



Juan Páez Cárdenas

2021

Maestras y maestros del oriente de Iztapalapa. Trayectorias de lucha desde la disidencia.

En S. Liddiard Cárdenas, J.A. Trujillo Holguín, F.A. Pérez Piñón y G. Hernández Orozco (coords.). *La historia oral: usos y posibilidades en la investigación histórico-educativa* (pp. 23-46). Chihuahua, México: Red de Investigadores Educativos Chihuahua.



Esta obra está bajo licencia internacional
Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0.
CC BY-NC 4.0

Maestras y maestros del oriente de Iztapalapa. Trayectorias de lucha desde la disidencia

JUAN PÁEZ CÁRDENAS

Redes de maestras y maestros del oriente de la otrora Delegación Iztapalapa –regiones Juárez y San Miguel Teotongo según la división geográfica de la Administración Federal de Servicios Educativos del Distrito Federal en la década de 1980– buscaron apropiarse de la gestión pedagógica de sus escuelas primarias públicas y sostuvieron este esfuerzo hasta el 2013, año en el cual 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 (grupo gremial protagonista del movimiento magisterial de fines de la década de 1980 en el Distrito Federal), 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).

Aunque el núcleo fundante de estas redes pertenece a una generación de maestros formada en la Escuela Nacional de Maestros (ENM) 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.

ANTECEDENTES

Este estudio se desprende de una investigación de tesis de doctorado (Páez, 2018a) de perspectiva etnográfica cuya intención es comprender las formas de hacer de estas redes docentes y su apropiación de la gestión pedagógica –entendida según el desarrollo de Ezpeleta (1992)– de sus escuelas como la manera de ofrecer una mejor

educación a las comunidades escolares desde su propia postura político-pedagógica. Esta tenía que ver con una alineación al pensamiento de la izquierda mexicana y con la militancia en las filas de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) del Distrito Federal de más de tres décadas.

Realicé trabajo de campo, principalmente, durante los años 2013 y 2014, cuando la Coordinadora de Escuelas de Iztapalapa era uno de los espacios desde el cual se acordaban las acciones de resistencia contra la reforma educativa del 2013, decretada al iniciar el sexenio del presidente priista Enrique Peña Nieto. Observé cómo los docentes involucrados en estas redes, a la vez que participaron en las movilizaciones, también trabajaron en estrecha colaboración con los padres de familia para llevar a cabo proyectos pedagógicos colectivos dentro de sus escuelas y para propagar las alternativas educativas desarrolladas entre los maestros de la región.

Para buscar una aproximación a la dimensión histórica de estos procesos, complementé el trabajo de campo con la colección de relatos de vida de algunas de estas maestras y maestros. Las temáticas tratadas en los relatos y la rica y generosa narrativa de los maestros permiten hacerse una variedad de cuestionamientos, si bien en este estudio quise inquirir sobre las características que las narrativas muestran sobre la formación a lo largo de sus primeros años de vida, al cursar sus estudios normalistas y al iniciar su carrera como maestros en servicio. En este sentido, mi objetivo principal en este trabajo es describir las narrativas sobre el proceso formativo que llevó a estos docentes a iniciar la construcción de las trayectorias de militancia pedagógica-gremial que los identifican.

MÉTODO

En este trabajo adopto la historia oral temática según el desarrollo de Jorge E. Aceves. Este autor señala que el uso de la historia oral ha llenado un hueco en la historiografía contemporánea y que se ha procurado el sustento conceptual y metodológico para convertirse en una práctica de investigación científica robustecida (Aceves, 1997).

Este giro dirige la mirada no hacia al estudio de la historia como fuente para reconstruir fielmente el pasado sino para obtener de las fuentes orales las evidencias de intersubjetividades reveladoras de los sentidos con los cuales las personas traen sus experiencias pasadas al presente.

La historia oral y sus diferentes perspectivas, como las historias de vida, la tradición oral, las narrativas biográficas o los relatos, han sido adoptados por varias

disciplinas. Una de ellas es la educación y particularmente la antropología de la educación. Como señalan Domingo, Luengo, Luzón y Martos, “la subjetividad cobra gran relevancia como estrategia de investigación porque podrá dar sentido y significado al pasado creando memoria ahí donde había silencio u olvido” (2007, p. 12).

Aceves señala que el método de la historia oral temática se fundamenta en recabar información testimonial de varios narradores en torno a temáticas específicas desde el ámbito personal pero que, al mismo tiempo, se entrecruza con el ámbito colectivo “que se nutre también de la ‘tradicción oral’, en que se utilizan ambas evidencias, y hay más campo para reconstruir la memoria colectiva de la comunidad social donde están insertos los narradores” (Aceves, 1997, p. 11).

Para este estudio presento la historia oral temática de seis maestros capitalinos, cuatro de ellos originarios de la Ciudad de México, uno nacido en Oaxaca y una profesora originaria del Estado de México; todos egresados de la ENM en la década de 1980 y enviados a distintas escuelas primarias públicas en la Delegación Iztapalapa. El criterio de selección fue precisamente que compartían vivencias de la Normal y en sus inicios como profesores en escuelas de una zona urbano-marginada y en gran crecimiento como lo fue Iztapalapa en aquella década. Todos fueron también simpatizantes de la izquierda mexicana y militantes del brazo de la CNTE en el Distrito Federal.

Las entrevistas en profundidad con ellas y ellos las realicé entre los años 2013 y 2015, en el marco, como ya mencioné, de una investigación más amplia de doctorado. El número, tiempo de duración y lugar de las entrevistas fueron variados según la disponibilidad de cada profesor. Para los relatos de vida hice entre tres y seis entrevistas con cada uno; posteriormente llevé a cabo las transcripciones y una codificación manual no exhaustiva. Para este estudio trabajé con tres grandes categorías: orígenes familiares, formación inicial en la Escuela Nacional de Maestros y, por último, los primeros años en la docencia.

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 analizadas. A continuación, mediante el análisis cualitativo (Rockwell, 2009) intento mostrar el tejido de las narraciones cuyo hilado hablará más de una trayectoria en conjunto y de rasgos compartidos que de los relatos de vida individuales.

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 (E. Rockwell, comunicación personal, 8 de enero del 2018). 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 observo cómo esta condición despertó en ellos 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. Nacieron en los años sesenta, fueron 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 [González, 2013a].

Por su parte, Rogelio Estrada refirió un contexto de origen también muy pobre, aunque en una zona 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, 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 [Estrada, 2014a].

En los relatos de algunos de los docentes observo 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 solo 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. 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.

Rogelio Estrada 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; por qué mientras él, su madre y sus hermanos debían vivir en una casa de cartón y desechos en la colonia Apatlaco en Iztapalapa, cuyas calles se convertían en grandes lodazales durante la temporada de lluvias, había otras personas que lo hacían en grandes residencias, las cuales se encontraban en zonas con todos los servicios públicos. 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 él no dudó en contestar: quería ser maestro (Estrada, 2014b).

Por su parte, 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 (González, 2013a).

Para muchos adolescentes de familias pobres, estudiar para maestro 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, habló 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” (Martínez,

2014a). Esta frase, dijo, la convenció de que no debía aspirar a “tanto”, a pesar de que desde muy niña deseaba 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. Así, 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 su número en las listas. Ella describió cómo, 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 (Martínez, 2014a).

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 ingresaron a la Escuela Nacional de Maestros. Sus relatos muestran aspectos significativos de este espacio de formación en aquellos años.

LA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS, ÁGORA DE LA IDENTIDAD DOCENTE

Los profesores de las redes de docentes democráticos del oriente de Iztapalapa que entrevisté son de distintas generaciones de normalistas, ingresaron a la ENM entre 1976 y 1983. Obtuvieron el título de Profesor de Educación Primaria. La mayoría de ellos estudiaron en el turno 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

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. Schulz, Luis E. Ruiz y el propio Altamirano (Jiménez, 1998, pp. 103-104).

Casi un siglo después, 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. 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 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 el Distrito Federal. ¿Qué fue lo que permitió que la Normal fungiera como el escenario para el origen de tales acciones?, ¿qué concepciones y subjetividades se formaban los estudiantes en esos años por la institución y de dónde provenían? En ese sentido, conviene tener presente que el movimiento de 1968 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 setenta 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 (PCM), al que pertenecían algunos docentes en la ENM.

Los testimonios de los maestros describieron a la ENM como una escuela muy viva. En aquel tiempo, afirmaron, había miles de solicitantes para ingresar. Venían candidatos de distintos estados de la república, atraídos por el nombre de la institución. En un trabajo anterior (Páez, 2018b) di cuenta de cómo la Normal se volvió un referente de los procesos de memoria que los docentes usaban para sustentarse como sujeto político en la lucha contra la reforma del 2013, sin embargo, en este trabajo amplío la información sobre su paso por la ENM y me centro en el tema de su formación en el periodo normalista.

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, p. 86) anota que este era un tipo de viaje de quince 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 el cual los grupos de normalistas salían en autobuses desde la Ciudad de México e iban recorriendo algunos estados del sureste mexicano. Este viaje era para los alumnos de cuarto año, el último antes de terminar su formación en la Normal.

La exigencia de los estudiantes de no eliminar el viaje fue motivo, entre otros, de algunas de las huelgas estudiantiles a finales de la década de 1970 y principios de la de 1980 en las cuales tomaron parte algunos docentes de las redes. Eran jóvenes de 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, esto tuvo una gran repercusión en la construcción de su subjetividad, como se observa en la siguiente anotación en mi diario de campo a partir del testimonio del maestro Rogelio Estrada:

Rogelio dijo que en su época de la Normal sonaba mucho la música. La música no solo 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 [Páez, 2014].

A partir de esta narración y de otras elaboradas por los maestros de las redes del oriente de Iztapalapa, considero que los movimientos estudiantiles en la formación inicial de estos maestros los iniciaron en un proceso de agenciamiento político (Martínez, 2006) del que ya no se apartaron, sino todo lo contrario. El ambiente de la huelga, la música, la fraternidad entre compañeros y compañeras, las reflexiones y lecturas compartidas, incluso el tiempo de ocio, la bohemia (criticada

por muchos), 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 tomar como posibilidad –desde su condición de estudiantes pobres, hijos de campesinos u obreros– 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 docentes 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.

La influencia de algunos profesores de la Escuela Nacional de Maestros

En las acciones de movilización los estudiantes, dijeron los maestros entrevistados, eran apoyados moralmente por algunos profesores de la Normal, quienes llegaron a fungir como modelos de acción pedagógica y política. Hablaron de un grupo de alrededor de doce profesores (nombrados por algunos como “los doce 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.

Todos los maestros mencionaron por lo menos a algún docente de la ENM que los influyó positivamente y a quien consideraron buen maestro. Una pareja de docentes (fallecidos en un accidente automovilístico) muy recordados fue la conformada por Ramiro Reyes Esparza y su esposa Rosa María Zúñiga Rodríguez. La profesora Norma Rodríguez comentó lo siguiente:

El maestro Ramiro y su esposa Rosa María fueron modelos... nos dieron Ciencias Sociales y nos daban Historia, ellos fueron modelos... a lo mejor para [nosotros] ser críticos... porque muchos nos identificamos, inclusive mi grupo... nos identificamos mucho con ellos dos... tuvimos también al maestro Rodolfo Torrijos que

fue del Movimiento Revolucionario Magisterial... como que tomamos mucho el modelo de ellos [Rodríguez, 2014].

Las lecturas que asignaban los profesores admirados por ellos y que circulaban en la ENM incluían la literatura de la izquierda política. 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 (Pérez, 2013). Otros mencionaron textos de Mao Tse Tung y de Lenin. Pero no solo se trataba de textos políticos, también literarios. Así lo comentó el maestro Alberto Sánchez:

[La profesora] Blanca Margarita... con ella descubrí a los poetas hispanoamericanos. Y yo digo, si ella no hubiese organizado esto, porque nos organizaba en equipos, para que cada equipo preparara un poeta. Yo ahí conocí a Nicanor Parra, a Pablo Neruda, a Nicolás Guillén, a César Vallejo... y otros que no son poetas, pero que después los vimos, como Mario Benedetti, y sí, ella los dejaba... a mi equipo le tocó preparar Nicolás Guillén y hacíamos poesía coral. Entonces, con ella descubrí eso, descubrí a Rulfo [...] así fue este acercamiento. Pero, fíjate, no era la Normal, eran estos maestros... como muy claves [Sánchez, 2014].

En la ENM, además, también circulaban 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 setentas 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 buissonnière* (1949), presumiblemente basada en la experiencia del pedagogo francés.

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. Tras el ingreso a la ENM en 1977, Rogelio Estrada relató que 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. Gabino Palomares, Violeta Parra y Silvio Rodríguez se convirtieron en sus intérpretes favoritos. Entre sus maestros encontró modelos a seguir y se unió al PCM.

El paso por la ENM proporcionó a las profesoras y profesores el espacio para exponerse a información e interacciones cuyo impacto fue modificando sus representaciones acerca del mundo sociopolítico-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 inter-subjetividad 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. Por su parte, la maestra María de los Ángeles Pérez comentó también cómo la ENM fungió como un espacio de participación política:

En cuarto año se viene una huelga y me acuerdo de que mi compañero, el que era jefe de grupo, nos empieza a decir: “Es que tenemos que participar”... ahí fue donde por primera vez me aventé a hacer un boteo [ríe] ...me fui con un grupo de compañeros, nos fuimos a los camiones, andábamos en brigadas... y yo con mi bote... que si no querían cooperar para la huelga y cosas por el estilo. Digamos que ahí fueron mis inicios de participación política... una de las cosas que me animó a meterme por completo ya al movimiento de la huelga fue que nos explicaron que nos querían quitar el viaje pedagógico [Pérez, 2013].

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” (González, 2013b). 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.

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, 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. Hacía 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.

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 las 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 acostumbó a dormir poco, un promedio de seis horas. Con este estilo de vida, no le quedaba tiempo para nada más.

Los grupos estudiantiles políticos y culturales

En aquellos años existían varios grupos estudiantiles en la ENM. Los grupos mencionados por los profesores fueron “Servir al Pueblo”, el Grupo de Trabajo (GDT) y el “Otilio Montaña”. La maestra Norma Rodríguez participó en la formación del GDT. Además de gestión política, el GDT también organizaba actividades artísticas, como la lectura de poesía (Rodríguez, 2014). El grupo “Otilio Montaña”, según el 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 solo en el turno vespertino, según el testimonio de los 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.

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

Los maestros egresaron de la ENM en la década de 1980, 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 mexicana. Ellos 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.

Todos fueron asignados a la Dirección 4 de Educación Primaria de la SEP. Esta dirección abarcaba a la Delegación Iztapalapa. A pesar de que Iztapalapa me había sido referida como considerada “zona de castigo”¹ 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.

María de los Ángeles Pérez comentó 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” (Pérez, 2014). 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 once 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.

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 solo 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 (véase cuadro 1).

El hecho de que todos y todas hayan ingresado a la docencia en la década de 1980 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 la República Mexicana y su capital, al férreo control del magis-

¹ 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 quienes la autoridad educativa desea castigar por algún motivo, en especial político.

Cuadro 1. Nombre de los docentes entrevistados, año de su inicio en la docencia, escuela en la que comenzaron a trabajar y la ubicación de la misma.

| Nombre | Año de inicio en la docencia | 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 ² | "Julio Cortázar" | Unidad Habitacional Ignacio Zaragoza, Iztapalapa |
| Norma Rodríguez Orozco | 1983 | "J. Concepción Rivera" | Colonia Santa María Aztahuacan, Iztapalapa |
| Raquel Martínez García | 1987 | "Julio Cortázar" | Unidad Habitacional Ignacio Zaragoza, Iztapalapa |

Fuente: entrevistas con María de los Ángeles Pérez Vega, Jorge Máximo González Núñez, Rogelio Estrada Pardo, Alberto Sánchez Cervantes, Norma Rodríguez Orozco y Raquel Martínez García.

terio nacional que se esforzaba por mantener la corriente dominante del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (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... [González, 2013c].

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.³

² Durante el ciclo anterior (1982-1983), el maestro Alberto Sánchez estuvo laborando en el área de la educación especial.

³ 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.

Como el profesor Máximo González, el resto de las y los docentes narradores conocieron gradualmente el movimiento de la corriente democrática y se adherieron 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). El MRM nació a finales de la década de 1950 en la lucha del magisterio de la Sección 9 de la Ciudad de México para recuperar una representación sindical legítima y democrática y por mejores condiciones salariales. Como relatan Enrique Ávila y Humberto Martínez, a finales de la década de 1950 el gremio docente peleó junto a otros trabajadores sindicalizados del país, como los telegrafistas y los ferrocarrileros (Ávila y Martínez, 1990).

El maestro Rogelio fue expulsado de la escuela “Albino García”, según él mismo narró, por su participación en un paro laboral 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 (Estrada, 2014c).

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 este me lo cuidas”, “este no me lo dejes mover”, “este ya tiene ese sello” [...] te etiquetaban... porque Vanguardia Revolucionaria tenía una íntima relación con las autoridades... hablar de directores, supervisores...

No estoy sugiriendo una relación determinista entre infancia con carencias-lucha gremial disidente.

jefes de sector, era hablar de Vanguardia Revolucionaria... ellos le hacían el trabajo sindical sucio al sindicato [Estrada, 2014c].

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 describe Etelvina Sandoval (1997, 2016). Los tiempos a los que se refiere Rogelio Estrada son los de principios de la década de 1980, 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 ellos los entrevistados. María de los Ángeles Pérez dijo que acudió a la primera marcha magisterial en la primera mitad de la década de 1980, 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.

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” (González, 2013c). 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 política. 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 de 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 porqué 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 [...] conozco el trabajo sindical de este grupo y también conozco las primeras propuestas pedagógicas [González, 2013c].

En su narración, el profesor Máximo González evoca la importancia que tuvo para su formación docente haberse encontrado con colegas que, además de estar movilizados por la causa sindical, realizaban proyectos pedagógicos autogestionados. Antes de llegar a la zona 85, comentó, ya había iniciado su participación en el movimiento gremial, sin embargo fue hasta su llegada a esta zona que pudo observar a colegas cuyos esfuerzos combinaban lo político-sindical con propuestas pedagógicas. El profesor consideró a este descubrimiento como determinante en su carrera.

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 mencioné antes, 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, p. 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



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

Fuente: Archivo personal del autor.

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 diez minutos de diálogo, ahora sí ya pasaba y escribía el texto: “Antonio fue a ver los aviones” [Martínez, 2014b].

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.

La fundación del Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna

El convencimiento de varios docentes de la primaria “Julio Cortázar” por las técnicas Freinet como alternativa pedagógica 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 (MEM). Una descripción detallada sobre el origen de este colectivo puede encontrarse en un trabajo anterior a este (Páez, 2016).

La intención del MEM 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, lo había hecho en España, quedando positivamente impresionados de lo observado en ellas.

Los primeros antecedentes de la trayectoria del MEM 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 el profesor normalista de la ENM Ramiro Reyes Esparza. Ahí un grupo de docentes de escuelas primarias públicas se encontró; varios de ellos eran de la zona oriente de Iztapalapa y con pocos años de servicio. Los maestros compartieron inquietudes y conformaron un círculo de estudio sobre la Escuela Moderna freinetiana cuyas reuniones tenían lugar en casa de la madre de Alberto Sánchez (Sánchez, 2015).

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 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).

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.

Varios de los fundadores de este grupo freinetiano fueron también integrantes de la Comisión Pedagógica del Regional Oriente. El MEM fue creado en el periodo previo a “La Primavera Magisterial de 1989”, denominada así por la maestra Martha de Jesús López (1995). Todos los entrevistados 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:

docencia para ingresar a otros espacios del ámbito educativo como funcionarios de dependencias gubernamentales como la Secretaría de Cultura de la Ciudad de México, la SEP y más recientemente la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM). En esos espacios han intentado laborar bajo las premisas del trabajo colectivo y pedagógico en las que se formaron al cursar la ENM y durante sus primeros años como docentes.

Por otro lado, los que se quedaron en las escuelas han continuado con su participación, tanto en la elaboración de proyectos pedagógicos autogestionados como en el movimiento gremial. Sin embargo, las diferentes coyunturas en la trayectoria del magisterio capitalino y sus condiciones laborales han moldeado también las características de su movilización y el trabajo en las escuelas.

REFLEXIÓN FINAL: 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, “Una relación construida en los procesos de control y apropiación”, § 25). Agregan que los maestros se encuentran inmersos en un entramado de procesos que van entre la apropiación y el 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 fue relatada por los profesores entrevistados.

Al seguir la reflexión de las investigadoras Alejandra Pisani y Ana Sofía Jemio, considero que esta historia oral temática presenta a las “memorias subalternas” (Pisani y Jemio, 2013, p. 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 solo 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, p. 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 para construir por sí mismos las condiciones de posibilidad de incidir en la gestión escolar.

El entrecruzamiento interpretativo realizado entre los testimonios orales de maestros 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 contribuyeron 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 de la institución. Lo que encontré en las historias orales, y los sentidos atribuidos en ellas por las y los docentes, me reveló un enlace entre las vivencias personales y la construcción de una trayectoria de identificación con una militancia político-pedagógica.

Fuentes

Bibliografía

- Aceves, J. E. (1997). Un enfoque metodológico de las historias de vida. En G. de Garay (coord.), *Cuéntame tu vida. Historia oral: historias de vida* (pp. 9-15). Ciudad de México: Instituto Mora.
- Alumnos de Barbiana (1975). *Carta a una profesora*. Ciudad de México: Ediciones de Cultura Popular.
- Ávalos, M. D. (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 no publicada]. Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Ciudad de México.
- Ávila, E., y Martínez, H. (1990). *Historia del movimiento magisterial (1910- 1989)*. Ciudad de México: Ediciones Quinto Sol.
- Becerra, A. (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 no publicada]. Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH).

- Domingo, J., Luengo, J. J., Luzón, A., y Martos, J. M. (2007). Historias de vida e historia oral en educación. *Perspectivas docentes*, (35), 12-22, recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/28310734_Historias_de_vida_e_historia_oral_en_educacion.
- Ezpeleta, J. (1992). Problemas y teoría a propósito de la gestión pedagógica. En J. Ezpeleta y A. Furlán (comps.), *La gestión pedagógica de la escuela* (pp. 101-117). 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).
- Ezpeleta, J., y Rockwell, E. (1983). Escuela y clases subalternas. *Cuadernos políticos*, (37). Recuperado de: http://www.cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/contenido/CP_37/CP37.7J_ustaEzpeletaElsieRockwell.pdf.
- Herrejón, C. (2013). Buscando los goznes en la biografía de Hidalgo. En M. Bazant (coord.), *Biografía. Métodos, metodologías y enfoques* (pp. 41-51). Zinacantepec, México: El Colegio Mexiquense.
- Jiménez, C. (1998). *La Escuela Nacional del Maestro. Sus orígenes*. Serie DIE tesis 26. Ciudad de México: Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- López, M. J. (1995). *La primavera magisterial. Sección 9 del SNTE en 1989* [Tesis de licenciatura no publicada]. Universidad Autónoma Metropolitana, Ciudad de México.
- Martínez, M. C. (2006). La figura del maestro como sujeto político: el lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento. *Educere*, 10(33), 243- 250. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603305.pdf>.
- Páez, J. (2014). Diario de campo. Registro de la observación etnográfica en redes docentes de Iztapalapa, Ciudad de México [manuscrito].
- (2016). Origen del Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 4(8), 201-229. Recuperado de: <http://www.rmhe.somehide.org/index.php/revista/issue/view/9>.
- (2018a). *La apropiación de la gestión pedagógica de la escuela por maestras y maestros democráticos del Oriente de Iztapalapa (1980-2014)* [Tesis de doctorado no publicada]. Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Ciudad de México.
- (2018b). La Escuela Nacional de Maestros y el profesorado disidente de la Ciudad de México: procesos de memoria desde la resistencia. *PuntoCU norte*, (7), 129-152. Recuperado de: <http://www.cunorte.udg.mx/puncunorte/revistas/7>.
- Pisani, A., y Jemio, A. S. (2013). Producción de fuentes orales y construcción de un archivo testimonial sobre el genocidio en Tucumán, Argentina. Reflexiones en torno a una experiencia. En L. Robson y M. Mastrángelo (comps.), *Desde las profundidades de la historia oral* (pp. 57-80). Buenos Aires: Imago Mundi.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Sánchez, A. (1991). *Por una pedagogía autogestiva en la escuela pública. Apuntes de una experiencia* [manuscrito inédito]. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública (SEP).
- Sandoval, E. (1997) *Los maestros y su sindicato*. Ciudad de México: Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV-IPN).

LA HISTORIA ORAL:

USOS Y POSIBILIDADES EN LA INVESTIGACIÓN HISTÓRICO-EDUCATIVA

——— (2016). La construcción cotidiana de la vida sindical de los maestros de primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 46(3), 171-186. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/270/27047597008.pdf>.

Película

Corti, P. (productor) y Le Chanois, J. P. (1949). *L'école buissonnière* [cinta cinematográfica]. Francia: Coopérative Generale Cinema Francais.

Entrevistas

- Estrada, R. (2014a, 23 abr.). Entrevista personal. Ciudad de México. México.
- (2014b, 23 y 30 abr.). Entrevista personal. Ciudad de México. México.
- (2014c, 21 may.). Entrevista personal. Ciudad de México. México.
- González, J. M. (2013a, 30 abr.). Entrevista personal. Ciudad de México. México.
- (2013b, 7 may.). Entrevista personal. Ciudad de México. México.
- (2013c, 5 jun.). Entrevista personal. Ciudad de México. México.
- Martínez, R. (2014a, 8 mar.). Entrevista Personal. Ciudad de México. México.
- (2014b, 12 abr.). Entrevista Personal. Ciudad de México. México.
- (2014c, 23 ago.). Entrevista Personal. Ciudad de México. México.
- Pérez, M. A. (2013, 26 oct.). Entrevista personal. Ciudad de México. México.
- (2014, 31 may.). Entrevista personal. Ciudad de México. México.
- Rodríguez, N. (2014, 9 jul.). Entrevista personal. Ciudad de México. México.
- Sánchez, A. (2014, 14 jun.). Entrevista personal. Ciudad de México. México.
- (2015, 7 nov.). Entrevista personal. Ciudad de México. México.