

# Origen del Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna: una lucha política-pedagógica en la década de 1980

The Origin of the Mexican Movement  
for the Modern School:  
A Political – Pedagogical Struggle  
in the 1980s

**Juan Páez Cárdenas<sup>1</sup>**

*Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav*  
*juan\_paez\_cardenas@yahoo.com.mx*

## Resumen

Este artículo busca describir quiénes fueron los fundadores de la agrupación freinetiana de docentes denominada Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna (MEM) y cómo se originó el grupo en la Ciudad de México en la década de 1980, así como ofrecer una interpretación del escenario histórico-político involucrado en su nacimiento. Desde una perspectiva cualitativa y mediante procedimientos metodológicos de la historia oral se encontró que los iniciadores del movimiento fueron jóvenes profesores de educación primaria egresados de la Escuela Nacional de Maestros, hijos de padres obreros, comerciantes o maestros, quienes llegaron a trabajar a escuelas públicas en zonas marginadas del Distrito Federal. Inmersos en el escenario de la lucha política-sindical magisterial de la década, los maestros se agruparon para reaccionar ante una concepción de escuela tradicional así como para enfrentar al grupo gremial Vanguardia Revolucionaria.

**Palabras clave:** colectivos de maestros, Freinet, lucha magisterial de los ochenta, Ciudad de México.

<sup>1</sup> Agradezco las aportaciones para la redacción de este artículo de los dos dictaminadores anónimos de la *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, así como de la Dra. Elsie Rockwell Richmond del Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav.

## Abstract

*This article seeks to describe who were the founders of the group of Freinet-oriented teachers called Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna (MEMM), and how the group originated in Mexico City in the 1980s, as well as to offer an interpretation of the historical and political scenario involved in its emergence. From a qualitative perspective and through methodological procedures of oral history, I found that the initiators of the movement were young professors of Primary Education graduated from the Escuela Nacional de Maestros, sons of workers, merchants or teachers, who began to work in public schools in marginalized areas of Distrito Federal. Immersed in the scenario of the political struggles of the Teachers' Union in that decade, these teachers organized themselves both to reject the traditional conception of school and to confront Vanguardia Revolucionaria, the dominant Union group at the time.*

**Keywords:** *groups of teachers, Freinet, teachers' struggle in the 1980s, Mexico City.*

## Introducción

Ante las experiencias documentadas de otros colectivos docentes freinetianos en el mundo, tales como el Movimiento Cooperativo de Educación Popular en España, el Movimiento de Cooperación Educativa de Italia o el mismo Instituto Cooperativo de la Escuela Moderna francés, todos con raíces históricas y etapas de conformación relacionadas con los cambios político-sociales de sus países de origen, en este artículo presento un fragmento de la historia del Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna (MEMM). Mi intención ha sido indagar alrededor de las siguientes preguntas: ¿Quiénes fundaron y cómo se constituyó el MEMM?, ¿cómo se vincularon sus trayectorias con la conformación de un colectivo de postura pedagógica-política freinetiana?, ¿en qué escenario político-social se originó el movimiento? Es decir, busco identificar el momento de la integración del colectivo y dar cuenta de los maestros iniciadores, sus antecedentes normalistas, sus orígenes familiares y motivaciones profesionales. Por otra parte, la intención es hacer una reflexión sobre el momento histórico que se combinó con sus historias personales para hacer posible la creación de un grupo docente practicante y promotor de la Escuela Moderna en el ámbito de la escuela pública de la Ciudad de México de la década de 1980.

En general, los estudios sobre el magisterio en México presentan por separado las cuestiones gremiales de las pedagógicas; es decir, se invisibiliza la vinculación entre ellas. Incluso, algunos trabajos muestran cómo los mismos maestros conciben una diferenciación clara entre el trabajo en el salón de clases y las acciones gremiales reivindicativas. El trabajo de Etelvina Sandoval, por ejemplo, indica que algunos profesores conciben como dos ámbitos

distintos el académico y el de la participación sindical (Sandoval, 1997: 74). Por su parte, Susan Street señala, en uno de sus trabajos sobre el movimiento magisterial disidente, que asumirse militante de la participación sindical "trasladaba la pedagogía a las calles, muchas veces dejando intacta la escuela, abandonados los alumnos, vulnerables los procesos educativos programados y aislados a los que no avalaban el consenso de la base" (Street, 2002: párr. 4). Sin embargo, en la organización y trabajo de maestros de primarias públicas ubicadas en zonas marginadas del Distrito Federal, agrupados en el MMEM, se observaron acciones encaminadas tanto a gestionar un mejoramiento de las condiciones del gremio como de sus escuelas. Estos esfuerzos se articularon en lo que estoy denominando una lucha político-pedagógica. Considero de vital importancia comprender cómo se expresa la movilización gremial en la escuela y cómo lo que sucede en ella repercute en el movimiento desde la perspectiva de los propios maestros.

Este estudio adopta el método de la historia oral, cuyo interés está orientado hacia el ámbito subjetivo de la experiencia humana y del hecho sociohistórico, para lo cual centra su análisis en la perspectiva de los actores sociales (Aceves, 1997: 10). Para intentar dar una respuesta a los cuestionamientos planteados recurriré principalmente a los testimonios orales de los profesores fundadores y a partir de ellos realizaré un entrecruzamiento analítico con información relacionada con sus trayectorias sobre la década de 1980 y el movimiento magisterial.

A partir de principios de 2013 inicié la observación etnográfica del MMEM y sus actividades en el marco de una investigación más amplia que estudia redes de docentes en la zona oriente de la Delegación Iztapalapa desde la década de 1980.<sup>2</sup> He recabado relatos de vida de cuatro de los integrantes de este colectivo de profesoras y profesores, y he hecho entrevistas con algunos otros. Considero, como señala Angela Giglia, que la asociación de la investigación antropológica con el uso de las fuentes orales es clave para entender el sentido de los relatos y las posibles discordancias que puedan darse entre unos y otros (Giglia, 1997: 31).

Al tratarse de un objeto de estudio de la historia contemporánea, es de gran valor recurrir a las narraciones de los docentes como fuentes de la memoria viva (Aceves, 1997: 9) y presentar fragmentos de sus voces con el mayor apego posible a su expresión original. También son un recurso importante los textos escritos por algunos de ellos. Mediante el análisis de los testimonios no persigo encontrar una verdad fáctica o histórica, como apunta Graciela De Garay (1997: 17, 22) al señalar que desde la perspectiva hermenéutica en realidad no se

<sup>2</sup> "Redes de acción pedagógica-política entre maestras y maestros del oriente de la Delegación Iztapalapa en la Ciudad de México (1980-2014)". Proyecto de tesis del doctorado en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Departamento de Investigaciones Educativas. Directora de tesis: Elsie Rockwell Richmond. Con apoyo de la beca Conacyt para estudios de posgrado en México.

puede conocer el pasado, sino sólo a una fantasía susceptible de ser reeditada. Sin embargo, a partir de esto es posible observar las subjetividades implícitas en los relatos, lo que representa un valioso conocimiento sobre el cual reflexionar para comprender, sin pretender explicar, sucesos del pasado.

En el siguiente apartado presentaré un breve antecedente histórico sobre el origen del movimiento freinetiano en el mundo y en México. En los cinco apartados siguientes desarrollaré la trayectoria pedagógica-gremial de los iniciadores del MMEM, desde su formación normalista hasta la fundación del colectivo en 1987. Posteriormente, en dos apartados más, ofreceré las interpretaciones con las cuales daré respuesta a los cuestionamientos planteados al inicio de este trabajo. En el último apartado haré una breve semblanza del movimiento en el periodo actual y cerraré con una reflexión final.

## **La colectividad, fundamento del movimiento freinetiano**

Desde su nacimiento en la segunda década del siglo xx, el movimiento de la Escuela Moderna inspirado en el trabajo de Célestin Freinet (1896–1966) y sus esposa Elise, se ha sustentado en el trabajo de colectivos y redes de docentes. Pilar Fontevedra subraya cómo, en 1926, el maestro francés conformó la primera red de escuelas: cuatro francesas, una belga y una suiza (Fontevedra, 2013: 55). Ese mismo año creó la Cooperativa de Enseñanza Mutua (que posteriormente se convertiría en la Cooperativa de Enseñanza Laica) en una etapa pionera en la cual se realizaron encuentros pedagógicos durante los congresos sindicales del magisterio, se intercambiaron materiales escritos por los alumnos de distintas escuelas y se dio difusión a las nuevas ideas pedagógicas mediante una prensa propia (Peyronie, 2001).

Henry Peyronie subraya cómo el modelo organizacional más cercano a Freinet era el de las organizaciones sindicales y políticas a las que pertenecía. El profesor estuvo comprometido con el sindicalismo revolucionario y se afilió al Partido Comunista Francés, en 1926. Buscaba construir una nueva educación popular mediante una relación dialéctica entre la transformación social y la educativa. Peyronie señala tres fuentes principales detrás de las reflexiones críticas de Freinet: la corriente política libertaria; la aportación de la Revolución rusa de 1917 y las corrientes pedagógicas de la nueva educación (Peyronie, 2001: 13–30) organizadas en torno de la New Education Fellowship y sus congresos.

Hofstetter y Schneuwly señalan que los esfuerzos renovadores en la educación en Occidente tuvieron su origen en el último cuarto del siglo xix. Para el periodo entre 1920–1940 (el cual comprende el origen y crecimiento de la Escuela Moderna), las manifestaciones reformistas se habían consolidado. El Estado educador se había establecido como una inno-

vacación social, política y pedagógica sin precedentes que introdujo nuevos conceptos y usos del conocimiento, pero cuya imposición se sustentaba en una rigidez que los reformistas encontraban fácil de denunciar (Hofstetter y Schneuwly, 2009: 453-456).

Por su parte, Jesús Palacios subraya cómo la Escuela Moderna promovida por Freinet se inicia en el periodo entreguerras, en un contexto de reformismo pedagógico protagonizado por figuras como Bovet, Ferrière y Piaget, en Ginebra, y con experiencias de renovación en distintas partes del mundo. En este escenario, la Escuela Moderna en particular partió de los maestros de base, trabajadores de las escuelas populares. Esta pedagogía buscaba ligar al niño a su medio social y con las problemáticas que le incumben a él y a su entorno. John Dewey y otros educadores habían propuesto promover el aprendizaje por medio de la acción antes que cualquier otro elemento formador; Freinet denomina el elemento central como trabajo. De ahí que dos principios básicos de la pedagogía de la Escuela Moderna son el estar centrada en el niño y la educación por el trabajo (Palacios, 1984: 90-99).

Gracias al trabajo reticular y cooperativo, la Escuela Moderna francesa trascendió fronteras rápidamente. En 1933 se creó en España la Cooperativa Española de la Técnica Freinet en los tiempos de la Segunda República que tuvo como antecedente el colectivo de maestros denominado *Batec* (que significa latido en catalán). José Luis y José María Hernández precisan que, durante los tres años posteriores, la cooperativa se mantuvo en constante desarrollo: se realizaron dos congresos y una asamblea general, hubo intercambio escolar nacional e internacional y se editó la revista *Colaboración, la imprenta en la escuela* como el órgano de comunicación del movimiento. El número de profesores adheridos al freinetismo fue de 224 y la mayor parte de ellos trabajaba en zonas rurales, en un ambiente socioeconómico deprimido. Gracias a ellos y a su trabajo cooperativo, la pedagogía de la Escuela Moderna fue conocida en 149 localidades españolas en algún momento de la década de 1930 (Hernández y Hernández, 2012). Los autores señalan el inicio de la Guerra Civil Española, tras las elecciones de febrero de 1936, como el inicio del fin de la Cooperativa y del movimiento freinetiano, a pesar de que después de esa fecha los profesores lograron todavía publicar algunas de sus ideas y llevar a cabo acciones educativas.

Un total de 31 maestros freinetianos escaparon de su país y emprendieron el exilio. Después de la guerra, los que se quedaron enfrentaron un proceso de depuración del magisterio por parte del régimen de Francisco Franco, el cual los acusaba, mayormente, de irreligiosidad o ateísmo y de haber pertenecido o mostrado simpatía hacia organizaciones de izquierda (Hernández y Hernández, 2012: 34-35).

Fernando Jiménez señala que, después de pasar por Francia, México fue el país americano al cual llegó el mayor número de maestros exiliados freinetianos, un total de seis. Entre ellos estuvieron Patricio Redondo Moreno, quien llegó en 1940; Ramón Costa Jou, quien lo hizo en 1945 (antes de arribar a México estuvo en Dominicana y Cuba) y José de Tapia

Bujalance, en 1948. Los tres fueron integrantes del grupo Batec y de la Cooperativa Española de la Técnica Freinet (Jiménez, 2002; Jiménez, 2007: 13).

Alicia Civera ubica a Redondo y Tapia como activistas en círculos de ideas libertarias y a Costa en grupos socialistas (Civera, 2011: 669). Los tres profesores fundaron escuelas freinetianas no oficiales en México: en San Andrés Tuxtla, Veracruz, Patricio Redondo creó la Escuela Experimental Freinet el mismo año de su llegada; José de Tapia cofundó, en 1964, la escuela privada Manuel Bartolomé Cossío en la Ciudad de México, y Ramón Costa participó primero en la fundación de la escuela Patricio Redondo Moreno y posteriormente, en 1973, fundó la escuela privada Ermilo Abreu Gómez, ambas en el Distrito Federal.

Estas escuelas, junto con otras particulares, se agruparon y realizaron congresos nacionales de escuelas activas. El primero de ellos fue realizado en julio de 1968 en la Escuela Experimental Freinet en San Andrés Tuxtla, un año después de la muerte de Patricio Redondo. Estas instituciones han fungido como formadoras de maestros en las pedagogías emanadas de la Nueva Escuela y han repercutido también en maestros de las normales y de escuelas públicas, quienes hicieron observaciones pedagógicas en ellas.

El maestro mexicano Ramón G. Bonfil Viveros tuvo una destacada trayectoria en distintas instituciones educativas, gremiales, académicas, políticas y campesinas desde la década de 1930, y llegó a ocupar el cargo de subsecretario de Educación Elemental y Normal durante el sexenio de Luis Echeverría. Patricio Redondo visitaba con frecuencia a la familia del profesor Bonfil en Ciudad de México y compartía con ella las experiencias pedagógicas de la escuela de San Andrés Tuxtla. Una de las hijas, María del Consuelo Bonfil, egresada de la Escuela Nacional de Maestros, realizó a fines de la década de 1940 la que podría ser la primera tesis mexicana sobre la técnica Freinet, resultado de su observación en la escuela de Patricio Redondo en San Andrés Tuxtla. Su hermana, María Guadalupe Bonfil y Castro, profesora jubilada de la Universidad Pedagógica Nacional, narró cómo ella, también normalista egresada de la Escuela Nacional de Maestros, utilizó con sus alumnos de primer grado el método natural freinetiano de enseñanza de la lectura y escritura en una escuela primaria pública de Michoacán, en 1960, a partir de la influencia del maestro Redondo.<sup>3</sup>

Por otro lado, Fernando Jiménez señala que la práctica de las técnicas y principios freinetianos en escuelas públicas en México podría rastrearse desde 1933, en la Escuela Rural Federal Aquiles Serdán, del poblado Unión y Progreso, en Michoacán. Jiménez advierte la necesidad de profundizar en las evidencias de su investigación; sin embargo, sugiere que desde esa escuela el maestro mexicano Enrique Zavala Ortega tuvo intercambio de correspondencia escolar con escuelas españolas. Posteriormente, este profesor se trasladaría al

<sup>3</sup> Entrevista con María Guadalupe Bonfil y Castro–Juan Páez Cárdenas, 11 de julio de 2014.

poblado de Huacinto y a Morelia, donde también realizó prácticas freinetianas (Jiménez, 2014: 495-496).

Otras experiencias documentadas con lo freinetiano dentro del sistema educativo oficial son las protagonizadas por los maestros Graciela González Mendoza y José de Tapia Bujalance a principios de la década de 1970 en distintas escuelas públicas del Distrito Federal, antes de que participaran en la fundación de la escuela Manuel Bartolomé Cossío (Jiménez, 2014: 222-268). Es de notarse también, aunque queda fuera del alcance de este artículo, la influencia que tuvieron estos maestros particularmente en el diseño y autoría de los programas y libros de texto gratuitos de la reforma de 1970-1976, de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Esta reforma recogió algunas de las prácticas difundidas, como los textos libres y los experimentos científicos, y los puso al alcance de los maestros de las escuelas públicas. Aunque falta mucho por investigar sobre la historia que conecta a los primeros maestros freinetianos con los actuales, en este artículo me centraré en un colectivo que se definió explícitamente como heredero de esta tradición pedagógica.

## **Escuela Nacional de Maestros, configuración de identidades**

El Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna (MEM) tuvo inicio en primarias oficiales de la Ciudad de México y cumplirá el próximo 3 de octubre de 2017 treinta años desde su fundación. El grupo es actualmente una asociación civil de profesoras y profesores, la mayoría de ellos normalistas. Los iniciadores del movimiento se convencieron, desde mediados de la década de 1980, de que la mejor opción pedagógica para la escuela pública mexicana era la propuesta de Célestin Freinet.

Algunos de los integrantes del colectivo recordaron una reunión en un café chino cercano a la Escuela Nacional de Maestros como el encuentro previo a la fundación del colectivo. Era el año de 1987 y la normal acababa de cumplir 100 años desde su creación, por lo que se le agregó el término "Benemérita" a su nombre. A esa reunión acudieron cuatro maestros egresados de dicha institución, todos profesores de educación primaria en escuelas públicas y con menos de seis años de servicio. Se trató de los docentes Alberto Sánchez Cervantes y Rogelio Estrada Pardo de la escuela Julio Cortázar, ubicada en la zona conocida como Cabeza de Juárez en la Delegación Iztapalapa, muy cerca de la frontera con el municipio de Nezahualcóyotl, del estado de México. También estuvieron los profesores Francisco Nicolás Bravo Herrera y Juan Manuel Espinosa Alfaro de la primaria Prof. Simitrio Ramírez Hernández, de la colonia San Bernabé Ocotepéc en la Delegación Magdalena Contreras. Estos dos pares de maestros fueron contactados por Antelmo Arteaga Castillo, quien era profesor de

la Escuela Nacional de Maestros (ENM) y sabía del interés de los jóvenes maestros por Freinet. Francisco Bravo comentó que en esa reunión intercambiaron opiniones y hablaron del deseo compartido de formalizar un grupo que impulsara las técnicas Freinet.<sup>4</sup>

En una reunión posterior, realizada el 3 de octubre de 1987 en casa de Alberto Sánchez, se integró otro profesor de la Simitrio Ramírez, Miguel Ángel Cruz, y tres profesores más que en ese ciclo escolar habían iniciado su carrera como docentes, egresados también de la Benemérita y compañeros de generación. Ellos fueron Alejandro Romero Gonzaga, Cenobio Popoca Ochoa y Marco Esteban Mendoza Rodríguez. El contacto entre ellos y los maestros freinetianos se dio mediante Alejandro Romero, quien después de egresar de la normal fue asignado a la escuela Prof. Simitrio Ramírez Hernández, donde conoció las inquietudes pedagógicas de Bravo, Espinosa y Cruz.<sup>5</sup>

Otros maestros también presentes en la reunión fueron Pedro Hernández Morales, Martha de Jesús López Aguilar, Alfredo García García y María Efrén Arellano Palacios (véase Cuadro 1). Este último cuarteto de docentes había estado en las reuniones de un grupo previo de profesores en servicio que, entre 1985 y 1986, se estuvieron reuniendo para estudiar las obras de Célestin Freinet, sin llegar a conformar un grupo formal.<sup>6</sup>

Hasta ahora no me ha sido posible comprobar si existe un acta de la reunión de ese 3 de octubre de 1987, fecha tomada por el colectivo como el día de su fundación, en la cual pudieran estar precisados los estatutos del colectivo y los nombres de quienes estuvieron presentes. Por lo tanto, la información sobre esa junta proviene de un ejercicio memorístico de los entrevistados; de ahí considero la posibilidad de que hubieran participado otros profesores no recordados.

A pesar de provenir de distintas generaciones de egresados, el grupo de docentes reunidos compartía la formación normalista en la ENM. Ingresaron a esta institución entre 1977 y 1983. En ese periodo estaban recientes los acontecimientos del movimiento social de 1968 y se vivían los últimos años del proceso conocido en México como Guerra Sucia. Con la reforma política de 1977 salió de la clandestinidad el Partido Comunista Mexicano (PCM), al que pertenecían algunos docentes de la ENM.<sup>7</sup>

Rogelio Estrada nació en 1960 en el Distrito Federal y pasó su infancia en la colonia Apatlaco. Su madre era originaria de Michoacán y trabajó como empleada doméstica, sus hermanos mayores fueron vendedores ambulantes cuando él era pequeño. El maestro narró cómo él y su familia vivían en una casa de cartón y de desechos en una zona de alta marginación, padeciendo una vida difícil por las múltiples carencias. Desde muy joven, agregó, se

<sup>4</sup> Entrevista con Francisco Nicolás Bravo Herrera–Juan Páez Cárdenas, 25 de junio de 2015.

<sup>5</sup> Entrevista con Cenobio Popoca Ochoa–Juan Páez Cárdenas, 29 de enero de 2014.

<sup>6</sup> Entrevista con Alberto Sánchez Cervantes–Juan Páez Cárdenas, 28 de mayo de 2016.

<sup>7</sup> Entrevista con Rogelio Estrada Pardo–Juan Páez Cárdenas, 21 de mayo de 2014.

**Cuadro 1**  
**Fundadores del Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna (MEM)**

<i>Nombre</i>	<i>Generación Escuela Nacional de Maestros</i>	<i>Primaria pública donde laboraban (octubre 1987)</i>
Alberto Sánchez Cervantes	1978-1982	<i>Julio Cortazar</i> , Delegación Iztapalapa
Alejandro Romero Gonzaga	1983-1987	<i>Prof. Simitrio Ramírez Hernández</i> , Delegación Magdalena Contreras
Alfredo García García	1977-1981	<i>Alberto Einstein</i> , Delegación Iztapalapa
Cenobio Popoca Ochoa	1983-1987	<i>Anexa a la BENM República del Brasil</i> , Delegación Miguel Hidalgo
Francisco Nicolás Bravo Herrera	1981-1985	<i>Prof. Simitrio Ramírez Hernández</i> , Delegación Magdalena Contreras
Juan Manuel Espinosa Alfaro	1981-1985	<i>Prof. Simitrio Ramírez Hernández</i> , Delegación Magdalena Contreras
Marco Esteban Mendoza Rodríguez	1983-1987	<i>José María Rodríguez Cos</i> , Delegación Iztapalapa
María Efrén Arellano Palacios	1977-1981	<i>Rafael Donde</i> , Delegación Iztapalapa
Martha de Jesús López Aguilar	1980-1984	n.d.
Miguel Ángel Cruz	1979-1983	<i>Prof. Simitrio Ramírez Hernández</i> , Delegación Magdalena Contreras
Pedro Hernández Morales	1980-1984	n.d.
Rogelio Estrada Pardo	1977-1981	<i>Julio Cortazar</i> , Delegación Iztapalapa

empezó a cuestionar sobre las injusticias del mundo social y sus grandes diferencias: "creo que a partir de las condiciones que uno vive [...] empieza uno a ser analítico, a preguntarse por qué nos toca esta parte con tantos problemas económicos".<sup>8</sup> La trayectoria del maestro Rogelio, como la de varios de los iniciadores del MEM ayuda a entender el "sentido que permitió ir construyendo un tipo determinado de acción social" (Saltamachia, Colón y Rodríguez, 1983: 324).

El profesor Estrada ingresó al PCM durante su formación como normalista y eso marcó el inicio de su militancia partidista en la izquierda mexicana que mantiene hasta la actualidad.<sup>9</sup> Él participó en los movimientos estudiantiles de la ENM, al igual que la mayoría de sus colegas fundadores del MEM. Algunas de las causas de lucha de estos movimientos mencionados por los maestros fueron la conservación de las becas de apoyo económico para los estudiantes, la entrega de material didáctico, así como la defensa de la adscripción de los egresados de la normal en escuelas del Distrito Federal y no en los estados de la

<sup>8</sup> Entrevistas con Rogelio Estrada Pardo-Juan Páez Cárdenas, 23 y 30 de abril de 2014.

<sup>9</sup> Entrevistas con Rogelio Estrada Pardo-Juan Páez Cárdenas, 23 de abril y 21 de mayo de 2014.

república.<sup>10</sup> De esta forma, la normal fungió no sólo como la institución que los prepararía como docentes, sino también como el espacio incipiente de su formación política.

En la ENM los profesores vivieron la etapa previa al requerimiento del bachillerato para ingresar a la educación normal, decretado en 1984. La escuela contaba con dos turnos y había organismos estudiantiles con actividad política (Becerra, 1998: 106-108), en los cuales participaron algunos de los maestros fundadores del MMEM. Otros de ellos formaron parte del Taller Permanente de Oratoria de la escuela, grupo que más bien se convirtió en un círculo de discusión pedagógica en el cual estudiaron a diferentes autores, uno de ellos, Célestin Freinet.<sup>11</sup>

La dinámica de actividades pedagógicas, culturales, políticas y deportivas de la ENM, así como la interacción con profesores significativos para los estudiantes normalistas, como Pedro Ramiro Reyes Esparza, Arturo de la Rosa Rosas, Blanca Margarita Chávez Campos, Juan Manuel Rendón Esparza, Antelmo Arteaga Castillo, Rosa María Zúñiga Rodríguez, Roberto Pulido Ochoa y Rodolfo Rodríguez Torrijo, propició un espacio de subjetividades que influyó en su formación en un sentido integral. María Dolores Ávalos realizó una investigación sobre la identidad normalista en la Escuela antes y después de la implantación de la licenciatura en educación primaria en la que señala que la formación escolar de los profesores fue fundamental para la configuración de identidades docentes e implicaba el involucramiento en procesos de apropiación de modelos de identificación (Ávalos, 2002: 1). En este sentido, al iniciar su carrera docente en primarias públicas de la Ciudad de México, los fundadores del MMEM llevaron a sus escuelas el bagaje pedagógico-político proporcionado por la ENM.

## **Ingreso a la docencia y a la arena político-gremial**

Uno de los primeros en egresar de la Escuela Nacional de Maestros fue Rogelio Estrada, en 1981. Él comentó haber solicitado adscripción a escuelas cercanas a su domicilio en la colonia Apatlaco de la Delegación Iztapalapa y le fue asignada la primaria Albino García, en la Colonia Santa Cruz Meyehualco de la misma delegación. Desde la ENM, Rogelio había asistido a reuniones del Movimiento Revolucionario del Magisterio (MRM), organización que Agustín Becerra describe como expresión del PC (Becerra, 1998:108) y que se constituyó como sujeto político desde las luchas magisteriales de mediados del siglo XX. Al ingresar a la

<sup>10</sup> Entrevistas con Alberto Sánchez Cervantes-Juan Páez Cárdenas, 14 de junio de 2014; con Cenobio Popoca Ochoa-Juan Páez Cárdenas, 12 de febrero de 2014, y con Rogelio Estrada Pardo-Juan Páez Cárdenas, 30 de abril de 2014.

<sup>11</sup> Entrevista con Cenobio Popoca Ochoa-Juan Páez Cárdenas, 29 de enero de 2014.

docencia, Estrada Pardo se identificó como parte del MRM. En la Albino García fue nombrado representante sindical con el apoyo de integrantes del movimiento que laboraban en la zona. Bajo esta investidura, e incluso antes de cumplir los seis meses reglamentarios para que le asignaran su plaza de trabajo definitiva, Rogelio organizó un paro de labores en su escuela en el marco de un movimiento magisterial por mejor salario y democracia sindical. Debido a esto fue expulsado de su escuela por las autoridades educativas y no perdió el trabajo, dijo, por la intervención de sus colegas del MRM ante las autoridades.<sup>12</sup>

Para 1981, el movimiento del magisterio autodenominado democrático cobraba fuerza en la Ciudad de México a partir de la creación, en diciembre de 1979, en Chiapas, de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación y Organizaciones Democráticas del SNTE (CNTE), en la que participaron grupos de profesores del Distrito Federal (Becerra, 1998: 78). El 16 y 17 de febrero de 1980 se realizó el Segundo Foro de la CNTE en el auditorio Rafael Ramírez de la Escuela Normal Superior de México en la capital. En este foro se llegaron a resolutive con relación a las tácticas de lucha que han sido históricas en la trayectoria de la CNTE: la pugna por la democratización del SNTE, obtener el mayor número de instancias sindicales y la movilización de los trabajadores de la educación como método fundamental de lucha, entre otras (Ávila y Martínez, 1990: 55).

A lo largo de 1980 hubo distintas movilizaciones de la CNTE en el Distrito Federal y surgen ahí las Comisiones Promotoras de los Consejos Centrales de Lucha como organizaciones de oposición al control de Vanguardia Revolucionaria, el grupo político dominante del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), entre 1974 y 1989 (Ávila y Martínez, 1990: 64). Rogelio Estrada egresó de la ENM e inició su docencia en este escenario. Además, ingresó también, en 1981, a la Escuela Normal Superior de México (ENSM) para estudiar la licenciatura en Pedagogía. La ENSM llegó a ser en los primeros años de 1980 el "más importante reducto de la CNTE en el D.F." (Ávila y Martínez, 1990: 84). El profesor narró que después de su expulsión de su primera escuela, fue integrado al equipo docente de la primaria Margarita Maza de Juárez en la Delegación Iztacalco, si bien ahí se sintió bajo la vigilancia del control sindical:

[...] me pusieron marcaje personal: 'a éste me lo cuidas. (a) éste no me lo dejes mover. éste ya tiene su sello... [...] te etiquetaban, porque Vanguardia Revolucionaria tenía íntima relación con las autoridades. Hablar de directores, supervisores [...] jefes de sector, era hablar de Vanguardia Revolucionaria. Ellos le hacían el trabajo sucio al sindicato.<sup>13</sup>

<sup>12</sup> Entrevista con Rogelio Estrada Pardo–Juan Páez Cárdenas, 21 de mayo de 2014.

<sup>13</sup> Entrevista con Rogelio Estrada Pardo–Juan Páez Cárdenas, 21 de mayo de 2014.

En el testimonio, el profesor describe una presencia del control gremial en la vida de las escuelas a través de una superposición entre el grupo dominante del sindicato y las autoridades educativas. En el estudio realizado por Etelvina Sandoval a principios de la década de 1980 en escuelas primarias públicas de un estado cercano del Distrito Federal explica que a lo largo de la historia del SNTE se ha ido conformando una burocracia sindical interesada en negociar ante el Estado posiciones de poder que le permitan mantenerse como grupo dominante, para lo cual necesita una base magisterial controlada. Señala la existencia de mecanismos para el control de los profesores en las escuelas como concesiones, préstamos especiales, impulso selectivo a las carreras de docentes, además de una imbricación entre cargos sindicales y autoridades escolares (Sandoval, 1997: 74-75), como también señaló Rogelio Estrada. Becerra subraya al periodo de dominación de Vanguardia Revolucionaria como uno en el cual la represión hacia los docentes disidentes se incrementó de manera significativa (Becerra, 1998: 54), mientras que Ávila y Martínez describen a las secciones sindicales del Distrito Federal a finales de 1980 como "férreamente controladas por Vanguardia Revolucionaria" (Ávila y Martínez, 1990: 64).

### **Primaria Julio Cortázar, la toma pedagógica de una escuela**

Después de dejar la escuela Margarita Maza de Juárez, Rogelio Estrada retomó sus actividades de representación sindical desde la corriente de los democráticos y participó en el Regional Oriente, organización magisterial de lucha con antecedentes en grupos de maestros con actividades disidentes en la década de 1970 en la zona oriente de la Delegación Iztapalapa (Becerra, 1998: 130). En septiembre de 1984 llegó a la primaria Julio Cortázar turno vespertino, escuela de nueva creación (1983) ubicada en la región conocida como Cabeza de Juárez en la Delegación Iztapalapa. Ahí se encontró como profesor de sexto grado a Alberto Sánchez, quien nació en 1961 también en el Distrito Federal; su infancia y juventud la vivió en la colonia Valentín Gómez Farías y sus padres fueron obreros en una fábrica de dulces.<sup>14</sup>

El profesor Sánchez fue fundador de la primaria Julio Cortázar y acababa de regresar de un viaje a Madrid, España, en donde hizo una estancia académica de casi seis meses y observó las prácticas pedagógicas en distintas escuelas de educación básica. Al viaje fue con una beca por la ENM, institución de la que egresó en 1982, prerrogativa para los egresados

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

con mejores promedios de calificación.<sup>15</sup> El maestro describió ese viaje a España como fundamental para el giro que tomaría su trabajo docente:

[...] yo había visto (en Madrid) algunas escuelas de innovación, que ya trabajaban con técnicas Freinet, había ido a observar [...] yo observé a los niños, y a mí me impresionó mucho la forma en cómo se expresaban, cómo planteaban sus ideas, cómo escribían. entonces dije: 'yo quiero hacer algo semejante con los niños' y cuando regresé (a México) Rogelio llegó a la escuela [...] el traía ideas similares abrevadas por otros lados y en una plática muy, muy informal me dice '¿cómo vas a trabajar tú?', él iba a tener sexto año y yo también iba a tener sexto año [...] yo le dije así a bote pronto 'con técnicas Freinet', aunque para ser sincero yo conocía muy poco de eso, mi único referente era lo que había observado, y entonces dijo 'ah, pues yo también', yo dije '¿tú conoces de esto?' dice, 'sí' y me llevó unos libros. Un libro de Patricio Redondo, uno de los exiliados españoles en México que escribió un libro sobre su experiencia [...] iniciamos.<sup>16</sup>

En el fragmento es evidente el entusiasmo profesional del maestro ante lo observado en España. Las escuelas que visitó, dijo, fueron colegios concertados (centros privados que reciben fondos públicos). En aquel país los movimientos de profesores que aplicaban técnicas Freinet se extendieron a partir de la década de 1930 (Imberón, 1997: 232).

Sin embargo, la escuela pública en la cual los profesores Alberto y Rogelio iniciaron su docencia era una ubicada en una delegación con altos índices de marginación en la Ciudad de México, en un periodo político de crisis económica nacional en el cual la educación primaria había experimentado un desfinanciamiento agudo y el crecimiento de la matrícula sería de cero en 1984. Además, el salario de los docentes de 1981 a 1985 perdió, en promedio, un tercio de su poder adquisitivo (Fuentes, 1985: 7-9).

Los dos profesores narraron cómo iniciaron, bajo estas condiciones, un trabajo que se convirtió en el proyecto escolar de la primaria. Este proyecto tuvo dos ejes de actividad: la adopción gradual de un estilo de enseñanza inspirado en la Escuela Moderna y la edificación de un Laboratorio-Museo Escolar. La idea de tener un Laboratorio-Museo Escolar (Estrada, Tellez y Martínez, 1996) en la primaria fue del maestro Estrada a partir de tomar un curso sobre este recurso didáctico ofrecido por la Dirección General de Educación Primaria de la Secretaría de Educación Pública. Al maestro le pareció tan buena la propuesta que decidió plantearla como proyecto escolar, a pesar de no contar con ningún recurso oficial para hacerla realidad.<sup>17</sup>

<sup>15</sup> Entrevista con Alberto Sánchez Cervantes-Juan Páez Cárdenas, 14 de junio de 2014.

<sup>16</sup> Entrevista con Alberto Sánchez Cervantes-Juan Páez Cárdenas, 29 de enero de 2013.

<sup>17</sup> Entrevista con Rogelio Estrada Pardo-Juan Páez Cárdenas, 11 de junio de 2014.

Primeramente, el laboratorio se instaló en un aula desocupada de la escuela y poco a poco estudiantes, maestros y padres fueron interesándose en él; su acervo creció con las aportaciones de la comunidad escolar. Sin embargo, a finales del ciclo 1984–1985 se dio el orden de desalojar el aula, sin que el equipo de docentes pudiera hacer nada para revertir tal disposición. Ante esto, los profesores acordaron unir esfuerzos para construir, con sus propios recursos, un espacio exclusivo para el Laboratorio–Museo escolar (Sánchez, 1991: 12–13). El profesor Alberto Sánchez comentó que se hizo la petición a la supervisión escolar y se le concedió un terreno para la construcción del laboratorio. El proyecto se convirtió en un importante factor de integración del equipo docente:

La suerte estaba echada, iniciábamos una empresa singular. Hubo enemigos políticos que apostaron que no lo lograríamos. El primer reto, después de haber hecho el diseño de la construcción, fue reunir fondos para ejecutarla. En reunión de consejo técnico los maestros aprobamos vender bonos de apoyo en pro de la construcción del laboratorio–museo escolar. Después en cascada vinieron otras actividades: bazares en zonas marginadas, funciones callejeras de cine, venta de dulces, boleos en escuelas y universidades, solicitudes de apoyo a cooperativas, empresas y sindicatos. En momentos de desesperación –cuando faltaba material– recurrimos al hurto. Aprovechando la construcción de una Tesorería del Departamento del Distrito Federal junto a la escuela, con la noche de cómplice, pasábamos material de esta obra a la nuestra, táctica que duró hasta que el velador sospechó de nuestras andanzas. Contratamos un maestro albañil que le fue dando forma al local. Los maestros y maestras servíamos de peones, algunos trabajando incluso sábados y domingos o períodos vacacionales completos (Sánchez, 1991: 13–14).

El fragmento anterior es revelador con relación a la concepción de estos docentes sobre lo que debía ser la docencia y la escuela. En efecto, se embarcaron en un proyecto singular al proponerse edificar ellos mismos, sin intervención directa de la autoridad educativa, un espacio didáctico (el cual posteriormente funcionaría también como espacio de discusión gremial). Los enemigos políticos eran los mismos directivos de ambos turnos de la escuela, quienes pertenecían al grupo de Vanguardia Revolucionaria. Los docentes, en cambio, la mayoría jóvenes con pocos años de servicio, simpatizaban con las ideas del movimiento democrático.<sup>18</sup> Los profesores fueron capaces de poner temas en las juntas de consejo emanados de sus propias preocupaciones. También se observa una condición de militancia pedagógica–política, al articular la participación en las movilizaciones para defender derechos como trabajadores al servicio del Estado y exigir democracia sindical, lo que Susan Street llama militancia política (Street, 2002: parr. 3), con lo que José Manuel González denomina

<sup>18</sup> Entrevista con Rogelio Estrada Pardo–Juan Páez Cárdenas, 11 de junio de 2014.

militancia pedagógica. Este autor relaciona la militancia pedagógica con los movimientos en pro de la escuela activa en el siglo XIX y primera parte del XX, cuando el ser docente significaba “tener cierto proyecto de transformación social” (González, 2007: 4). Esto implicó para los profesores de la primaria Julio Cortázar un esfuerzo encaminado a trabajar por una causa que iba mucho más allá de lo normado para un equipo docente.

Una vez inaugurado el nuevo Laboratorio-Museo en diciembre de 1986 (un salón de 60 metros cuadrados), se le dio el nombre de Célestin Freinet, y precisamente se articuló con el otro eje del proyecto, el de la adopción de la pedagogía de la Escuela Moderna por parte del colectivo docente. Alberto Sánchez dijo que en un principio sólo él y su colega Rogelio Estrada iniciaron, en el ciclo 1984-1985, aplicando técnicas Freinet en sus grupos de sexto grado. Si bien su intención era formar un equipo pedagógico con el resto de los maestros de la escuela. Una de las primeras acciones para conseguirlo fue conformar una biblioteca compartida. Los dos profesores conjuntaron la mayor cantidad de libros que pudieron conseguir y los pusieron a disposición de sus compañeros. De esta manera se contó con un acervo de las obras de Célestin Freinet, pero también de otros autores como Paulo Freire y Antón Makárenko.<sup>19</sup>

La intención pedagógica era promover la expresión de los estudiantes e involucrarlos en procesos de autogestión y aprendizajes significativos. La exhortación a compartir esta misma intención entre los distintos actores escolares no fue un proceso fácil:

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: 19-20).

En 1978 había iniciado la desconcentración administrativa de la SEP y en marzo de 1984 se publicó el decreto de Descentralización de los Servicios Federales de Educación Básica y Normal. Estos procesos, explica Alberto Arnaut, vinieron a cambiar la relación entre la SEP, su personal y el SNTE y a promover una descentralización política del sindicato. El surgimiento de la CNTE es uno de los signos de tal proceso (Arnaud, 1992: 33-35). En el episodio narrado por Sánchez, la conversación de los maestros se dio con una representante de un Vanguardia Revolucionaria que había pasado en sus inicios por un primer momento de

<sup>19</sup> Entrevista con Alberto Sánchez Cervantes-Juan Páez Cárdenas, 14 de junio de 2014.

ascenso y penetración en el sindicato, un segundo de enfrentamiento con la SEP por el control de su personal y un último momento de concesiones mutuas entre la institución y el sindicato que debilitaba al conflicto SEP-SNTE como factor de cohesión del sindicato y el propio Vanguardia Revolucionaria (Arnaut, 1992: 31-32). Era el ciclo 1984-1985, faltaban todavía cuatro ciclos más para que ese grupo político-gremial dejara de ser el dominante en el SNTE y los democráticos ocuparan la estructura estatutaria de la Sección IX.

Ante el eventual rechazo de sus colegas, los profesores Sánchez y Estrada trabajaron en sus grupos con técnicas Freinet. Durante el acondicionamiento del primer espacio para el Laboratorio-Museo escolar, dos maestras se unieron al par de profesores. El fin de cursos lo cerraron en ese espacio con una exposición de trabajos que satisfizo a los padres de familia y que promovió la cooperación entre el equipo docente. Algunos de los maestros se fueron animando a aplicar técnicas Freinet en sus grupos; las más recurridas fueron el cálculo vivo, el texto libre, la conferencia y asamblea escolar. Además, se conformó un círculo de estudio independiente de la dirección escolar que utilizó los recreos para analizar semanalmente un tema educativo. Llegó un momento en el cual la mayor parte del equipo docente (entre 11 o 12 de un total de 18) integró técnicas Freinet a su práctica (Sánchez, 1991: 20-22).

El profesor Sánchez narró cómo el estudio e interés por la práctica freinetiana traspasó los límites de la primaria Julio Cortázar desde mediados de 1985, cuando un primer colectivo de alrededor de una docena de docentes de diferentes primarias públicas, previo a la conformación del MMEM, se propuso revisar y compartir experiencias relacionadas a esta pedagogía. Este grupo era también de maestras y maestros jóvenes, y se integró a partir de las reuniones previas al lanzamiento de la revista *Cero en conducta*, de Educación y Cambio, A.C. Esta asociación civil fue dirigida en sus inicios por Ramiro Reyes Esparza, quien era profesor de la Escuela Nacional de Maestros y estaba conformada por maestros e investigadores vinculados a la acción educativa (*Cero en conducta*, 1985: 2). Algunos nóveles docentes fueron invitados a estas reuniones e iniciaron entre ellos un intercambio sobre sus primeras experiencias y sobre la forma de trabajo que cada uno adoptaba en sus grupos. Varios de ellos coincidieron en el convencimiento por la Escuela Moderna. Empezaron a reunirse en la casa del profesor Alberto los fines de semana. Él mencionó que a las reuniones asistían alrededor de 12 profesores. Intercambiaron correspondencia escolar entre sus escuelas y tuvieron varias charlas con el maestro freinetiano exiliado español Ramón Costa Jou, con quien se reunían en su casa o en la escuela Ermilio Abreu Gómez.<sup>20</sup> Rogelio Estrada dijo que con Costa Jou revisaron literatura freinetiana y que el vínculo con él se dio a través de Vicente Javier Ontiveros Balcázar, quien fuera uno de los asesores del proyecto Laboratorio-Museo

<sup>20</sup> Entrevistas con Alberto Sánchez Cervantes-Juan Páez Cárdenas, 7 de noviembre de 2015 y 28 de mayo de 2016.

Escolar de la Dirección General de Educación Primaria.<sup>21</sup> Algunos integrantes del grupo de profesores hicieron también visitas a las escuelas activas particulares Manuel Bartolomé Cossío y Escuela Activa, esta última fundada por la maestra mexicana Violeta Selem Shames.

## **La formación en el movimiento estudiantil normalista y la primaria Simitrio Ramírez**

Alrededor de un año antes de la experiencia formativa de estos profesores, tuvo lugar el movimiento estudiantil en la ENM de 1984. En él participaron varios de los fundadores del MMEM durante su formación inicial. Francisco Bravo dijo que él y Juan Manuel Espinosa encabezaron el movimiento cuando cursaban el último año de la normal y que pertenecieron al organismo estudiantil Otilio Montaña. El maestro Bravo nació en 1964 y es originario de San Miguel Allende, Oaxaca. Sus padres emigraron a la zona metropolitana de la Ciudad de México cuando tenía tres años de edad. Vivió en Ciudad Nezahualcóyotl.<sup>22</sup>

Por su parte, Cenobio Popoca, Marco Esteban Mendoza y Alejandro Romero estaban cursando su segundo año y también intervinieron. El maestro Popoca comentó que el motivo del movimiento fue el rechazo de los estudiantes ante la posibilidad de ser enviados a los estados de la república a trabajar como docentes una vez egresados. El Secretario de Educación, en aquel entonces era Jesús Reyes Heróles, y acaba de implantarse la obligatoriedad del bachillerato para ingresar a la educación normal. La normal fue cerrada y tomada por los estudiantes:

Teníamos nuestro campamento. y en este movimiento conocí un amigo que también nos acercó textos sobre Freinet [...] el libro que me acercó, muy interesante para mí, La cuestión escolar de Jesús Palacios, libro clásico [...] entonces en la huelga, sin hacer círculos de estudio propiamente, pero también conocimos cuáles eran nuestras preocupaciones.<sup>23</sup>

En el testimonio, el maestro Popoca expresó una preocupación de la cual pueden señalarse dos aspectos: el primero es el apoyo a una lucha política estudiantil para no ser adscritos a lugares para los cuales —alegaban— no habían sido preparados, y el segundo, el acercamiento inicial en la ENM a una postura política-pedagógica que el profesor mantendrá durante su

<sup>21</sup> Entrevista con Rogelio Estrada Pardo-Juan Páez Cárdenas, 11 de junio de 2014.

<sup>22</sup> Entrevista con Francisco Nicolás Bravo Herrera-Juan Páez Cárdenas, 25 de junio de 2015.

<sup>23</sup> Entrevista con Cenobio Popoca Ochoa-Juan Páez Cárdenas, 29 de enero de 2014.

trayectoria profesional. Cenobio Popoca nació en 1967 en San Pedro de Yancuitalpan, San Nicolás de los Ranchos, Puebla. Su padre fue obrero, campesino y maestro de secundaria; su madre se dedicó al comercio.<sup>24</sup>

Al final de ese ciclo escolar, Francisco Bravo y Juan Manuel Espinosa egresaron de la normal. El primero comentó que, en septiembre de 1985, ya con el título de profesor de educación primaria; fueron adscritos a la escuela Prof. Simitrio Ramírez Hernández de la Delegación Magdalena Contreras, en una zona que describió como marginada y semirrural de la ciudad en aquel momento. Para muchos docentes, las características de precariedad socioeconómica de sus estudiantes y sus comunidades puede llegar a ser un elemento potenciador de militancia en favor de la mejora de su condición (Salinas, 2008).

Francisco Bravo fue asignado al turno matutino y Juan Manuel Espinosa al vespertino. En este último se encontraron con el profesor Miguel Ángel Cruz, quien había egresado de la Escuela Nacional de Maestros, en 1983. Cruz nació en el Distrito Federal, de padres provenientes del Estado de México y de ocupación obrera.<sup>25</sup> El maestro Bravo narró cómo los tres jóvenes docentes coincidieron en una inquietud pedagógica:

Empezamos a implementar algunas cosas con Juan Manuel, otro maestro de la escuela Simitrio, y con Miguel Ángel. y bueno, la intención era hacer cosas, es decir, novedosas [...] hacer cosas distintas a lo que se estaba haciendo en la escuela pública [...] nos llamaba mucho la atención, por ejemplo, en aquel entonces yo recuerdo que estábamos leyendo el libro de Jesús Palacios, *La cuestión escolar* [...] y [...] pues entre otros textos los que nos llamaron la atención fueron los de Makárenko, y los de Freinet.<sup>26</sup>

El maestro refirió haberse encontrado con una escuela donde los programas de estudio respondían a perspectivas memorísticas y repetitivas en las cuales se privilegiaba el llenado de cuadernos con oraciones o palabras para promover el aprendizaje, de tal forma que incluso algunos de los padres de familia veían con recelo a aquellos profesores que no exigían a sus estudiantes el llenado de planas. El libro *La cuestión escolar*, de Jesús Palacios (1984), también referido por el profesor Popoca, es un referente sobre los principios pedagógicos de la llamada Escuela Nueva que incluye la perspectiva de varios autores, entre ellos la de Célestin Freinet. Francisco Bravo mencionó haber tenido algún acercamiento con lecturas relacionadas a esta perspectiva desde su paso por la ENM y cómo algunos de sus profesores ahí invitaban a sus alumnos a innovar en su práctica docente. Recibieron alguna influencia de

<sup>24</sup> Entrevista con Cenobio Popoca Ochoa–Juan Páez Cárdenas, 13 de noviembre de 2013.

<sup>25</sup> Entrevista con Miguel Ángel Cruz–Juan Páez Cárdenas, 29 de junio de 2016.

<sup>26</sup> Entrevista con Francisco Nicolás Bravo Herrera–Juan Páez Cárdenas, 25 de junio de 2015.

Ramiro Reyes Esparza y Arturo de la Rosa, quienes “eran maestros democráticos [...] que se preocupaban mucho desde luego por la innovación educativa”.<sup>27</sup>

Las lecturas hechas en la normal cobraron especial relevancia cuando los profesores estuvieron al frente de sus grupos de estudiantes, dijo Bravo Herrera. En su caso, él inició con un primer grado en un aula con 57 niños, con quienes recurrió a distintos métodos para enseñarles a leer; entre ellos, el método natural freinetiano. También mencionó haber promovido en su escuela el texto libre y el uso de la imprenta; junto con sus colegas Juan Manuel Espinosa y Miguel Ángel Cruz intercambió correspondencia escolar entre sus grupos de alumnos y se efectuaron ferias pedagógicas freinetianas en la escuela Simitrio Ramírez. El profesor recordó en especial los paseos escolares realizados con sus alumnos:

Hacía recorridos al cerro del frente, a la barranca, este [...] a la cabelleriza ahí de los policías, a él mercado de la comunidad [...] íbamos allá donde sacaban el aguamiel [...] el aguamiel por ejemplo ¿no?, el pulque, es decir, yo tenía esa libertad, yo lo empujaba y eran los recorridos escolares [...] freinetianos.<sup>28</sup>

Justo al inicio del ciclo escolar 1985-1986 tuvo lugar el terremoto del 19 de septiembre. Ávila y Martínez apuntan que cientos de maestros participaron en los trabajos de rescate y organización de la población afectada, lo que trajo una disminución en el movimiento gremial. Sin embargo, estos autores también registran que el 3 de febrero de 1986 llegaron caminando al Distrito Federal alrededor de 1500 profesores provenientes de Tamazulapan, Oaxaca, y establecieron su campamento frente al Zócalo, en el marco de una serie de movilizaciones para que Vanguardia Revolucionaria convocara al Congreso Ordinario de la sección 22. La lucha del magisterio oaxaqueño reanimó la actividad gremial de los profesores capitalinos y en ese mismo mes se tomó la decisión de disolver las Comisiones Promotoras de los Consejos Centrales de Lucha y crear la Coordinadora de Lucha de los Trabajadores de la Educación en el D. F. (Ávila y Martínez, 1990:91-92).

La Coordinadora estaba estructurada en cinco regionales (Norte, Sur, Oriente, Poniente y Centro); Becerra apunta que aunque esta organización cubrió los requerimientos de coordinación entre los profesores activistas conocidos, no había en su interior directrices claras, se dieron pugnas por la hegemonía y no cubrió su rol de dirección política del magisterio de la Ciudad de México. La vida sindical sustantiva la ubica más bien en el trabajo de los regionales Norte y Oriente, a los cuales considera pilares fundamentales en el proceso democrático del magisterio del D.F. (Becerra, 1998: 125-126). El Regional Oriente era principalmente un frente de lucha gremial, sin embargo, algunos de sus integrantes subrayaron la necesidad

<sup>27</sup> Entrevista con Francisco Nicolás Bravo Herrera-Juan Páez Cárdenas, 25 de junio de 2015.

<sup>28</sup> Entrevista con Francisco Nicolás Bravo Herrera-Juan Páez Cárdenas, 25 de junio de 2015.

de impulsar también una gestión pedagógica y realizaron actividades en ese sentido. En ellas participaron varios de los fundadores del MMEM, como Pedro Hernández, Alfredo García, Alberto Sánchez y Rogelio Estrada.<sup>29</sup> Este último, además, señaló que a la par participaba de las reuniones del MRM, fungiendo como representante sindical de su escuela permanentemente.<sup>30</sup>

En este periodo, tres de los fundadores del MMEM aún se encontraban cursando la normal en la ENM. Cenobio Popoca comentó que Alejandro Romero, Marco Esteban Mendoza y él se integraron al Taller Permanente de Oratoria de la escuela. Romero nació en 1968, en el Distrito Federal, vivió en la Colonia Ruiz Cortines y sus padres fueron comerciantes.<sup>31</sup> Marco Esteban Mendoza nació en 1967, también en la Ciudad de México, su padre fue maestro de primaria y secundaria y su madre ama de casa y trabajadora del área de intendencia de la SEP.<sup>32</sup> El taller de oratoria, más que seguir el propósito original de formarse en la elaboración de discursos orales, los normalistas lo convirtieron en un círculo de estudio pedagógico y revisaron obras de autores como Paulo Freire, Célestin Freinet, María de Ibarrola y Jesús Palacios:

Frente a la normal estaba la librería *El correo del libro* y ahí en los puestos de libros vimos dos: uno de Patricio Redondo, otro de *Cómo dar la palabra al niño*, y yo creo que en este taller pedagógico que empezamos a hacer, al revisarlo nos llamó mucho la atención, y como además en la parte final (del segundo libro) venía que podíamos ir a una escuela si queríamos, la de Chela Tapia [...] fuimos a esta escuela Marco, Alejandro, yo y estas chicas, Lilia y Gloria, y hicimos cada quien nuestra tesis, nuestro documento sobre Freinet. Practicamos algo en las primarias vespertinas [...] fue como nos encaminamos a esto de Freinet [...] vía el taller de oratoria.<sup>33</sup>

Los libros a los que se refirió el profesor son *Patricio Redondo* y *la Técnica Freinet*, de Ramón Costa Jou (1974) y *Cómo dar la palabra al niño*, de Graciela González Mendoza (1985). Como ya mencioné, esta última es fundadora de la escuela primaria particular Manuel Bartolomé Cossío, ubicada en la Delegación Tlalpan, en la Ciudad de México, de la cual también fue fundador quien fuera su esposo, José de Tapia Bujalance, en 1964. Esta escuela fue la que visitaron Cenobio Popoca y sus compañeros para observar sus prácticas pedagógicas.

En su informe recepcional, el maestro Cenobio Popoca apunta que el grupo de estudiantes interesados en lo freinetiano publicó una gaceta y realizaron otras actividades de difusión. Señala el haber observado cómo la práctica de esta pedagogía en la Ciudad de México

<sup>29</sup> Entrevista con Alberto Sánchez Cervantes-Juan Páez Cárdenas, 28 de mayo de 2016.

<sup>30</sup> Entrevista con Rogelio Estrada Pardo-Juan Páez Cárdenas, 4 de octubre de 2014.

<sup>31</sup> Entrevista con Alejandro Romero Gonzaga-Juan Páez Cárdenas, 22 de junio de 2016.

<sup>32</sup> Entrevista con Marco Esteban Mendoza Rodríguez-Juan Páez Cárdenas, 23 de julio de 2016.

<sup>33</sup> Entrevista con Cenobio Popoca Ochoa-Juan Páez Cárdenas, 29 de enero de 2014.

estaba en las escuelas privadas. Durante sus prácticas docentes en escuelas públicas, programadas en la formación de la ENM, Cenobio adoptó la aplicación de técnicas Freinet con los estudiantes. Ya en el informe se revela la intención de unirse en colectivo con otros colegas y llevar la práctica Freinet a las aulas de la escuela pública mexicana:

[...] corresponde en cierto grado a los maestros comprometidos con el pueblo, impulsar una renovación pedagógica no elitista, sino =POPULAR=. A ello pueden ser útiles las propuestas de Freinet, cuyo principio sociológico, la cooperación, nos lleva a realizar un trabajo unido, compartido, y discutido con otros maestros, padres, alumnos y por qué no, con autoridades. (Popoca, 1987: 139)

En el fragmento se expresa una correspondencia entre el maestro comprometido y la renovación pedagógica en favor de las clases populares. Además, se argumenta que esta renovación habrá de hacerse con la participación de todos los actores educativos. Al terminar su educación normal, durante el verano de 1987, Cenobio Popoca, Marco Esteban Mendoza y Alejandro Romero fueron adscritos en septiembre a distintas escuelas públicas del Distrito Federal, en las cuales iniciaron su práctica freinetiana.

## Apropiación de lo freinetiano

Apenas un mes después, el 3 de octubre, fueron invitados a la casa del profesor Alberto Sánchez para lo que sería la reunión fundadora del MMEM. Los asistentes compartían su convicción por las ideas de Célestin Freinet y el trabajo en colectivo. Ahí se discutió sobre el nombre para el grupo. Se tomó la decisión de tomar el término “Escuela Moderna” en el sentido del uso que hace el profesor francés en sus obras. El movimiento nació con el propósito esencial de difundir las técnicas Freinet en la escuela pública (Sánchez, 1991: 25)

La etapa inicial del grupo fue de constitución, se hicieron reuniones semanales que funcionaron como círculos de estudio y espacios en los cuales los profesores podían compartir las experiencias y problemáticas que cada uno enfrentaba en sus distintas escuelas. Iniciaron también con la labor de dar cursos a colegas sobre las técnicas Freinet, el primero de ellos llevado a cabo en 1988.<sup>34</sup> María Cristina Martínez subraya cómo en los colectivos docentes la experiencia pedagógica, entendida como el ejercicio de reflexividad al objetivar la práctica para interpretarla, es:

<sup>34</sup> Entrevistas con Cenobio Popoca Ochoa-Juan Páez Cárdenas, 10 de julio de 2014 y con Marco Esteban Mendoza Rodríguez-Juan Páez Cárdenas, 25 de junio de 2016.

[...] la semilla constitutiva de acciones instituyentes [...] Porque en colectivo se conjuran los miedos, se potencia la identidad profesional y se revaloriza el rol; los maestros se atreven a decir no a las tareas que no consideran pertinentes y viables y se arriesgan a construir propuestas alternativas (Martínez, 2012: 8)

La mayoría de los fundadores del colectivo estudiaron una licenciatura después de su formación inicial como profesores de educación primaria en la ENM. Algunas carreras elegidas por ellos fueron Pedagogía, Sociología, Filosofía, Historia, Psicología Educativa, Sociología Educativa o Educación Primaria. Esto los acercó a la revisión de diversos autores del campo educativo y de otra índole. Sin embargo, fue la obra de Célestin Freinet la que, desde su perspectiva, prometía mayores beneficios para la escuela:

Ese ha sido un gran debate en muchos lados: bueno, sí, nosotros queremos transformar la escuela, la educación. (pero) ¿cómo?, ya en los hechos. porque...podemos decir 'mira se hace de esta y de esta (forma)' sí, sí, sí [...] pero [...] ¿ya en el salón cómo lo trabajas? o sea, ¿cuál es la diferencia, no? y nosotros vimos, por ejemplo que la Asamblea Escolar tiene una concreción muy precisa (truenos los dedos). el alumno tiene derecho a opinar, a criticar, a reflexionar, a formar parte de las decisiones. o sea es así [...] es parte de cómo se conforma, o se va formando un ciudadano. en términos de la escritura bueno nosotros siempre estuvimos en contra desde luego de ese español estructural de "el caballo corre por el campo", nos parecía una aberración terrible, y entonces la mejor manera era combinar, cómo escribimos, este [...] pero al mismo tiempo cómo motivamos para escribir, y qué mejor que lo que proponía Freinet, sus experiencias de vida.

En aquel entonces manejábamos como dos posturas que pueden interpretarse como radicales y eran: condenar la escuela tradicional, es decir, la escuela de las filas, de las copias, del maestro transmisor ¿no?, de la escuela libresca ¿no? casi lo estoy diciendo como lo diría Freinet, por una escuela diferente, una escuela más libre, donde el niño fuera protagonista, donde se tomaran más en cuenta sus intereses, donde el niño fuera creador, donde se le respetara que es uno de los pilares de la pedagogía Freinet, su libertad de expresión y de creación, entonces, era eso [...] <sup>35</sup>

[La propuesta freinetiana] reflejaba una coherencia con lo que yo buscaba [...] mayor calidad entre los procesos educativos, entre los procesos de enseñanza, entre los procesos de aprendizaje, y yo encontré más significativa la propuesta 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 [...] búsqueda de democracia sindical, de hacer una vida más horizontal [...] menos autoritaria [...] etcétera. <sup>36</sup>

<sup>35</sup> Entrevista con Alberto Sánchez Cervantes-Juan Páez Cárdenas, 29 de enero de 2013.

<sup>36</sup> Entrevista con Rogelio Estrada Pardo-Juan Páez Cárdenas, 4 de junio de 2014.

Los testimonios anteriores de tres de los fundadores del MMEM expresan cómo en sus inicios tuvieron el deseo de transformar la escuela a través de su propia práctica. Partían del rechazo a la concepción de escuela tradicional (Freinet, 1970: 37-39; Freinet, 1978: 5-16; Palacios, 1984: 16-22) y vieron en la propuesta de Célestin Freinet la forma para hacerlo.

Los dos años siguientes al de la fundación del colectivo fueron caracterizados por la movilización social en México. Ávila y Martínez señalan al descontento social generado por las elecciones de 1988 como el antecedente del movimiento magisterial de 1989 en el Distrito Federal (Ávila y Martínez, 1990: 94). Este episodio de lucha contribuyó al desplazamiento de Carlos Jonguitud Barrios como líder vitalicio del SNTE e inicio de la dirigencia de Elba Esther Gordillo.

Las y los maestros fundadores del MMEM participaron en las movilizaciones de ambos años. Fue en el movimiento magisterial de 1989 donde muchos de ellos intensificaron su gestión política-gremial y también, a partir de ese año, algunos disminuyeron su trabajo con el MMEM por dedicarse en mayor medida al trabajo sindical.<sup>37</sup>

## Militantes pedagógico-políticos

Una vez descrito el origen del Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna, tanto en este apartado como en el siguiente, me referiré a las observaciones con las que intentaré dar respuesta a los cuestionamientos propuestos en la primera parte de este artículo, es decir, quiénes fueron los fundadores del movimiento, cómo se constituyó, en cuál escenario político-social y cómo se vincularon las trayectorias individuales con la conformación del colectivo.

Los iniciadores del MMEM provenían en su mayoría de familias de escasos recursos con padres obreros, comerciantes o maestros y creían posible una transformación de la escuela pública desde una perspectiva pedagógica. Estas condiciones estructurales comunes, como sugieren Saltamachia, Colón y Rodríguez, fueron significativas para llevarlos a la acción colectiva. El solidarizarse ante una causa común se origina "en el plano subjetivo, a partir de la experiencia de encuentro y reconocimiento provocados por la vivencia de ciertos acontecimientos" (Saltamachia, *et al.*, 1983: 325).

Al momento de la conformación del colectivo, todos sus fundadores compartían un pasado inmediato común, el de la formación inicial como normalistas en la Escuela Nacional de Maestros. En la normal, varios de ellos participaron en movimientos de lucha del alumnado, los cuales fungieron como espacios de formación política. Militaban en organismos estudiantiles y se vincularon con profesores de trayectoria de gestión política de izquierda.

<sup>37</sup> Entrevista con Francisco Nicolás Bravo Herrera-Juan Páez Cárdenas, 25 de junio de 2015.

Aunque hubo diferencias entre las experiencias vividas por una u otra generación de la ENM, compartieron un espacio de subjetividades en el cual aún estaban recientes los sucesos trágicos de represión social de 1968 y 1971. El Partido Comunista Mexicano acababa de salir de la clandestinidad en 1979 y algunos de los profesores más estimados por los fundadores del MMEM pertenecían a esa agrupación política.

Al salir de la ENM, los profesores fueron asignados a escuelas de zonas marginadas de la Ciudad de México en un periodo de aguda crisis económica y reducción del poder adquisitivo del salario del docente. El ambiente magisterial de la década de 1980 era una arena en la cual, por un lado, estaba el grupo sindical Vanguardia Revolucionaria incidiendo en la vida diaria de las escuelas y, por el otro, un movimiento autodenominado democrático en crecimiento en varias zonas del país y en el mismo Distrito Federal.

Los fundadores del MMEM eran jóvenes interesados en promover una transformación de la escuela y partían del rechazo del concepto de "escuela tradicional". Sus ideas de renovación se originaron en la revisión de distintas lecturas pedagógicas y mediante experiencias con maestros de la ENM y de la ENSM. Ellos se encontraron con las obras de Célestin Freinet por distintas vías y en diferentes momentos, y se apropiaron de los preceptos de una educación que promoviera la autonomía y libre expresión del estudiante. Influyó en ellos la observación de escuelas freinetianas particulares, portadoras de una tradición de escuela activa en Distrito Federal con antecedentes de mediados del siglo xx. También fue significativo el vínculo con dos de los exiliados españoles promotores de lo freinetiano en México y, en el caso de uno de los fundadores, una estancia académica realizada en Madrid, donde observó la práctica escolar de una pedagogía autogestiva (Sánchez, 1991: 9).

Durante el periodo previo a la conformación del colectivo, varios tuvieron participación política-gremial dentro del movimiento democrático capitalino, cuyos orígenes pueden rastrearse, por lo menos, hasta la década de 1950 y el surgimiento del movimiento magisterial de 1958, del cual fue protagonista el MRM (Loyo, 1998). La lucha de los docentes en la Ciudad de México fue potenciada con la creación de la CNTE y sus movilizaciones durante la década de 1980 en la capital del país.

En suma, en el actuar de estos profesores puede observarse una condición de militancia, en el sentido de trabajar por una causa o proyecto mucho más allá de lo exigido desde la institucionalidad. En el caso del MMEM, esta militancia articuló lo pedagógico y lo político en un ambiente discursivo que separaba lo político y a los maestros-políticos, de la pedagogía. La historia del origen de este colectivo es una muestra de agrupaciones de profesoras y profesores que han integrado estos dos aspectos como uno de sus pilares constitutivos.

## **Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna: identidad desde una doble disidencia**

Uno de los escenarios observables con relación al origen del MMEM es la vigencia en la década de 1980 de un discurso crítico sobre la escuela tradicional (Castro y Guzmán, 1985: 41). En esta conceptualización los profesores encontraron el antimodelo contra el cual contrastar sus argumentos pedagógicos. En sus testimonios refirieron cómo ellos practicaron y propusieron a sus colegas formas de enseñanza que consideraron innovadoras y adecuadas. Otro rasgo determinante fue la formación de los maestros en una postura política de oposición a la dominante y con consignas de transformación social. La formación en la oposición la vivieron desde su adolescencia y primera adultez en la ENM. Después, al comenzar su carrera docente encontraron en el control del grupo sindical Vanguardia Revolucionara el elemento común que los cohesionaría en la disidencia. En el momento histórico-político de la década de 1980 en México, con su aguda crisis económica y su autoritarismo, los movimientos de oposición presentaron gran dinamismo, la izquierda partidista atravesó por un periodo de reorganización y cambio cuyo momento más sobresaliente se dio en las elecciones de 1988; además, a partir de 1979, surgieron organizaciones sociales de diversa índole, entre ellas las del movimiento urbano (Carr, 1996: 281-305) y la CNTE.

El surgimiento del MMEM se inserta en un panorama más amplio de agrupaciones docentes freinetianas en el mundo desde la primera mitad del siglo xx. Comparte con ellas el ser resultado del momento histórico político y del trabajo de grupos de docentes organizados en pos de sus deseos de democracia y renovación pedagógica. Actualmente, la Federación Internacional de Movimientos de Escuela Moderna cuenta con 35 movimientos miembros, ocho de los cuales son latinoamericanos, entre ellos, el MMEM (FIMEM, 2016).

En el escenario de la década de 1980, los profesores del colectivo mexicano observaron dos elementos frente a los cuales aliarse y ganar identidad (Gregory, 2001: 168): la concepción de la escuela tradicional y el grupo Vanguardia Revolucionaria. La fuerza e impacto atribuidos a ellos, además de la potencialización a partir de la lectura de los textos de Célestin Freinet y otros pedagogos, así como la observación y convivencia con maestros de escuelas freinetianas, los interpeló a unirse y adoptar una militancia en un territorio (Llanos, 2010) que experimentaron gremial y al mismo tiempo pedagógico.

## Tres décadas del Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna

El número de docentes participantes en el MMEM desde su fecha de origen, en 1987, es impreciso al no existir un registro puntual de quienes en algún momento colaboraron con la asociación. Sin embargo, con base en la revisión de algunos materiales escritos de las actividades del colectivo y en el testimonio de algunos de sus integrantes, asumo que han sido decenas de colaboradores, principalmente del Distrito Federal, aunque el movimiento también ha contado entre sus integrantes a maestros de estados de la república, como Oaxaca.

En sus tres décadas de actividad, el MMEM ha realizado múltiples cursos de Técnicas Freinet en vinculación con instituciones formadoras de docentes de la Ciudad de México, como la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, la Universidad Pedagógica Nacional y otros actores, por lo que más que un colectivo cerrado en sí mismo, la trayectoria del movimiento puede observarse desde la concepción de redes de colaboración, si bien esto tendría que ser materia para otro análisis.

Diversos documentos elaborados por el MMEM dan cuenta de eventos relacionados con la difusión de las prácticas freinetianas, como muestras pedagógicas, conferencias, presentaciones de libros, mesas redondas y talleres. En 1988, el colectivo inició un trabajo educativo comunitario en la colonia Miravalle de Iztapalapa —aún hoy una zona con muy alto grado de marginación en la ciudad (Sedesol, 2016)— con niños en edad de cursar el preescolar, el cual se sostiene hasta la actualidad bajo el nombre de Centro Educativo Cultural y de Servicios José de Tapia Bujalance. El MMEM también se dio a la tarea de editar sus propias publicaciones entre las que se encuentran gacetas infantiles, dos libros breves sobre las técnicas freinetianas de la Conferencia y Asamblea Escolar, un material de ficheros autocorrectivos, un cuadernillo sobre la vida del profesor José de Tapia Bujalance, así como una antología titulada *La Pedagogía Freinet* (1997).

Todos los fundadores del colectivo eran, en el momento de su origen, maestros jóvenes egresados de la Escuela Nacional de Maestros trabajando en escuelas primarias públicas del Distrito Federal. A través de los años, algunos dejaron la agrupación y otros permanecen hasta hoy. De un total de siete integrantes que hoy conforman el núcleo más firme del colectivo (por orden alfabético: Alberto Sánchez Cervantes, Cenobio Popoca Ochoa, Marco Esteban Mendoza Rodríguez, Raquel Martínez García, Rogelio Estrada Pardo, Socorro Cruz García y Virginia Martínez Hernández), sólo tres se encuentran actualmente laborando en la educación básica. El resto sigue trabajando en el campo educativo, algunos ahora como formadores de docentes.

En sus narraciones, los profesores han descrito cómo el movimiento ha vivido distintas etapas, entre las que no han estado ausentes aquellas en las cuales se han cuestionado la

pertinencia de continuar con a la agrupación debido, en parte, a los cambios en las trayectorias profesionales de sus integrantes más comprometidos. La conformación actual del MEM con relación a la actividad profesional de sus integrantes lo convierte en un grupo de práctica, formación y difusión de lo freinetiano entre maestros; sin embargo, en su interior ya no es el grupo de estudio y de intercambio de experiencias en el aula que sus protagonistas describieron sobre los primeros años de grupo.

Como señala Francisco Imbernón, el freinetiano ha sido movimiento pedagógico relevante. Aún en vida, Célestin Freinet fue testigo de cómo su legado se extendió por todo el mundo y muchos maestros se adscribieron al movimiento. No sólo era la aplicación de sus técnicas, sino comprometerse con una forma de entender la escuela y la realidad social: "El movimiento Freinet siempre ha estado imbuido de una militancia pedagógica y política, de un modo de participar de una pedagogía nueva para el pueblo" (Imbernón, 2005: 134). En su origen, el MEM retomó este legado pedagógico-político y confirmó el fuerte vínculo que lo freinetiano guarda con una postura de mayor democracia desde la escuela, y subrayó además cómo una tradición educativa puede ser transmitida y apropiada por diferentes vías: lecturas, influencia de profesores significativos y el trabajo colectivo entre docentes.

## Fuentes

- Aceves, Jorge (1997), "Un enfoque metodológico de las historias de vida", en Graciela De Garay (coord.), *Cuéntame tu vida. Historia Oral: historias de vida*, Instituto Mora, México, pp. 9-15.
- Arnaut, Alberto (1992), *La evolución de los grupos hegemónicos en el SNTE*, Centro de Investigación y Docencia Económicas, México.
- Ávalos, 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, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.
- Ávila, Enrique y Humberto Martínez (1990), *Historia del Movimiento Magisterial 1910-1989. Democracia y salario*, Ediciones Quinto Sol, México.
- 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, Escuela Nacional de Antropología e Historia, México.
- Carr, Barry (1996), *La izquierda mexicana a través del siglo xx*, Ediciones Era, México.
- Castro, Inés y Graciela Guzmán (1985), "La práctica escolar y las concepciones sobre educación", *Cero en conducta*, núm. 1, pp. 41-44.
- Cero en conducta*, (1985), "Editorial", *Cero en Conducta*, año 1, núm. 1, pp. 1-3.
- 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*, vol. 47, núm. 5, octubre, pp. 657-677.
- Costa, Ramón (1974), *Patricio Redondo y la Técnica Freinet*, SepSetentas, México.
- De Garay, Graciela (1997), "La entrevista de historias de vida: construcción y lecturas", en Graciela De Garay (coord.), *Cuéntame tu vida. Historia Oral: historias de vida*, Instituto Mora, México, pp. 16-28.

- Estrada, Rogelio, Margarita Tellez y Raquel Martínez (1996), "El Laboratorio Museo Escolar en la escuela primaria. Una experiencia educativa", *Ser educador*, núm. 1, pp. 13-17.
- FIMEM (Fédération Internationale des Mouvements des'École Moderne) (2016), "FIMEM-Pédagogie Freinet", sitio de Internet disponible en: <<http://www.fimem-freinet.org/>>, (fecha de consulta: 14/07/2016).
- Fontevendra, Pilar (2013), "El movimiento Freinet en el mundo", *Cuadernos de pedagogía*, núm. 433, pp. 55-57.
- Freinet, Célestin (1970), *Los métodos naturales. I. El aprendizaje de la lengua*, Fontanella-Estela, Barcelona.
- Freinet, Célestin (1978), *El método natural de lectura*, Laia, Barcelona.
- Fuentes, Olac (1985), "Educación y crisis económica. La experiencia de la austeridad", *Cero en conducta*, año 1, núm. 1, septiembre-octubre, pp. 5-11.
- Giglia, Angela (1997), "Apuntes sobre la verdad y la reconstrucción de los eventos en los relatos orales", en Graciela De Garay (coord.), *Cuéntame tu vida. Historia Oral: historias de vida*, Instituto Mora, México, pp. 29-34.
- González, Graciela (1985), *Cómo dar la palabra al niño: dos textos sobre expresión infantil*, Consejo Nacional de Fomento Educativo, México.
- González, José Manuel (2007), "Formación permanente del profesorado universitario", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 43/2, pp. 1-7.
- Gregory, Steven (2001), "Placing the Politics of Black Class Formation", en Dorothy Holland y Jean Lave (eds.), *History in person. Enduring Struggles, Contentious, Practice, Intimate Identities*, School of American Research Press, Santa Fe, pp. 137-169.
- Hernández, José Luis y José María Hernández (2012), "Freinet en España (1926-1939)", *Historia da Educação-RHE*, vol. 16, núm. 36, pp. 11-44.
- Hofstetter, Rita y Bernard Schneuwly (2009), "Constrasted views of New Education on knowledge and its transformation. Anticipation of a new mode or ambivalence?", *Paedagogica Historica*, vol. 45, núm. 4 y 5, pp. 453-467.
- Imberón, Francisco (1997), "¿Podemos hablar de Freinet en los noventa?", en *La pedagogía Freinet. Principios, propuestas y testimonios*, Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna, México, pp. 229-238.
- Imberón, Francisco (2005), "Célestin Freinet y la cooperación educativa", en Jaume Trilla (coord.), *El legado pedagógico del siglo xx para la escuela del siglo xxi*, Graó, Barcelona, pp. 249-268.
- Jiménez, 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, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Jiménez, Fernando (2007), *Batec. Historia de vida de un grupo de maestros*, Universidad de Lleida, España.
- Jiménez, Fernando (2014), *Un maestro singular. Vida, pensamiento y obra de José de Tapia y Bujalance*, Desarrollo Gráfico, México.
- Loyo, Aurora (1998), *El movimiento magisterial de 1958 en México*, Era, México.
- Llanos, Luis (2010), "El concepto del territorio y la investigación en Ciencias Sociales", *Agricultura, Sociedad y Desarrollo*, vol. 7, núm. 3, pp. 207-220.
- Martínez, María Cristina (2012), "Redes, experiencias y movimientos pedagógicos", *Revista de Ciencia y Tecnología*, año 14, núm. 18, pp. 5-11.
- MMEM (1997), *La pedagogía Freinet. Principios, propuestas y testimonios*, Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna, México.
- Palacios, Jesús (1984), *La cuestión escolar*, LAIA, Barcelona.
- Peyronie, Henry (2001), *Célestin Freinet: pedagogía y emancipación*, Siglo XXI, México.
- Popoca, Cenobio (1987), *Informe recepcional*, Benemérita Escuela Nacional de Maestros, México.

- Salinas, Samuel (2008), *Aulas de emergencia*, 3ª ed., Colofón, México.
- Saltamachia, H., H. Colón y J. Rodríguez (1983), "Historias de vida y movimientos sociales: propuesta para el uso de la técnica", *Iztapalapa*, vol. 2, núm. 9, pp. 321-338.
- Sánchez, Alberto (1991), *Por una pedagogía autogestiva en la escuela pública. Apuntes de una experiencia*, texto ganador del segundo lugar en el concurso Testimonio de la Labor del Maestro. Secretaría de Educación Pública, México, 1992.
- Sandoval, Etelvina (1997), *Los maestros y su sindicato: relaciones y procesos cotidianos*, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.
- Secretaría de Desarrollo Social (2016), "Grados de marginación por Unidad Territorial", Sistema de Información del Desarrollo Social/Gobierno de la Ciudad de México, documentos varios disponibles en: <[www.sideso.df.gob.mx/index.php?id=11](http://www.sideso.df.gob.mx/index.php?id=11)> (fecha de consulta: 11/06/2016).
- Street, Susan (2002), "¿Magisterio, docencia o militancia?: Rescate del oficio entre las ruinas (¿o los cimientos?) de la escuela pública moderna", *Memoria*, núm. 155, pp. 34-39.

**JUAN PÁEZ CÁRDENAS** es Maestro en Educación, esudiante de doctorado en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Sus líneas de investigación se centran en sujetos de la educación. Entre sus publicaciones recientes se encuentran diversas ponencias como "28 años del Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna", en *Primeras Jornadas por las Memorias Subalternas. Movimientos armados y violencia de Estado en México* y "La representación social del maestro y la opinión pública", en *Primer Congreso Latinoamericano de Estudiantes de Posgrado en Ciencias Sociales*.

*Recibido: 27 de junio de 2016*

*Aceptado: 12 de noviembre de 2016*