A partir de este hecho, unieron esfuerzos para edificar un salón exclusivo para el laboratorio (Sánchez, 1991:13). Consiguieron que la supervisora escolar fuera al plantel y les aprobara tomar un espacio dentro del perímetro de la escuela para levantar el nuevo edificio.

En reunión de Consejo Técnico se aprobó vender certificados de cooperación pro-construcción. Luego recurrieron a distintas actividades como bazares, funciones de cine callejero, boteos o solicitudes de apoyo a distintas empresas, sindicatos u otras organizaciones para recabar fondos (Sánchez, 1991: 13).

El maestro mencionó que esta labor no estuvo exenta de oponentes. Tanto la directora del turno vespertino como el director del matutino, pertenecían al grupo sindical Vanguardia Revolucionaria. En algún momento Alberto Sánchez se enteró de que el director del matutino había apostado a que los profesores del vespertino no lograrían llevar a cabo el proyecto<sup>97</sup>. Si bien, esto no fue así. La construcción del Laboratorio-Museo Escolar se realizó durante todo el ciclo escolar 1985-1986. Finalmente se inauguró en diciembre de 1986 con la participación de los maestros e incluso la directora del turno vespertino.

La edificación de este espacio (un salón de 60 metros cuadrados) implicó que los profesores (as) contrataran a un maestro albañil, le pagaran, y ellos (as) mismos (as) trabajaran como ayudantes los fines de semana o durante periodos vacacionales. Al momento de su apertura, el proyecto fue nombrado Laboratorio-Museo Escolar Célestin Freinet, al relacionarlo con los principios de la Escuela Moderna. El maestro Alberto indicó que desde el primer espacio en donde estuvo ubicado, el proyecto despertó un interés creciente entre estudiantes, padres de familia y maestros. Incluso fue difundido entre maestros y padres de otras escuelas y "en la medida que fue conocido el proyecto tuvo un respaldo moral muy fuerte" (Sánchez, 1991:13).

El respaldo mencionado por el profesor Alberto Sánchez se relaciona con la imagen de la foto 4. En ella se observa una reunión en las instalaciones del Laboratorio-Museo en, al parecer, noviembre de 1994, es decir, casi ocho años después de haber sido inaugurado. Quien está al centro de la imagen, sentado, es un maestro de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de la Universidad Nacional Autónoma de México (FES-UNAM). Esta institución se encuentra justo al cruzar la avenida frente a la

---

<sup>97</sup> Entrevista Juan Páez Cárdenas-Alberto Sánchez Cervantes, 7 de noviembre de 2015.

primaria Julio Cortázar. Las mujeres alrededor son madres de familia que tomaron el taller Biología de las plantas medicinales.



Foto 4. Taller impartido a madres de familia en el laboratorio-museo Célestin Freinet de la primaria Julio Cortázar en la década de los noventa (Cortesía: MMEM).

Según los testimonios de varios docentes de la escuela Julio Cortázar, el proyecto del Laboratorio-Museo logró articular a la comunidad escolar, la cual hacía contribuciones al acervo del recinto. A continuación una cita de la maestra Raquel Martínez:

... recuerdo una madre de familia que trabajaba en el rastro, ahí en (la Avenida Canal de) San Juan, y cuando una res venía preñada y la secaban el producto... lo mandaban al laboratorio, 'maestra, aquí le traigo esto para el laboratorio' [...] teníamos dioramas de la época de la prehistoria, y entonces los niños traían cosas, a veces que se iban a su pueblo y encontraban piecitas originales, tepalcates...o iban a las pirámides y traían una réplica de una deidad, ahí se iba haciendo (el acervo)... y clasificábamos...por culturas, cultura maya, cultura... entonces cuando ibas (al Laboratorio-Museo Escolar), pues hablabas 'que hacían figuras amorfas', pues ahí tenías una figura...<sup>98</sup>

---

<sup>98</sup> Entrevista con Raquel Martínez García- Juan Páez Cárdenas, 22 de marzo de 2014.

En el testimonio de la profesora Raquel García se observa cómo el proyecto significó un importante vínculo entre los maestros, los estudiantes y los padres de familia; todos ellos participaron en las actividades previas<sup>99</sup> para recaudar los recursos necesarios para construirlo. Una vez inaugurado, el equipo docente de la escuela consiguió que se les reconociera la figura de encargado de laboratorio por parte de la autoridad educativa.

La maestra Raquel comentó también que el Laboratorio-Museo Célestin Freinet funcionó de manera continua por lo menos hasta la fecha en que ella dejó la escuela Julio Cortázar para cambiarse a otra primaria, en el año 2009. En la foto 5 puede observarse cómo el acervo estaba dispuesto por áreas temáticas. Estrada, Téllez y Martínez describen la organización dispuesta en área de ciencias naturales, ciencias sociales, Rincones Vivos, español, planetario, matemáticas y educación tecnológica y artística (Estrada, Téllez y Martínez, 1995: 16-17).



Foto 5. Una sesión de trabajo en el Laboratorio-Museo Escolar Célestin Freinet. (Cortesía MMEM)

Por otro lado, un video producido por la Sección 9 Democrática (1996) muestra que el Laboratorio-Museo estaba conectado con un corredor a lo largo de un trecho del perímetro escolar en cuyo espacio los estudiantes podían leer sobre cojines; tenía un estanque con peces y otros módulos en los cuales estaban representados distintos tipos de hábitats; había plantas y animales de granja. Este mismo video contiene un fragmento

---

<sup>99</sup> Los maestros de la primaria entrevistados contaron que hicieron vendimias, bazares, boteos, certificados de donación entre las actividades para la recaudación de fondos y que algunas de estas actividades las hacían los fines de semana.

de la copia del programa de televisión de Canal 11 denominado *Creciendo juntos* en el cual los profesores Alberto Sánchez y Rogelio Estrada, junto con algunos de sus estudiantes, son entrevistados en un estudio de televisión acerca del trabajo escolar en el Laboratorio-Museo.

En la foto 6 se observa a la maestra Raquel Martínez en el momento de los trabajos en la escuela para adecuar el corredor anexo al Laboratorio-Museo. Como puede verse en la imagen y congruente con su propia narración, en la adecuación de esta área participaron maestros, estudiantes y padres de familia.



Foto 6. La maestra Raquel Martínez García y alumnos de la escuela primaria Julio Cortázar trabajan en el anexo del Laboratorio-Museo Escolar. (Cortesía MMEM)

Según el relato de los profesores de la escuela Julio Cortázar entrevistados, el Laboratorio-Museo fue también muy visitado por maestros (as) de otras escuelas y por estudiantes normalistas. Debido a los buenos resultados didácticos, posteriormente — una vez que la Sección 9 democrática de la Ciudad de México obtuvo la representación legalmente reconocida por el SNTE—, el proyecto fue emprendido en otras escuelas de la zona, llegándose a integrar, por lo menos, seis laboratorios más.

En la experiencia narrada por los docentes de la primaria Julio Cortázar turno vespertino y en los documentos visuales sobre la misma, se observa cómo el proyecto del Laboratorio-Museo Escolar propuesto de la Dirección de Primarias fue apropiado por

los docentes a tal grado de autogestionar los recursos necesarios para construir un salón expofeso para el mismo, trabajando, incluso, los fines de semana involucrando a toda la comunidad escolar. Una vez construido, fueron más allá y acondicionaron espacios anexos didácticos. La supervisión escolar les otorgó el permiso para utilizar el terreno para la construcción, si bien ellos gestionaron todo lo demás, sin apoyo directo —aunque tampoco bloqueo— de la directora de la escuela.

#### *4.1.3 Condiciones de posibilidad del trabajo pedagógico autogestionado*

Considerando el concepto de apropiación elaborado por Roger Chartier (1999: 128), que resalta los procesos de transformación que ocurren al tomar y hacer propios maneras de usar los bienes culturales, es posible observar que los profesores se apropiaron del proyecto didáctico propuesto por Alberto Sánchez y Rogelio Estrada y lo convirtieron en un eje de integración de la comunidad escolar como parte de la incipiente lucha que darían por el tipo de educación en el cual creían.

Según los hallazgos de diversos estudios en escuelas, el tipo de prácticas docentes descritas anteriormente no se presentan con frecuencia. Fullan y Hargreaves (1996), por ejemplo, afirman que el problema de las escuelas “es simplemente (que) no hay suficientes oportunidades ni suficiente aliento para que los docentes trabajen en equipo, aprendan los unos de los otros y mejoren su saber hacer comunidad”. Además, señalan al aislamiento docente como un problema de las escuelas básico y extendido.

La investigación de Citlali Aguilar, a principios de los ochenta, en escuelas rurales en un estado cercano a la Ciudad de México encontró que “las relaciones al interior de la escuela tienen como contexto la organización del funcionamiento escolar realizado por el director” (Aguilar, 1986: VIII). Citlali Aguilar señala que la institución escolar no otorga las condiciones para la concentración de las y los maestros en su profesión, en un entorno que no los reconoce, no les ofrece opciones de desarrollo ni un sueldo adecuado (Aguilar, 1986: 10). Por otro lado, agrega que el control ejercido por la SEP y el SNTE deja pocas posibilidades para el desarrollo de iniciativas surgidas desde los docentes (Aguilar, 1986:27).

Por su parte, Leonor Eloina Pastrana realizó un estudio en una escuela pública de población urbano-marginal en el que constató la centralidad de la figura del director en la toma de decisiones (Pastrana, 1994). Pastrana indica que en escuelas urbano-marginales es frecuente que la dedicación de las y los profesores a la enseñanza sea

compartida con acciones para conseguir los recursos necesarios para la materialidad de los planteles (Pastrana, 1994: 24-25).<sup>100</sup>

En el caso de la primaria Julio Cortázar, se observa cómo el equipo docente trabajó de manera colectiva para conseguir los recursos para el Laboratorio-Museo Escolar, sin embargo esto no tuvo como consecuencia el demérito de la labor de enseñanza, sino más bien fue eje integrador de la comunidad escolar en pos de un mejoramiento del trabajo pedagógico.

Ante esta evidencia, surgen preguntas como las siguientes: ¿cómo en esta escuela ubicada en una zona marginada de la Ciudad de México se pudo gestionar y llevar a cabo un proyecto desde el equipo docente y sin un apoyo claro de la dirección ni ninguna otra autoridad educativa?, ¿cómo se generaron las condiciones para que esto fuera posible?, ¿por qué el director no tuvo un papel central?, ¿cómo se evitó que el control de la SEP-SNTE bloqueara el proyecto del Laboratorio-Museo?

En un sistema de organización vertical como el de la SEP, los docentes son el cuadro más abajo en la estructura jerárquica y las escuelas y la profesión docente son jurisdicción del estado. Recurriendo a los conceptos de de Certeau (2000), podríamos observar cómo las y los docentes de la primaria Julio Cortázar se encontraban laborando en este dominio estatal, la escuela pública, sin embargo, en este terreno echaron mano de *tácticas* de autogestión y colectividad entre pares en el que involucraron a los padres de familia para realizar un proyecto pedagógico que la propia autoridad educativa les había sugerido, para el que, no obstante, no les había otorgado las condiciones.

#### *4.1.4 El proyecto de convocar y formar a los docentes de la escuela Julio Cortázar*

El otro eje del proyecto pedagógico de la escuela Julio Cortázar turno vespertino, de acuerdo a las narraciones de los profesores Alberto Sánchez, Rogelio Estrada y Raquel Martínez, fue la adopción de *prácticas freinetianas en una escuela pública urbano-marginada* por la mayoría del equipo docente. Con ello, se logró mostrar, por lo menos en este caso, cómo la pedagogía freinetiana era no solamente viable sino también valiosa en el contexto de una escuela pública de ese tipo. En este apartado desarrollaré los procesos de negociación y colaboración que implicaron, para los actores de la escuela, la adopción de esta perspectiva educativa.

---

<sup>100</sup> Otros trabajos que han dado cuenta de la trascendencia de la dirección como eje articulador de la organización de las escuelas son los estudios de Cuauhtémoc Guerrero (2004) y Etelvina Sandoval (2000).

En el ciclo escolar 1984-1985, tanto Rogelio Estrada como Alberto Sánchez, daban clases a grupos de sexto grado. Iniciaron aplicando técnicas de Freinet en sus salones y haciendo actividades en conjunto. Enseguida, un fragmento del texto de Sánchez Cervantes:

Ambos iniciamos a trabajar con grupos de sexto grado, cosa que nos permitió planear y realizar actividades en común. Para la misma época empezamos a leer sistemáticamente a Freinet. Leímos *Consejos a los maestros jóvenes*, *La enseñanza de las ciencias* y *Las invariantes pedagógicas*, entre otros.

Teníamos dos preocupaciones centrales: hacer el laboratorio-museo escolar e impulsar el trabajo aplicando técnicas Freinet.

Freinet entró a nuestras aulas a través del texto libre y la clase paseo. Organizábamos itinerarios didácticos para ambos grupos. Propiciábamos situaciones para que el niño constantemente se expresara, para que tuviera la palabra como lo deseaba Freinet. Luego llegamos a la asamblea, que se hacía los viernes, en ella se discutían propuestas de trabajo, de organización, de gobierno; habían críticas o felicitaciones para todos, incluidos los maestros. La asamblea permitió ir delegando la autoridad en los muchachos y a ellos les facilitó su organización. Nosotros quedamos al paso del tiempo como meros responsables para el exterior. Después de este periodo de inserción en otro tipo de trabajo seguimos con otras técnicas: el cálculo vivo, la correspondencia escolar, la impresión (en mimeógrafo manual) y la conferencia. (Sánchez, 1991: 11-12)

El profesor Alberto Sánchez describe cómo sus primeras tácticas en la primaria fueron evitar el aislamiento y autogestionar su propia formación pedagógica. Enseguida, señala un avance cauteloso en la aplicación de las diversas técnicas freinetianas. Describe a su colega Rogelio Estrada y a él mismo como sujetos de acción política-pedagógica con la clara intención de impactar la organización escolar.

Los maestros se propusieron conformar un equipo pedagógico con sus demás colegas. Una de las primeras tácticas para lograrlo, comentó Alberto Sánchez, fue conformar una biblioteca compartida. Él había comprado toda la serie de la Biblioteca de la Escuela Moderna (23 tomos) y junto con otros textos que aportó Rogelio Estrada, hicieron una lista y la pusieron a disposición del equipo docente para préstamo. Así, se conformó un acervo de las obras de Célestin Freinet pero también de otros autores como Paulo Freire y Antón Makárenko.<sup>101</sup>

---

<sup>101</sup> Entrevista con Alberto Sánchez Cervantes- Juan Páez Cárdenas, el 14 de junio de 2014.

La preocupación pedagógica fundamental fue dar la palabra a los alumnos e involucrarlos en procesos de autogestión y aprendizajes significativos. Promover un equipo docente en la misma sintonía no fue sencillo:

...costó largas horas de discusiones, enfrentamientos, ironías, indiferencia, regateos constantes con maestros, padres y autoridades. Al principio en juntas de consejo técnico nuestras ideas eran apabulladas por un ambiente de indiferencia y rechazo... se nos veía como desestabilizadores de la rutina escolar, como los maestros jóvenes y curiosos a los que con el tiempo se nos bajarían los humos... hablamos en privado con la directora para que nos ayudara a convencer a los maestros, nunca lo hizo, en el fondo creo que temía a nuestro liderazgo, máxime con los antecedentes de mi compañero (Sánchez, 1991, pp. 19-20).

Ante esta descripción del profesor Alberto Sánchez, conviene tener presente la filiación vanguardista de la directora y que se trataba de la primera mitad de los 80, cuando hacía sólo algunos años (finales de 1979) se había conformado la Coordinación de Trabajadores de la Educación (CNTE) en Chiapas. Ante el rechazo del resto de los docentes y de la dirección de conformar una propuesta pedagógica en conjunto, los dos maestros siguieron trabajando lo freinetiano sólo en sus grupos. Poco a poco —narraron— fueron despertando el interés de los demás.

En el acondicionamiento del primer espacio que fungió como Laboratorio-Museo Escolar, dos maestras se adhirieron al par de los profesores. El fin de cursos del ciclo 1984-1985 lo terminaron con una exposición de trabajos escolares precisamente en las instalaciones del Laboratorio-Museo que dejó satisfechos a los padres de familia y que fue determinante para promover la cooperación entre las y los docentes. Algunos de ellos comenzaron a aplicar también técnicas Freinet en sus grupos, las más practicadas fueron el cálculo vivo, el texto libre, la conferencia y la asamblea escolar. Se articuló un círculo de estudio formativo entre las y los docentes para revisar durante los recreos un tema educativo semanalmente. A partir de esto, la mayor parte del conjunto de docente (entre 11 o 12 de un total de 18) trabajó integrando algunas técnicas a su práctica (Sánchez, 1991, pp. 20-22).

La maestra Raquel Martínez ingresó al vespertino de la escuela Julio Cortázar a finales de 1987 (inmediatamente después de haber egresado de la ENM) y se incorporó casi de inmediato al equipo de freinetianos. Enseguida, un fragmento de su testimonio:

Yo llego (a la primaria Julio Cortázar) en el (19)87 en septiembre y él (Alberto Sánchez Cervantes) en diciembre hace una mini muestra pedagógica en su grupo... y nos invita, nos manda un recado a todos (los maestros); que quien desee pasar a su salón a ver el trabajo de sus alumnos, que lo podemos hacer... entonces yo digo 'voy a ir a ver'. precisamente entro a su salón y veo, por un lado, a unos niños imprimiendo el texto libre con un mimeógrafo; ahí iban saliendo las hojas y lo del texto; veo a otros niños que están leyendo el diario y haciendo críticas y sugerencias... un chico estaba presentando su conferencia [...] (exclamó para sí misma) ¡yo quiero que mi aula sea como esta, quiero que los niños estén levantando la mano y que los niños participen, y llevar el diario y que hagan conferencias!"<sup>102</sup>.

En esta cita destaca la táctica del profesor Sánchez Cervantes según la narración de la profesora: mandó un recado (los recados eran llevados a los salones por alumnos) *invitando* a sus colegas. Es decir, no intentaba obligarlos a ir ni se valía de la directora o alguna otra figura para presionarlos. También es notable, la vehemencia con la que Raquel Martínez relató ese primer encuentro con la práctica freinetiana y su convencimiento por esta perspectiva, ya que hasta la fecha continua ejerciendo su trabajo docente bajo esta perspectiva.

La profesora también indicó que en aquel momento eran los maestros quienes proponían los temas a tratar en las Juntas de Consejo Técnico de la escuela. Los practicantes de las técnicas aprovecharon las juntas para hacer muestras de lo que hacían en sus grupos con los alumnos para compartir su trabajo ante sus colegas y recibir observaciones.<sup>103</sup>

La investigadora Justa Ezpeleta indica, en un estudio realizado en los años noventa, que eran muy pocas las escuelas en “donde la preocupación pedagógica tiene cierta importancia” (Ezpeleta, 1991: 4) y en éstas por lo general el interés proviene de la dirección escolar. Además, señala las funciones que las Juntas de Consejo realizaban en la mayoría de las escuelas:

- a) canalizar directivas;
- b) tomar decisiones operativas de importancia secundaria y generalmente no técnicas;
- c) organizar y/o definir la participación de la escuela en eventos formalmente educativos (como los concursos interescolares);
- d) sistematizar, para la administración, información sobre medidas o innovaciones propuestas por ella. En estos casos el desconocimiento

---

<sup>102</sup> Entrevista con Raquel Martínez García- Juan Páez Cárdenas, 22 de marzo de 2014.

<sup>103</sup> Entrevista Raquel Martínez García- Juan Páez Cárdenas, 22 de marzo de 2014.

del movimiento escolar que suelen suponer estos pedidos, alimenta la tendencia a responder según la lógica del requerimiento sin comprometer necesariamente el cambio o la evaluación de las prácticas involucradas. (Ezpeleta, 1991: 4-5)

A partir de los señalamientos de Ezpeleta y otros autores, lo narrado por los profesores de la primaria Julio Cortázar resultaba ser infrecuente. Raquel Martínez comentó cómo el equipo docente consideraba primordial que los grupos de alumnos que iniciaban recibiendo formación con técnicas Freinet continuaran en los grados ascendentes con profesores también participantes de esta perspectiva educativa, por lo que *negociaban* esto con los directores escolares.<sup>104</sup>

Los tres docentes entrevistados ex integrantes de la escuela Julio Cortázar (la última de los tres en dejar la escuela fue Raquel Martínez en 2007) coincidieron en que durante el periodo de mayor solidez del equipo docente freinetiano (de 1987 a 1996 según la profesora Raquel), la escuela fue visitada por un número importante de observadores externos como normalistas, universitarios, padres y maestros de otras escuelas. También dijeron haber sido muy significativos los programas producidos por el Canal 11 de televisión del Instituto Politécnico Nacional (IPN). Incluso, Raquel Martínez supuso que al momento de su ingreso a la escuela en 1987, ésta ya contaba con el reconocimiento de las autoridades educativas por el trabajo pedagógico previamente realizado.<sup>105</sup>

En la escuela Julio Cortázar se observa cómo un par de docentes —figuras clave de la gestión pedagógica en la primaria— negociaron pacientemente con sus colegas y la directora, quien tenía una postura política-gremial contraria a los docentes, la adopción de la Escuela Moderna freinetiana como proyecto escolar. A través del trabajo constante y la invitación a sus compañeros maestros a observar los resultados educativos en los alumnos, consiguieron crear un colectivo pedagógico freinetiano que, junto con el Laboratorio-Museo Escolar llamó la atención de otros actores, como docentes de otras escuelas y normalistas, quienes acudieron a la escuela a observar el tipo de educación impartida en esta escuela pública.

---

<sup>104</sup> Entrevista Raquel Martínez García- Juan Páez Cárdenas, 12 de abril de 2014.

<sup>105</sup> Entrevista Raquel Martínez García- Juan Páez Cárdenas, 12 de abril de 2014.

## **4.2 El fomento de la lectura como eje pedagógico transversal**

Si bien la experiencia de la escuela Julio Cortázar es emblemática por la puesta en práctica, en una escuela marginal pública, de una propuesta pedagógica derivada de la tradición freinetiana, no era la única iniciativa de conformar colectivos en torno a proyectos escolares y organizar redes pedagógicas más allá de la propia escuela. Una veta importante en esta región fueron las múltiples experiencias de trabajar en torno a la lengua escrita-la lectura y la escritura por parte de los estudiantes.

La realización de acciones tempranas por parte de las redes de maestros, particularmente notable en Iztapalapa, mostraban diferentes maneras de asegurar la apropiación de la cultura escrita más allá de la disponibilidad de material de lectura. Para que funcionaran estos programas en las escuelas se requería el apoyo de los docentes, su concreción dependía de la autogestión docente.

### *4.2.1 Una trayectoria de largo plazo en torno a la lectura en las escuelas*

En los relatos de los maestros, así como en la adopción de ciertas técnicas Freinet, se notaba la inquietud de estos docentes por la difusión de la cultura escrita entre sus alumnos e incluso entre los padres de familia de las comunidades de la región en que laboraban. Así, las actividades en torno a la lectura, la redacción de textos libres y el intercambio de correspondencia entre escuelas tenían un lugar notable en la escuela Cortázar y el preescolar de Miravalle. Además, fueron impulsadas desde los años 1990, por lo menos, por otros maestros de la región Oriente que no eran integrantes del MMEM, aunque habían compartido una trayectoria social y formativa similar a aquellos. Estas inquietudes los llevaron a buscar una formación mayor en el la enseñanza, que fue obtenida en 1996 cuando un grupo de maestros y maestras de Iztapalapa obtuvieron la posibilidad realizar un diplomado en fomento lector, diseñado especialmente para ellos, impartido por académicos de la Universidad Pedagógica Nacional. La experiencia acumulada por estos docentes desembocó finalmente en la fundación de la constitución de la Red de Maestros y Maestros Animadores de la Lectura y la Escritura, RMMALE en 1999, cuyos vínculos inter-institucionales se analizarán en el capítulo 5.

Estos tipo de actividades se sostenía durante años por profesores como María de los Ángeles Pérez Vega, a quien conocí durante el trabajo de campo. Ella compartió su experiencia de conformación de un colectivo docente en torno a un proyecto

pedagógico autogestionado en la escuela primaria Prof. Bruno Martínez turno vespertino, ubicada en la colonia Tenorios de la Delegación Iztapalapa, en un periodo posterior al movimiento magisterial de 1989 tras el cual la Sección 9 de la Ciudad de México estuvo dirigida por el grupo del magisterio democrático. La maestra Ángeles Pérez Vega llegó a trabajar a esta escuela en 1994 y después fue una de las integrantes más comprometidas de la RMMALE y trabajó toda su carrera en escuelas de Iztapalapa. La profesora narró cómo, en el turno vespertino de la primaria, la biblioteca escolar y la figura de un encargado exclusivo para la misma fue resultado de una gestión desde su posición como docente:

(Lograr que se designara un encargado exclusivo de la biblioteca) fue después de mucho batallar con los dos directores y fue el del turno vespertino el que retomó mi propuesta... yo le hacía ver que la biblioteca... que se requería de un responsable, alguien que organizara el trabajo, que diseñara los talleres... que trabajara con los compañeros maestros y que eso no era posible atendiendo las dos cosas (el grupo y la biblioteca), no era viable [...] Para los directores implica que nos quedemos con un recurso menos en la dirección que nos ayude, para poder pasar a uno a la biblioteca [...] yo estaba en grupo, le pedí al director que me asignara como ATP (Asesor Técnico-Pedagógico), pero no para pasar a la dirección, sino para hacerme cargo del trabajo de la biblioteca y el retomó esa propuesta... y es así como yo paso a hacerme cargo del trabajo de la biblioteca .<sup>106</sup>

En el testimonio, la profesora da cuenta de un proceso de negociación con los directores escolares, un “batallar” con ellos. En el momento de la entrevista con la profesora Ángeles Pérez, ella era ya directora de la escuela Prof. Bruno Martínez turno vespertino, si bien la biblioteca seguía funcionando con una maestra encargada y recibiendo a los distintos grados escolares una vez por semana. Derivado de su formación en el diplomado impartido por profesores de UPN y de su participación en la RMMALE, la profesora, siendo encargada de la biblioteca, decidió promover un proyecto integral de fomento lector en su escuela para estudiantes y padres de familia alrededor del ciclo escolar 2003-2004. Como resultado del trabajo de lectura y escritura con los niños, la maestra se percató de la expresión constante de tres ejes problemáticos en sus vivencias familiares: una mala orientación de la sexualidad, violencia y adicciones.

---

<sup>106</sup> Entrevista María de los Ángeles Pérez Vega- Juan Páez Cárdenas, 14 de octubre de 2013.

Ante esta situación, comentó, se propuso diseñar un programa coordinado desde la biblioteca en el que participara toda la escuela. El programa constó de tres unidades de trabajo que correspondían a los tres ejes problemáticos que había detectado. Previamente a su aplicación, todos los maestros de la primaria se prepararon, de manera que el programa fue aplicado durante todo un mes del ciclo escolar en todos los grados escolares en los salones de clase y en la biblioteca. Consistió en presentar a los estudiantes lecturas relacionadas con los temas de los ejes problemáticos, y de las que se pudieran derivar actividades. Como ejemplo, la maestra comentó que a los grados de primero y segundo se les leyó un cuento relacionado al tema del origen de los bebés y se promovió el respeto al cuerpo. Otro tema tratado fue el abuso sexual. Al mismo tiempo, la profesora Ángeles se encargó del trabajar con el grupo de padres. Al final del mes se pudieron abordar completamente los dos primeros ejes (sexualidad y violencia) y se presentaron los trabajos de todos los grados derivados del programa.

#### *4.2.2 La difícil tarea de convocar a los docentes en torno a un proyecto escolar colectivo*

Lograr organizar un proyecto colectivo en torno a la lectura no era fácil. Tuve la oportunidad de observar directamente el legado y el sentido otorgado a los proyectos pedagógicos en torno a los usos de la lengua escrita al realizar el trabajo de campo en una escuela primaria pública que he estado visitando intermitentemente a partir del año 2013, la escuela primaria Licenciado José María Lafragua turno matutino, ubicada en la colonia Paraje Zacatepec, al oriente de la Delegación Iztapalapa. Inicialmente, estuve en esta primaria en varias ocasiones para observar asambleas de carácter tanto gremial como pedagógico después del horario escolar. Esta escuela me fue referida por algunos de los docentes de las redes como particularmente notable en cuanto a su gestión.

Esta primaria tenía una trayectoria de lucha gremial de varios años y estaba trabajando ahí, desde hacía 20 años, el profesor Roberto Gabriel Gómez Jiménez, quien desempeñaba funciones de subdirector al momento de conocerlo. La primaria fue fundada en septiembre de 1978, justo detrás de la penitenciaría de Santa Martha Acatitla, institución que para ese entonces ya contaba con más de 20 años de operación. En ese tiempo, esa zona de la delegación se encontraba en pleno crecimiento, con nuevos habitantes que llegaban de estados como Oaxaca y Michoacán a establecerse en la Ciudad de México. La escuela contaba instalaciones amplias, con 18 grupos, y una planta docente de 22 maestros, algunos con años de servicio en la escuela, y otros que

habían sido asignados en fechas recientes. Lo que interesa destacar en este apartado es el tipo de gestión pedagógica de un proyecto colectivo en unas condiciones distintas a las que caracterizaban a la escuela Julio Cortázar en los ochenta. Roberto Gómez había comentado acerca de la preocupación que habían compartido muchos maestros de la región, por lo cual la lectura se convirtió en el eje central de sus actividades en esta escuela:

Uno de los tantos problemas que vivíamos en las escuelas era que a los niños y niñas no les gustaba leer ni escribir; eran actividades aburridas y sin sentido. Fue así, como un grupo de profesores de primaria decidimos promover 'el placer' por la lectura y escritura. (Gómez et al., 2004: 92)

La gestión de la escuela Lic. José María Lafragua tenía una característica particular, pues había notado que si bien había un ambiente de constante trabajo y actividad, incluso en los patios, cada maestro trabajaba a su manera. La política del equipo directivo era permitir que las y los maestros de la primaria impartieran clases con independencia y adoptando diferentes estilos docentes. Como en otras escuelas, se había logrado el nombramiento de un maestro exclusivamente de lectura para todos los grupos y sesiones semanales en la biblioteca escolar. El profesor de lectura tenía un horario previamente definido para visitar en su salón de clases, una vez a la semana, a cada uno de los grupos de la escuela. El día que lo acompañé para conocer el programa, visitamos un total de cuatro grupos: tres sextos y un quinto grado. Los docentes de cada uno de estos grupos (tres maestras y un maestro) permanecieron en sus escritorios durante la sesión de lectura mientras los estudiantes realizaban alguna actividad con el profesor. Las y el maestro de grupo observaron la sesión o participaron de cuando en cuando, pero no se involucraron más allá de eso en lo que sucedía entre sus estudiantes y su colega.

Las sesiones de lectura consistieron en narraciones en voz alta por el profesor o la propia narración de los estudiantes, tras presentarle una serie de ilustraciones. Hubo preguntas a los niños antes y después de la lectura con la intención de propiciar un diálogo, así como actividades relacionadas a la misma. Estas actividades consistieron en cosas tales como ordenar una secuencia de fragmentos del texto o un juego de concurso entre equipos contrarios. Con los sextos grados el profesor utilizó una narración de un libro de texto, mientras que con el quinto recurrió a un libro del autor Enrique Martínez Blanco. Las sesiones duraron 50 minutos aproximadamente.

Si bien la rotación semanal del maestro por los grupos complementaba el trabajo de los maestros de grupo, permanecía como una actividad llevada a cabo en cada grupo. Para conseguir convocar a los maestros a un real proyecto colectivo, el subdirector Roberto Gómez logró un cambio de estrategia que situara la biblioteca escolar como centro de la acción pedagógica de la escuela. Esto se convirtió en el componente central de un programa de lectura reconocido por las y los maestros como su proyecto escolar y que era resultado de acuerdos previamente tomados por el colectivo (docentes y directivos) en juntas de Consejo Técnico. El diseño de este proyecto incluía aparte del maestro exclusivamente de lectura para todos los grupos, sesiones semanales en la biblioteca escolar, el fomento de la lectura de los maestros en sus salones, la realización de ferias de lectura dentro de las instalaciones del plantel y la inclusión de actividades lectoras en celebraciones festivas y asambleas cívicas.

La manera de gestionar el programa revela la complejidad de llevarla a la práctica. La biblioteca en la primaria —la cual formaba parte del proyecto de lectura— había sido conformada en el ciclo 2012-2013 a partir de una gestión del equipo de docentes por conservar a dos de sus colegas que serían removidas de la escuela por la autoridad educativa, según comentó el profesor Roberto Gómez:

El problema que teníamos era de que las compañeras se iban, porque se les terminaba su contrato<sup>107</sup>... y nosotros queríamos que ellas continuaran aquí en la escuela, entonces las autoridades nos dijeron 'se van ellas pero les llegan otros recursos'. Mandándonos el otro recurso ya no teníamos el argumento para pelear la permanencia de ellas, porque íbamos a estar completos. Y entonces, fue ahí donde salió la propuesta de que creáramos los proyectos ¿no?... el de lectura y el de computación. Pero digamos que la necesidad surgió de un problema laboral.<sup>108</sup>

Con el argumento ante la autoridad de la necesidad de docentes para cubrir los proyectos, el equipo de Lafragua matutina negoció con la autoridad educativa que sus compañeras no fueran removidas<sup>109</sup>. Así se inició cierto consenso en torno al mejor uso del acervo bibliográfico por todos los grupos y maestros.

---

<sup>107</sup> Se trataba de docentes interinas.

<sup>108</sup> Entrevista Roberto Gabriel Jiménez Gómez- Juan Páez Cárdenas, 19 de diciembre de 2014.

<sup>109</sup> Otra docente integrante de la Red de maestras y maestros animadores de la lectura y escritura (RMMALE) mencionó también que en su escuela (la Concepción Rivera) se recurrió a proponer proyectos pedagógicos, uno de ellos la biblioteca escolar, con el fin de conservar docentes (Entrevista a Norma Rodríguez, 10 de marzo de 2014).

Anteriormente, el espacio de la biblioteca y el de salón de cómputo conformaban un salón de usos múltiples. Entre el equipo docente y las madres y padres de familia consiguieron habilitar el espacio como salón de biblioteca. Los docentes se pusieron de acuerdo para configurar un proyecto pedagógico integral y colectivo de fomento de la lectura; el colectivo decidió concentrar todos los Libros del Rincón de cada aula en la biblioteca y crear un programa semanal de visitas en el que cada grupo iría acompañado de su maestra o maestro por lo menos una vez por semana para tener una sesión de fomento a la lectura, con la ayuda del encargado de la biblioteca.

El horario asignado para cada grupo estaba impreso en papel y pegado en uno de los muros cercanos a la entrada de la escuela, si bien, según el testimonio del subdirector escolar, alrededor de dos terceras partes de los grupos no cumplían con el acuerdo de tener una sesión semanal. En las sesiones de biblioteca de distintos grupos observados, cada maestro realizaba distintas actividades con sus alumnos, a veces relacionados con los temas de las materias que estudiaban. En algunos casos, los niños revisaron y leyeron libros del acervo y comentaron con sus compañeros acerca de ellos. Había diferentes formas de promover la reflexión sobre lo que leían: hacían dibujos relacionados a las lecturas, hablaban sobre libros con su maestra, escribieron sobre libros leídos y respondían a preguntas para la reflexión sobre lecturas hechas. Las maestras también mostraban cómo leer: por ejemplo en una ocasión escucharon a su maestra leer una noticia periodística y comentaron en grupo sobre el contenido de la misma; escucharon a su maestra leer en voz alta; comentaron ante el grupo libros leídos. Entre los alumnos presentaban libros, invitando a sus compañeros a leerlos, y hacían recomendaciones sobre lecturas o se llevaron libros en préstamo a su casa. No faltaba quien organizara a su grupo para cantar una canción encontrada en los libros. Durante las sesiones, el encargado o la encargada de la biblioteca entraba y salía del aula y mantenía interacción con su colega docente para cuestiones del control de los libros en préstamo. En ocasiones también ayudaba a ciertos niños a mejorar su capacidad lectora.

Los docentes de la escuela Lafragua también organizaban ferias de libros, y pude observar la de junio y julio 2015. La llamada “Feria de lectura” que se llevó a cabo durante ocho días en la escuela en ese año consistió en lecturas en voz alta por maestros y alumnos y números musicales. También venta y rifas de libros para niños de editoriales como el Fondo de Cultura Económica (FCE) y del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe). Pero no se limitaba a la lectura y venta de libros. Los propios docentes presentaban funciones de teatro negro frente a estudiantes y padres de familia.

Poco a poco, un grupo de maestros se había hecho de todo el acervo de técnicas propias de la tradición de cuenta-cuentos, e incluso se disfrazan para dramatizar algunos cuentos para los eventos de la escuela. Además, establecían otras maneras de compartir sus experiencias, como el día de talleres de lectura en el cual los docentes intercambiaron sus grupos y leyeron en voz alta a los alumnos, para después proponerles una actividad relacionada a la lectura. Combinaban la lectura con diversos talleres relacionados con el arte, las manualidades y la recreación, así como la presentación de una orquesta infantil de una escuela primaria pública cercana. En la feria participó toda la comunidad escolar: directivos y docentes, estudiantes, trabajadores de apoyo y padres de familia.

La realización de ferias de lectura formaba parte de una tradición de las escuelas del Oriente de Iztapalapa a mediados de la década de los noventa, con el grupo de profesoras y profesores. La primera feria se realizó precisamente en la escuela Lafragua y de ahí las actividades de lectura se fueron efectuando en distintas escuelas del rumbo con la participación de los miembros de la RMMALE y simpatizantes de la misma. Las actividades no sólo fueron ferias de lectura, también se buscó fomentar que los docentes leyeran en voz alta a sus alumnos en sus grupos, influenciados por la corriente de cuenta-cuentos. Se habilitaron bibliotecas escolares, provistas de los libros distribuidos por la SEP y obtenidos por muchos otros medios, y se llevaron a cabo actividades formativas gestionadas por la red para todo profesor interesado a través de conferencias, talleres y otros eventos relacionados al fomento lector y la animación de la lectura.

Las asambleas cívicas de fechas conmemorativas eran también aprovechadas para el fomento de la lectura. Los programas para las asambleas eran previamente acordadas en juntas de consejo técnico. En la junta de consejo del 31 de octubre de 2014, por ejemplo, se discutió sobre la celebración de la conmemoración de la Revolución Mexicana el 20 de noviembre, la cual estaba próxima. Se habló sobre el programa de actividades en la ceremonia cívica, los preparativos para el desfile de los alumnos y maestros por las calles cercanas a la escuela y sobre la kermese posterior. El programa de actividades generó una discusión sobre el sentido de la conmemoración en la escuela. La subdirectora mencionó que observaba en el programa actividades aisladas y no un acto integrado como resultado de un trabajo en equipo. Intervinieron varios docentes e indicaron que debían seguirse los acuerdos tomados a principios del ciclo escolar sobre la necesidad de realizar un trabajo colaborativo con relación al contenido de las actividades de las ceremonias especiales. Intervino una de las

profesoras involucradas en la organización de la ceremonia y expresó que a ella le parecía que el programa estaba completo, que a los padres de familia les gustaba ver a sus hijos bailar y que además estaba lo de la kermese. Después, el subdirector, Roberto Gómez, intervino de la siguiente forma:

... se tomó la decisión en agosto porque se veía que las actividades se estaban haciendo por cumplir. Que la intención debe ser que los niños aprendan algo. Los corridos, la canción de La rielera... que todo eso ya se conoce. La razón de la ceremonia es la conmemoración de una fecha y que en realidad no se conmemora la fecha. No se recuerda el proceso revolucionario, dijo. [...] Que debe quedar claro qué fue lo que sucedió en la Revolución y no ser una reseña tediosa. Agregó que, si no hay impacto, no tiene caso que se invierta tanto tiempo en las ceremonias.<sup>110</sup>

Esta discusión en junta de Consejo escolar muestra cómo entre los docentes existió una discusión colectiva argumentada sobre el objetivo primordial de las asambleas y su justificación pedagógica.

En esta escuela se observa que hubo una manera no coercitiva de convocar a los docentes en torno a un proyecto escolar que rompía con el aislamiento tradicional de cada maestro en su grupo, sin embargo, se respetaba la autonomía de cada docente en el aula. A través del trabajo en la biblioteca escolar, el maestro de lectura, las ferias de lectura y las asambleas cívicas se lograba una conciencia de colectividad entre el equipo de docentes y alumnos que como se verá en el siguiente apartado, se complementaba con la relación con los padres de familia.

En suma, el tejido de redes en torno a proyectos pedagógicos dentro de las escuelas de las redes de docentes democráticos del Oriente de Iztapalapa se ha originado y llevado a cabo a partir de la iniciativa de las y los profesores. En ocasiones, las redes organizaban encuentros entre escuelas, en las que los docentes presentaban y mostraban las iniciativas que habían desarrollado; estos encuentros se llevaban a cabo sin intervención de las autoridades escolares, en días no laborables, en sedes que contaban con el control de sus planteles.

Convocar a los docentes en torno a un proyecto pedagógico común había ayudado a evitar el aislamiento de aula y buscaron involucrar a la mayoría de sus colegas, incluyendo el director. Para lograr esto buscan el acercamiento con el otro desde lo pedagógico, invitan a la participación y a veces han debido recurrir a procesos

---

<sup>110</sup> Anotación en el diario de campo, 31 de octubre de 2014.

de negociación, colaboración con sus pares y directivos. Los proyectos educativos parten de una ponderación propia de una mejor educación para los estudiantes —con todo y que en la primaria Lic. José María Lafragua se creó a raíz de un asunto laboral— teniendo presente que se trata de niños que quizá “no tengan otra opción más allá de la escuela”<sup>111</sup>.

#### **4.3 Padres de familia y docentes: la alianza potenciadora**

Uno de los principios que articulaban la gestión pedagógica por parte de los docentes era la búsqueda de alianza con las madres y padres de familia. Los docentes adoptaban formas de convocarlos constantemente para recibir información y/o participar en distintas actividades relacionadas tanto a cuestiones de enseñanza como de búsqueda de recursos o mantenimiento para la infraestructura escolar.

En estas escuelas, las madres y padres dentro del plantel escolar era una presencia cotidiana en ciertos eventos y en espacios como la dirección escolar o los patios centrales. El equipo docente y directivo las y los convocaba mediante las asambleas cívicas, juntas calendarizadas y extraordinarias, en las cuales se le daba importancia a la rendición de cuentas de la gestión escolar. Al mismo tiempo, el apoyo de las madres y padres de familia era solicitado por el equipo docente para todo aquello relacionado con la marcha del trabajo en la escuela, tanto si se trataba, por ejemplo, de infraestructura escolar o la permanencia de maestros interinos, ya que todo esto, argumentaban, repercutía en la gestión pedagógica de la escuela.

##### *4.3.1 Negociación y presión para consolidar un proyecto escolar*

Un ejemplo importante lo compartió la maestra María de los Ángeles Pérez Vega de cómo llegó a la escuela primaria Genoveva Cortés turno vespertino en septiembre de 1980, recién egresada de la ENM. Esta primaria se encuentra en el área ahora conocida como Desarrollo Urbano Quetzalcóatl, en Santa Cruz Meyehualco. El turno acababa de abrirse para ese ciclo escolar y la escuela estaba en una zona muy pobre de Iztapalapa, dijo la profesora, donde la mayoría de los habitantes habían llegado de estados del

---

<sup>111</sup> Esto fue dicho por el maestro Roberto Gabriel Jiménez Gómez en una ceremonia cívica de la escuela Lic. José María Lafragua.

interior de México, todavía se sembraba, había milpas, cuya cosecha complementaba sus ingresos.

Los padres de familia del lugar habían estado demandando la apertura del turno vespertino debido a la gran cantidad de niños en edad escolar. Debido a esto, la escuela abrió con un equipo de 18 maestros, la mayoría jóvenes, sin director, y 11 grupos de primer grado con más de 40 alumnos cada uno. A pesar de que el turno matutino había sido abierto con anterioridad, el plantel no contaba aun con infraestructura adecuada, se trataba de aulas pre-fabricadas instaladas en un terreno abierto<sup>112</sup>. La profesora comentó que las condiciones socioeconómicas de la población impactaron en ella:

Empiezo a jugar un papel de liderazgo en ese grupo de maestros, para empezar a realizar cosas... yo creo que ver las condiciones que había de la población, la pobreza y todas estas cosas, mis ganas de transformar la realidad, entonces decidí irme a alfabetizar, porque teníamos muchos papás que no sabían leer y escribir.<sup>113</sup>

En su testimonio, la maestra se asumió, recordando el inicio de su carrera en el magisterio, como alguien interesada en transformar su entorno mediante el trabajo en colectivo y una adopción de trabajo pedagógico militante<sup>114</sup>. A partir de lo encontrado en la comunidad a donde llegó, tomó la decisión, sin ningún tipo de autorización formal, de abrir la escuela los sábados para las clases de alfabetización para adultos.

La profesora agregó que no pudo mantener este grupo de alfabetización por mucho tiempo. Sin embargo, buscó de nuevo el vínculo con los padres de familia y sus colegas, ahora para hacer mejoras a la escuela y demandar a las autoridades la construcción del edificio escolar, cosa que sucedió, dijo, en el año de 1982.<sup>115</sup>

Para las maestras y maestros de las redes del Oriente de Iztapalapa, el cultivar una relación estrecha con los padres de familia era considerada un tarea primordial. Según la narración de la profesora María de los Ángeles Pérez Vega, a principios de los ochenta en la primaria Genoveva Cortés, ella ofreció un curso de alfabetización a los padres de familia que lo requerían; posteriormente, fueron ellos quienes, aliados con el equipo docente, gestionaron la construcción del edificio escolar.

---

<sup>112</sup> Entrevista con María de los Ángeles Pérez Vega-Juan Páez Cárdenas el día 31 de mayo de 2014.

<sup>113</sup> Entrevista con María de los Ángeles Pérez Vega-Juan Páez Cárdenas el día 26 de octubre de 2013.

<sup>114</sup> El sentido del término militante lo estoy tomando de la definición del Diccionario de la Real Academia Española para el verbo militar: "Haber o concurrir en una cosa alguna razón o circunstancia particular que favorece o apoya cierta pretensión o determinado proyecto"

<sup>115</sup> Entrevistas María de los Ángeles Pérez- Juan Páez Cárdenas los días 26 de octubre de 2013 y 31 de mayo de 2014.

En la primaria Julio Cortázar, el vínculo con los padres se fomentó a la par que se construía el Laboratorio-Museo Escolar y ellos eran testigos de los resultados de las técnicas Freinet practicadas por los docentes. Los profesores fomentaron su involucramiento activo a través de las acciones de recaudación de fondos para la edificación del salón para el laboratorio, la colaboración para conseguir y renovar su acervo, las conferencias escolares o las muestras pedagógicas. En las narraciones de los docentes de esta primaria, pueden destacarse algunos episodios especialmente esclarecedores de la naturaleza de este vínculo.

Según el testimonio del profesor Alberto Sánchez, previo al año de 1989, a la supervisión de la zona escolar a la que pertenecía la escuela Julio Cortázar llegó un supervisor conocido entre los democráticos como 'acérrimo vanguardista'<sup>116</sup>, quien incluso tenía fama de amedrentar a los maestros disidentes exhibiendo su pistola. En toda su gestión como supervisor, solamente en cuatro ocasiones Alberto y él se toparon: la primera fue cuando el supervisor pasó al grupo del maestro y le dirigió —como único comentario- la sugerencia de que enseñara a los niños a ponerse de pie cuando entrara un adulto; la segunda cuando se reunió con los maestros para prohibirles que se quedaran en la escuela después de la hora de salida; la tercera cuando en una reunión de maestros previa al paro de abril de 1989 llegó de improviso con el fin de evitar que el equipo de docentes decidiera irse al paro y cuatro, cuando al día siguiente, el día del paro, llegó a la escuela para "reventarlo"<sup>117</sup>. Para el objetivo de este apartado, me concentraré en los tres últimos encuentros mencionados por el maestro Alberto.

Los profesores se quedaban por lo menos una vez al mes en el Laboratorio-museo escolar después de la jornada laboral (de 14:00 a 18:30 horas) a tratar temas relacionados con el círculo de estudio, éstas juntas a veces se prolongaban hasta las 21:00 horas.<sup>118</sup> También, la escuela fue sede para las reuniones del movimiento gremial. En la reunión en la cual el supervisor exigió —como único punto- que los maestros no se quedaran después de la jornada oficial, estuvieron presentes los profesores Rogelio Estrada y Alberto Sánchez, el director de la escuela, Javier Ontiveros Balcázar — asesor del laboratorio-museo escolar que trabajaba en las oficinas de la Secretaría de Educación Pública (SEP)— y el supervisor. Alberto Sánchez indicó que ante la demanda del supervisor, le respondió de la siguiente manera: "No maestro. Tenemos un proyecto

---

<sup>116</sup> Es decir, que era integrante del grupo sindical Vanguardia Revolucionaria.

<sup>117</sup> Entrevista con Alberto Sánchez Cervantes-Juan Páez Cárdenas, el 7 de noviembre de 2015.

<sup>118</sup> Entrevista con Raquel Martínez García-Juan Páez Cárdenas, 12 de abril de 2014.

pedagógico que no puede estar limitado por el tiempo [...] pero si usted opina lo contrario, juntemos a los padres y ellos que decidan"<sup>119</sup>. Y el supervisor no volvió a insistir en su petición. Debido a la trayectoria del trabajo previo con los estudiantes de la escuela, Alberto Sánchez tuvo la seguridad de que los padres de familia los apoyarían.

El segundo y tercer momentos, narró el profesor Alberto, se presentaron el día previo y el primero del paro indefinido del magisterio nacional que inició el 17 de abril de 1989 y que se prolongó hasta el 17 de mayo de ese mismo año (Ávila y Martínez, 1990, p. 103). El primer día, en su calidad de Secretario General Delegacional, Alberto había convocado al equipo docente a una junta para hablar sobre la posibilidad de irse al paro indefinido y tomar una decisión colectiva. El supervisor se apareció sin previo aviso en la reunión: "¿quién le llamó? pues seguramente el director de la escuela, o alguien de los compañeros."<sup>120</sup>

En esa reunión el supervisor intentó desalentar a los docentes a unirse al paro indefinido. A pesar de esto, se acordó tomar la escuela al día siguiente a las 8:00 am. Esa mañana llegó la comisión de maestros que tomaría la escuela, Alberto Sánchez, José María González representante del turno matutino y también profesor de las redes, y otros de sus colegas. También había padres de familia que los docentes habían citado. Pero, también:

... llega el inspector en un coche, se estaciona y se baja... y empieza a hablar llamando al no paro... a boicotear el paro... entonces, yo había llevado una de esas viejas grabadores de casete, y se la pongo... se amedrenta ante la grabadora... empieza a dudar... pero para eso, un padre de familia empieza a hablar en favor del paro [...] esos padres de familia que en esos momentos estaban presentes y yo creo que aparecieron como llevados por el dios de izquierda democrático, eran activistas del MPI, del Movimiento Proletario Independiente, que era de Ruta 100 [...] Y ellos van y dicen 'no, los maestros no van a tomar la escuela' palabras más, palabras menos 'somos nosotros.'<sup>121</sup>

Alberto terminó la narración diciendo que sólo recuerda a los padres enfrentando al supervisor y éste retrocediendo hasta que subió de nuevo a su auto y se fue. Fue la última vez que tuvo algún tipo de contacto con él. Es muy probable que el apoyo sin cortapisas mostrado por el grupo de padres fue resultado de la trayectoria del equipo

---

<sup>119</sup> Entrevista Alberto Sánchez Cervantes- Juan Páez Cárdenas, 7 de noviembre de 2015.

<sup>120</sup> Entrevista Alberto Sánchez Cervantes- Juan Páez Cárdenas, 7 de noviembre de 2015.

<sup>121</sup> Entrevista Alberto Sánchez Cervantes. Juan Páez Cárdenas, 7 de noviembre de 2015.

docente en la escuela. El profesor Alberto Sánchez se dijo convencido de que si las y los profesores de la primaria Julio Cortázar habían conseguido cosas como que no se les cerraran la escuela después del horario regular e incluso llevar a cabo reuniones de carácter político-gremial ahí, se debió al respaldo del trabajo pedagógico previo y al reconocimiento de distintos actores hacia su trabajo. Y enfatizó la importancia de la conjunción de los dos aspectos gremial y pedagógico:

...el proyecto pedagógico lo que nos ganó fue el respeto de la gente... o sea, no nos dedicamos sólo a grillar... éramos gente que trabajaba y que también hacía política... y no gente que hacía política y si podía trabajaba... yo eso lo reivindico mucho, no sé si estoy exagerando, pero reivindico mucho eso, ese equilibrio entre la participación política y el trabajo.<sup>122</sup>

La trayectoria del colectivo docente de la primaria Julio Cortázar turno vespertino de aquel periodo de tiempo muestra cómo estos docentes fincaron su lucha en la idea de un doble frente, en la que la ausencia de uno de los dos aspectos era impensable. Y también, cómo ante los padres de familia, las autoridades educativas y ante sus opositores gremiales, esta imbricación pedagógica-gremial les significó un capital político en la construcción de las condiciones de realización para sus acciones.

Otra experiencia, pero ésta en la primaria Bruno Martínez turno vespertino, ilustra también las formas de darse la relación padres y maestros. Durante la ejecución del proyecto escolar de biblioteca impulsado por la profesora María de los Ángeles Pérez ya mencionado, el director de la escuela había estado ausente. Al regresar, anunció al equipo docente que aceptaría un ofrecimiento de otra dirección en una escuela distinta. Esta noticia, narró Ángeles, provocó incertidumbre entre ella y sus colegas:

Nos empezamos a preocupar entonces, porque dijimos 'bueno y todo eso (refiriéndose al trabajo realizado)... ¿qué se va a venir abajo? ¿va a depender si el que llega a ver si lo quiere entender? a ver si le parece, si no a batallar otra vez y... para ver cuándo se puede y cuándo no y demás'... La mayoría de los directores obviamente prefieren tener a ese recurso que en nuestro caso se asignó a la biblioteca, pues lo prefieren tener en la dirección ¿no? porque pues ayuda a sacar el trabajo y todo esto... empezamos a ver en la escuela.... a ver qué hacíamos y los compañeros dijeron... 'pues que se quede ella (Ángeles), pues si ella fue la que se quedó trabajándolo (el proyecto), si es ella la que ha estado haciendo esto, lo otro, impulsando aquí y

---

<sup>122</sup> Entrevista Alberto Sánchez Cervantes- Juan Páez Cárdenas, 31 de octubre de 2015.

allá, y ha organizado el trabajo, pues qué mejor que se quede ella'. Entonces implicó luchar por conseguir la dirección, porque obviamente este... pues a las autoridades no les iba a ser así de mucho agrado que alguien con mi participación política estuviera a cargo de una dirección ¿no? <sup>123</sup>

En su testimonio, la profesora se describe como alguien con una participación política y asume como certeza el que las autoridades educativas estarían al tanto de la misma. La intención de sostener un trabajo pedagógico dio pie para una disputa por un cargo determinante en la gestión escolar: el de la dirección escolar.

La maestra comentó que lo que siguió fue convocar a los padres de familia y explicarles la situación, y de ellos se obtuvo el respaldo. Se enviaron oficios a la oficina correspondiente haciendo la solicitud formal para que ella pudiera ser nombrada la nueva directora, sin embargo, la respuesta fue negativa. Las autoridades argumentaban el no ser aceptable otorgar la dirección escolar a quien antes había formado parte del equipo docente, eso —le decían- generaba compromisos. El nuevo director debía ser alguien externo y, de hecho, ya se tenía a una persona asignada para asumir el cargo.

Frente a esto, en la primaria estaban resueltos según el relato de la profesora: "Aquí en la escuela sí, tanto papás como maestros nos mantuvimos firmes de que teníamos que lograr esta dirección...y de que tenía que ser así"<sup>124</sup>. Ante la insistencia, la responsable de la oficina de la Región San Miguel, a la cual estaba adscrita la escuela Prof. Bruno Martínez, acudió a una reunión con los profesores y padres de familia. Ahí, —comentó la maestra Ángeles- la funcionaria reconoció su trayectoria de trabajo pedagógico, si bien, volvió a negar la posibilidad de otorgarle la dirección de la escuela. Al mismo tiempo, le informó que podía ser directora, si ella aceptaba, pero tendría que ser en una escuela distinta a la primaria Prof. Bruno Martínez.

María de los Ángeles Pérez indicó haber rechazado el ofrecimiento y que ella y el grupo que la apoyaba siguieron insistiendo hasta tener una reunión con la directora de la Dirección General de Servicios Educativos de Iztapalapa (DGSEI), que en ese entonces era Susana Justo Garza. Asistió una comisión de docentes y padres de familia. La directora los recibió y estuvo entrevistando a cada uno de ellos para conocer los motivos de su petición. Finalmente, se aceptó asignarle la dirección a la profesora Ángeles. Sobre ese momento, ella comentó:

---

<sup>123</sup> Entrevista María de los Ángeles Pérez Vega- Juan Páez Cárdenas, 14 de octubre de 2013.

<sup>124</sup> Entrevista María de los Ángeles Pérez Vega- Juan Páez Cárdenas, 14 de octubre de 2013.

Lo plantearon algo así, en términos de 'sí, pero...nos tienen que presentar ese proyecto del que hablan, que han estado desarrollando [...] lo tienen que presentar por escrito, se les van a hacer observaciones y tiene que haber un compromiso de trabajo delante de los papás...' y cosas así ¿no? pero finalmente acabaron... no les quedó otra más que acabar por aceptar que yo me quedara en la dirección.<sup>125</sup>

La maestra Ángeles fue directora de la Bruno Martínez turno vespertino desde 2004 y hasta 2014, año en que fue removida a una escuela vecina, y en la cual ejerció también como directora hasta octubre de 2015, fecha de su jubilación después de 35 años de servicio. En el testimonio anterior sobre cómo llegó a ser directora, se sintetizan las tácticas de construcción de las condiciones de posibilidad para que una docente con antecedentes de constante participación en el movimiento democrático desde los ochenta, pudiera ocupar un cargo históricamente estratégico en el ámbito de la gestión escolar y gremial. Fue la trayectoria de gestión pedagógica como miembro de la RMMALE aunada a su trayectoria de ejecutora de iniciativas propias de enseñanza la que hizo posible el respaldo de los padres de familia y sus compañeros docentes.

María de los Ángeles Pérez se sumaba en 2004 a otros de sus colegas de las redes del oriente de Iztapalapa que habían conseguido también ser directores de sus escuelas. Desde esa posición se involucraron en procesos de apropiación, resistencia y negociación con distintos actores, maniobraron por una gestión escolar encaminada a la representación de la educación en la que creían y también en favor de una determinada postura política-gremial.

Aunado a estos casos de maestros que obtuvieron una dirección escolar, también hubo momentos en los cuales los profesores de una escuela se unieron junto a los padres de familia para expulsar a un director al quien no consideraron adecuado. Uno de ellos se presentó en la primaria Rafael Solana turno vespertino, del Conjunto Habitacional Solidaridad I en la Delegación Iztapalapa. El profesor Máximo González narró cómo a esta escuela llegó un director que era impositivo y que no tenía disposición para escuchar al conjunto del equipo de docentes. Era adusto en su trato, no permitía el diálogo para la gestión escolar y pretendía que sólo se siguieran sus órdenes. Esto —

---

<sup>125</sup> Entrevista María de los Ángeles Pérez Vega- Juan Páez Cárdenas, 14 de octubre de 2013.

comentó Máximo- fue provocando gradualmente el malestar entre el grupo de profesoras y profesores:

Cuando nos hartó, ya le habíamos planteado que se moderara [...] no, ni caso nos hacía... hasta que un día decidimos '¿saben qué?, esto va a tronar... hay que hablar con padres de familia y cerrar la escuela' y que le cerramos la escuela... hablamos con padres de familia, los padres de familia bloquearon las entradas, y dice (el director) 'maestros, ustedes se están metiendo en problemas'..., '¿por qué maestro?', 'ustedes cerraron la escuela, porque no crean que yo creo que fueron los padres de familia, fueron ustedes' , 'mire, ¿sabe qué maestro? —ya para entonces yo era el líder de la escuela— usted puede creer lo que quiera, pero también queremos que sepa que usted es responsable de esto y que tenemos ya un escrito y que queremos que venga el jefe de región.<sup>126</sup>

El profesor Máximo comentó que anteriormente habían hablado de la situación con el supervisor escolar, sin obtener ningún resultado, por lo que recurrieron al titular de la Jefatura de Región. Otro factor, dijo, era la cercanía de las instalaciones de dicha jefatura con la escuela. Al continuar su narración, describió cómo el jefe de región llegó con la intención de respaldar al director y buscar culpables entre los maestros, de quienes dijo, frente a padres de familia, que se tendrían que ir de la escuela si los encontraba responsables de alguna infracción al reglamento. Sin embargo, —continuó Máximo— se enfrentó a un equipo docente mayormente unido y dispuesto a conformar un frente común ante las autoridades: 'la verdad es que el maestro (director) no tiene capacidad para dirigir la escuela, y esta escuela tiene mucho trabajo (pedagógico)'. Y encontró a padres de familia apoyando decididamente al equipo de los profesores: 'los maestros no se van, primero se va usted (el jefe de región) y se va el director y se van todas las autoridades'. Finalmente, después de varias horas de conversación entre el funcionario de la autoridad educativa, los docentes y los padres de familia, el director fue removido de la escuela esa misma tarde.<sup>127</sup>

El maestro Máximo también dijo que antes del caso del director expulsado habían expulsado también a un maestro que fungía como secretario de la dirección por una conducta irresponsable, grosera y déspota que solapaba al director de aquel entonces. Hablaron con el director y le advirtieron que si insistía en mantener en la

---

<sup>126</sup> Entrevista Jorge Máximo González- Juan Páez Cárdenas, 10 de julio de 2013.

<sup>127</sup> Entrevista Jorge Máximo González- Juan Páez Cárdenas, 10 de julio de 2013.

escuela al secretario, el grupo de maestros cerraría la escuela y hablarían con los padres de familia para explicarle sus razones. Finalmente, el director llamó al supervisor de zona y éste decidió que el secretario tendría que ser removido.<sup>128</sup>

Por otro lado, una de las formas de obstaculización de parte de las autoridades educativas referidas por algunos de los docentes fue el prohibir el uso de las instalaciones escolares para las actividades de animación a la lectura propuestas por la Red de Maestras y Maestros Animadores de la Lectura y la Escritura (RMMALE). A continuación presento un fragmento del testimonio del profesor Máximo en el que hace referencia a una feria de lectura infantil llevada a cabo en la escuela Rafael Solana:

Metimos todos los oficios (para la realización de la feria), se los argumentamos pedagógicamente (a las autoridades educativas), con partes del programa, con sustento teórico, ¿sabes cómo lo sé? porque fui yo quien hizo el documento... como cuatro hojas... nombre de la (audio ininteligible); planteamiento teórico; planteamiento programático; actividades por día con responsables... vas para atrás, no lo permitieron y nosotros dijimos '¡lo vamos a hacer!' y llegó la inspectora: 'maestros, queremos decirles que si hacen su actividad, no la pueden hacer dentro de la escuela, y si ustedes la hacen esto no está autorizado, y maestros, se están poniendo en riesgo de que los cesen' nosotros dijimos 'pues que nos cesen, césenos, hablamos con padres de familia y ustedes saben a lo que le tiran' porque a veces te tienes que plantear así con la autoridad (educativa).<sup>129</sup>

En el fragmento son evidentes las tensiones generadas en la relación de los maestros de la RMMALE con la autoridad educativa y cómo la advertencia de acción en conjunto con los padres de familia fue utilizada como recurso para la resistencia. El maestro Máximo narró que la feria se hizo a pesar de la advertencia de la supervisora. En principio, los docentes siguieron los canales formales para realizar el evento, sin embargo, al obtener una negativa, valoraron como correcto el no cumplir la indicación de no realizar el evento en la escuela al considerar que esta negativa correspondía a una falta de entendimiento de sus motivaciones pedagógicas por parte de las autoridades:

Las autoridades no nos soltaban (las instalaciones)... te digo que ellos no han entendido, nunca han entendido nada: 'es que eso no está permitido', '¿por qué no?' 'porque no está permitido usar los espacios

---

<sup>128</sup> Entrevista Jorge Máximo González-Juan Páez Cárdenas, 10 de julio de 2013.

<sup>129</sup> Entrevista Jorge Máximo González-Juan Páez Cárdenas, 10 de julio de 2013.

escolares', 'pero somos maestros', 'sí, pero no tenemos autorización porque no es institucional', '¿qué no somos institucional (es)?... entonces ¿qué se supone que somos?' y una rebatinga...<sup>130</sup>

En el diálogo narrado por el profesor Máximo se observa cómo al actuar en colectivo los docentes construyeron las condiciones de posibilidad (Martínez, 2006b: 13) para enfrentarse a las autoridades. No se sometieron a las indicaciones dadas por la supervisora al considerar que su calidad de maestros justificaba el uso de las instalaciones escolares para llevar a cabo una propuesta pedagógica elaborada por ellos.

Algunos docentes comentaron que en sus escuelas se resistieron también a la aplicación de la prueba Evaluación Nacional en Centros Escolares (Enlace) con el consentimiento de los padres de familia. Fue el caso de la escuela Lic. José María Lafragua en ambos turnos y la primaria Bruno Martínez. La maestra Ángeles Pérez Vega dijo que, incluso, en la escuela Bruno Martínez se diseñó un instrumento propio de evaluación ante la insistencia de las autoridades educativas para que aplicaran Enlace. Relató que en la elaboración del instrumento se tomaron en cuenta las características de la población y haber incluido encuestas a estudiantes y padres. Uno de los resultados —dijo— fue la detección de serios problemas de comprensión lectora y de escritura y que en general los resultados fueron útiles para conocer mejor a los alumnos.

#### *4.3.2 Padres, estudiantes y maestros en lucha por la infraestructura escolar*

En el caso de la primaria Lic. José María Lafragua, la vinculación con los padres de familia tuvo también una importancia primordial para el funcionamiento de la escuela. Todos los días, a las 12:30 pm, hora de salida del turno matutino y a las 2:00 pm, hora de entrada del turno vespertino, se formaba un tumulto de padres (además de vendedores ambulantes) dejando o recogiendo a sus hijos en la banqueta y calle frente a la escuela. Algunos de ellos entraban a la escuela y se quedaban a presenciar las ceremonias cívicas.

Los padres participaban activamente en distintas actividades de la vida escolar: en la distribución de los desayunos escolares; en fiestas cívicas y kermeses; en jornadas de limpieza y mantenimiento de la escuela. Los directivos de la escuela mantenían juntas

---

<sup>130</sup> Entrevista Jorge Máximo González Núñez- Juan Páez Cárdenas, 17 de junio de 2013.

con ellos periódicamente en las que se discutían diferentes problemáticas con el fin de encontrar soluciones con acciones conjuntas. También, los padres estaban presentes en las ferias de lectura y otros eventos pedagógicos especiales; en cierto grado, esto los hacía partícipes de los procesos pedagógicos de sus hijos. Esta preocupación por presentar resultados educativos a los papás fue una constante en las redes docentes del Oriente de Iztapalapa, lo cual les valió el apoyo de los mismos en momentos clave de lucha frente a las autoridades que debieran garantizar la obligación del estado de proveer las condiciones para el acceso a una educación de calidad, como se verá a continuación.

Un episodio importante en la trayectoria de las redes docentes de Oriente de Iztapalapa que ayuda a ver la construcción de condiciones de posibilidad para la gestión autónoma de sus escuelas, y en particular en el caso de la primaria Lic. José María Lafragua, tuvo lugar en marzo de 2011. Durante ese mes, docentes, directivos y padres de familia de ambos turnos de esa escuela realizaron actos públicos de presión para que las autoridades educativas la dotaran de nuevo mobiliario en remplazo del viejo y deteriorado con el cual contaban. El 9 de marzo cerraron dos importantes avenidas cercanas a la escuela, llevando consigo muebles viejos y cartulinas que denunciaban carencias acumuladas durante muchos años: "desgaste de la pintura de los edificios, desperfecto de los sanitarios, de computadoras y equipo de sonido, faltante de estantes, mesas, sillas, pizarrones, etc." (Gómez, 2011:14)

A partir de esa movilización, la Dirección General de Servicios Educativos de Iztapalapa (DGSEI) ofreció otorgarle a la escuela algo de mobiliario usado, lo que no satisfizo los requerimientos del grupo demandante. Ellos acordaron seguir adelante con la movilización y el 15 de marzo, como acto simbólico, estudiantes, padres y docentes formaron una cadena humana frente a Palacio Nacional y colocaron muebles viejos de la escuela frente a la entrada principal. Ese mismo día, bloquearon una avenida ante lo que consideraron una respuesta insuficiente de autoridades federales. Después de eso, fueron recibidos por el entonces Jefe de Gobierno de la Ciudad de México, Marcelo Ebrard, quien se comprometió a dotar a la escuela de nuevo mobiliario e incluso ir a entregarlo personalmente (Gómez, 2011:15).

Esto desencadenó un enfrentamiento entre dos poderes políticos: el gobierno federal a través de las instancias de la Secretaría de Educación Pública (SEP), la cual en principio es responsable de la infraestructura escolar, y el gobierno capitalino. Ante la noticia de que el gobierno de la Ciudad de México se había comprometido a enviar

mobiliario a Lafragua, la Dirección General de Servicios Educativos de Iztapalapa (DGSEI) mandó también mobiliario nuevo el 18 de marzo. Sin embargo, el grupo movilizadno no lo aceptó:

En asamblea general la comunidad determinó los pasos a seguir frente a esta inédita y peculiar situación. Se decidió resguardar el mobiliario de la SEP hasta en tanto no llegara el del gobierno del D.F. y posteriormente entregarlo a otra escuela. Las autoridades no quisieron entender el acuerdo de la comunidad escolar y en un alarde de autoritarismo, el 22 de marzo intentaron, utilizando a los trabajadores manuales de las escuelas del sector, meter por la fuerza el mobiliario a los salones. Volvieron a fracasar. Los maestros y los padres de familia, en este caso del turno vespertino, impidieron dicha acción y los obligaron a retirarse de la escuela. Lo único que las autoridades lograron con su prepotencia fue incrementar el encono de la comunidad hacia ellos. (Gómez, 2011: 15)

Aquí se observa cómo la alianza entre docentes, directivos y padres de familia, al considerar que sus necesidades no eran atendidas, tomó decisiones que desde la normatividad corresponden a otras áreas de la estructura del sistema educativo. Recurrió a la movilización y manifestación pública, llamando la atención de otros grupos sociales y de los medios de comunicación.

Finalmente, el 31 de marzo, padres de familia tomaron la escuela para recibir al Jefe de Gobierno y el mobiliario nuevo. Al evento acudieron comisiones de otras escuelas de la zona. Autoridades de DGSEI intentaron ingresar, pero no se les permitió hasta la llegada de las autoridades capitalinas. A raíz de este episodio de lucha, la escuela Lic. José María Lafragua fue surtida de mobiliario nuevo. Otras necesidades como pintura, trabajos de herrería y programas sociales fueron atendidas por las autoridades de la Delegación Iztapalapa. Dio pie también para que alrededor de 30 escuelas más del oriente se organizaran "para hacer valer el carácter gratuito de las escuelas públicas y la responsabilidad de la SEP de financiar las necesidades de todos los planteles de educación básica" (Gómez, 2011: 16)

A consecuencia de los hechos, el director del turno matutino, Reynaldo Baltazar Díaz, recibió varias sanciones administrativas de parte de la autoridad educativa. Sin embargo, éstas pudieron quedar sin efecto debido al apoyo hacia él manifestado por los docentes y padres de familia en lucha. <sup>131</sup>

---

<sup>131</sup> Entrevista Reynaldo Baltazar - Juan Páez Cárdenas, 16 de diciembre de 2014.

- Padres de familia retrasan ingreso de funcionarios de la SEP a la ceremonia

### Entrega el gobierno capitalino mobiliario a escuela de Iztapalapa

- Nadie puede pasar mientras no lleguen los del GDF, afirmaban los progenitores inconformes
- La administración capitalina destinará \$100 millones para atender instalaciones educativas



Padres de familia de la escuela José María Lafragua pidieron que se cancele la llamada de atención que recibió el director del plantel por permitir, en días pasados, el ingreso a la escuela de Clara Brugada

• Foto Jesús Villaseca

Periódico La Jornada  
Viernes 1º de abril de 2011, p. 45

Padres de familia de la escuela primaria José María Lafragua, en Iztapalapa, montaron un dispositivo de seguridad en los dos ingresos al plantel para impedir el acceso de los representantes de la Secretaría de Educación Pública (SEP) federal, pues

ahora va ser una competencia con la Secretaría de Educación Pública federal para ver quién termina primero de colocar mobiliario. Qué bueno, ojalá hubiera pasado antes”.

Informó que el Gobierno del DF va a destinar 100 millones de pesos adicionales para atender todas las escuelas de Iztapalapa y de otras áreas de la ciudad. A decir de la titular de la

Imagen 2. Encabezados de nota periodística del Diario La Jornada en la edición del 1 de abril de 2011.

Así como en el caso del mobiliario, los docentes, estudiantes y padres de familia se han involucrado directamente en otros aspectos del equipamiento, mantenimiento y/o construcción de infraestructura escolar relacionada con, por ejemplo, el salón de usos múltiples, la biblioteca escolar o el salón de cómputo<sup>132</sup>. Esta alianza, convirtió al

<sup>132</sup>En el periodo de observación de esta primaria Lafragua, la infraestructura escolar consistía en dos edificios de salones distribuidos en dos plantas, había dos oficinas de dirección (una para cada turno), la casa del conserje, la biblioteca, el salón de cómputo y un salón de usos múltiples. En los salones de clase el mobiliario estaba conformado por sillas de plástico y mesas de metal, pizarrones, así como algunos archiveros y el escritorio del profesor o profesora. Todos los patios estaban cubiertos de piso de cemento. En el patio principal se levantaba una estructura metálica de altura considerable que funcionaba como techumbre y cubría más de la mitad de la extensión de dicho espacio. Había dos grandes espacios de jardines que lucían algo descuidados. La pintura de la escuela en el interior y en sus perímetros bardeados presentaba buen estado. Aunque esta infraestructura podría no ser tan distinta a otras escuelas urbanas de la Ciudad de México, la diferencia estaría quizá en el grado de involucramiento de la comunidad escolar con relación al estado físico de las instalaciones y mobiliario.

colectivo escolar en un sujeto capaz de hacer un lado la normatividad vigente e implementar formas instituyentes de gestión.

En estas formas de hacer se observan procesos de resistencia y confrontación directa de las y los docentes con una diversidad de actores representantes de la autoridad educativa. Como se ha comentado en otros capítulos, la perspectiva de Holland y Lave (2001) es pertinente aquí, en el sentido de la paulatina formación de una identidad a lo largo de “luchas duraderas”, como las que habían sostenido algunos maestros de esta generación desde sus años en la ENM. En momentos en que se proponían garantizar ciertas condiciones escolares para realizar su trabajo, incluyendo la conservación de integrantes de sus equipos de trabajo en las escuelas, recurrían a las alianzas y las formas de lucha aprendidas a lo largo de décadas. Así también, Henry Giroux advierte que un acto de oposición en los grupos subordinados no es solo una forma de resistencia, sino que es parte de una lucha por construir su identidad. Además, subraya la importancia de atender los factores histórico-culturales que produjeron tal oposición (Giroux, 1985).

Estos hechos recientes en la escuela Lafragua tenían como antecedentes confrontaciones similares en la historia relatada por algunos maestros. Si bien es cierto que en ciertos periodos los maestros podían contar con el apoyo de sus directores y supervisores, e incluso algunos jefes de sector que simpatizaban con sus posiciones, no siempre era el caso. En el enfrentamiento de los profesores de la primaria Julio Cortázar con el supervisor, los docentes estaban en la construcción de su identidad como profesores democráticos en su gremio y comprometidos pedagógicamente en sus aulas al mismo tiempo que se organizaban al lado de otros de sus colegas congregados en el Regional Oriente. Ahí, como se notó, trabajaban a contracorriente de sus directores, aunque de hecho estaban haciendo realidad un programa, el de las Aulas-Laboratorio, avalado por la misma SEP.

La lucha por la dirección escolar en el caso de la escuela Prof. Bruno Martínez se dio en un periodo en el cual maestras (os) democráticas (os) del Oriente reforzaban su postura política al ganar espacios clave en las escuelas, mientras que la gestión del mobiliario para la primaria Lic. José María Lafragua reforzó la integración regional de las escuelas de la zona como antecedente a la creación, a inicios de 2013, de la Coordinación de Escuelas de Iztapalapa, instancia desde la cual las redes de docentes democráticos de Oriente enfrentaron las afectaciones por la reforma educativa.

Las y los profesores del Oriente de Iztapalapa, en alianza con los padres de familia, se indignaron ante la petición del supervisor de no usar las instalaciones escolares fuera del horario ordinario y ante su intento de sabotear su derecho a huelga. El colectivo de la escuela Prof. Bruno Martínez lo hizo ante la posibilidad de que llegara un nuevo director externo y desconociera el trabajo previo ya realizado en la escuela. Mientras que las maestras, maestros, madres y padres de familia de la primaria Lic. José María Lafragua se movilizaron por su derecho a tener mobiliario escolar adecuado.

Considero que estos procesos de resistencia los fortalecieron como comunidades escolares capaces de trabajar por un objetivo que valoraron como justo. Los colectivos ejecutaron tácticas, como los llama de Certeau (2000), en un territorio perteneciente al orden estatal, si bien también en un espacio público, cumpliendo con el derecho constitucional a la educación. Se movían en la coyuntura de lo que Das y Poole (2004) han llamado el rasgo de movilidad y reconfiguracional de “los márgenes del estado”. Es decir, los colectivos supieron ver y aprovechar para sus causas esos recovecos que la lógica estatal no previó.

#### **4.4 Las escuelas como espacio de fortalecimiento político-gremial y político-pedagógico**

Como anoté anteriormente, la escuela Julio Cortázar es una primaria pública que abrió en el año de 1983 en la delegación Iztapalapa, una de las zonas de mayor marginación y estigmatización de la Ciudad de México. En el turno vespertino de esta institución se presentó un proyecto pedagógico alternativo a los programas oficiales de aquellos años, surgido de la iniciativa de sus profesores y profesoras, independiente de la dirección o supervisión escolar. La mayoría de los docentes eran jóvenes con pocos años de servicio y, según el testimonio del profesor Rogelio Estrada, había un punto más de coincidencia entre los docentes que formaron el equipo pedagógico freinetiano: además de compartir inquietudes pedagógicas compartían intereses gremiales similares.<sup>133</sup>

A la par de su gestión pedagógica, los docentes de la primaria entrevistados fueron activos participantes de la lucha magisterial capitalina de los años ochenta. Rogelio Estrada fue representante sindical de su zona escolar, Alberto Sánchez

---

<sup>133</sup>Entrevista Rogelio Estrada- Juan Páez Cárdenas, 11 de junio de 2014.

Secretario Delegacional, y Raquel Martínez representante de su escuela, la cual se convirtió en referencia como enclave de la lucha del magisterio democrático al ser sede de distintas reuniones gremiales.

Según comentó la maestra Raquel, con el paso de los años la configuración del equipo docente de la Julio Cortázar y su postura política fue cambiando gradualmente, lo que derivó en que la sede de las reuniones gremiales del oriente de Iztapalapa se trasladara a otra escuela: la Lic. José María Lafragua.

Como sucedía en la escuela Julio Cortázar, la primaria José María Lafragua se convirtió en referencia gremial y pedagógica y sus espacios (principalmente el salón de biblioteca) se convirtieron en escenarios para asambleas de índole gremial y/o discusión pedagógica<sup>134</sup>, después del horario regular con la asistencia de profesores y profesoras de la misma primaria y de otras escuelas de la zona. La posibilidad de realización de estas juntas se vinculaba a las facilidades que brindaba la conserje para que los maestros pudieran quedarse más allá del horario establecido por la normatividad.

En algunas reuniones observadas se plantearon, entre otras cosas, ideas sobre representaciones de la escuela y su gestión. Además, se presentaron eventos significativos para la comprensión de las formas con las cuales los docentes de la escuela buscaban la cohesión y fortalecimiento del grupo desde una postura política pedagógica y gremial.

A lo largo de las décadas, la configuración de la planta docente de las primarias en el DF se fue modificando. Si al principio el reto era conseguir suficientes aulas y maestros para cubrir los grupos, y para tener grupos más pequeños, y para contar con un conserje, a partir de los noventa se fueron designando maestros para cubrir nuevos puestos. Por ejemplo, se solicitaban maestros de educación física para descargar esa materia de los maestros de grupo; con la figura de grupos integrados se designaron maestros de educación especial; con la política de bibliotecas escolares y de aulas multigrado en la primera década de este siglo, los directores gestionaban personal para encargarse de esos servicios, lo cual no siempre fue fácil. En las escuelas más grandes, se comisionaban maestros para ayudar al director como secretarías o subdirectores. Con la reforma de 2013, se realizaron nuevos cambios, que tuvieron sus consecuencias sobre el trabajo de la gestión pedagógica.

---

<sup>134</sup>Durante la estancia en campo de esta investigación, (enero 2013 - julio 2015) presencié un total de 17 asambleas.

En el trabajo de campo, pude enterarme de los problemas relacionados a unas nuevas figuras pedagógicas<sup>135</sup> que, según los testimonios de los profesores, fueron propuestas desde la autoridad educativa para las escuelas primarias de la Ciudad de México en la primera mitad del 2014. Esta información generó, en el seno de las asambleas de la Coordinadora de Escuelas de Iztapalapa, un diálogo revelador de cómo un espacio que en ese momento se observaba mayormente de discusión gremial, pudo potenciar una gestión de índole pedagógica.

En la asamblea del 5 de junio de 2014 se comentó la necesidad de defender las diferentes figuras pedagógicas recientemente anunciadas por la entonces Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (AFSEDF). Algunos de los asistentes de la asamblea eran directores escolares y habían tenido acceso a esa información. Las nuevas figuras eran dos subdirecciones y tres *promotorías*, según los términos de los profesores. Se trataba de una subdirección operativa, una subdirección de desarrollo escolar y las promotorías de lectura, de tecnologías de la información y la comunicación (Tics) y de buenas prácticas.<sup>136</sup>

Con la idea de la defensa de las figuras, los maestros se referían a la necesidad de estar alertas con el fin de evitar que los cargos fueran ocupados por enviados de la autoridad educativa con el simple objetivo de reubicarlos, ya que se estaba planteando una reestructuración administrativa que implicaría la desaparición de algunas instancias de la propia Subsecretaría de Educación Básica, como la Dirección de Educación Física. Preveían que con la llegada de personas no adecuadas a los nuevos cargos se dañarían los proyectos escolares de las escuelas. Este tema fue tratado en varias asambleas de la Coordinadora de Escuelas de Iztapalapa. Enseguida, la anotación en el diario de campo a partir de la participación del profesor Roberto Gabriel Gómez:

Con relación a la nueva estructura escolar, dijo que van varias veces que las autoridades cambian su postura. Las autoridades quieren poner en las nuevas áreas a maestros de educación física. La postura de los maestros de la Coordinadora es que si mandan maestros de educación física, que sean para educación física. Y que los maestros de las escuelas decidan quién se queda en las nuevas figuras.<sup>137</sup>

---

<sup>135</sup> Se proponían como maestros comisionados a diferentes funciones en las escuelas, no frente a grupo.

<sup>136</sup> Diario de campo, 5 de junio de 2014.

<sup>137</sup> Anotación en el diario de campo, 11 de julio de 2014.

En el fragmento se observa cómo desde el espacio colectivo los docentes se preparaban para resistir las disposiciones de la autoridad desde una posición de apropiación de la gestión escolar. En estas reuniones se expresaron preocupaciones relacionadas con el ámbito pedagógico: los nuevos cargos debían ser aprovechados para mejorar la enseñanza en las escuelas y no debían ser desperdiciados al permitir ser ocupados por otros docentes no capacitados y/o sensibilizados adecuadamente. Debía ser el colectivo de docentes de cada escuela y no sólo el director u otras autoridades quien decidiera. Para tal fin, dedicaron algunas reuniones para conformar un plan de trabajo para los nuevos cargos. Ellos diseñarían, ante la falta de definición de la oficialidad, programas educativos para los cargos, como parte de la defensa de las figuras.

Por otro lado, en las juntas de consejo técnico de la primaria fueron tratados temas gremiales. Antes de finalizar la Junta del 31 de octubre de 2014, el subdirector de la escuela abordó Información sobre los resultados de una elección gremial para la integración de la administración de la sociedad mutualista *El seguro del maestro*. Agregó que fueron electos sólo docentes democráticos. También dijo que una comisión de maestros había ido esa semana a las oficinas de la Dirección General de Servicios Educativos de Iztapalapa (DGSEI) para dejar un documento con distintas exigencias de índole laboral. Añadió que había dos docentes con código 23<sup>138</sup> en la escuela de quienes su contrato laboral terminaría el próximo febrero y que por tal motivo se encontraban en una situación de incertidumbre laboral.

En la Junta de Consejo del 28 de noviembre, el director y el subdirector hablaron sobre la jubilación de la conserje de la escuela, después de 36 años de servicio en la primaria Lafragua, y de la propuesta de que en su lugar se quedara otro trabajador de la escuela en particular. Después intervino el subdirector y dijo que había la posibilidad de que el grupo docente propusiera a un o una docente para que reemplazara a una profesora de la escuela que se jubilaría próximamente (quien estaba presente) y anticipó como posibilidad el nombre de una maestra que ya antes había estado en la escuela. Preguntó a los demás si tenían a alguien a quién proponer. El director mencionó el nombre de una profesora, quien le había comentado —dijo— su deseo de trabajar en la primaria. El subdirector, Roberto Gómez, se dio por enterado.

---

<sup>138</sup>El código 23 era un nombramiento laboral de la Secretaría de Educación Pública (SEP) que implicaba un interinato no mayor a seis meses.

Finalmente, se invitó a pasar a la reunión a la conserje y se le hizo un reconocimiento afectivo por su retiro de la escuela en el que participaron varios docentes y directivos con comentarios de agradecimiento. Una profesora, quien fungía como directora en el turno vespertino de la misma escuela, comentó que la conserje había formado parte de la organización de la escuela y de la lucha de los maestros. Mencionó la posibilidad de permanecer en la escuela hasta después de los horarios normativos y las facilidades para las reuniones gremiales en los espacios escolares.

El día anterior a esta Junta de Consejo, observé una reunión sostenida por el equipo docente y directivos durante la hora del recreo en el salón de la biblioteca escolar. La junta la inició el director y mencionó la inminente jubilación de la conserje y lo que ocasionaría el tener un trabajador de apoyo menos en la dinámica de la escuela. El subdirector comentó que era necesario defender que en su lugar se quedara un trabajador de apoyo que también trabajaba en la escuela. Agregó que la realización de las juntas de la Coordinadora de Escuelas de Iztapalapa se podría ver afectadas si llegaba otra persona y que no se contaba con otro lugar para hacer las reuniones.

La subdirectora sugirió que todos dieran una cantidad de dinero con el fin de comprar un obsequio para la conserje que se iba y para un antiguo trabajador de apoyo quien estaría de visita en la escuela al día siguiente. El subdirector recalcó que sólo entre ellos mismos (los maestros y trabajadores de las escuelas) se hacían reconocimientos, que nadie más los hacía, esto en alusión a la campaña de descrédito hacia la figura docente que estos profesores (as) percibían. La reunión terminó cuando se tomó el acuerdo de ese día tocar el timbre 10 minutos antes de la hora de salida ordinaria para que todos los estudiantes de la escuela pudieran despedirse de la conserje.

En estos eventos se observan formas específicas de resolver problemas que amenazaban la cohesión del colectivo docente y la capacidad de gestión desde una postura que les permitiera fortalecerse como sujeto político desde el espacio escolar. En esta búsqueda de fortalecimiento cobra sentido el afán por reconocer el trabajo de la conserje que se retira y cuidar quién la sustituye.

#### **4.5 Fomento de la participación socio-política de la comunidad escolar**

En estas escuelas observé esfuerzos por integrar a la gestión escolar temáticas sociales que iban más allá de lo político-pedagógico y lo político-gremial. Los docentes y, en algunos casos, los directivos, adoptaban maneras de dar información hacia la comunidad

escolar sobre problemáticas socio-políticas particulares. Utilizaban para ello, todos los espacios y tiempos disponibles para proporcionar información contextual y específica sobre el tema que los ocupara. Después de hacer un planteamiento desde su propia visión analítica, las y los profesores hacían una invitación directa a la comunidad escolar a unirse a acciones sociales concretas. Desde su perspectiva, partían de la idea de que a la gestión de la escuela —como institución social— y a su comunidad no le debían ser ajenos los entramados de poder que se expresaban más allá de sus muros. Era un reconocer y un auto-reconocerse como parte de esos entramados.

Como señala la antropóloga Diana Milstein (2009), la nación y la política confluyen en la escuela. Estos maestros lo saben e intentan, en cada ocasión que se les presenta en el ámbito de la gestión escolar, hacer partícipes de este conocimiento tanto a sus colegas como a los estudiantes y a las madres y los padres de familia y actuar en consecuencia.

Tal fue el caso de lo observado en la primaria Lic. José María Lafragua turno matutino poco tiempo después de los hechos ocurridos en la localidad de Ayotzinapa, estado de Guerrero, México, la noche del 26 de septiembre de 2014. La policía municipal disparó contra estudiantes normalistas rurales, con un saldo de varias personas muertas y la desaparición de 43 de los estudiantes, lo que provocó una serie de movilizaciones sociales de protesta masivas en muchas partes del país.<sup>139</sup>

En la primaria Lic. José María Lafragua, lo relacionado a este tema estuvo presente tanto en juntas ordinarias con madres y padres de familia, en reuniones para entrega de calificaciones, en asambleas cívicas y en juntas de consejo técnico.

En una junta con la presidenta y algunas vocales de la Sociedad de Padres de Familia, por ejemplo, el director y subdirector escolar abordaron la problemática. Brevemente, comentaron a las madres acerca de las difíciles condiciones de las normales rurales. También enumeraron algunas acciones que los docentes de la escuela habían hecho o planeaban hacer en apoyo a la causa de los desaparecidos. Les preguntaron a las madres si estaban de acuerdo en sumarse a las manifestaciones de apoyo.

---

<sup>139</sup> En las versiones oficiales de los hechos se difundió la responsabilidad de grupos del narcotráfico y el crimen organizado en las desapariciones, si bien, el hecho de que fuera la propia corporación policiaca quien en principio disparara contra los autobuses en los que viajaban los normalistas aunado a una información difundida por las instituciones del estado altamente cuestionable, generó un movimiento de indignación masivo a nivel nacional. Para mayor información sobre los hechos puede revisarse el Informe Ayotzinapa II del Grupo Intedisciplinario de Expertos Independientes (GIEI) de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, disponible en: <https://www.oas.org/es/cidh/actividades/giei/giei-informeayotzinapa2.pdf>

En una junta para entrega de calificaciones, la maestra de grupo interpeló a los padres (la mayoría mujeres) a que escribieran exigencias de justicia y las difundieran desde sus posibilidades. También los invitó a que acompañaran a los docentes de la escuela en una manifestación por Ayotzinapa frente a una oficina regional de la Dirección General de Servicios Educativos de Iztapalapa (DGSEI) cercana a la primaria que tendría lugar al día siguiente.

En una asamblea cívica, el profesor que fungió como maestro de ceremonias dijo a los estudiantes que ese día, más que nunca, debía cantarse fuerte el himno nacional. Asumí que el docente hizo este señalamiento en referencia al clima político-social de México de aquel momento, después de haberse cumplido un mes desde la noche de las desapariciones. Después de este profesor, intervino el subdirector de la escuela refiriéndose directamente a los sucesos e invitó a todos los presentes a pensar en lo que podría hacer cada uno para demandar su aparición.

También, en la ceremonia cívica del 20 de noviembre, día de la conmemoración de la Revolución Mexicana, se efectuaron los honores a la bandera, hubo bailables, música, cantos y caracterizaciones presentadas por los estudiantes, algunos de ellos vestidos con ropa alusiva a la fecha histórica. La docente que fungió como maestra de ceremonias habló acerca de las luchas y masacres de la lucha revolucionaria. Antes de que finalizara la ceremonia, el subdirector refirió sucesos relacionados con los normalistas desaparecidos de Ayotzinapa y exhortó a sumarse a las movilizaciones de protesta a realizarse por esas fechas. Otro profesor intervino en este sentido y dijo que en realidad ese día no había nada que celebrar: "Que el presidente los presente vivos o que renuncie. Vivos se los llevaron, vivos los queremos". El profesor habló a nombre de "los maestros de esta escuela".<sup>140</sup>

En otro momento, en la escuela Bruno Martínez turno vespertino se invitó, en el marco de una pastorela navideña, a la reflexión de la comunidad escolar sobre una serie de reformas emprendidas político-económicas y sociales al iniciar el gobierno de Enrique Peña Nieto, entre las que figuraba la reforma educativa.

En suma, en estas escuelas se observan procedimientos cuidadosos de figuras clave para sumar a la gestión escolar el exhorto tanto al grupo docente como a los padres de familia a participar en la lucha por demandas en temáticas sociales complejas. Primero se informa para concientizar y después se invita (sin tratar de obligar) a la acción.

---

<sup>140</sup> Anotación en el Diario de campo el 20 de noviembre de 2014.

#### 4.6 El sentido de la toma de las escuelas

En la foto 7, la imagen muestra una instalación alusiva a la celebración del día de muertos en los días previos al inicio de noviembre de 2014 en una de las jardineras del patio principal de la primaria Lic. José María Lafragua. Fue un trabajo realizado en conjunto por un equipo de profesoras y profesores. Al fondo, colocadas encima de las ventanas de uno de los salones, se observan dos grandes frases escritas en papel. Una de ellas dice *En esta escuela se mantiene viva la esperanza* y en otra *Porque vivos se los llevaron vivos los queremos*<sup>141</sup>. Lafragua. De esta forma, el equipo laboral de la escuela expresó un claro posicionamiento político frente a estudiantes, padres de familia y visitantes de la escuela.

Considero que la imagen sintetiza bien lo descrito en los apartados anteriores del capítulo. Las primarias Lic. José María Lafragua, Julio Cortázar, Bruno Martínez, Rafael Solana, Genoveva Cortés y otras del Oriente de Iztapalapa pueden observarse como *escuelas tomadas*, en las que los actores logran mediante diferentes tácticas, ocupar el espacio escolar y gestionar de manera relativamente autónoma el trabajo pedagógico como su materia de trabajo. Rockwell define 'tomar la escuela' como forma de defensa de la educación pública por el equipo docente, en alianza con las comunidades (Rockwell, 2016, 6-8).

---

<sup>141</sup> La frase *Porque vivos se los llevaron vivos los queremos* ha sido el grito de lucha e indignación del movimiento social originado por la desaparición de 43 estudiantes normalistas de Ayotzinapa Guerrero ocurrida el 26 de septiembre de 2014.



Foto 7. Jardinería de la escuela Lic. José María Lafragua en la víspera de la celebración del día de muertos 2014.

Sin embargo, esta toma tiene un sentido distinto a las tomas donde estudiantes, maestros o padres de familia cierran las puertas de la institución y se conforman guardias para no permitir el acceso a nadie no autorizado por el grupo en cuestión. En este tipo de tomas, por lo general, los sujetos cierran las escuelas para paralizar las actividades ordinarias como medida de presión para conseguir alguna demanda reivindicatoria. Este tipo de acciones también las he podido observar en algunas escuelas de Oriente, sin embargo, no son a ellas las atendidas en este estudio.

La toma objeto de estudio tiene semejanza, más bien, con aquellas ocupaciones realizadas por obreros sudamericanos que han tomado fábricas en paro para hacerlas productivas de nuevo, haciendo a un lado a los patronos. En estas organizaciones el lema es *ocupar, resistir, producir*. Es más bien similar, aunque con las particularidades de cada contexto, a los casos de las escuelas del Movimiento Sin Tierra en Brasil, o en México, las escuelas Zapatistas de Chiapas, las Altamiraristas en Guerrero o las de la

UPREZ en el Estado de México. Todos estos casos tienen características distintas, sin bien, guardan aspectos en común: en todos ellos, grupos subalternos se posicionan como sujeto político a través de una lucha social colectiva que les permite diseñar estructuras político-pedagógicas acordes a lo que estiman como sus propias necesidades.

Al instalar colectivamente el altar de muertos en la primaria Lic. José María Lafragua y colocar grandes cartulinas con sus expresiones, las y los profesores de esta escuela están tomando la palabra como un lugar simbólico, como afirma Michel De Certeau. Este autor ve en la toma de la palabra como un cuestión subversiva que cuestiona al sistema y lanza el siguiente reto: “Desde el punto de vista de una teoría científica de la cultura, es pues capital saber si el hecho comprobado resulta “explicable” o revolucionario, si pide un desarrollo de la teoría o si la revierte” (de Certeau, 1995: 47).

En esta toma de las escuelas se está frente a formas de hacer que transforman y que no solo se presentan como oposición ante lo impuesto verticalmente, ante movilizaciones que empiezan y terminan en la escuela y no se quedan en las marchas, mítines o calles bloqueadas.

Para el caso de las primarias públicas del Oriente de la Delegación Iztapalapa, lo que se observa es una toma con características distintas en cada escuela, si bien, en todas ellas hay esfuerzos desde los docentes (a veces en conjunto con el director) por ofrecer a la comunidad escolar iniciativas pedagógicas valoradas por ellos como promotoras de una mejor educación.

Si bien el 2014 fue un momento particularmente significativo, la larga historia colectiva que forjó la habilidad en la gestión pedagógica, la formación de alianzas, la negociación y la resistencia frente a las autoridades, contribuyeron a este momento. Considero que lo que he documentado en esta toma de escuelas es la apropiación de la gestión pedagógica, en los términos de Justa Ezpeleta, por parte de los maestros.

Como describí en los apartados anteriores, en estas escuelas se construyen proyectos pedagógicos autogestionados por los docentes; se busca actuar y tomar decisiones en colectivo, invitando a toda la comunidad escolar, sin obligar a la participación y las juntas de consejo técnico adquieren un significado real para la toma de decisiones en conjunto. Por otra parte, se consigue un fuerte vínculo con los padres de familia, respaldado por un trabajo pedagógico responsable. Al contar con ese respaldo, se busca influir en quien sale y quién se queda en el equipo escolar, para intentar fortalecer una postura política-pedagógica determinada. Los docentes adoptan

la postura de militantes pedagógicos y políticos, al infundir a su trabajo un carácter moral por el cual están dispuestos a ofrecer mucho más tiempo y esfuerzo de lo exigido por la normatividad, esto se aplica a los espacios escolares y gremiales.

Los profesores de estas escuelas se resisten ante disposiciones oficiales cuando no están de acuerdo con ellas, aunque también toman en serio y buscan las condiciones para poner en práctica disposiciones oficiales que les parecen valiosas, como los laboratorios y el fomento de la lectura. Las primarias se vuelven espacios de encuentro con maestros y maestras de otras escuelas cercanas quienes deciden reunirse para tratar temas gremiales o pedagógicos. En suma, se trata de una toma en donde los docentes se ganan el apoyo de la comunidad al ofrecer resultados pedagógicos con el alumnado, lo que les da el respaldo y el sustento moral para hacerse del control de la gestión y defender lo que ellos, desde la *apropiación de su materia de trabajo*<sup>142</sup>, consideran una mejor escuela pública.

Desde la perspectiva de la trayectoria de la toma de escuelas, se observan distintos procesos de apropiación y resistencia, pero también de negociación entre los docentes y funcionarios de distintos niveles de las autoridades educativas.

Cuando María de los Ángeles Pérez fue asignada como maestra en la escuela Genoveva Cortés en el recién abierto turno vespertino, la institución apenas contaba con instalaciones de emergencia, sin embargo, esto no impidió que ella, ante una comunidad con alta marginación y analfabetismo, decidiera abrir la escuela los sábados para alfabetizar a población adulta. En estas prácticas realizadas por las y los profesores, puede verse cómo a partir de una propuesta didáctica sugerida por la autoridad educativa, ponen en marcha un proyecto de formación e integración de la comunidad escolar en su conjunto, acorde con sus concepciones de mejor educación y participación democrática entre el magisterio.

Así, las maneras de proceder en las asambleas cívicas, la defensa de las nuevas figuras laborales en las escuelas o la inclusión de temas gremiales dentro de las Juntas de Consejo Técnico han sido parte la lucha de los profesores del Oriente de Iztapalapa.

Chartier señala que los procesos de apropiación no se presentan de manera unilateral y es posible encontrarlos en distintos sujetos dentro de una misma relación social. Esto se dio, por ejemplo, cuando la forma de trabajar en la primaria Julio Cortázar llamó la atención de algunos tesisistas normalistas y de medios de comunicación como el

---

<sup>142</sup> Este término fue usado por uno de los docentes de las redes en un evento literario en la escuela primaria Lic. José María Lafragua.

Canal 11 de televisión; también cuando los trabajos realizados en las escuelas de Oriente por la Red de Maestras y Maestros Animadores de La Lectura y la Escritura (RMMALE) les valió el premio de CONACULTA y la SEP en 2001. En estos casos, fueron los supervisores de zona y la propia DGSEI, quienes pudieron apropiarse del crédito de tales reconocimientos.

Otro tipo de procesos se presentaron en momentos como cuando los profesores de la escuela Julio Cortázar se negaron a acatar la orden de la supervisión de no quedarse después de la hora ordinaria de salida; cuando estos mismos docentes cerraron la escuela durante el paro del movimiento magisterial de 1989 o cuando los maestros y padres de familia de la primaria Bruno Martínez no aceptaron a otro director que no fuera María de los Ángeles Pérez Vega. Considero que estas son formas de resistencia, o maneras de "hacer con", adoptadas no sólo en el Oriente de Iztapalapa, sino en muchas otras escuelas alrededor del mundo, como lo subraya Giroux:

...las escuelas operan dentro de los límites impuestos por la sociedad; pero funcionan, en parte, para influir y dar forma a esos límites, sean éstos económicos, ideológicos o políticos. Más aún, en vez de ser instituciones homogéneas que operen bajo el control directo de gente de negocios, las escuelas se caracterizan por diversas formas de conocimiento escolar, ideologías, estilos de organización y relaciones sociales en el salón de clases. De esta manera, las escuelas existen —con frecuencia— en una relación contradictoria con la sociedad dominante, defendiendo y retando alternativamente sus presupuestos básicos. Por ejemplo, las escuelas a veces respaldan una noción de educación liberal que está en contradicción directa con la exigencia de la sociedad dominante de que las formas de educación sean especializadas, instrumentales y normadas por la lógica del mercado. (Giroux, 1985: s.p.)

Con la presentación de estos casos tomados de distintos momentos políticos en la trayectoria de las redes muestro cómo la correlación entre las luchas pedagógica y gremial las ha entrelazado y se han potenciado mutuamente. Desde esta perspectiva cobran sentido las expresiones de varios docentes de las redes al afirmar que la lucha política y pedagógica es una sola. En gran medida fue esta correlación la que permitió la construcción de las condiciones de posibilidad para la toma de las escuelas.

Aunque estos profesores la vivían como una misma lucha, es posible decir que lo pedagógico y lo gremial pueden categorizarse como dos aspectos de ella y que, como se verá más adelante, se han potenciado mutuamente en el caso de las redes. Y que es

precisamente esta imbricación de acciones pedagógicas-gremiales lo que ha permitido en gran medida crearlas.



## CAPITULO V

### EI TEJIDO DE REDES ENTRE LOS Y LAS DOCENTES DE LA REGION ORIENTE

Docentes de escuelas primarias públicas del Oriente de Iztapalapa se han vinculado entre sí desde por lo menos los años setenta del siglo pasado. Becerra apunta que en esa zona, especialmente en la franja colindante con Ciudad Nezahualcóyotl, se gestó en esos años “una tradición de lucha democrática localizada en las colonias Juan Escutia y Acatitla, ahí trabajan activistas que militan o simpatizan con el MRM y activistas de izquierda radical influidos por el FMIN<sup>143</sup>” (Becerra, 1998: 130).

Este autor agrega que a finales de los setenta se conformó el Bloque de Delegaciones Democráticas de Oriente, el cual, indica, participó en la constitución de la CNTE en Chiapas. En la primera mitad de los ochenta, en el Oriente surgen grupos de docentes organizados con distintas posiciones políticas que promovían discusiones en torno al *charrismo* sindical y la situación nacional (Becerra, 1998: 132).

Considero que estas formas de hacer pueden observarse como organizaciones en red construidas por las y los docentes del Oriente de Iztapalapa, las cuales contribuyeron a la construcción de condiciones de posibilidad para que éstos tomaran sus escuelas, apoderándose de la gestión pedagógica. Al mismo tiempo, la toma de las escuelas fortaleció las redes docentes y su gestión pudo impactar en espacios interescolares e incluso más allá de los centros educativos.

Las redes docentes de las que trata este estudio son apenas un retazo de una red de redes mucho más amplia. Es decir, reconozco que el recorte del tiempo y espacio en el que he puesto atención es infinitamente más rico de lo que aquí presento, ya que han existido otras redes docentes en la Ciudad de México e incluso en la propia región Oriente de Iztapalapa que han quedado fuera de esta investigación.

#### 5.1 Periodo 1980-1989: los inicios del trabajo docente y la construcción de redes

Durante la primera mitad de los ochenta, las y los profesores de las redes docentes a los que se refiere este estudio egresaron de su formación normalista e iniciaron su carrera como maestras y maestros de primaria en escuelas públicas, tras la asignación

---

<sup>143</sup> Frente Magisterial Independiente Nacional.

correspondiente por parte de las autoridades educativas. Algunos de ellos se vincularon rápidamente con el movimiento democrático de la Ciudad de México.

Sin embargo, inicialmente no formaban un grupo homogéneo, incluso muchos se fueron conociendo en diversas reuniones, donde tramaban relaciones para emprender sus proyectos pedagógicos. Alberto Sánchez Cervantes narró que en septiembre de 1985 él y sus colegas maestros de la región Oriente, Rogelio Estrada Pardo, Pedro Hernández Morales, Rodolfo Ramírez Raymundo y quizá también Alfredo García García (no pudo recordar con certeza) se conocieron en el lanzamiento de la revista *Cero en conducta*, editada por la asociación civil Educación y Cambio. Los cuatro eran profesores de primaria pública en la zona, formados en la ENM. A continuación, un fragmento de lo expresado por Sánchez Cervantes:

...esas reuniones de organización (para el lanzamiento de la revista) se hacían en odontología, por CU (Ciudad Universitaria, UNAM)... me acuerdo que en un momento de descanso... los mayores se van allá, hacen su grupito, y nosotros nos juntamos en otro grupito [...] empezamos a platicar de nuestras primarias... algo así (como) '¿tú cómo trabajas?', estábamos muy jóvenes, teníamos dos o tres años de servicio, 'no, pues yo así..' y resulta que Pedro, Rodolfo y yo coincidimos, en el asunto de Freinet... y ahí es cuando nacen las primeras reuniones de Freinet<sup>144</sup>.

En este fragmento ubico uno de los momentos iniciales de la construcción de redes de colaboración de esta generación de maestros (as) del Oriente de Iztapalapa. Fueron 4 o 5 profesores que se conocían desde su formación en la Escuela Nacional de Maestros (ENM) y que habían acudido a las juntas de organización de la revista *Cero en conducta* invitados por el maestro Ramiro Reyes Esparza, maestro de la ENM. Aunque todos ellos tendrían una participación en la lucha sindical posterior, la narración de Alberto Sánchez refiere que en ese encuentro, la discusión fue sobre aspectos pedagógicos.

*Cero en conducta* nació con un enfoque crítico y de investigación en el campo educativo. En su primer número publicado (septiembre-octubre de 1985), el director fue el propio Ramiro Reyes Esparza y el consejo editorial estuvo conformado por Olac Fuentes Molinar, Rosa María Zúñiga Rodríguez, Pilar Jiménez Silva, María Bertely Busquets, Susana Quintanilla Osorio, Aurora Elizondo Huerta, Alfredo Sánchez Vázquez, Inés Castro López, Rosaura Galeana Cisneros y Edgar Murguía Manilla (*Cero en conducta*, 1985).

---

<sup>144</sup> Entrevista con Alberto Sánchez Cervantes- Juan Páez Cárdenas, 7 de noviembre de 2015.

Rodolfo Ramírez Raymundo ubicó el origen de esta publicación en la iniciativa de Ramiro Reyes Esparza y Olac Fuentes Molinar, quienes a su vez se encontraron, señaló Ramírez Raymundo, en el Partido Socialista Unificado de México (PSUM)<sup>145</sup>, organización política con registro en 1981 cuyo surgimiento fue resultado de la fusión de varias organizaciones de izquierda, entre ellas el Partido Comunista de México (PCM).

Rodolfo Ramírez, quien fue miembro de ambas organizaciones políticas, explicó el origen de *Cero en conducta* y Educación y Cambio, A.C. de la siguiente manera:

(El PSUM) era un partido muy creativo... en un momento (con énfasis) muy rico de elaboración intelectual...porque había cobrado mucha fuerza la idea y el pensamiento de Gramsci...así que esa revista en buena medida es hija de esa idea de 'lo que tenemos que hacer, son proyectos, son debates, son reflexiones en cada campo...'. ¿no? y a nosotros nos tocaba trabajar en el campo de la educación.<sup>146</sup>

El profesor Rodolfo Ramírez—quien tras la muerte de Ramiro Reyes en septiembre de 1992 pasó a ocupar la dirección de la revista— aclaró que aun cuando el origen de *Cero en conducta* estuvo relacionado con el PSUM, ésta no era publicada por el partido, sino por la asociación civil Educación y Cambio, en la que no necesariamente todos sus integrantes pertenecían a la organización política. Más bien, Ramírez Raymundo observó a los pioneros de la revista como provenientes de tres núcleos académicos: la Escuela Nacional de Maestros, el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados (DIE-Cinvestav) y el Centro de Investigación y Servicios Educativos (CISE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)<sup>147</sup>. En los primeros números de la Revista *Cero en Conducta*, se puede observar la amplia gama de autores que aceptaron las invitaciones a publicar artículos de divulgación de sus particulares campos de conocimiento. *Cero en Conducta* se volvió así un referente de amplia audiencia, tanto entre maestros como entre educadores e investigadores de diversas instituciones (comunicación personal, Elsie Rockwell, 11 de enero de 2018). La revista publicó números temáticos sobre una amplia gama de temas pedagógicos y de políticas educativas.

Algunos de los maestros freinetianos que se agruparon en las juntas de organización de *Cero en conducta*, tejieron vínculos entre ellos y con el grupo académico

---

<sup>145</sup> Entrevista con Rodolfo Ramírez Raymundo- Juan Páez Cárdenas, el 4 de diciembre de 2017.

<sup>146</sup> Entrevista con Rodolfo Ramírez Raymundo. Juan Páez Cárdenas, el 4 de diciembre de 2017.

<sup>147</sup> Entrevista con Rodolfo Ramírez Raymundo. Juan Páez Cárdenas, el 4 de diciembre de 2017.

recién conformado de la revista, lo que, como presentaré más adelante, trajo consecuencias directas en las trayectorias de algunos de ellos y dadas las acciones de colaboración emprendidas, formó uno de los nodos a las redes.

Como apuntó Sánchez Cervantes, el encuentro narrado derivó en un grupo de estudio sobre la Escuela Moderna de Célestin Freinet entre docentes. Las reuniones se hicieron los sábados en casa del profesor, en la Colonia Gómez Farías de la Ciudad de México. La red fue creciendo en integrantes. Los nombres que algunos de los involucrados en esta red pudieron recordar se encuentran en la tabla 2. Este grupo se reunió, según apuntó Alberto Sánchez, entre finales de 1985 y principios de 1987.

<b>Nombre</b>	<b>Escuela</b>	<b>Delegación</b>
Alberto Sánchez Cervantes	Julio Cortázar	Iztapalapa
Alfredo García García	Albert Einstein	Iztapalapa
Edgar Murguía Manilla	Juventino Rosas	Gustavo A. Madero
María Efrén Arellano Palacios	Rafael Dondé	Iztapalapa
Martha de Jesús López Aguilar	n.d.	n.d
Patricia Rocío Reyes González	Albert Einstein	Iztapalapa
Pedro Hernández Morales	n.d.	Iztapalapa
Rocío	María Hazas Vargas	Iztapalapa
Rodolfo Ramírez Raymundo	Alberto Einstein	Iztapalapa
Rogelio Estrada Pardo	Julio Cortázar	Iztapalapa
Eulalio Vicente Mayorga Cervantes	Juan Pablo Galeana	Gustavo A. Madero
Beatriz Sánchez Gutiérrez	n.d.	Gustavo A. Madero

Tabla 2. Algunos (as) maestros (as) integrantes del grupo freinetiano de 1985.

Este grupo de estudio se vinculó también con el profesor freinetiano y exiliado español Ramón Costa Jou. Posterior a algunas de las reuniones en la casa del maestro Alberto, los docentes se trasladaban a la escuela privada Ermilo Abreu en la Delegación Xochimilco, de la cual Costa Jou fue fundador. Ahí los docentes revisaban, junto al profesor Costa, fragmentos de las obras de Freinet.

El vínculo entre Costa Jou y el grupo de estudio freinetiano se dio a través del profesor Javier Ontiveros Balcázar y la maestra Lourdes Granados, iniciador y promotora, respectivamente, del proyecto didáctico Laboratorio-Museo escolar, que en ese tiempo se estaba implementando en la primaria Julio Cortázar.

Javier Ontiveros Balcázar y Lourdes Granados presentaron a Costa Jou con el profesor Rogelio Estrada de dicha escuela, quien en el verano de 1984 había tomado el taller sobre el Laboratorio-Museo en la Dirección de Primarias de la SEP<sup>148</sup>.

Alberto Sánchez narró cómo este primer grupo freinetiano intercambió correspondencia interescolar entre alumnos de sus respectivas escuelas. Después de un tiempo, algunos integrantes se involucraron en otras actividades y el colectivo se desintegró. Sin embargo, para octubre de 1987 resurgió con nuevos integrantes y algunos del grupo anterior.

Como mencioné en el capítulo 2, el profesor de la ENM, Antelmo Arteaga Castillo, estaba al tanto de la convicción y el trabajo relacionado a la Escuela Moderna de los profesores Rogelio Estrada y Alberto Sánchez de la primaria Julio Cortázar, por esto los contactó con los maestros Francisco Nicolás Bravo Herrera y Juan Manuel Espinosa Alfaro de la escuela Prof. Simitrio Ramírez Hernández, ubicada en la colonia San Bernabé Ocoatepec de la Delegación Magdalena Contreras. En este último plantel, el par de maestros habían estado practicando técnicas Freinet en sus salones de clase al igual que otros dos de sus colegas, Migue Ángel Cruz y Alejandro Romero Gonzaga. A su vez, Romero Gonzaga, quien había egresado de la ENM apenas el verano de 1987, se comunicó con sus compañeros de generación, Marco Esteban Mendoza y Cenobio Popoca Ochoa, quienes habían estado junto con él en un círculo de estudio dentro de la ENM en el cual se vio a diversos autores, entre ellos, Célestin Freinet. Este conjunto de profesores, junto a otros cuatro también de primarias públicas de Iztapalapa conformaron el Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna (MEM) el 3 de octubre de 1987.

En la tabla 3 se encuentran los nombres de las y los maestros que estuvieron en la primera reunión del colectivo según el testimonio de algunos de ellos. Al ser un ejercicio de la memoria de los entrevistados, cabe la posibilidad de que algunos de los nombres de los asistentes a esa reunión hayan sido omitidos.

El objetivo principal del MEM fue desde su origen el estudio, la práctica y la difusión de las técnicas Freinet y su filosofía en la escuela pública mexicana. Para lograr esto, durante su trayectoria han utilizado una serie de recursos como son los cursos de las técnicas y diversas publicaciones entre las que se encuentran artículos en diversas revistas, folletines, boletines, libros y revistas. Además, han creado una red de alianzas

---

<sup>148</sup> Entrevista Rogelio Estrada Pardo-Juan Páez Cárdenas, 11 de junio de 2014.

con docentes e instituciones, la cual les ha valido el seguir como un colectivo activo y vigente entre el magisterio.

En 1991, se integró a esta red la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), el alma mater de todos los fundadores del MMEM, como la sede del curso de verano del colectivo. En 1992 se integraría también la Universidad Pedagógica Nacional, también como espacio para los cursos. Juan Manuel Rendón, entonces maestro de la BENM, fungió como el vínculo para que esto fuera posible en la escuela normal. En el caso de la UPN, el vínculo fue Marco Esteban Mendoza entonces.

<b>Fundadores del Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna (MMEM)</b>		
Nombre	Generación ENM	Primaria pública donde laboraban en 1987
Alberto Sánchez Cervantes	1978-1982	Julio Cortázar, Delegación Iztapalapa
Alejandro Romero Gonzaga	1983-1987	Prof. Simitrio Ramírez Hernández, Delegación Magdalena Contreras
Alfredo García García	1977-1981	Alberto Einstein, Delegación Iztapalapa
Cenobio Popoca Ochoa	1983-1987	Anexa a la BENM República de Brasil, Delegación Miguel Hidalgo
Francisco Nicolás Bravo Herrera	1981-1985	Prof. Simitrio Ramírez Hernández, Delegación Magdalena Contreras
Juan Manuel Espinosa Alfaro	1981-1985	Prof. Simitrio Ramírez Hernández, Delegación Magdalena Contreras
Marco Esteban Mendoza Rodríguez	1983-1987	José María Rodríguez Cos, Delegación Iztapalapa
María Efrén Arellano Palacios	1977-1981	Rafael Donde, Delegación Iztapalapa
Martha de Jesús López Aguilar	1980-1984	n.d.
Miguel Ángel Cruz	1979-1983	Prof. Simitrio Ramírez Hernández, Delegación Magdalena Contreras
Pedro Hernández Morales	1980-1984	n.d.
Rogelio Estrada Pardo	1977-1981	Julio Cortázar, Delegación Iztapalapa

Tabla 3. Fundadores del Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna (MMEM) en 1987.

Aunque el interés del colectivo estaba principalmente en la escuela pública — espacio laboral de todos los iniciadores—, los cursos se ofertaban para todo aquel interesado en aprender acerca de la Escuela Moderna freinetiana. Después de haber estudiado las técnicas y ponerlas en práctica con sus propios grupos de estudiantes, eran los mismos docentes quienes impartían cursos a sus colegas.

<p>La reflexión colectiva permite al maestro conocer y dar a conocer experiencias que tiendan a mejorar la práctica docente.</p> <p>En este sentido el Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna (MEM) y los Trabajadores Académicos de la Escuela Nacional de Maestros A.C. (ACTAENM), unen esfuerzos para compartir con los maestros a través de un Curso-Taller una serie de Técnicas que les sirvan como apoyo a su labor educativa.</p> <p><b>OBJETIVOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Contribuir en la reflexión de los maestros en torno a su práctica docente</li> <li>Compartir experiencias de las Técnicas de la Escuela Moderna que le permitan al maestro instrumentar alternativas a su labor docente.</li> </ul> <p>Duración 40 horas</p>	<p style="text-align: center;"><b>PROGRAMA</b></p> <p><u>Lunes 8</u></p> <p>9:00 a 10:30 Inauguración</p> <p>Debate Filosófico sobre La Escuela Moderna</p> <p>Coord. Alberto Sánchez Cenobio Popoca Virginia Martínez</p> <p>10:30 a 11:30 Dinámica grupal</p> <p>Coord. Antonia Hernández Marco Esteban Mendoza</p> <p>11:30 a 12:00 Receso</p> <p>12:00 a 13:15 Diario Escolar</p> <p>Coord. Antonia Hernández</p> <p>13:15 a 14:30 Periódico Vivo</p> <p>Coord. Marco Esteban Mendoza</p> <p><u>Martes 9</u></p> <p>9:00 a 11:30 Texto Libre e Impresión</p> <p>Coord. Martha Hernández</p> <p>11:30 a 12:00 Receso</p> <p>12:00 a 14:30 Cálculo Vivo</p> <p>Coord. Martín Lucero</p>	<p><u>Miércoles 10</u></p> <p>9:00 a 11:30 Lecto-Escritura</p> <p>Coord. Cenobio Popoca</p> <p>11:30 a 14:30 Expresión Artística</p> <p>Coord. Haidé Rodríguez</p> <p><u>Jueves 11</u></p> <p>9:00 a 11:30 Ciencias Naturales</p> <p>Coord. Celia Hernández</p> <p>11:30 a 12:00 Receso</p> <p>12:00 a 14:30 Laboratorio-Museo Escolar</p> <p><u>Viernes 12</u></p> <p>9:00 a 11:30 Correspondencia</p> <p>Coord. Braulio Jiménez</p> <p>11:30 a 12:00 Receso</p> <p>12:00 a 14:30 Rincones de Trabajo</p> <p>Coord. Celia Hernández Cenobio Popoca Virginia Martínez</p> <p><u>Sábado 13</u></p> <p>8:00 a 18:00 Geografía Viva</p> <p>Recorrido a: Toluca: "Jardín Botánico Tenango del Valle: Zona Arqueológica Zacajco</p> <p>Coord. Alberto Sánchez Virginia Martínez</p>
--	---	--

Imagen 3. Tríptico del curso de técnicas Freinet en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros.

En la imagen 3 puede observarse de qué forma eran presentados los cursos en la BENM. En este caso se trató de un programa con una semana de duración, sin embargo, algunos docentes del colectivo han referido que se llegaron a ofrecer cursos de dos semanas. En una revisión de diversos documentos del MEM, se mencionaron los siguientes talleres: diario escolar, texto libre, libro de vida, conferencia escolar, cálculo vivo, correspondencia escolar, método natural (lecto-escritura), enseñanza de las ciencias, fomento lector, asamblea escolar, fichero, diario de clase, impresión, clase paseo, geografía viva, periódico vivo, historia, ciencias naturales, diario personal del niño, la imprenta Freinet, libro artesanal, lectura creativa e iniciación a la literatura.

No todos los talleres corresponden a las técnicas propuestas por Célestin Freinet, por lo que puede entenderse que los profesores hicieron una apropiación de lo freinetiano según sus propios contextos y experiencias. El diario escolar, por ejemplo, no forma parte de las técnicas Freinet, sin embargo es uno de los recursos más difundidos por el MMEM. Los maestros Alberto Sánchez y Marco Esteban Mendoza indicaron que la elaboración del diario lo tomaron de la observación de la maestra Graciela González Mendoza, de la escuela Manuel Bartolomé Cossío, escuela con la cual han mantenido un vínculo de colaboración pedagógica durante toda su trayectoria. Otro ejemplo es el cuadernillo que los profesores utilizan en las clases paseo con el fin de asegurar un aprendizaje de los paseos (ver imagen 4).



Imagen 4. Portada del cuadernillo para la clase paseo al Museo de Historia Natural y Cultura Ambiental de la Ciudad de México.

Varios de los docentes que iniciaron su militancia en el MMEM en 1987 participaban, al mismo tiempo, en la lucha magisterial por más salario y democracia

sindical a través del Regional Oriente, principal instancia de organización y participación sindical de la corriente democrática de la zona. Becerra señala que el Regional Oriente, junto al Regional Norte fueron los grupos con mayor fuerza en Ciudad de México en la lucha magisterial de 1989 (Becerra, 1998). Ese año, una vez que los democráticos lograron que se convocara a un congreso seccional, los primeros dirigentes estatutarios salieron de las filas del Regional Oriente.

## **5.2 Periodo 1989-1999: Las redes en torno a proyectos pedagógicos tras la obtención de la representación sindical**

Un siguiente momento en la trayectoria del magisterio capitalino se dio cuando, posterior al movimiento magisterial de 1989, la situación política-gremial cambió. El grupo de las y los maestros (as) democráticos quedó legalmente al frente de la estructura sindical de los maestros de primaria y preescolar de la Ciudad de México, la Sección 9. Aunque posteriormente la lucha por el reconocimiento cabal de la nueva dirigencia continuó (Hernández Navarro, 1990), esto modificó las condiciones de gestión para quienes antes habían sido activistas del movimiento magisterial y añadió nuevos vínculos a las redes docentes del Oriente de Iztapalapa. Ahora las bases tenían a sus compañeros de lucha como representantes sindicales.

En esta etapa se conformó otro colectivo docente en Iztapalapa que, frente al nuevo escenario político-gremial, realizó esfuerzos para la toma de escuelas en el ámbito de lo pedagógico y creó nuevos nodos en las redes docentes. Se trató del grupo de la Comisión Pedagógica del Sector 6 surgida en 1991, según las entrevistas con varios integrantes de las redes. Se autodenominaron Comisión Pedagógica del Sector 6. Según el testimonio del profesor José María González, se trató de un grupo abierto a la participación de todos los docentes del sector interesados en el que llegaron a tener injerencia hasta 20 maestras y maestros. Esa comisión había sido creada a partir de los cargos sindicales, sin embargo, el Regional Oriente contó también con su propia comisión pedagógica. Esta agrupación de maestras y maestros se mantuvo activa durante algunos años y luego sucumbió. En el análisis de su trayectoria se observa cómo el respaldo de la lucha gremial previa a 1989 creó las condiciones de posibilidad para concretar proyectos pedagógicos.

José María González Núñez, profesor de la escuela Julio Cortázar turno matutino y quien fuera integrante de la comisión, dijo que en aquel momento varios de sus colegas

activistas del movimiento democrático y él mismo habían sido en alguna ocasión buscados por la autoridad educativa para solicitarles que dieran algún curso dirigido a maestros (sin remuneración económica). Ellos habían aceptado y al hacerlo percibieron de manera directa la necesidad de sus colegas docentes de recibir capacitación efectiva en distintos ámbitos educativos.

A partir de esta experiencia, la Comisión Pedagógica del Sector 6 llevó a cabo una encuesta, esta vez de forma independiente a la autoridad educativa, entre profesores para conocer sobre qué tipo de temáticas deseaban ser capacitados. Los resultados arrojaron mayormente, comentó el maestro, que las áreas de capacitación más demandadas fueron matemáticas, español y ciencias. La comisión, continuó José María González, solicitó el apoyo de otros compañeros maestros para completar el equipo de quienes impartirían los talleres, entre ellos a algunos de los que habían formado parte del Regional Oriente. Se lanzó la convocatoria entre los docentes del sector para tomar cursos en la primaria Leopoldo Kiel en la colonia Juan Escutia en Iztapalapa un día sábado de las 8 a las 16 horas. Respondieron a la convocatoria alrededor de 250 profesoras y profesores. Estas sesiones sabatinas se llevaron a cabo en varias ocasiones. Los cursos no representaron ningún beneficio curricular formal para los maestros. No tuvieron reconocimiento de parte de la autoridad educativa. Incluso, el profesor José María comentó que la escuela fue ocupada rompiendo el reglamento:

La escuela la tomábamos casi casi por las malas, porque no nos abrían, necesitábamos la complicidad de los maestros y los conserjes para que nos abrieran el espacio porque de acuerdo a la norma las escuelas no se pueden abrir el fin de semana.<sup>149</sup>

De esta forma, la primaria Leopoldo Kiel fue abierta para los cursos gracias a la complicidad entre la conserje de la escuela y los profesores. Los talleres o cursos funcionaron como espacio de experiencias compartidas entre docentes trabajadores de un mismo espacio geográfico y probablemente también de una misma postura política, aunque el profesor José María aseguró que en los cursos no se habló de problemáticas gremiales. Quienes los impartieron eran también maestros dispuestos a exponer sus conocimientos ante sus colegas. Acerca de la respuesta de sus compañeros a la convocatoria para los talleres, José María comentó:

---

<sup>149</sup> Entrevista José María González- Juan Páez Cárdenas, 12 de diciembre de 2013.

José María González: ...quienes de alguna manera estábamos encabezando el movimiento político de los maestros, teníamos de alguna manera también un reconocimiento profesional, y esa es una ventaja ¿no? porque nos permitía, por un lado, ser reconocidos ante la autoridad, como gente que teníamos una preparación...elemental, pero no tan elemental, y además gente que trabajábamos en las escuelas...impulsando proyectos alternativos... entonces este...eso por un lado ¿no? y por otro pues teníamos la legitimidad de los compañeros de ser gente que estábamos en la defensa de los derechos de los maestros.

Juan Páez: tenían esos dos respaldos...

José María González: esos dos respaldos... eso nos permitió a nosotros por un lado tener buen poder de convocatoria... yo ahora lo puedo decir con mucha vanidad, un gran poder de convocatoria, porque convocar a 240 maestros de manera voluntaria para un curso sabatino... reto que cualquiera lo haga y no es fácil. (Entrevista José María González, 12 de diciembre 2013)

En este episodio se observa cómo los aspectos de gestión gremial y política sustentaron la construcción de las condiciones de posibilidad para que los talleres pedagógicos se llevaran a cabo entre el grupo de profesores de las escuelas del Sector 6. Además, el profesor mencionó también un reconocimiento de parte de la autoridad educativa a su trabajo pedagógico en las escuelas, lo cual aunado a su lucha gremial, contribuyó a moldear el tipo de relaciones entre los maestros de las redes y la autoridad educativa.

Posteriormente a los talleres, la Comisión Pedagógica del Sector 6 se avocó a promover el proyecto del Laboratorio-museo escolar en varias escuelas más de la zona. Este proyecto se encontraba funcionando con muy buenos resultados en la escuela Julio Cortázar turno vespertino. Una de las profesoras del núcleo más comprometido de la comisión, Raquel Martínez, se encontraba laborando en esta escuela. José María González también conocía el laboratorio de la Julio Cortázar y decidieron proponer a sus colegas de la comisión hacerlo realidad en otros planteles.

El maestro José María indicó que fue posible gestionar la instalación de alrededor de seis laboratorios-museo en las escuelas de algunos de los participantes de la Comisión y que estuvieron funcionando bien por un periodo de alrededor de seis años. Cuando se instalaba un laboratorio, la comisión capacitaba a los maestros de las escuelas en el proyecto.

El Sector 6 de la Dirección 4 de primarias abarcaba la región de la Delegación Iztapalapa que va de la zona de Cabeza de Juárez y hasta San Juan, empalmándose justamente con la región Oriente. En ese espacio tenían sus centros de trabajo maestras y maestros que habían tenido una amplia participación en el movimiento magisterial democrático. La movilización política les había permitido conocerse entre sí. A continuación un fragmento de la narración de José María González acerca del surgimiento de la Comisión pedagógica del sector VI:

Dentro de las reuniones políticas que teníamos, pues fue surgiendo esa idea que planteábamos algunos de que la lucha tenía que darse también dentro de las aulas ¿sí?, y que pues había que reivindicar para nosotros... no manejábamos la palabra calidad ¿no?, ese es un término que algunos años después llegó a México, el concepto de calidad. Nosotros hablábamos de una educación verdadera, de una educación completa, de una educación que desarrollara a las personas.<sup>150</sup>

El testimonio del maestro José María da cuenta de que las discusiones pedagógicas surgieron en espacios político-gremiales en los cuales se vertieron ideas sobre diferentes representaciones del sentido de la educación. Después de haber ganado la lucha en su sindicato, ahora pretendían ir, con este capital moral como sustento, por el cambio pedagógico.

En aquel momento, el maestro José de Jesús Millán era comisionado sindical del Sector 6. Alrededor de él se integró un colectivo de docentes para realizar las labores de gestión sobre la enseñanza. El núcleo más comprometido con la labor de la Comisión del Sector 6 fue —según narró José María González— el integrado por las y los docentes Sofía Cuesta, Rosalba Onofre, Edith Mejía, Raquel Martínez, Javier Vera, Adolfo Sánchez, José de Jesús Millán y José María González. La comisión tuvo una trayectoria de trabajo de alrededor de siete años y sus principales contribuciones las hizo a través de cursos-talleres entre docentes, la promoción del proyecto Laboratorio-museo escolar en varias escuelas del sector y la colaboración para la publicación de la revista *Trabajo Docente*. También publicaron una gaceta del sector y compartieron correspondencia entre los alumnos de distintas escuelas.

---

<sup>150</sup>Entrevista José María González- Juan Páez Cárdenas, 12 de diciembre de 2013.

### 5.2.1 El proyecto editorial de la Región Oriente: Revista Trabajo Docente

Otro proyecto en el que participó la Comisión Pedagógica del Sector 6 fue la publicación de la revista *Trabajo Docente*. Esta revista ofreció contenido relacionado con el trabajo de enseñanza del docente, pero también incluyó textos de carácter político-gremial y fue distribuida en las escuelas del sector (véase imagen 5). El primer número de la revista fue publicado en 1993. Los maestros de las redes no recordaron con certeza cuántos números se publicaron, pero señalaron la posibilidad de haber sido ocho en total, en ediciones de dos por año. Así, es probable que la revista haya sido publicada de 1993 a 1996. Según los maestros de las redes, la revista Trabajo Docente se publicó con la intención de difundir entre el magisterio información tanto de índole gremial como pedagógica.



Imagen 5. Portada de un número de la Revista *Trabajo Docente*.

José María González comentó que la edición de una revista fue una decisión tomada por el pleno de la asamblea de la Sección 9. Una de las secretarías de la sección lanzó la convocatoria hacia el magisterio de la Ciudad de México. A ella se comprometieron tres colectivos de maestros: el Centro Psicopedagógico 40, la Comisión Pedagógica Independiente de los sectores 8 y 9, y la Comisión Pedagógica del Sector 6. Todos grupos de la zona de Iztapalapa. Estos colectivos fueron los que finalmente hicieron el trabajo de publicar la revista, ya que la secretaría sindical —aclaró José María González— no se comprometió realmente con el proyecto ni pudo apoyar con recursos económicos. En la elaboración y distribución de la revista (entre el mismo magisterio) participaron entre 15 y 20 docentes.

El maestro Máximo González indicó que la idea de publicar una revista surgió de la necesidad percibida por el comisionado sindical José de Jesús Millán de ofrecer al magisterio algo más que información política-gremial. Los comisionados sindicales como Millán (y después de él, Máximo González) visitaban escuelas para hablar con los profesores como parte de su labor. Ahí detectaron cierto rechazo al discurso político-gremial por cierto sector de docentes. De ahí surgió la idea—señaló Máximo—de proporcionar también información relacionada con el trabajo docente en el aula<sup>151</sup>.

Después de unos años de estar frente a grupo en alguna escuela primaria, algunos profesores de las redes de Oriente de Iztapalapa decidieron integrarse a otros espacios de trabajo y dejar la docencia en educación básica por un tiempo o definitivamente. En 1991, el maestro Rodolfo Ramírez Raymundo, del primer grupo freinetiano, fue invitado por el académico Olac Fuentes Molinar, quien era director de la Fundación SNTE para la Cultura del Maestro, a colaborar en dicha institución.<sup>152</sup>

Con un equipo que incluía al profesor Ramiro Reyes, Olac Fuentes también decidió lanzar una revista, como mejor forma de proyectar a la Fundación y de difundir nuevas ideas pedagógicas. En el número 0 de la revista *Básica* de la Fundación SNTE se presenta a los miembros fundadores de la fundación como:

...investigadores, científicos, artistas, educadores, divulgadores de la cultura, empresarios, líderes sindicales, que coinciden en la preocupación por los problemas de la educación nacional y que han

---

<sup>151</sup> Entrevista Jorge Máximo González Núñez- Juan Páez Cárdenas, el 12 de junio de 2013.

<sup>152</sup> Cómo se vio, Fuentes Molinar había sido rector de la Universidad Pedagógica Nacional y profesor en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV-IPN), además, era parte del Consejo Editorial de *Cero en Conducta*.

decidido aportar experiencias y esfuerzos en esa tarea (Básica, 1991)<sup>153</sup>

José María González comentó que después del trabajo de la revista, el trabajo de los integrantes de la Comisión Pedagógica del sector VI fue menguando. La falta de recursos para llevar a cabo los proyectos, el agotamiento de una tarea voluntaria extra a la de su jornada laboral y los cambios personales en su vida (la mayoría iniciaron siendo jóvenes y solteros), fueron consumiendo su energía hasta su desintegración final.

### *5.2.2 Nuevos derroteros sindicales e institucionales*

Posteriormente, en 1993, Fuentes Molinar ocupó el cargo de Subsecretario de Educación Básica, en el periodo en el cual Ernesto Zedillo Ponce de León fue Secretario de Educación Pública. En ese momento invitó, de nueva cuenta, a Ramírez Raymundo a colaborar con él. A partir de esta vinculación, algunos profesores (as) de las redes docentes de Oriente ingresaron también a la subsecretaría en distintos momentos.<sup>154</sup> Es necesario recordar que era un periodo en que hubo esperanza de poder incidir en la educación nacional a partir de la inserción en la SEP, y contrarrestar otras corrientes con peso en el sector, incluyendo organizaciones de derecha.

A finales de 1989, Alberto Sánchez Cervantes viajó a España a hacer una segunda estancia académica en ese país. Al regresar a la Ciudad de México en mayo de 1990, impartió clases en la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH). En septiembre de 1991 se convirtió en responsable del Centro de Documentación de Educación y Cambio, A. C. y de *Cero en conducta*, publicación para la cual escribieron varios docentes de las redes de Oriente. De marzo a noviembre de 1992 fue investigador en la Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano. De noviembre de 1993 a junio de 1994 fue Coordinador del Proyecto para la elaboración de libros de Texto en el área de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional y ganó el Concurso Nacional para la Renovación de Libros de Texto Gratuito, convocado por la SEP en primera mitad de los noventa, aunque la SEP rehusó publicar el libro. En 1993 regresó a la docencia en primaria, primero en la escuela Plan de Once Años, ubicada en la

---

<sup>153</sup> Algunos de los nombres que figuran como fundadores de la Fundación SNTE son: Roger Díaz de Cossío, Elba Esther Gordillo, Miguel Ángel Granados Chapa, Jorge Kahwagi Gastine, Aurora Loyo, Jesús Martín del Campo, José Narro Robles, Sylvia Ortega Salazar, Ramiro Reyes Esparza, Ricardo Rocha y Olac Fuentes Molinar (Básica, 1991).

<sup>154</sup> Algunos de ellos fueron Alberto Sánchez Cervantes, Cenobio Popoca Ochoa y Martha Hernández Saucedo.

Delegación Iztacalco y después estuvo de 1994 a 1996 de regreso en la escuela Julio Cortázar.

Algunos profesores intensificaron su participación sindical en la Sección 9; tal es el caso de Francisco Nicolás Bravo, Juan Manuel Espinosa, Pedro Hernández y Rogelio Estrada, todos ellos habían sido integrantes del MMEM. De 1992 a 1993, Rogelio Estrada fue Secretario General de la Asociación Mutualista “El Seguro del Maestro”, y fue Secretario de Prensa de la Sección 9, de 1995 a 1998. Marco Esteban Mendoza estuvo laborando en la escuela José María Rodríguez Cos y después en la Razón y Fuerza de la Revolución Mexicana, ambas en el Oriente de Iztapalapa, para después iniciar una carrera como profesor en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en Ecatepec, Estado de México, en el año de 1992, desde donde empezó a tejer vínculos con los maestros de Oriente.

Estos cambios en la trayectoria de los profesores sumaron vínculos a las redes del Oriente. El primer curso de técnicas Freinet del MMEM realizado en la UPN de Ecatepec fue en el año de 1992 y a este le seguirían muchos más en esta y otras unidades UPN en la ciudad de México. Así, la Universidad Pedagógica se convirtió en un referente importante para los maestros de la región Oriente, particularmente por los vínculos con determinados profesores que ya conocían el trabajo pedagógico que habían generado.

En el sexenio de Zedillo se implementaron políticas y acciones de fortalecimiento de la lectura y la escritura en las escuelas públicas mexicanas. Además de distribuir una gran cantidad de libros infantiles, con temas literarios y científicos, promovió la formación de maestros en actividades de lectura y escritura. Es entonces cuando se amplía el programa de Rincones de Libros hacia la formación de Bibliotecas de Aula. Los maestros tenían acceso a un nuevo tipo de material, distinto a los libros de texto.

Sin embargo, a mediados de los noventa algunos profesores del Oriente de Iztapalapa estaban inconformes con la actitud de los estudiantes hacia la lectura y escritura:

Uno de los tantos problemas que vivíamos en las escuelas era que a los niños y niñas no les gustaba leer ni escribir; eran actividades aburridas y sin sentido. Fue así, como un grupo de profesores de primaria decidimos promover 'el placer' por la lectura y escritura. (Gómez et al., 2004: 92)

De este fragmento del texto del maestro Roberto Gómez y otros de sus colegas de la RMMALE destaco el planteamiento de la decisión de emprender acciones promotoras de lectura y escritura como una acción autogestiva desde los docentes y no desde o junto con la supervisión escolar o alguna otra figura educativa. Los docentes diseñaron gradualmente un plan transversal con el cual la escuela fuera atravesada por la promoción de la lectura y escritura. Y comenzaron considerando las necesidades de los actores de la institución escolar:

El interés por la lectura estaba presente, pero no había condiciones en el contexto para desarrollarlas, de ahí que nuestra participación se caracterizó por ir convenciendo de 'uno a uno'. A cada sujeto le ofrecíamos lecturas de acuerdo con sus intereses y necesidades: a los más pequeños cuentos de todo tipo; a los maestros, materiales que les permitieran acercarse de mejor manera a sus alumnos, y a los padres de familia, lecturas variadas que les posibilitaba ver a sus hijos y a ellos mismos como sujetos lectores activos y creativos. (Gómez et al., 2004: 93)

En el fragmento se expresa un reconocimiento previo de los docentes acerca de la falta de condiciones en sus escuelas para un proyecto integral de lectura y escritura y su decisión de crearlas a partir de un trabajo de carácter militante. Después de este trabajo de uno a uno, realizaron talleres de lectura y escritura en sus salones. Se propusieron leer diariamente en voz alta para sus alumnos y practicar distintas estrategias de fomento de la lectura y escritura, así como organizar las Bibliotecas de Aula con los Libros del Rincón y otros materiales. Promovieron el préstamo a domicilio de los libros y la recuperación de los textos escritos por los estudiantes. Estas primeras experiencias generaron las condiciones para la creación de un espacio colectivo en el cual los docentes pudieran compartir sus experiencias y potenciarse para la realización de actividades grupales en las escuelas e incluso fuera de ellas.

En el año de 1996, las redes docentes del Oriente de Iztapalapa iniciaron una actividad pedagógica autogestionada que con los años incluyó a varios nuevos actores en las redes de colaboración. Entre otras cosas, recurrieron a profesores de UPN el que se realizara en su región el diplomado Fomento de la lectura y producción de textos en la Educación Básica.

Estos docentes fueron Roberto Pulido Ochoa, Carmen Ruiz Nakazone y Rigoberto González Nicolás, los tres con antecedentes de participación en el movimiento magisterial democrático. Ellos habían sido los impulsores del Proyecto de Investigación

de Lectura y Escritura en Educación Básica (PILEC) de la UPN, el cual buscaba formar docentes de educación básica en el ámbito de la lectura y la escritura (Gómez, Pérez, Ruiz, Pulido y González, 2004: 92). Pulido Ochoa había viajado, como otros docentes mexicanos, a Colombia a principios de los noventa y había tenido contacto con personas relacionadas al Movimiento Pedagógico<sup>155</sup> de aquel país.

Pulido Ochoa narró que tras haber dado un taller de lectura y comprensión en una zona de la Delegación Iztapalapa, fue contactado por un supervisor de apellido Peñuelas, quien le pidió dar otro taller en la zona Oriente de la misma. El equipo de la UPN accedió y se inició el diplomado Fomento de la Lectura y Producción de Textos en la Educación Básica en la escuela '24 de febrero' en la colonia Santa Martha Acatitla, los días sábados con una asistencia de 70 maestras y maestros. Según el relato de varios de los profesores que lo tomaron, este diplomado resultó ser muy significativo en su formación. A continuación, un fragmento del testimonio del profesor Jorge Máximo González Núñez al hablar sobre su experiencia en este programa de formación:

...el intercambio de experiencias era muy sabroso porque te dabas cuenta que (la maestra) Felipa, que trabajaba en otro cerro por allá, había tenido tales problemas...ahora presentaba tal tipo de trabajo, se valoraba si había avance o no... y ya en el intercambio de experiencias, pues tu decidías tomar lo que te parecía conveniente.<sup>156</sup>

En la cita se observa cómo el diplomado que dio la UPN fungió como un espacio de formación, colaboración y de encuentro con otras (os) maestras (os) de la zona. El profesor Máximo señaló también que este programa sobrepasó el tiempo de duración planteado originalmente por la propia demanda de los docentes, quienes consideraron que el trabajo de formación entre pares debía continuar. En un ejercicio de la memoria, González Núñez indicó que el diplomado duró alrededor de dos años y medio. A partir de este diplomado, los profesores reforzaron su intención de mejorar las escuelas desde una gestión autónoma (Gómez et al., 2004: 92). . Fue en ese momento que se originó la Red de Maestras y Maestros animadores de la Lectura y la Escritura (RMMALE) de

---

<sup>155</sup> Roberto Pulido se nutrió de la experiencia del Movimiento Pedagógico Colombiano. De Colombia, a donde viajó en los noventa, Roberto Pulido adquirió la idea de ayudar a conformar colectivos de maestros que se apropiaran de su materia de trabajo. Junto a un equipo de colegas en UPN, echó a andar el Proyecto de investigación: "La lengua escrita, la alfabetización, y el fomento a la lectura en educación básica" (PILEC) trabajando con docentes de Oaxaca y la Ciudad de México en 1991 y el programa Transformación de la Educación Básica desde la Escuela (TEBES). También participó en la conformación de la Red Metropolitana del Lenguaje (UPN, 2014). En aquel momento el fomento de la lectura y la escritura con los niños de la escuela pública "era una propuesta muy transgresora" comentó (UPN, 2014)

<sup>156</sup> Entrevista Jorge Máximo González Núñez- Juan Páez Cárdenas, 17 de junio de 2013.

Iztapalapa, la cual tuvo 12 asistentes en su primera reunión en noviembre de 1999. (Gómez et al., 2004: 93).

*5.2.3 Pérdida de la gestión sindical* Sin embargo, poco antes de este hecho, la trayectoria de la Sección 9 y la corriente democrática dio un giro significativo que tuvo que ver con un cambio de comité seccional en 1998. En el siguiente apartado presentaré lo relacionado a este periodo. Los democráticos habían ocuparon la secretaría de la Sección 9 en cuatro periodos consecutivos después del movimiento de 1989, sin embargo, a partir de 1998 fueron perdiendo el reconocimiento de la dirigencia del SNTE, hasta convertirse en una corriente en resistencia.

La corriente democrática del SNTE en Ciudad de México había presentado distintos grupos políticos en su interior desde sus inicios. Tanto el maestro Máximo González como Alberto Sánchez Cervantes hablaron acerca de conflictos y tensiones entre diferentes posturas de los democráticos durante y después del movimiento magisterial de 1989. Al obtener la representación legal de la Sección 9 después del movimiento, las pugnas dentro de la sección continuaron. A esta situación se sumaron las estrategias de la corriente institucional del SNTE para desestabilizar a la sección mediante un tratamiento discriminatorio relacionado a los recursos económicos que estaba obligado a otorgarle. Así, al elegirse la maestra Blanca Luna, con apoyo de los maestros de base de la Sección 9, la dirigencia de la CNTE había perdido apoyo y en cambio Elba Esther Gordillo pudo aprovechar el momento para proponer condiciones que lograron que el nuevo Comité se aliara con la política sindical del SNTE. Por otra parte, con el cambio de sexenio Olac Flores Molinar dejó la Subsecretaría de la SEP, y las políticas educativas de los gobiernos del PAN darían un vuelco importante.

### **5.3 Periodo 1998-2012: Continuidad y discontinuidad de las actividades pedagógicas autogestionadas**

Al cambiar las condiciones y relaciones con la Secretaría de Educación Pública, así como con la dirigencia nacional del SNTE, las redes de docentes democráticos de Oriente cambiaron de tácticas. Recurriendo a la larga experiencia de los años ochenta y noventa, intensificaron su trabajo pedagógico autogestionado así como sus vínculos con otras instituciones académicas y movimientos sociales. Retomaron programas generados desde la propia Secretaría de Educación Pública, particularmente

relacionados con la provisión de libros infantiles y el fomento de la lectura para forjar sus propias acciones al margen de las directrices oficiales. Una de estas acciones fue fortalecer sus vínculos con el grupo de profesores de la UPN, así como seguir con las acciones de la Red de Maestras y Maestros Animadores de la Lectura y la Escritura (RMMALE). Fue un aliciente el que la RMMALE haya ganado en 2001 el reconocimiento de la propia SEP y el CONACULTA al otorgarles el IV premio de promoción de la lectura.

La RMMALE logró convocar a un amplio grupo de maestras (os) mayormente del Oriente de Iztapalapa. Durante varios años, los docentes de este grupo emprendieron acciones pedagógicas en sus escuelas que no estaban en los programas oficiales y actividades inter-escuelas con sus colegas de red y simpatizantes. Estas acciones fueron planeadas, organizadas y llevadas a cabo por profesores (as) de grupo y algunos directores. Algunos docentes de las redes comentaron haber contado en este periodo con la aprobación de algunos supervisores escolares en algunas de estas acciones, mientras que otras las realizaron a pesar de la confrontación con ellos.

En sus escuelas, este grupo de maestras y maestros buscaron darle otro significado a las ceremonias cívicas al incluir actividades como lectura de cuentos y otros textos literarios y la escenificación de obras de teatro por estudiantes y maestros; en las juntas para la firma de boletas de calificación también incluyeron acciones relacionadas con la lectura para sensibilizar a los padres de familia; en las juntas de Consejo Técnico promovieron entre el colectivo de docentes la reflexión de textos teóricos sobre el tema y la discusión de estrategias didácticas (Gómez et al., 2004: 96).

Los profesores se valieron de la organización en red para que la animación a la lectura fuera un trabajo interconectado entre escuelas de la zona mediante la correspondencia escolar entre alumnos y una labor de apoyo entre docentes que permitía una participación más amplia de la red en distintos niveles:

La solidaridad y el respaldo hacia compañeros de diferentes escuelas, en particular de aquellos que inician su incursión en estos menesteres o de los que enfrentan condiciones adversas para el desarrollo de propuestas innovadoras, ha constituido prácticamente una norma dentro de la red. Maestros de la red, o cercanos a ella, van a otras escuelas a impartir talleres para niños, maestros y padres de familia; proporcionan asesorías para organizar eventos relacionados con la lectura y escritura, apoyan las gestiones, socializan contactos, comparten experiencias y, cuando se requiere, se dialoga abiertamente con las autoridades que obstaculizan o sabotean alguna iniciativa. (Gómez et al., 2004: 97)

Aquí se observa cómo los docentes narran el haber ido construyendo las alianzas generadoras de las condiciones para que el proyecto pedagógico alternativo pudiera realizarse en el mayor número de escuelas. Este trabajo en colectivo les dio el respaldo, incluso, para enfrentarse con las autoridades en los casos de obstaculización de las acciones.

Según los testimonios de algunos de los profesores participantes de esta red, el historial de actividades incluyó acciones promotoras de la lectura y escritura dentro de los salones de clase, pero también otros eventos más amplios como ferias de lectura infantil, presentaciones de libros, muestras de teatro infantil, talleres de lectura para padres y maestros, sesiones de cuenta-cuentos, actividades lúdicas relacionadas con la lectura, conferencias con escritores, círculos de estudio, publicaciones, encuentros de docentes y otros eventos. Estas acciones fueron realizadas dentro de escuelas públicas, donde los maestros ya contaban con una tradición de promover la participación de los alumnos y padres de familia en torno a la educación de sus hijos. Se hicieron también esfuerzos para habilitar bibliotecas escolares y que éstas fueran espacios provechosos para los estudiantes.

Algunas escuelas donde trabajaron los docentes de la red, como la escuela Lic. José María Lafragua turno matutino, Prof. Bruno Martínez turno vespertino, Concepción Rivera turno matutino, Braulio Rodríguez turno vespertino y la Aníbal Ponce consiguieron tener un docente encargado específicamente para la biblioteca, a la cual asistían algunos de los grados escolares.

Una actividad que se había iniciado desde el diplomado en los años noventa fue la organización de las ferias de lectura infantil. En las escuelas del Oriente de Iztapalapa fungieron como uno de los eventos pedagógicos en los cuales fue observable el trabajo de la RMMALE más allá de las actividades en los salones de clase. En ellas se hicieron evidentes los tejidos de la red entre docentes y las alianzas construidas con otros actores como los académicos de la UPN y editoriales como el Fondo de Cultura Económica, o el Conafe. No existe un registro detallado de la cantidad de ferias efectuadas a lo largo de la trayectoria de la red, ni datos precisos sobre fechas o actividades, sin embargo, el siguiente relato del maestro Máximo González reconstruye lo que recuerda, aunque no proporciona fechas:

Esta (feria de lectura en la primaria Rafael Solana) fue la tercera en toda la cadena que inició la red de maestros, pero de ahí las ferias se multiplicaron... había feria en la (escuela Luis) Braille, feria allá arriba

con (la maestra) Ángeles (Pérez Vega) en dos escuelas mínimamente... había feria en la escuela de Roberto (Gómez), había feria [...] ya no era una o dos escuelas cada año, ya eran 10 o 15 ferias al año... ya no podíamos atenderlas, entonces unos iban a una escuela.. '¿quién puede ir a la escuela tal?'... 'chin, pues nada más pueden ir cinco'... y a la otra escuela nada más tres, y a la otra pues nada más siete... ya no teníamos esa posibilidad debido a que el número de ferias se había multiplicado... ¡eso fue lo más padre del asunto! [...] yo creo que para el (19)99 fácil unas 12, 15 o 17 escuelas, sabíamos que... '¿para cuándo es tu feria?'... y en las reuniones decíamos '¿quiénes van a hacer feria esta semana?'... 'yo, yo'... '¿y para tal semana?'... 'nosotros' 'nosotros lo pospusimos para el mes de junio ¿y ustedes?', 'nosotros lo hacemos en marzo'.<sup>157</sup>

Según las narraciones de algunos docentes que participaron en la RMMALE, en algunas ocasiones la puesta en marcha de las ferias en las escuelas contó con facilidades otorgadas por la autoridad educativa, mientras que en otras, como el caso expuesto por el profesor Máximo, no fueron autorizadas. En esta situación, la postura adoptada por el director jugó un papel primordial ante la intención de los maestros de llevar a cabo la feria.

El hecho de haberlas realizado con o sin el visto bueno de las autoridades lo observo como uno de los actos con los cuales los docentes tomaron sus escuelas. Atrás de la puesta en marcha de cada feria infantil del libro hubo un trabajo de estudio, planeación y organización de los integrantes de la red en reuniones fuera de los horarios y espacios escolares del trabajo docente. Los maestros involucrados también organizaron y participaron en eventos académicos con los que buscaban la formación de ellos mismos y de otros colegas para la animación de la lectura y escritura en las escuelas (Segura, 2009)<sup>158</sup>.

Además de la realización de actividades de animación de la lectura y escritura en los salones de clase, en eventos académicos y mediante las ferias de lectura infantil, la RMMALE se propuso crear bibliotecas escolares en espacios adecuados y con un maestro encargado exclusivamente de su buen funcionamiento<sup>159</sup>.

Durante la observación en campo conocí las bibliotecas de las escuelas Prof. Bruno Martínez turno vespertino, Lic. José María Lafragua turno matutino, J. Concepción Rivera turno matutino, Prof. Braulio Rodríguez turno vespertino, 24 de febrero turno

---

<sup>157</sup> Entrevista Jorge Máximo González Núñez- Juan Páez Cárdenas, 10 de julio de 2013.

<sup>158</sup> La tesis de la Dra. Martha Segura Jiménez presenta una descripción muy puntual de las actividades de la RMMALE entre agosto de 2003 y mayo de 2005.

<sup>159</sup> Entrevista Norma Rodríguez- Juan Páez Cárdenas, 10 de marzo de 2014.

vespertino, Nueva Zelandia turno matutino y Prof. Felipe López turno matutino<sup>160</sup>, todas ellas en el Oriente de Iztapalapa. Todavía funcionaban después de casi dos décadas, aunque con poco apoyo administrativo. Las primeras cinco contaban con una maestra o maestro encargado exclusivamente de la biblioteca. Las circunstancias de su conformación fueron distintas, sin embargo, comparten el haber sido puestas en funcionamiento por la iniciativa de docentes y algunos directores, según sus propios testimonios.

Durante este trabajo interescolar en la región Oriente, las y los docentes añadieron más actores a sus redes de colaboración. Se vincularon con personas del Fondo de Cultura Económica. De ahí inició una relación que hasta hoy se mantiene con algunas de las escuelas. Un buen número de los eventos que llevó a cabo la RMMALE fueron en un centro de maestros. Otros colectivos de docentes como el MMEM y la Casa de la Cultura del Maestro Mexicano, encabezada por el profesor Juan Luis Hidalgo, también participaron en actividades pedagógicas junto con la RMMALE.

Hubo también un vínculo de colaboración bidireccional con la Delegación Iztapalapa. Jorge Máximo González narró que ellos solicitaron recursos materiales de las autoridades para llevar a cabo ciertas actividades pedagógicas.

En la trayectoria de las redes docentes se observan esfuerzos por publicar aspectos de su trabajo por distintos medios. Editaron y publicaron diferentes materiales de divulgación, cuyo acervo va desde las más sencillas gacetas escolares, hasta boletines, revistas, videos y libros. La revista *Entre maestr@s*, originada en el año 2000 y publicada por la UPN Ajusco, fungió como un espacio para que algunos integrantes de la RMMALE publicaran. Roberto Pulido, Carmen Ruiz y Rigoberto González fueron parte del comité editorial desde un inicio.

Por su parte, los integrantes del MMEM continuaron con su práctica freinetiana en los salones de clase, al mismo tiempo que realizaron distintos eventos de formación y difusión desde esta perspectiva de enseñanza. Se ofrecieron los cursos sobre técnicas Freinet en la BENM y en la UPN para maestros (as) en servicio y normalistas. Publicaron materiales dirigidos a maestros interesados en la pedagogía Freinet, como el libro *La pedagogía Freinet. Principios, propuestas y testimonios* (MMEM, 1997) e iniciaron una serie práctica con el cuadernillo titulado *La conferencia infantil en el aula* (Rodríguez, 1997).

---

<sup>160</sup> Especifico el turno debido a que, aunque las bibliotecas son parte de las instalaciones de muchas escuelas, éstas no necesariamente funcionan en ambos turnos.

En este periodo el colectivo inició una relación de intercambio y convivencia con otros grupos freinetianos de distintas partes del mundo al integrarse a la Federación Internacional de Movimientos de la Escuela Moderna (FIMEM), quien cuenta con movimientos de más de 40 países del mundo. Algunos de las y los maestros del MMEM asistieron a varios de los encuentros bianuales que al FIMEM realiza bajo el nombre de Reunión Internacional de Educadores Freinet (RIDEF).

#### **5.4 Periodo 2013-2015: Frente a la Reforma, seguir diseminando las propuestas pedagógicas**

En el año 2012 se anunció la conformación de una iniciativa de ley para la reforma educativa que sería propuesta al ingresar en funciones la nueva administración del futuro presidente Enrique Peña Nieto, quien tomaría posesión de su cargo en diciembre de ese año.

Los profesores (as) de las redes de Oriente reaccionaron a esto creando la Coordinación de Escuelas de Iztapalapa en enero de 2013. Quienes promovieron la creación de esta instancia y se agruparon en ella fueron muchos de lo que habían estado participando con la RMMALE y otros de la región que se adhirieron.

A partir de este periodo, las redes de docentes democráticos de Oriente se congregaron mayormente en acciones en contra de la aplicación de esta nueva reforma, en conjunto con sus colegas de la Sección 9 Democrática y los contingentes de la CNTE. Reclamaban, ente otras cosas, que se trataba de una Reforma laboral, que atentaba contra los derechos del magisterio, y que carecía por completo de una propuesta pedagógica, lo cual, si se analizan las leyes correspondientes, resulta ser correcto. Las y los maestros participaron en distintas movilizaciones como medida de presión para que las autoridades educativas y de gobierno recapitularan sobre la imposición de las nuevas leyes.

En 2013 y 2014, las y los docentes de Oriente buscaron reforzar al máximo sus relaciones con las madres y padres de familia en las distintas comunidades para crear nodos de resistencia a nivel de las escuelas, además de participar en el movimiento. También realizaron esfuerzos para refrendar y hacer nuevos lazos con sus colegas en las escuelas de la zona. Activando el legado de la formación de redes de las décadas anteriores, conformaron brigadas de docentes que visitaban las escuelas cercanas para

informar sobre el peligro que representaba la nueva reforma para el gremio magisterial y para la educación de México en general.

Percibían los peligros inmediatos que planteaba la Reforma a los compañeros maestros. Por ejemplo, los integrantes invirtieron mucho tiempo en la defensa de colegas con códigos 23 que estaban en riesgo de no ser re-contratados. La Coordinación de Escuelas de Iztapalapa entregó una lista de docentes que estaban en esta situación y negociaron con las autoridades de la DGSEI su recontractación. En estas actividades recurrieron a prácticas de presión como los plantones frente a las oficinas de la institución.

En este periodo observé una reducción de actores pedagógicos en las redes de colaboración y un reforzamiento de los vínculos con los político-gremiales. Sin embargo, se presentó la figura de un actor nuevo: los académicos relacionados al campo educativo. Esto respondió a la necesidad del magisterio de encontrar aliados en la lucha contra la nueva reforma. A la par de esto, sobresale el hecho de que las nuevas autoridades de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) dejaron de apoyar al MMEM, después de que por más de 20 años habían ofrecido los cursos sobre las técnicas Freinet en ese recinto, y apoyado a profesores de la escuela como Cenobio Popoca y Juan Manuel Rendón. La BENM había sido el espacio para realizar el curso de técnicas Freinet cada verano. Sin embargo, según el testimonio del maestro Cenobio Popoca, una reinterpretación de la intencionalidad de los cursos por parte de un directivo de la normal no afín al grupo de la corriente democrática, ocasionó el retiro de esta prerrogativa para el colectivo.

A la par de esta lucha, las redes continuaron con las actividades pedagógicas que venían realizando con anterioridad, como cursos de técnicas Freinet en distintos espacios, ferias de lectura, sostenimiento de bibliotecas escolares y reuniones de trabajo de índole pedagógica en donde las profesoras (es) buscaban compartir experiencias en sus escuelas y planear nuevas actividades en conjunto.

### **5.5 Las redes democráticas y su incidencia en la calidad pedagógica**

En este capítulo intenté mostrar cómo las y los docentes del Oriente de Iztapalapa fueron gradualmente —a lo largo de su trayectoria— tejiendo redes de colaboración política pedagógica-sindical con una diversidad de actores. Realicé una periodización con base a ciertas rupturas que fueron dándose en el tiempo y que impactaron en la

reconfiguración de las redes. Presenté algunos de los proyectos pedagógicos autogestionados destacados, principalmente, por ellos mismos en sus narraciones.

En las maneras de hacer de estos maestros y maestras se observan esfuerzos de participación colectiva primeramente entre pares. Un evitamiento constante del aislamiento en el aula y una condición de militancia para buscar el encuentro con sus compañeras en el trabajo en conjunto por un tipo de educación que consideraron más adecuada para sus estudiantes y una autoformación más cercana a sus necesidades.

Los maestros que seguían activos en estas redes docentes encontraron formas de construir alianzas con una diversidad de actores, internos y externos al sistema de educación básica. En su trayectoria es visible también una sustentación recíproca entre una militancia política-pedagógica y una política-gremial. Se observa también la alta importancia que le otorgaron a la difusión de su trabajo mediante distintas publicaciones, particularmente las revistas de divulgación pedagógica, en una época en que aún no se contaba con un amplio acceso al internet. No obstante, las revistas como puntos nodos, permitieron a los maestros ampliar ampliaban sus redes hacia educadores y académicos y educadores de muchas otras instituciones.

## **CAPITULO VI**

### **CONCLUSIONES: LA TOMA NECESARIA DE LAS ESCUELAS**

El argumento que he intentado sostener en esta tesis plantea que las y los maestros que conformaron los núcleos de las redes de docentes democráticos del Oriente de Iztapalapa y que permanecieron activos en ellas durante tres décadas se apropiaron de la gestión pedagógica de sus escuelas adoptando tácticas de resistencia frente a los mandatos oficiales, emprendiendo constante negociación con las autoridades educativas, y formando alianzas coyunturales con diversos actores oficiales, y, sobre todo, con los padres de familia de sus escuelas. Considero a este conjunto de procesos socioculturales como una toma activa de las escuelas por sus profesoras (es).

Este estudio no pretendió dar cuenta de una historia social de finales del siglo XX y principios del XXI en la Ciudad de México, sino que más bien buscó reconstruir la trayectoria de redes docentes del Oriente de Iztapalapa tejidas desde los años ochenta del siglo pasado entre maestras y maestros aglutinados, primero, en torno a un grupo de profesores con prácticas freinetianas y posteriormente en colectivos como el Regional Oriente, el Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna (MMEM), la Comisión Pedagógica del Sector 6, la Red de Maestras y Maestros Animadores de la Lectura y la Escritura (RMMALE) y, recientemente, en la Coordinación de Escuelas de Iztapalapa. Esta reconstrucción de su trayectoria fue posible a partir de relatos de vida y conversaciones con algunos de las y los maestros implicados y diversos documentos relacionados con su gestión dentro y fuera de las escuelas a lo largo de más de tres décadas. Esto me ayudó a comprender mejor las tácticas de gestión pedagógica que aún ejercían las redes docentes —con aquellos (as) profesores que permanecieron en las escuelas de la región— durante mi observación etnográfica en los años de 2013 y 2014.

Los maestros y maestras entrevistados a profundidad pertenecen mayormente a la generación nacida en los años sesenta. Vivieron su formación normalista en la Escuela Nacional de Maestros (ENM) entre finales de los setenta y principios de los ochenta. Este fue un periodo que heredó gran parte de las demandas socio-políticas del movimiento de 1968 y de las luchas sociales por justicia e igualdad que le siguieron en el siguiente decenio.

Además, ingresaron a la docencia en Iztapalapa en los ochenta, con sus dinámicas de movilización docente y crecimiento de la corriente democrática de la CNTE. El momento cumbre vivido y protagonizado por ellos (as) fue el del movimiento de 1989 en la Ciudad de México, el cual tuvo un alto impacto en su formación política-pedagógica y trayectoria posterior.

Estos (as) docentes tomaron en sus manos la gestión de sus escuelas como condición de posibilidad para llevar a cabo acciones pedagógicas autónomas no prescritas en los programas oficiales de la SEP. Al hacerlo, lograban ganar el reconocimiento de las comunidades escolares e incluso, en algunos momentos, de las propias autoridades educativas. Para tomar sus escuelas, las y los profesores (as) tuvieron como principales aliados a las madres y padres de familia, quienes respaldaron la lucha docente tras la observación del trabajo escolar con sus hijas e hijos. También, pusieron en práctica una forma de invitar constantemente a sus colegas docentes a la participación, sin acciones coercitivas.

En la trayectoria de lucha de estas redes de maestras y maestros se observa una relación potenciadora recíproca entre una militancia política-gremial y una militancia política-pedagógica. Es decir, el trabajo pedagógico realizado por los y las profesoras los respaldó en ciertos momentos para reforzar su lucha en el aspecto gremial, así como también la gestión en lo gremial sustentó la labor en el aspecto pedagógico. Esta correlación fue primordial para la construcción de las condiciones de realización de las acciones de las redes en el contexto de la escuela primaria pública de la Ciudad de México en la zona geográfica del Oriente de la Delegación Iztapalapa, una parte marginada de la ciudad y estigmatizada a nivel nacional como lugar de pobreza extrema y de delincuencia generalizada.

Las acciones sociales de las y los profesores de las redes entre 1980 y 2014 dieron forma a una lucha pedagógica-gremial estructurada y estructurante, es decir, mientras que la formación normalista y las condiciones de trabajo en la periferia de la ciudad delimitaban el campo institucional dentro del cual se iniciaron como docentes, fueron capaces de estructurar de manera colectiva condiciones escolares y redes docentes que les permitían trascender esas condiciones y realizar proyectos pedagógicos coherentes con sus posturas política y su formación en ideas pedagógicas alternativas. La lucha política-gremial creó las condiciones de posibilidad para que estos docentes en principio se encontraran. Además, se reconocieron no sólo como partidarios

de una misma postura política-sindical sino como docentes con inquietudes de transformación del ámbito escolar.

Esta generación de docentes fueron formados en espacios de subjetivación herederos de movimientos sociales tan importantes como los de 1968 y los de la década de los setenta. Ingresaron a la docencia en una década marcada por significativas reconfiguraciones de la izquierda mexicana y la movilización popular, con claras demandas de mayor democratización.

En las trayectorias de los maestros cuyas historias de vida pude registrar, se observa cómo los distintos momentos políticos de índole tanto gremiales como pedagógicos fueron conformando una lucha perdurable, como apuntan Holland y Lave (2001), en la cual las y los profesores encontraron las fisuras en los márgenes del estado que les permitieran poner en marcha las tácticas para “apropiarse de la materia de su trabajo”, como han venido señalando distintos grupos magisteriales desde hace tiempo.

Las tácticas con las cuales las redes docentes tomaron en sus manos la gestión pedagógica de sus escuelas pueden resumirse en seis puntos:

- 1) Una relación recíproca de sustento entre una militancia político-pedagógica y una político-gremial.
- 2) Alianza con las comunidades mediante las madres y padres de familia, conseguida mediante esfuerzos para una práctica pedagógica comprometida.
- 3) Tejido de redes de colaboración entre docentes y otros actores que pudieran mejorar las condiciones para sus proyectos pedagógico-gremiales.
- 4) Invitación constante a las comunidades escolares, en especial a los docentes de grupo, a la participación, sin acciones coercitivas.
- 5) Organización colectiva de acciones de resistencia por indignación frente a las autoridades educativas.

6) Una labor de difusión tanto de sus alternativas pedagógicas como de las tácticas de gestión y militancia gremial mediante distintas publicaciones, encuentros y talleres.

La conformación de redes de colaboración fue construyéndose gradualmente durante las trayectorias de estas (os) docentes, buscando en primer término espacios de encuentro entre pares, con el fin de evitar el aislamiento en el aula. Las alianzas se forjaron también con una diversidad de actores internos y externos al sistema de educación básica. Los nodos de estas configuraciones reticulares dan cuenta de sus filiaciones y su herencia socio- histórica.

### **6.1 Aportes y limitaciones del estudio**

Considero que al haber presentado la trayectoria de docentes del Oriente de Iztapalapa, pertenecientes a una generación en el transcurso de distintos periodos de política social y educativa entre la década de los setenta y hasta el año de 2014, aporta al conocimiento de la articulación entre las distintas coyunturas políticas y los procesos socioculturales involucrados en los movimientos magisteriales en la Ciudad de México.

Espero que este trabajo pueda contribuir a documentar la memoria del magisterio mexicano militante, en el punto de unión de las historias individuales de las y los maestros con la historia de las estructuras institucionales y con la lucha perdurable por una mejor educación para las niñas y niños en zonas de alta marginación. En esto, el desarrollo conceptual de Holland y Lave (2001) de la noción *historia en persona* fue central al proponer una perspectiva en la cual la atención es puesta en las experiencias personales en contextos y momentos históricos específicos y no en la historia de las macroestructuras sociopolíticas, lo que permitió entender mejor la relación entre los relatos de vida y las acciones sociales y posicionamientos observados en el campo.

Aporta también a la comprensión de la presencia del movimiento magisterial dentro de las escuelas y no solamente en los espacios externos de movilización. Además, espero que haga una aportación para conocer mejor el fuerte vínculo entre los ámbitos gremial y pedagógico. Para los y las maestras de este trabajo, lo laboral es también pedagógico, es decir, el tipo de enseñanza practicada y promovida por ellas y ellos sólo es posible si el colectivo docente tiene condiciones de trabajo favorables. Registrar las formas de hacer y tácticas de estas redes docentes en las escuelas públicas

favorece a un mejor entendimiento de las posibilidades de la gestión y las lógicas instituyentes promovidas por equipos docentes.

El desarrollo conceptual de Justa Ezpeleta (1992) sobre *la gestión pedagógica de la escuela* me ayudó a la comprensión de qué era lo que estaba observando en las escuelas primarias del Oriente de Iztapalapa. La gestión, según la investigadora, no empieza ni termina en la escuela e involucra no sólo lo administrativo, como suele entenderse a la gestión, sino a los aspectos técnicos, políticos y administrativos. La mirada puesta en la gestión permitió ver todo el trabajo involucrado en el sostenimiento de proyectos escolares y su sostenimiento.

El concepto de *apropiación* según el análisis de Chartier (1999) fue útil para interpretar lo que hacían los docentes con ciertos lineamientos y proyectos educativos, al transformarlos según sus propias necesidades, y el de *tácticas* de de Certeau (2000) para poder ubicar, dentro de un espacio de dominación, las prácticas con las que las redes se generaban las condiciones para tomar sus escuelas. También, las reflexiones de Rockwell (2006), Willis (1980) y Giroux (1985) sobre el concepto de *resistencia* hicieron aportes para ponderar el tipo de procesos implicados en las acciones de las redes y sus resultados.

Por otro lado, el concepto de *redes*, en el sentido sociocultural manejado en esta tesis, contribuye a interpretar mejor lo narrado en los relatos de vida y lo observado en las escuelas. Permite ver a los grupos de docentes y sus acciones sociales como configuraciones cambiantes y en proceso y no como organizaciones fijas y encerradas en sí mismas. Además, verlas a través del concepto de redes permite visibilizar el que la trayectoria de las redes docentes es resultado no sólo de las y los maestros, sino también de las acciones de una diversidad de actores institucionales y de otra índole.

Considero que una de las limitaciones del estudio es la decisión de no optar por hacer análisis de la práctica pedagógica en el aula o las formas de animación de la lectura. La decisión respondió a centrar la indagación en las maneras de hacer la gestión de las redes, y de convocar a los maestros en torno a proyectos pedagógicos y de formación. Lo anterior desde la perspectiva de historia en persona y sin pretender reconstruir, como lo han hecho otros autores, una historia social de los movimientos magisteriales.

Aun cuando este trabajo se centra en el estudio de un recorte específico de las redes de docentes en el Oriente de Iztapalapa a partir de los años ochenta del siglo pasado, es posible que contribuya a describir procesos similares que estén ocurriendo

con colectivos o redes docentes en otras localidades y quizá con otras generaciones de profesoras (es). El estudio etnográfico permite este tipo de acercamiento, pero también da herramientas conceptuales para poder localizar otros casos.

## **6.2 Implicaciones y discusión**

Considero que este estudio puede contribuir a la discusión político-pedagógica en varios ámbitos. La primera cuestión es la incógnita generada por el hecho de que esta generación de maestras y maestros se haya jubilado o esté a muy poco tiempo de hacerlo. Durante la estancia en campo observé poca participación de docentes jóvenes o con pocos años de servicio. Esto lleva a preguntarse si existen colectivos o redes similares entre las generaciones más jóvenes de maestros, y si no, cuáles serían las condiciones que pudieran permitir su emergencia y continuidad. Existe cierta percepción en el gremio de que las nuevas generaciones en la Ciudad de México no han tenido las condiciones que les permitan generar proyectos y redes colectivos, sin embargo, esto permanece como una cuestión a indagar. La reforma educativa de 2013 ha estado configurando otro perfil de nuevo docente para el sistema de educación pública en todo el país y está por verse si las nuevas generaciones continuarán la lucha por una mejor educación, según sus propias convicciones.

Otra discusión, de índole metodológica, es la contribución que hace este trabajo a la idea de pertinencia de la perspectiva antropológica en estudios que intenten dar cuenta de las luchas magisteriales. Lo que hagan o dejen de hacer las y los maestros en sus aulas y escuelas repercute en la totalidad de sus esfuerzos. Veo en la perspectiva etnográfica, junto con la documentación de historias y/o relatos de vida, la mejor vía para la comprensión y análisis de la gestión y de las prácticas pedagógicas en las escuelas, en el día a día, y en particular su expresión en proyectos colaborativos emprendidos por colectivos y por redes.

Finalmente, desearía que este estudio contribuyera a que la comunidad docente y académica reflexionara acerca de las implicaciones que tiene el que las y los profesores tengan que “tomar la escuela” y negociar condiciones óptimas tanto externas como internas, para poder llevar a cabo acciones encaminadas a construir una mejor educación de las niñas y los niños en los contextos más desfavorecidos.

En un foro reciente, el maestro Roberto Gómez, uno de los docentes que me recibió en su escuela, planteó lo siguiente:

Es terrible que el querer hacer un tipo de trabajo, que nosotros entendemos puede ser mejor para los niños, necesariamente implique una confrontación con la autoridad [...] desgraciadamente varias de las experiencias que se narran de esos intentos por transformar la escuela, prácticamente aquí en la ciudad, terminan por generar un choque con la autoridad...después de revisarlo con calma uno no puede entender que eso esté ocurriendo...poner una biblioteca en una escuela, abrir un museo en una escuela, poner a los niños a redactar...o sea, intentar salir de la rutina, es visto como una cuestión hasta de amenaza para la existencia de la autoridad... y es nos tiene que llevar a pensar cuáles son las características del sistema educativo en el que estamos”<sup>161</sup>

Considero pertinente el comentario y extrañamiento del profesor Roberto Gómez. ¿Por qué estas (os) profesores (as) tuvieron que tomar sus escuelas para llevar a cabo gestiones para mejorar la enseñanza en sus centros de trabajo? ¿No debería ser esto parte de la generación de condiciones que la propia autoridad educativa debería propiciar? Pondero como muy relevante la discusión de este tema si se busca generar condiciones para una mejor educación para las y los estudiantes de la escuela pública y relaciones más propicias y justas entre el magisterio mexicano y las distintas instancias del sistema educativo.

El ejemplo de las redes de docentes estudiadas puede proporcionar algunas pistas para encontrar otros procesos similares y sugerir el tipo de tácticas y prácticas que pueden realmente lograr una autogestión y autonomía significativa a nivel de cada comunidad escolar.

---

<sup>161</sup> Intervención de Roberto Gabriel Gómez Jiménez en la mesa “Toma de la escuela” en el marco de la celebración del XXX aniversario del Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna (MMEM) el 25 de noviembre de 2017.



## REFERENCIAS

- Aguilar Hernández, Citlali (1986) "El trabajo de los maestros, una construcción cotidiana", Tesis de maestría, Ciudad de México, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Alumnos de Barbiana (1975) *Carta a una profesora*, Ciudad de México, Ediciones de Cultura Popular.
- Animal Político (2013) "SNTE se opone a Reforma Educativa por una "palabra perversa": Gordillo", recuperado de: <http://www.animalpolitico.com/2013/01/snte-se-opone-a-reforma-educativa-por-una-palabra-perversa-gordillo/> el 14 de noviembre de 2017.
- Básica, (1991) "La fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, A.C." en *Básica*, sección "Por separado", 0:1-4.
- Brehony, Kevin (2004) "A new education for a new era: the contribution of the conferences of the New Education Fellowship to the disciplinary field of education 1921–1938, *Paedagogica Historica*, 40:5-6, 733-755.
- Arnaut, Alberto (1992) *La evolución de los grupos hegemónicos en el SNTE*, Ciudad de México, Centro de Investigación y Docencia Económicas.
- Arnaut, Alberto (1996) *Historia de una profesión: los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*, Ciudad de México, El Colegio de México.
- Arnaut, Alberto (1998) *La federalización educativa en México 1889-1994*, Ciudad de México, Secretaría de Educación Pública (SEP).
- Ávalos Lozano, María Dolores (2002) "Identidad normalista: antes y después de la implantación de la Licenciatura en educación primaria en la Escuela Nacional de Maestros (1960-1997)", Tesis de maestría, Ciudad de México, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Ávila, Enrique y Humberto Martínez (1990) *Historia del movimiento magisterial (1910-1989)*, Ciudad de México, Ediciones Quinto Sol.
- Avilés, Karina (2011) "En 2006 apoyé a Felipe Calderón y pactamos reformas, afirma Gordillo", *La Jornada*, Ciudad de México, 30 de junio.
- Becerra, Agustín (1998) "Proceso de democratización de la Sección 9 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, en el marco de acción de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación. 1989" Tesis de licenciatura, Ciudad de México, Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH).
- Candela, Antonia (2005) "Local Power Construction in a School of Socially Marginalized Students" En: McCarty, T. L. (Ed.) *Language, Literacy, and Power in Schooling*, London-Mahwah-NJ: Lawrence Erlbaum A.P. pp. 189-209.

- Carrión, Jorge (2008) *La educación y el movimiento del 68 en México*, Ciudad de México, Universidad Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Económicas y Delegación Tlalpan.
- Castillo Palma, Norma Angélica (2012) *Cuando la ciudad llegó a mi puerta. Una perspectiva histórica de los pueblos lacustres, la explosión demográfica y la crisis del agua en Iztapalapa*, Ciudad de México, Universidad Autónoma Metropolitana.
- Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional; Departamento de Investigaciones Educativas (1977) *Alternativas para la Educación Básica en México*, Ciudad de México, CINEVESTAV-DIE.
- Cero en conducta (1985), "Directorio", en *Cero en conducta*, No. 1.
- Civera, Alicia (2008) *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México 1921-1945*, México, El Colegio Mexiquense.
- Civera, Alicia (2011) "Exile as a means for the meeting and construction of pedagogies: the exiled Spanish Republican teachers in Mexico in 1939", *Paedagogica Historica*, 47:5, 657-677.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política en Desarrollo Social (Coneval) (2010) Porcentaje de población en situación de pobreza, 2010. Recuperado de: [http://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/distritofederal/Paginas/pob\\_municipal.aspx](http://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/distritofederal/Paginas/pob_municipal.aspx), el 23 de enero de 2018.
- Costa Rico, Anton (2010) *D'abord les enfants. Freinet y la educación en España 1926-1975*, Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela.
- Chartier, Roger (1999) *Sociedad y escritura en la edad moderna. La cultura como apropiación*, Ciudad de México, Instituto Mora.
- Das, Veena y Deborah Poole (2004) *Anthropology in the margins of the state*, Santa Fe, Estados Unidos, School of American Research Press.
- De Certeau, Michel (1995) *La toma de la palabra y otros escritos políticos*, Ciudad de México, Universidad Iberoamericana, A.C.
- De Certeau, Michel (2000) *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*, Ciudad de México, Universidad Iberoamericana e Instituto Tecnológico de Estudios de Occidente (Iteso).
- Del Castillo, Gloria y Alicia Zuma (2011) *Gobernanza local y educación. La supervisión escolar*, Ciudad de México, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso).
- Diario Oficial de la Federación (1992) "Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica", Ciudad de México, 22 de mayo.
- Diario Oficial de la Federación (2008) "Manual de organización general de la Secretaría de Educación Pública", Ciudad de México, 16 de junio.

- Diario Oficial de la Federación (2013) "DECRETO por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.", Ciudad de México, 26 de febrero.
- Diario Oficial de la Federación (2013) "DECRETO por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente", Ciudad de México, 11 de septiembre.
- Dussel, Inés. (2013) The Assembling of Schooling: discussing concepts and models for understanding the historical production of modern schooling. *European Educational Research Journal*, 12 (2), pp. 176-189.
- Educación y cambio, A.C. (2004) "Ramiro Reyes Esparza (1947-1992)", <[http://www.atp.com.mx/sitpaginf.cfm?tema\\_id=3886](http://www.atp.com.mx/sitpaginf.cfm?tema_id=3886)> (Consultado el 10 de mayo de 2015).
- Encinas Muñoz, Abel (2011) "Los colectivos de profesores como comunidades de práctica: espacios de formación docente", Tesis de doctorado, Ciudad de México, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Escobar, Miguel (1986) *Paulo Freire y la educación liberadora*, México, SEP/Consejo Nacional de Fomento Educativo.
- Estrada, Rogelio, Margarita Téllez y Raquel Martínez (1996) "El Laboratorio Museo Escolar en la escuela primaria. Una experiencia educativa", *Ser educador*, Ciudad de México, Invierno.
- Ezpeleta, Justa y Elsie Rockwell (1983) "Escuela y clases subalternas", en *Cuadernos políticos*, No. 37, pp. 70-80.
- Ezpeleta, Justa (1991) *Sobre las funciones del Consejo Técnico: eficacia pedagógica y estructura de poder en la escuela primaria*, Ciudad de México, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav-IPN).
- Ezpeleta, Justa (1992) "Problemas y teoría a propósito de la gestión pedagógica" en Justa Ezpeleta y Alfredo Furlán (Coops.) *La gestión pedagógica de la escuela*, Santiago, Chile, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO y Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, OREALC.
- Fernández, Marco Antonio (2013) "Claroscuros de la centralización de la nómina magisterial", en *Animal Político*, México, 28 de octubre. Recuperado de: <http://www.animalpolitico.com/blogueros-el-blog-de-mexico-evalua/2013/10/28/claroscuros-de-la-centralizacion-de-la-nomina-magisterial/> el 15 de noviembre de 2017.
- Fernández, Sergio (1997) "Carrera Magisterial: ¿promoción o control docente?" en Aurora Loyo Brambila (coord.) *Los actores sociales y la educación. Los sentidos del cambio: 1988-1994*, Ciudad de México, Plaza y Valdés, pp. 213-233.

- Foweraker, Joe (1993) *Popular Mobilization in México: The teacher's movement 1977-87*, New York, Cambridge University Press.
- Freinet, Célestin (1970) *Por una educación popular: los dichos de Mateo*, Estela, Barcelona, Estela.
- Freinet, Célestin (1971) *La educación por el trabajo*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Freinet, Célestin (1974) *Por una escuela del Pueblo*, Barcelona, Laia.
- Freinet, Célestin (1975) *Técnicas Freinet de la Escuela Moderna*, Ciudad de México, Siglo Veintiuno.
- Freinet, Célestin (1999) *Las invariantes pedagógicas: modernizar la escuela*, Caracas, Laboratorio Educativo.
- Freire, Paulo (1972) *La educación como práctica de la libertad*, Ciudad de México, Siglo XXI.
- Fullan, Michael y Andy Hargreaves, 1996. *La escuela que queremos*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giroux, Henry (1985) "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico", *Cuadernos Políticos*, 44: 33-65.
- Gómez Jiménez, Roberto Gabriel, María de los Ángeles Pérez Vega, Carmen Ruiz Nakazone, Roberto Pulido Ochoa y Rigoberto González Nicolás (2004) "La red de maestros animadores de la lectura y la escritura" *Nodos y nudos*, 2(17): 90-97.
- Gómez Jiménez, Roberto Gabriel (2009) "Crónica de la derrota del charrismo en la Sección 9 del SNTE" *Tlahuolli*, Ciudad de México, 2: 4-6.
- Gómez, Roberto Gabriel (2011) "Luchando, la escuela José María Lafragua consigue mobiliario nuevo para l@s niñ@s" en *Tlahuolli*, Ciudad de México, 7: 14-16.
- Gómez Tagle Mondragón, (2017) "El abandono de la gratuidad en la educación básica: la desigual gestión de recursos para las escuelas públicas" Tesis de maestría, Ciudad de México, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Granados Chapa, Miguel Ángel (2011) "Sección 9: SEP y SNTE cómplices", *Diario Reforma*, México, 18 de enero.
- Granja, Josefina (1992) "Despuntos: notas para "problematizar" lo normativo y la gestión "en J. Ezpeleta y A. Furlán (eds.) *La gestión pedagógica de la escuela*, Santiago, Chile, UNESCO/OREALC, pp. 117-138.
- Gregory, Steven (2001) "Placing the politics of black class formation" en Dorothy Holland y Jean Lave (eds.) *History in person. Enduring straggles, contentious practice, intimate identities*, Santa Fe, Nuevo México, School of American Research Press, pp.137-170.

- Guerrero Araiza, Cuauhtémoc (2004) "El director. Una mirada a la construcción cotidiana del oficio", Tesis de maestría, Ciudad de México, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Gutiérrez-Vázquez, Juan Manuel (2004) *Con paso lento y agitadamente. Ensayos educativos*, Ciudad de México, DIE-Cinvestav.
- Hernández Huerta, José Luis y José María Hernández Díaz (2012) "Freinet en España (1926-1939)", *Historia da Educação-RHE*, (16)36 pp. 11-44.
- Hernández Navarro, Luis (ed.) (1981) *Las luchas magisteriales, 1979-1981: documentos I*. México: Editorial Macehual.
- Hernández Navarro, Luis (1990) "Magisterio: El otoño de la primavera", *El cotidiano*, No. 33, <<http://www.elcotidianoenlinea.com.mx/numeros.asp?edi=33>> (Consultado el 22 de junio de 2017)
- Hernández Navarro, Luis (1992a) "El fantasma de Jonguitud" en *La Coordinadora. La Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, su presente y sus retos*, Ciudad de México, hojas ediciones, pp. 23-28.
- Hernández Navarro, Luis (1992b) "CNTE: la hora de las cavernas" en *La Coordinadora. La Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, su presente y sus retos*, Ciudad de México, hojas ediciones, pp. 37-39.
- Hernández Navarro, Luis (2012) *Cero en conducta*, Ciudad de México, Para Leer en Libertad, A.C.-Delegación Iztapalapa.
- Hernández Navarro, Luis y Pérez Arce, Francisco, eds. (1982) *Las luchas magisteriales: Documentos II*. México: Editorial Macehual.
- Herrejón, Carlos (2013) "Buscando los goznes en la biografía de Hidalgo "en Milada Bazant (Coord.) *Biografía. Métodos, metodologías y enfoques*, Zinacantepec, El colegio mexiquense, pp. 41-51.
- Holland Dorothy y Jean Lave (2001) "History in person. An introduction" en Dorothy Holland y Jean Lave (eds.) *History in person. Enduring straggles, contentious practice, intimate identities*, Santa Fe, Nuevo México, School of American Research Press, pp. 3-33.
- Illades, Carlos (2012) *La inteligencia rebelde. La izquierda en el debate público en México 1968-1989*, Ciudad de México, Océano.
- Jiménez Alarcón, Concepción (1998) *La escuela Nacional del Maestros. Sus orígenes*, Ciudad de México, Serie DIE tesis 26, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Jiménez Mier y Terán, Fernando (2002) "Maestros de a pie y cosas de niños. Libro de vida de la primera época de la educación Freinet en España", tesis de doctorado, Ciudad de México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Jiménez Mier y Terán, Fernando (2007) *Batec. Historia de vida de un grupo de maestros*, Lleida, España, Universidad de Lleida.

- Kearney, Michael (2001) "The Jujitsu of Domination and Resistance in Oaxacalifornia" en Dorothy Holland y Jean Lave (eds.) *History in person. Enduring straggles, contentious practice, intimate identities*, Santa Fe, Nuevo México, School of American Research Press, pp. 247-280.
- Latour, Bruno (2005) *Reassembling the Social*, Oxford, Oxford University Press.
- Lewis, Avi y Naomi Klein (2004) *The take*, Canadá, Barna-Alper productions and Klein Lewis Productions.
- López Aguilar, Martha de Jesús (1995) "La primavera magisterial. Sección 9 del SNTE en 1989", Tesis de licenciatura, Ciudad de México, Departamento de Sociología, Universidad Autónoma Metropolitana.
- Loyo Brambila, Aurora (1998) *El movimiento magisterial de 1958 en México*, Ciudad de México, Era.
- Los dilemas del salinismo (2006, octubre) recuperado el día 10 de noviembre de 2017 de: <https://www.nexos.com.mx/?p=12049>
- Mannheim, Karl (1993) "El problema de las generaciones" en *Reis. Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, No. 62, pp. 193-242.
- Martínez, María Cristina (2006a) "La figura del maestro como sujeto político: el lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento", *Educere*, 10 (33): 243-250.
- Martínez, María Cristina (2006b) "El poder de las experiencias pedagógicas realizadas por colectivos de maestros. ¿Expresiones de acción política?", *Educación y ciudad* 11: 9-30.
- Massey, Doreen (1993) "Power-geometry and a progressive sense of place" en Bird, Jones, Barry Curtis, Tim Putnam, George Robertson y Lisa Tucker (Eds.) *Mapping the futures: Local Cultures, Global Change*, London, Routledge.
- Mendoza Rodríguez, Marco Esteban (2015) "Que veinte años no es nada", recuperado de [https://www.facebook.com/mmem.freinet?ref=br\\_rs](https://www.facebook.com/mmem.freinet?ref=br_rs) el día 7 de septiembre de 2015.
- Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna (1997) *La pedagogía Freinet. Principios, propuestas y testimonios*, Ciudad de México, MMEM.
- Milstein, Diana (2009) *La nación en la escuela. Nuevas y viejas tensiones políticas*, Buenos Aires, Miño y Dávila – IDES.
- Moguel, Julio (1992) "¿Hacia dónde va la CNTE?" en *La Coordinadora. La Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, su presente y sus retos*, Ciudad de México, hojas ediciones, pp. 41-43.
- Nespor, Jan (1994) *Knowledge in motion: space, time and curriculum in udergratuaded Physics and Management*. Traducción manuscrita por Lic. Margarita González, London, The Falmer press.

- Nespor, Jan (1997) *Tangled up in school: politics, space, bodies, and signs in the Educational process*, Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- Nespor, Jan (2002) "Networks and contexts of reform", *Journal of Educational Change*, 3: 365-382.
- Padilla, Tanalís (2014) "Los inquietos", *La Jornada en línea* <<http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2014/10/18/los-inquietos-tanalís-padilla-787.html>> (18 de octubre).
- Páez Cárdenas, Juan (2016) "Origen del Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna", *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, IV (8) 201-229.
- Palacios, Jesús (1984) *La cuestión escolar*, Barcelona, LAIA.
- Pastrana Flores, Leonor Eloina (1994) "Organización, dirección y gestión en la escuela primaria: un estudio de caso desde la perspectiva etnográfica", Tesis de maestría, Ciudad de México, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Pérez Arce, Francisco. (1982) *Las luchas magisteriales: Documentos II*.
- Pinheiro Barbosa, Lia (2015) *Educación, resistencia y movimientos sociales: la praxis educativo-política de los Sin Tierra y de los Zapatistas*, UNAM, Programa de Posgrado en Estudios Latinoamericanos.
- Pisani, Alejandra y Ana Sofía Jemio (2013) "Producción de fuentes orales y construcción de un archivo testimonial sobre el genocidio en Tucumán, Argentina. Reflexiones en torno a una experiencia", en Laverdi Robson y Mariana Mastrángelo (comps.) *Desde las profundidades de la historia oral*, Buenos Aires, Imago Mundi, pp. 57-80.
- Pozas Horcasitas, Ricardo, (2014), "Los 68: encuentro de muchas historias y culminación de muchas batallas, en *Perfiles latinoamericanos*, 22(43), 19-54. Recuperado el 06 de diciembre de 2017, de:  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S018876532014000100002&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018876532014000100002&lng=es&tlng=es).
- Pulido Ochoa, Roberto Isidro (2017) "Memoria de pedagogías alternativas y construcción de redes autónomas de docentes: un análisis desde la documentación narrativa en educación básica", Tesis de doctorado, Ciudad de México, Facultad de Estudios Superiores Aragón, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- Ramírez, Ramón (2008) *El movimiento estudiantil de México (julio/diciembre de 1968)*, Ciudad de México, Ediciones Era/Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Ramírez Raymundo, Rodolfo (1990) *Maestros somos: Cronología e imágenes del movimiento magisterial*, Ciudad de México, Educación y Cambio, A.C.; Centro psicopedagógico y de orientación vocacional (Cenpov); Asociación civil de trabajadores académicos de la Escuela Nacional de Maestros y Colectivo Zurda, A.C.

- Ramírez Sáiz, Juan Manuel (1986) "Organizaciones populares y lucha política", *Cuadernos Políticos*, 45, pp.38-55.
- Reyes Esparza, Ramiro (1985) "¿Es posible otro contrato escolar?", en *Cero en conducta*, no. 2, pp. 25-30.
- Riechmann, Jorge y Francisco Fernández Buey (1994) *Redes que dan libertad. Introducción a los nuevos movimientos sociales*, Barcelona, Paidós.
- Rivoir, Ana Laura (1999) "Redes sociales: ¿Instrumento metodológico o categoría sociológica?", *Revista de ciencias sociales*, núm. 15, recuperado de: <<http://cienciassociales.edu.uy/departamentodesociologia/revista-no-15-1999/>> el 21 de julio de 2016.
- Rockwell, Elsie (1996) "Keys to Apropiation: Rural Schooling México", en Bradley A. Levinson, Douglas E. Foley, Dorothy C. Holland (eds.) *The cultural Production of the Educated Person*, Albany, State University of New York Press, pp. 301-324.
- Rockwell, Elsie (2005) "La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares "en *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad de Historia de la Educación*, Barcelona, Ed. Pomares, pp. 28-38.
- Rockwell, Elsie (2006) "Resistencia en el aula: entre el fracaso y la indignación", en *Educação em Revista*, v. 44, pp. 13-39.
- Rockwell, Elsie (2007) *Hacer escuela, hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*, México, El Colegio de Michoacán, CIESAS, CINVESTAV.
- Rockwell, Elsie (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*, Buenos Aires, Paidós.
- Rockwell, Elsie (2016) "La toma de la escuela" prólogo en Miguel Reyes y Diana V. Solares (coords.) *Mira mi escuela. Reflexiones sobre espacios escolares*, Ciudad de México, Ed. Axolotl.
- Rockwell, Elsie (2016, julio) "Qué hacer frente a la Reforma Educativa", conferencia convocada por el Grupo de profesores autónomos de básica y media superior, *Foro Regional Implicaciones de la ley educativa. "Una mirada desde lo jurídico y pedagógico"*, Ciudad Nezahualcóyotl.
- Rodríguez Ocampo, Isidoro (1997) *La conferencia infantil en el aula*, Ciudad de México, MMEM.
- Rojo, Carlos (1992) "Examen de la ultra", en *La Coordinadora. La Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, su presente y sus retos*, Ciudad de México, hojas ediciones, pp. 45-49.
- Romero Gonzaga, Rosalina (2002) "Educación y conflicto laboral en México: el caso de la Sección IX del SNTE", Tesis de licenciatura, Ciudad de México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ruiz Muñoz, María Mercedes (2015) *Derecho a la educación: política y defensa de la escuela pública*, Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.

- Salinas Álvarez, Samuel (1983) *Aulas de Emergencia*, Ciudad de México: Editorial Oasis.
- Salinas Álvarez, Samuel y Carlos Imaz Gispert, 1984. *Maestros y Estado: Estudio de las Luchas magisteriales de 1979 a 1982*. México: Editorial Línea.
- Saltalamacchia, Homero, Héctor Colón y Javier Rodríguez (1983) "Historias de vida y movimientos sociales: propuesta para el uso de la técnica", *Iztapalapa*, 2 (9): 321-338.
- Sánchez Cervantes, Alberto (1991) *Por una pedagogía autogestiva en la escuela pública. Apuntes de una experiencia*, Ciudad de México, texto ganador del segundo lugar en el Concurso Testimonio de la Labor del Maestro, Secretaría de Educación Pública (SEP). Manuscrito inédito.
- Sánchez Avilés, Adolfo (2009) "La comisión pedagógica, una historia inconclusa", *Tlahtolli* 3: 6-7.
- Sánchez Ruiz, Enrique E. (1990) "Hegemonía y reformas preventivas. Reforma política y derecho a la información", *Comunicación y sociedad*, (9): 63-95.
- Sandoval Flores, Etelvina (1997) *Los maestros y su sindicato*, Ciudad de México, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav-IPN).
- Sandoval Flores, Etelvina (2000) *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*. México: UPN y Plaza y Valdez.
- Sandoval Flores, Etelvina (2016). La construcción cotidiana de la vida sindical de los maestros de primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), vol. XLVI, núm. 3, pp. 171-186.
- Segura, Martha (2009) "La red de maestras y maestros animadores de la lectura y la escritura. Las prácticas de la cultura escrita y los espacios de sus integrantes como generadores de su formación docente", Tesis de doctorado, México, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav-IPN).
- SEP (s.f.) *Alianza por la Calidad de la Educación*, recuperado de: [www.oei.es/historico/pdfs/alianza\\_educacion\\_mexico.pdf](http://www.oei.es/historico/pdfs/alianza_educacion_mexico.pdf) el 12 de noviembre de 2017.
- SNTE (2014) Se Instala Comisión Ejecutiva en la Sección 9, Militantes de la CNTE se integran, Ciudad de México, *Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación*, recuperado de: <http://www.snte.org.mx/seccion9/secciones/35/comite-ejecutivo-seccional> el 12 de noviembre de 2017.
- Street, Susan (1992) *Maestros en movimiento. Transformaciones en la burocracia estatal (1978-1982)*, Ciudad de México, Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS).
- Tyack, David y Larry Cuban (1995) *Tinkering toward Utopia: a century of public school reform*, Cambridge, MA, Harvard University Press.

Vincent, Guy, Bernard Lahire y Daniel Thin (1994) "Sur l'histoire et théorie de la forme scolaire", in Guy Vincent (Ed.) *L'éducation, prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

Viñao Frago, Antonio (2012) "Costa Rico (Antón), D'abord les enfants. Freinet y la educación en España 1926-1975", *Histoire de l'éducation* 131 | 2011, en línea 29 mars 2012: URL : <http://histoire-education.revues.org/2352>

Weiss, Eduardo (2012) Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación. En *Perfiles educativos* (México), vol. XXXIV, núm. 135, pp. 134-148.

Willis, Paul (1980) *Learning to labour: how working class kids get working class jobs*, Hampshire, Gower Publishing Company Limited.

### **Videos**

Sección 9 democrática (Productor) (1996) *El laboratorio museo escolar*, Ciudad de México, video.

Universidad Pedagógica Nacional, UPN (2014) *Colectivos y redes de maestros, testimonios políticos y pedagógicos*, UPN, <[https://www.youtube.com/watch?v=u-EtT\\_IVw8E](https://www.youtube.com/watch?v=u-EtT_IVw8E)> (Consultado el 12 de mayo de 2015).

### **Películas**

Corti, Pierre (productor) y Jean Paul Le Chanois (1949) *L'école bussonniere*, [cinta cinematográfica] Francia: Coopérative Generale Cinema Francais.

## **Entrevistas a docentes de las redes del Oriente de Iztapalapa referenciadas en la tesis**

Roberto Gabriel Gómez Jiménez, febrero de 2013

Jorge Máximo González Núñez, 30 de abril de 2013

Jorge Máximo González Núñez, 17 de junio de 2013

Jorge Máximo González Núñez, 10 de julio de 2013

María de los Ángeles Pérez Vega, 14 de octubre de 2013

María de los Ángeles Pérez Vega, 26 de octubre de 2013

José María González, 12 de diciembre de 2013

Raquel Martínez García, 8 de marzo de 2014

Norma Rodríguez Orozco, 10 de marzo de 2014

Raquel Martínez García, 22 de marzo de 2014

Raquel Martínez García, 12 de abril de 2014

Rogelio Estrada Pardo, 23 de abril de 2014

Rogelio Estrada Pardo, 21 de mayo de 2014

Pilar Téllez Pérez, 27 de mayo de 2014

María de los Ángeles Pérez Vega, 31 de mayo de 2014

Rogelio Estrada Pardo, 4 de junio de 2014

Socorro Cruz García, 7 de junio de 2014

Rogelio Estrada Pardo, 11 de junio de 2014

Pilar Téllez Pérez, 17 de junio de 2014

Alberto Sánchez Cervantes, 14 de junio de 2014

Leonor Gutiérrez Sánchez, 2 de diciembre de 2014

Reynaldo Baltazar, 16 de diciembre de 2014

Roberto Gabriel Gómez Jiménez, 19 de diciembre de 2014

Cenobio Popoca Ochoa, 20 de abril de 2015

Alberto Sánchez Cervantes, 31 de octubre de 2015

Alberto Sánchez Cervantes, 7 de noviembre de 2015

Rodolfo Ramírez Raymundo, 4 de diciembre de 2017