



# LA DOCUMENTACIÓN NARRATIVA EN LA MEMORIA PEDAGÓGICA:

Las redes de docentes como  
sujetos de saber y de política

Esta obra representa un recorrido pedagógico en el que las voces silenciadas de los docentes cobran otro significado cuando se han atrevido a desarrollar propuestas pedagógicas alternativas, sobre todo, en contextos de marginalidad urbana y rural.

La memoria y el olvido permiten que los actores principales narren los procesos complejos que se viven en las aulas y escuelas desde una posición de sujetos de saber y política –procesos pedagógicos en una construcción colectiva–, que enfrenta al individualismo como estrategia ideológica dominante en los espacios escolares a fin de hacer públicos esos nuevos acontecimientos.

Aquí se narran otros caminos en la formación de docentes a través de colectivos y redes que mantienen un principio de democratización del conocimiento y horizontalidad en las formas de organización. Formación docente desde la investigación acción-participativa donde el escenario *in situ* es clave para transformar concepciones y prácticas que reivindican el papel del maestro en un nuevo espacio económico internacional.

La literatura, en particular la infantil, es también un tema fundamental de esta investigación porque desde los inicios del proyecto posibilitó el despliegue de la creatividad, la imaginación y la transformación de la enseñanza y el aprendizaje. También hizo realidad el cambio de escenarios escolares anquilosados por contextos lúdicos que se enfrentaron a nuevos retos nada fáciles en una escuela pública ya de por sí deteriorada por largas décadas de abandono.

Esta perspectiva de investigación cualitativa y la experiencia narrada se dirigen a aquellos que estén interesados en descubrir la realidad educativa desde otras maneras de interrogarla.

La documentación narrativa  
en la memoria pedagógica:  
las redes de docentes como sujetos  
de saber y de política

*Roberto Isidro Pulido Ochoa*

***La documentación narrativa en la memoria pedagógica: las redes de docentes como sujetos de saber y de política***

Roberto Isidro Pulido Ochoa

---

Primera edición, 10 de noviembre de 2021

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional  
Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco  
núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, Ciudad de México  
[www.upn.mx](http://www.upn.mx)

Esta obra fue dictaminada por pares académicos.

ISBN: 978-607-413-427-8

LA421.8

P8.4 Pulido Ochoa, Roberto Isidro

La documentación narrativa en la memoria pedagógica : las redes de docentes como sujetos de saber y de política / Roberto Isidro Pulido Ochoa. – Ciudad de México : UPN, 2021.

1 archivo electrónico (460 p.) ; 2.4 MB ; archivo PDF. -- (Horizontes educativos)

ISBN 978-607-413-427-8

1. EDUCACIÓN - MÉXICO - HISTORIA 2. PROGRAMAS EDUCATIVOS  
3. PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA I.t. II. Serie

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.  
Hecho en México.

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN .....	11
--------------------	----

### CAPÍTULO 1

<b>MEMORIA HEREDADA Y MI IDENTIDAD COMO DOCENTE.....</b>	<b>19</b>
--	-----------

Memoria heredada .....	20
------------------------	----

Curas, caciques y maestros .....	23
----------------------------------	----

La labor de la Misión Cultural .....	31
--------------------------------------	----

Tejiendo sombreros.....	32
-------------------------	----

### CAPÍTULO 2

<b>MEMORIA ALTERNATIVA.....</b>	<b>37</b>
---------------------------------	-----------

Overoles azules .....	37
-----------------------	----

Pants y chamarras, e imagen de maestro .....	54
--	----

El libro rojo del cole.....	57
-----------------------------	----

El Frente Magisterial Independiente y Liga Comunista Cajeme .....	64
---	----

La formación de la Normal Popular Rubén Jaramillo .....	78
---	----

<i>El Educador Socialista</i> .....	87
-------------------------------------	----

La OCC se extingue.....	89
-------------------------	----

La Normal Superior: hacia la construcción del proyecto de educación alternativa.....	104
---	-----

Historia de vida, narración compartida.....	116
---	-----

### CAPÍTULO 3

<b>MEMORIA COLECTIVA</b> .....	135
La organización de Izquierda Revolucionaria	
Línea de Masas (OIR-LM) .....	135
La reivindicación de nuestra materia de trabajo .....	140
Talleres de formación docente: la recuperación	
de la materia de trabajo .....	145
Primero de mayo de 1984, bombazo al palacio .....	159
Primero de mayo: la lucha sigue y sigue .....	161
La Revolución Educativa .....	169
Nada ni nadie detendrá la Revolución Educativa.....	178
El juicio a Vanguardia Revolucionaria .....	188
El olvido no ha matado tu memoria.....	194
La Primavera Magisterial de 1989 .....	198
<i>El Disidente</i> .....	213

### CAPÍTULO 4

<b>PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA</b> .....	223
Cambio de rumbo y creación del proyecto PILEC .....	227
El aula se mueve con la literatura.....	244
Las redes de maestras y maestros, otra forma de hacer escuela	
pública.....	257
La Red Totoax: primero nos pensamos como colectivos,	
luego nos pensamos como red.....	267
La revista <i>Entre Maestros</i> , un espacio de circulación de saberes.....	300
Red de Transformación de la Educación Básica	
desde la Escuela (TEBES) .....	320
Iztapalapa, lugares de memoria: la red de maestras y maestros	
animadores de la lectura.....	347

## CAPÍTULO 5

### RED IBEROAMERICANA DE COLECTIVOS ESCOLARES

<b>QUE HACEN INVESTIGACIÓN DESDE SU ESCUELA</b> .....	373
Primeros acercamientos.....	373
Viajes en busca de pedagogías decoloniales.....	374
Encuentro pedagógico Colombia-México.....	376
Tejiendo y destejiendo la Red Iberoamericana: neocolonialismo .....	378
En busca de la perspectiva perdida .....	393
Vuelta a México, una posibilidad de mudanza decolonial.....	396

## CAPÍTULO 6

### LA REDLEO, UN MOVIMIENTO

<b>PEDAGÓGICO-POLÍTICO DESDE EL SUR</b> .....	399
La pedagogía del caracol.....	400
¿Quiénes somos? ¿de dónde venimos? .....	402
La lucha sigue... 2006.....	404
Cronología del conflicto en Oaxaca del año 2006.....	406
El aporte pedagógico de la red al Movimiento Pedagógico .....	420
El PTEO, por una educación alternativa.....	421
La RedLeo y el PTEO en la transformación pedagógica .....	430
Entre el deseo y la realidad: Atzompa, una experiencia pedagógica compleja .....	430

<b>REFLEXIONES FINALES</b> .....	437
----------------------------------	-----

<b>REFERENCIAS</b> .....	447
--------------------------	-----



## *Agradecimientos*

*A todos los maestros que en estos 47 años de servicio  
en el magisterio nos hemos encontrado en la utopía  
de empujar una transformación verdadera  
en la educación y en la justicia social.*

*A los maestros de la Red Leo de Oaxaca  
y a todos los maestros y maestras con los que he andado  
por montañas, valles y costas trabajando incansablemente  
a favor de la educación pública.*

*A los maestros de la Red Metropolitana, Iztapalapa  
y redes internacionales, pues juntos hemos podido  
construir otra forma de ser docente, un sujeto de saber  
y de conciencia de transformación social.*



## INTRODUCCIÓN

*Pero la responsabilidad de la obcecación recae  
sobre cada uno. Aquí el lema de las Luces:  
¡sapere aude!, ¡sal de la minoría!, puede reescribirse:  
atrévete a crear relato, a narrar, por ti mismo.*

Ricoeur, 2010a, p. 582.

La presente investigación es parte de una documentación más amplia de participación colectiva de maestros. Es un recorrido pedagógico que recupera las voces de los maestros y maestras silenciadas en el contexto de cada reforma educativa sexenal, luego de varias décadas en las que se han desarrollado propuestas pedagógicas alternativas a esa política de exclusión de los sujetos protagónicos, que son los docentes en servicio.

En el año 1991, un grupo de profesores de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad Ajusco, México, junto con docentes de educación básica de los estados de Oaxaca y de la Ciudad de México, iniciamos la construcción del proyecto La lengua escrita, la alfabetización y el fomento a la lectura en educación básica (PILEC). El proyecto inició su larga trayectoria con talleres de animación a la lectura en las aulas, que hicieron visibles los problemas que maestros y alumnos enfrentaban con la apropiación y

desarrollo de la lectura y la escritura en el contexto escolar. Las dificultades con la comprensión lectora, la escasa presencia de textos literarios en las aulas, así como la ausencia de una política pública nacional relacionada con la formación de lectores y escritores, fueron algunos de los temas emergentes tratados en los talleres, que arrojaban infinidad de dificultades presentes en las escuelas y sobre todo en la formación de los docentes. Esta problemática nos permitió definir el rumbo del proyecto y la posición político-pedagógica adecuada para enfrentarla.

La narrativa, la memoria pedagógica, el olvido y la perspectiva historiográfica llamada historia vivida, permitieron documentar los procesos educativos y pedagógicos de colaboración colectiva. En este trabajo recupero elementos teóricos de la investigación acción-participativa y la epistemología del sur, pues considero que apoyan la perspectiva de esta investigación, ya que el centro de la misma es la crítica a las políticas educativas impuestas por los organismos internacionales y la exclusión de las propuestas pedagógicas construidas desde los docentes organizados en colectivos y redes autónomas.

La participación de forma conjunta en la construcción de colectivos y redes de maestros, fue la prioridad del proyecto PILEC: la Red TOTOAX en Tlacolula, Oaxaca (zona rural); la Red Transformación de la Educación Básica desde la Escuela (TEBES), por la UPN; la Red de Maestros Animadores de la Lectura en Iztapalapa; la Red de Lectura Escritura y Oralidad en Oaxaca (REDLEO) y la Red Metropolitana de Lenguaje, a nivel nacional, permitieron la identidad de un programa de formación docente que se planteaba la transformación educativa, aunque a lo largo de la experiencia desarrollada enfrentó una gama de problemas que demoraron los objetivos planeados, volviendo su tránsito lento.

Otro punto importante que este trabajo aborda es la participación activa de los docentes de México en la construcción de dos redes internacionales: la Red Iberoamericana de Colectivos y Redes de Maestros que hacen Investigación e Innovación desde sus

Escuelas, y la Red Latinoamericana por la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, con el propósito de abonar hacia el fortalecimiento de un movimiento pedagógico internacional.

Para alcanzar estos objetivos nos planteamos que los maestros fueran protagonistas, que investigaran y documentaran los procesos complejos que se viven cotidianamente en las escuelas y, al hacerlo, dejaran plasmadas las problemáticas que habían enfrentado al narrar las experiencias vividas. Al paso permanente del trabajo nos adherimos a la concepción de que los maestros somos sujetos portadores de saberes pedagógicos y constructores de cultura, capaces de generar propuestas pedagógicas reflexionadas. Desde esta nueva concepción del maestro, surgió la necesidad de promover la documentación narrativa de las experiencias pedagógicas de los profesores, a fin de hacer público el acontecer de la escuela y las historias de docentes, contadas desde la voz de sus protagonistas y con la perspectiva de transformar la educación (Suárez, 2006).

A lo largo de este libro doy cuenta también de las diferentes publicaciones en las que los docentes han participado activamente, al documentar lo que tradicionalmente no se documenta y desde la palabra silenciada, ya que habitualmente la voz legitimada había estado a cargo de otros, por ejemplo, los investigadores o autoridades educativas que han escrito sobre los maestros y muy pocas veces desde ellos mismos.

El proceso de documentación de los docentes ha presentado diversos obstáculos internos que partieron del convencimiento personal sobre la riqueza de sus saberes, además del empleo de muchas horas de trabajo para sistematizar los aportes de los profesores, pocas veces valorados como contribuciones a su propio trabajo y a la perspectiva pedagógica en marcha.

Por otro lado, desde la creación del proyecto PILEC, la literatura posibilitó la entrada a las escuelas y al trabajo junto a los docentes. La literatura, al no ser un género escolar, permitía que los profesores encontraran herramientas distintas para la intervención didáctica, ya que lo lúdico también era un elemento central en las actividades

propuestas. Así, los maestros que incursionaron por este sendero encontraron en ella una aliada y una herramienta didáctica que irrumpió en las aulas generándoles comportamientos entusiastas y momentos de incertidumbre hasta ese momento desconocidos; así también, fue una herramienta transgresora que cuestionó las monótonas prácticas tradicionales de memorización y repetición en las aulas, de ahí que muchos docentes renuentes al cambio, después de aplicar algunas estrategias lúdicas con la literatura, regresaran a las prácticas habituales de enseñanza.

El proyecto PILEC, al lograr formas de organización más compleja como los colectivos y las redes, mantenía su principio de democratización, la horizontalidad en las formas de organización y el consenso en la toma de decisiones. El crecimiento de los colectivos nos exigió establecer otros modos de relación entre los proyectos y los docentes participantes, que nos llevaron a pensar en formas de organización distintas a las institucionales, con redes del tipo usado por los pescadores y construidas sin un centro de poder, en donde todos los elementos y participantes fueran igualmente valiosos. Sin embargo, y aun desde la teoría de la igualdad, la diversidad, la inclusión y la democracia, en la práctica cotidiana se mantuvieron tensiones que algunas veces llevaron a inevitables rupturas en las organizaciones pedagógicas.

Aun así, la memoria pedagógica de colectivos y redes de maestros permitió trabajar en la construcción de un movimiento pedagógico alternativo, de ahí la importancia de recuperar la información de los que hemos participado desde esa lógica de saber y política. Porque las ideas acerca del docente, las que cuestionan su función y su rol, y las miradas externas que parten de sus carencias, no permiten comprender la complejidad del fenómeno educativo. En nuestra experiencia y desde la memoria colectiva, visibilizamos otra imagen del maestro, otras formas de ser maestro y de hacer una escuela pública diferente, y en este andar cuesta arriba, la “pedagogía del caracol” nos ha permitido entrever la construcción pedagógica desde la lentitud, para crear pequeños cambios

en orillas o bordes donde más se necesitan esas transformaciones, tomando en cuenta la historia y cultura de nuestros territorios.

Para el análisis de los relatos de los docentes y mi propia experiencia pedagógica, en este trabajo recurrí a referentes teóricos para la investigación narrativa en educación, presentes en autores como: Bolívar y Domingo (2001), McEwan y Egan (1998), Delory-Momberger (2009), Suárez (2006) y Arfuch (2013), entre otros. Respecto a la perspectiva sobre la memoria colectiva consulté los textos de Aróstegui (2004), Ricoeur (2010), Bergalli (2010), Juárez, Arciga y Mendoza (2012) y otros más. Sobre la experiencia en educación revisé principalmente a Skliar (2009) y Larrosa (2003). En cuanto a la importancia de la formación de redes de maestros a Unda (2000-2004) y Martínez (2008). Y desde la perspectiva de la investigación acción-participativa a Freire (1984-1985), Fals Borda (2005), además de otros textos significativos como *Narrar historias de la educación* de Aguirre Lora (2015), que me permitieron establecer el tejido fino para el desarrollo de la investigación.

Por el lado de las narrativas de los docentes están consideradas en el mismo plano y con igual significado de importancia que los textos teóricos, ya que tienen el mismo grado de trascendencia. Al otorgar esta categoría a las narrativas de los maestros y maestras, y a la teoría utilizada, intenté establecer un equilibrio metodológico, aunque no siempre logré mi propósito.

El cuerpo del libro está organizado en seis capítulos con sus respectivos apartados, donde se analiza y explica cada una de las etapas que me pareció relevante abordar, en los más de 40 años de trabajo que tengo en el magisterio. Momentos e instantes histórico-pedagógicos que analizo y he recortado subjetivamente, para dar coherencia a los fragmentos de la vida en las escuelas.

El primer capítulo, Memoria heredada y la identidad docente, corresponde a las narraciones sobre la participación de los maestros después de la Revolución en México en la lucha por transformar al país, ya que las condiciones imperantes de pobreza requerían de sujetos capaces de lanzarse a los lugares más apartados para iniciar

y organizar un cambio de esas condiciones, y la educación fue el camino adecuado. Los maestros rurales fueron entonces los principales protagonistas y es importante traer a la memoria esas intervenciones a través de la recuperación de testimonios de profesores y la de mi padre, en particular, por su participación en las Misiones Culturales.

Recupero el concepto de “memoria heredada”, porque enlaza las luchas de los docentes en la transformación educativa y del país, en las diferentes épocas de la historia de México, y muestra cómo, en esta participación, hemos tenido por respuesta la represión y el olvido. La finalidad es otorgar una identidad cultural al recuerdo de los otros y no permitir su expulsión de la memoria, ya que la reivindicación del pasado es un valor social que no debe quedar en el olvido.

En el segundo capítulo, *Memoria alternativa*, analizo la ruptura entre el proyecto emanado de la Revolución mexicana y el nuevo modelo económico capitalista, sucedido al iniciarse las grandes movilizaciones de obreros, médicos y maestros, por la defensa de los logros alcanzados y la demanda de democracia sindical de los años cincuenta. Además, en este momento también abordo algunos acontecimientos traumáticos de 1968 y 1971, que marcaron a la sociedad mexicana.

En el relato incluyo parte de mi biografía, los años de estudio, la incorporación al magisterio y con ello a la lucha por una educación revolucionaria, el ingreso a la clandestinidad, y los principios y fundamentos de la educación alternativa que a lo largo de varias décadas ha sido la bandera del movimiento pedagógico en México y América Latina.

Los primeros dos capítulos están en la lógica teórica de la memoria y la memoria heredada sustentada en autores como Bolívar y Domingo (2001), Arfuch (2013), Delory-Momberger (2009) y Aróstegui (2004), entre otros, que justifican la importancia de recuperar la memoria y la historia vivida de los actores protagónicos en educación.

En el tercer capítulo, Memoria colectiva, narro la importancia del trabajo conjunto de profesores dentro de una organización de izquierda que propone recuperar su “materia de trabajo”, las luchas por la democratización sindical y sus vicisitudes, además de los asesinatos de compañeros maestros. Un punto importante de esta época fueron las grandes movilizaciones de “La primavera magisterial” de 1989 y la creación del periódico *El Disidente*, que nació como espacio de reflexión pedagógica y crítica al sindicato oficial. Todo este tercer capítulo recuperado a través de la narrativa de la memoria.

En el cuarto capítulo, Pedagogía de la memoria, relato el nacimiento del proyecto PILEC y con ello la entrada a la construcción de un programa de formación docente desde la investigación acción-participativa, con el mayor despliegue de energía aplicada a un proyecto alternativo pedagógico y colectivo. En este refiero los viajes constantes a las zonas rurales y a las marginales de Iztapalapa, en la Ciudad de México, con el objetivo de caminar junto a los maestros en la construcción de un proyecto alternativo para una educación pública en permanente crisis.

En este momento también presento los avances y dificultades a los que un proyecto de este tipo se enfrenta, en la construcción de un programa de formación alternativo que se desarrolla básicamente en el lugar de los acontecimientos educativos cotidianos.

Aunque cientos de relatos elaborados por los docentes dentro de este proyecto no fueron publicados, el trabajo de intervención quedó impregnado por la participación de los alumnos y las pocas narraciones, no siempre las mejores experiencias, que fueron publicadas en la revista *Entre Maestros*, que también formó parte de una lucha por abrir espacios de comunicación de voces silenciadas, acalladas y que la UPN, en su carácter de universidad pública, ha permitido incluir desde esa perspectiva de comunicación.

En los capítulos cuarto, quinto y sexto expongo los avances pedagógicos de colectivos y redes de maestros, así como las narraciones que incluyen manifestaciones de júbilo de alumnos, maestros

y padres de familia, ante los impactos causados por las propuestas pedagógicas sucedidas en lugares alejados de la supuesta “modernidad”. Avances sucedidos en medio de una lucha frontal de los docentes en contra de las políticas educativas llamadas neoliberales y las reformas pensadas desde la cúpula del poder en la Secretaría de Educación Pública (SEP), en contra del nacimiento y crecimiento de una resistencia magisterial que ha dado batallas ejemplares, pero que también ha contribuido junto con el poder establecido al detrimento de la educación en nuestro país.

Documentar más de 40 años de trabajo pedagógico colectivo necesitó de un gran esfuerzo y dedicación. Quedaron pendientes una enorme cantidad de experiencias pedagógicas por incluir en esta obra y reconozco esa deuda, pero tengo el firme propósito de seguir trabajando en la recuperación de esas voces, que por el momento aguardan en los archivos, para darles nuevamente vida con la lectura de una caza furtiva, como lo dice Michel de Certeau.

CAPÍTULO I  
MEMORIA HEREDADA Y MI IDENTIDAD  
COMO DOCENTE

*La narración auto/biográfica –como toda narración– parece invocar en primera instancia la temporalidad, ese arco existencial que se despliega –y también se pliega– desde algún punto imaginario de comienzo y recorre, de modo contingente, las estaciones obligadas de la vida en el vaivén entre diferencia y repetición, entre lo que hace a la experiencia común y lo que distingue a cada trayectoria.*

*Pero si la pregunta ¿cómo se narra una vida?, podría responderse de maneras diversas aunque certeras, quizá sea más incierto preguntar qué lugares configuran una biografía y cómo se vincula el afecto y el lugar.*

Arfuch, 2013, p. 27.

Este primer momento corresponde a las narraciones sobre la participación de los maestros después de la lucha armada de la Revolución en México, en la lucha por transformar al país, ya que las condiciones imperantes de pobreza requerían de sujetos capaces de lanzarse a los lugares más apartados para iniciar y organizar un cambio de esas condiciones, y la educación fue el camino adecuado.

Los maestros rurales fueron entonces los principales protagonistas y es importante traer a la memoria esas intervenciones a través de la recuperación de testimonios de profesores y de mi padre, en particular, por su participación activa en las Misiones Culturales de México entre los años veinte y cuarenta.

Recupero el concepto de “memoria heredada” porque permite enlazar las luchas de los docentes en la transformación educativa y del país en las diferentes épocas de la historia de México, y cómo en esta participación hemos tenido por respuesta la represión y el olvido.

## MEMORIA HEREDADA

Mi historia está cargada de una cultura magisterial. Mi familia está constituida por maestros: padre, hermanos, tíos, sobrinos, todos somos maestros o maestras. He acumulado un saber magisterial de varias generaciones, de ahí la importancia de narrar en primera persona mi historia como maestro.

Existe la memoria directa, a veces llamada espontánea, frente a otra, la memoria adquirida, transmitida o heredada, que es nada menos que la experiencia vital, propia y directa de los individuos o grupos que es, esencialmente, la memoria viva. En este apartado recurro fundamentalmente a la memoria heredada:

... que es producto de la transmisión de otras memorias, de la memoria de los predecesores, la memoria *heredada*. Los entrecruzamientos de estas memorias son absolutamente esenciales para el análisis a fondo de la *memoria histórica*. La memoria, por lo demás, es una referencia decisiva también en procesos como los de identidad, integración grupal o generacional y en la elucidación del significado de la acción pública, social y política. Hay, en fin, una memoria *institucional* (lugares de memorias, liturgias y rememoraciones públicas, utilización política, derechos de la memoria y prácticas del olvido) cuyos contenidos son clave para la práctica y la reproducción social (Aróstegui, 2004, p. 22).

Aquí narro la participación de mi abuelo durante la Revolución mexicana, la de mi padre como maestro rural y la mía como maestro en la defensa de la educación pública, los tres contribuyendo políticamente en la transformación de México.

Durante mi infancia escuché las narraciones de mi padre, que en torno a la mesa y después de la comida relataba. Historias reales de su ser maestro. Él contaba que se fue de la casa familiar alrededor de los 12 años hacia la Ciudad de México buscando un lugar donde estudiar. Pudo sobrevivir ayudando a una señora que vendía comida, “soplándole” al anafre. El cobijo de sus primeras noches fueron periódicos y cartones, durmiendo junto a otros niños que vivían en la calle, por la colonia De los Patos, en esta ciudad.

Por los años veinte solo se exigía la educación básica para ser maestro. No sé cómo mi padre llegó a ser profesor de primaria, pero trabajó 18 años en las llamadas Misiones Culturales,<sup>1</sup> creadas en 1923 por el entonces secretario de Educación Pública, José Vasconcelos. En la primera Misión participó el maestro Rafael Ramírez, que gran parte de su vida fue un defensor de la escuela rural mexicana (Santiago, 1973, p. 16). Mi padre se integró a esta labor años después y fue una oportunidad para conocer muchos lugares de México y, como él decía, intentar llevar el “progreso” a los pueblos más pobres del país, como demanda de la Revolución mexicana.

Entre 1923 y 1938, el número de misiones culturales aumentó de una a dieciocho; el de misioneros, de siete a ciento cincuenta; el de maestros rurales, de ochocientos setenta y seis a diecisiete mil cuarenta y siete; el de alumnos matriculados, de cincuenta mil a seiscientos veintitrés mil cuatrocientos treinta y dos; el de escuelas rurales, de mil veintitrés a once mil doscientos cuarenta y ocho y el de las personas normales patrocinadas por las misiones culturales, de ciento cuarenta y siete a más de cuatro mil (Santiago, 1973, p. 50).

---

<sup>1</sup> De acuerdo con Santiago (1973), “Entonces sí que hubo ambiente evangélico para enseñar a leer y a escribir al prójimo; entonces sí que se sentía, en el pecho, y en el corazón de cada mexicano, que la acción educativa era tan apremiante y tan cristiana, como dar de beber al sediento o de comer al hambriento” (p. 11).

## Siguiendo a Augusto Santiago:

Durante la lucha armada de la Revolución, el pueblo había tomado conciencia de que al triunfo habría *tierra y escuelas* para la gente de campo, por lo que éste era el grito de guerra que resonaba en todos los ámbitos del país al institucionalizarse el movimiento de 1910. [...] En 1921, Daniel Cosío Villegas dice que José Vasconcelos personifica las aspiraciones educativas de la Revolución como ningún hombre llegó a encarar, digamos, la reforma agraria o el movimiento obrero. [...] La educación no se entendió ya como una educación para una clase media urbana, sino en la forma única en que México pudo entenderse: como una misión religiosa, apostólica, que se lanza y va a todos los rincones del país, llevando la buena nueva de que México se levanta de un letargo, se yergue y camina (Santiago, 1973, pp. 10-11).

Mi padre, Isidro Pulido López, nació en una comunidad rural de nombre Tepetitla de Lardizábal, en el estado de Tlaxcala, y su padre, mi abuelo, Severino Pulido, quien fundó en 1909 el Partido Anti-reeleccionista Tlaxcalteca, junto con otros mexicanos ligados al Club de Aquiles Serdán, participó en la lucha armada contra la dictadura de Porfirio Díaz. “En 1919 fue nombrado presidente del Partido Liberal Tlaxcalteca, presidente de la convención y del Comité Central Ejecutivo” (Bases Constitutivas del Partido Liberal Tlaxcalteca, 1919, p. 9).

En esta narrativa puedo dar cuenta de un hilo conductor: mi abuelo fue luchador social contra la dictadura en búsqueda de la democracia, la justicia y la libertad; mi padre fue educador comprometido con las demandas de la Revolución mexicana; y yo, en una nueva etapa de la historia, participante en un línea política para la transformación social construida desde los protagonistas, los maestros de la educación pública de México.

Muchas historias del papel educador de mi padre llevo en la memoria. Estoy consciente de que “una autobiografía es ante todo el relato de una vida; como toda obra narrativa es selectiva y, en tanto tal, inevitablemente sesgada” (Ricoeur, 1995a, p. 13). Seguramente

la trayectoria de mi padre como maestro permitió que yo encontrara la dirección de la docencia en la búsqueda de mi propio camino como educador, y así estoy cumpliendo 42 años ininterrumpidos en esta labor, transitando por el magisterio como profesor de Educación Física, de Historia y como formador de maestros, creando una identidad a lo largo de los años junto a los docentes, en la búsqueda de su transformación.

### **CURAS, CACIQUES Y MAESTROS**

Durante las narraciones de mi padre, imaginaba los caminos, montañas, ríos, escuelas, niños y maestros por donde transitaba, y los problemas a los que seguramente se enfrentaría como maestro rural. Así me pude formar una idea de qué era ser maestro, de cuál era su papel después del movimiento armado, de cómo trabajaba con los más pobres de este país y las múltiples formas de ayuda que la Misión desarrollaba en esas comunidades.

Cuando regresaba de los pueblos a nuestra casa de Tlaxcala, seguramente en vacaciones, teníamos la oportunidad de escuchar esas historias de su vida que eran como un cuento, ya que los relatos siempre presentaban la complejidad de los problemas que se vivían en el campo, con situaciones que muchas veces no se resolvían o terminaban en tragedia. Mis hermanos y yo nos manteníamos atentos a los desenlaces para iniciar nuestras preguntas, ávidos de saber siempre un poco más.

El papel de la Misión era ayudar a resolver los problemas que enfrentaban los habitantes de las poblaciones empobrecidas cuya situación, después de una guerra civil, se tornaba complicada. De ahí que la Misión Cultural se componía de un grupo de “especialistas” en perfumería y jabonería, curtiduría, agricultura, canciones populares y orfeones, educación física y maestros de grupo (Santiago, 1973, p. 16). Además, con los recursos con los que contaba la comunidad y con el gran entusiasmo que ellos le impregnaban,

daban respuesta a un sinnúmero de problemas que vivía el México rural de esos años.

Luis González, en su libro *Pueblo en vilo* (1979), narra desde la microhistoria un acontecimiento importante en el pueblo de San José de Gracia, en el estado de Michoacán, conectando la importancia de la fuerza de la Revolución mexicana:

Las escuelas y la educación en general alcanzó cierto auge en el lustro 1920-1925. Vuelve don Rafael Haro a imprimir una formación general a un grupo de niños y adolescentes. Rafael Haro, además de educar niños, emprende la re-educación de los mayores por medio del teatro. Compone y pone sainetes para satirizar algunas costumbres anormales que crecían en el pueblo. Ridiculiza en *El alcalde de Panzacola* la bravura y en *La Zahorina* la ola de irracionalidad y superstición; la entrega de la gente a la charlatanería de curanderos y gitanos [...] tuvieron mucha resonancia. [...] Por lo demás reinaba la calma. Sólo el padre Ávalos estaba intranquilo por las peligrosas novedades de la prensa periódica. Se molestó con Rafael Haro porque era suscriptor de *Revista de Revistas*, y no contento con autoenvenenarse él, presentaba la publicación a los jóvenes (González, 1979, pp. 171-172).

Un antecedente de conflicto social fue la llamada Cristiada, en 1926, cuando el presidente Plutarco Elías Calles legisló en materia de culto religioso afectando a la Iglesia católica y generando un levantamiento armado.<sup>2</sup> A mi padre le tocó vivir el segundo levantamiento de los cristeros, ahora en contra de la educación socialista. Él recorrió muchos caminos de México y enfrentó junto con sus compañeros una forma de vida semifeudal que hizo brotar la Revolución: la miseria en la mayoría de las comunidades aunada al

---

<sup>2</sup> La guerra fue una sorpresa, y el presidente Calles al respecto decía: *Es el gallinero de la república*, refiriéndose a Jalisco, estado en que los católicos eran los más alborotadores. La guerra fue también una sorpresa para la Iglesia [...] El *Osservatore Romano*, del 2 de agosto de 1926, había dicho: “No le queda a las masas que no quieran someterse a la tiranía, y a las cuales no detienen ya las exhortaciones pacíficas del clero, otra cosa que la rebelión armada” (Meyer, 1973, p. 7).

control político que ejercían los hacendados y el clero. Así que la llegada de los maestros misioneros a las comunidades los enfrentó al fanatismo, a los caciques y a los funcionarios de corte porfirista que no habían desaparecido.

Jean Meyer, en su libro *La Cristiada* (1973), analiza las causas del levantamiento armado de campesinos en defensa de la Iglesia católica:

La constitución de 1917 otorgaba al Estado el derecho de administrar la *profesión clerical*; la Iglesia se encontraba en la misma situación jurídica que antes de la Independencia, con la diferencia de que el estado era agresivamente anticlerical. [...] Ahora bien, el estado tropezaba con la competencia de la Iglesia: sus sindicalistas amenazaban por doquier la hegemonía que apenas trataba de establecer según un esquema vertical; la política entraba en competencia directa con la institución religiosa en dominios decisivos. [...] A principios de 1926, Calles hizo aceptar, so capa de la reforma del código penal, una legislación que asimilaba a los delitos del derecho común, las infracciones en materia de cultos. Cuando la ley entró en vigor, los obispos mexicanos suspendieron el culto público en respuesta, el 31 de julio de 1926 (Meyer, 1973, pp. 9-15).

Muchos maestros murieron en esa etapa de México y es fundamental no dejarlo en el olvido: “La trasmisión de la memoria se transforma en un imperativo, en un deber en función de la justicia, sobre todo respecto de crímenes, persecuciones y acontecimientos traumáticos que dejan memorias imposibles de acallar, cuya temporalidad siempre es el presente” (Arfuch, 2013, p. 67).

El segundo levantamiento cristero, durante el gobierno de Lázaro Cárdenas del Río, lo vivió mi padre de manera significativa; recuerdo su relato y lo guardo en mi memoria. En esa ocasión iba caminando por el campo con sus órdenes de presentación; es decir, un oficio firmado y sellado por la SEP, rumbo a su nueva escuela y comunidad, donde la Misión se concentraría para trabajar por ese año, cuando lo sorprendió lo inesperado. Eran como las 12 del día cuando una recua de mulas lo alcanzó por el camino, además

de hacerse a un lado le solicitó a uno de los arrieros permiso para acompañarlos, ya que iba por el mismo rumbo. No le hicieron preguntas, así que él no les dijo que era maestro ni comentaron ningún tema mientras los animales seguían avanzando por el camino. Solo le indicaron que podía usar una de las últimas mulas, a la que rápidamente montó. Al poco tiempo escuchó a lo lejos el galope de caballos y de pronto ya estaban, delante de ellos, alrededor de 20 hombres, todos armados con fusil. Se pararon frente al guía y a gritos le preguntaron si no había visto por ahí algún “maistro”. Todos negaron con la cabeza, y mi padre contaba que sintió un escalofrío que le recorrió el cuerpo, a pesar de que hacía un calor tremendo. Pensó que perdería la vida, que lo mataría esa gavilla de cristeros, pero no hizo nada y se quedó montado en su mula. También decía que lo había salvado su forma de vestir, ya que traía la misma ropa de varios días de camino que estaba llena de polvo y tenía puesto su sombrero de palma. Yo creo que además su color de piel, morena oscura, fue lo que lo protegió, no causando sospecha alguna entre los campesinos cristeros. Terminado el interrogatorio los hombres arrancaron a galope dejando una gran polvareda y así, en esa ocasión, pudo salvar su vida.

Él sabía que muchos maestros habían sido asesinados, perdido la lengua o las orejas a manos de los campesinos cristeros que ahora se alzaban en contra de la educación socialista. A uno de sus compañeros lo habían invitado a un día de campo y cuando se mecía en una hamaca, dos personas cortaron las cuerdas y lo lanzaron a una barranca. Aunque esos hechos y muchas historias más se conocían, él tenía la clara convicción de que su misión era educar a una población dominada por el fanatismo del clero y el poder de los caciques que controlaban la vida de los pobladores.

En este contexto nos narraba que el presidente Lázaro Cárdenas había enviado a cada maestro, para defenderse, una pistola calibre 45. Eran pistolas no fáciles de manejar, pesadas y con unas balas gruesas. La que a él le tocó nunca la vi, pero sí sabía de qué se hablaba, ya que mi cuñado, Rubén Zamora, que era militar y vivía

en casa de mis padres, dejaba permanentemente a la vista una de sus pistolas que era del mismo calibre, así que cuando mi padre se refería a la pistola, yo sabía el tamaño del arma. Lo que sí me contó fue que la vendió después de que un compañero maestro estaba jugando con ella y se le disparó, pegando la bala a unos centímetros de la cabeza de mi padre, lo que lo motivó a deshacerse de ella.

Cuando le pregunté cómo se concretaba en las aulas la educación socialista y por qué estaba el clero en su contra, recuerdo que con su rostro joven y sereno me explicó que ellos enseñaban, entre otros contenidos, el cuerpo humano y su anatomía; es decir, contenidos de educación sexual que no le gustaba al clero, por lo que los campesinos se levantaron en armas en contra de la educación socialista.<sup>3</sup> Al respecto, Guevara Niebla dice:

La educación socialista mexicana (1934-1945) fue una de las experiencias educativas más apasionantes y paradójicas que se han conocido en América Latina. Objeto de una polémica turbulenta que dividió la cultura nacional, la educación socialista cristalizó, sin embargo, en una obra de importancia decisiva en la construcción del México moderno y produjo un conjunto de enseñanzas de gran valor histórico (Guevara, 1985, p. 9).

Durante muchos años escuché esos relatos, y cuando yo estudiaba para maestro mis interrogantes se hacían más agudas y me intrigaba lo que ocurría en las aulas con los objetivos de esa nueva ley que planteaba que la educación en México ahora sería socialista. Rastreado la intención de la educación sexual, pude encontrar que Narciso Bassols, siendo secretario de Educación Pública, proponía proyectos audaces para esa época, como la educación sexual

---

<sup>3</sup> En el Plan Sexenal de 1933, y en el texto del artículo 3º de la Constitución, reformulado en 1934, se expresa: “La educación que imparte el Estado será socialista, y además de excluir toda doctrina religiosa, combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social” (Guevara, 1985, p. 63).

infantil, rechazada por el presidente en turno, Abelardo Rodríguez. Como consecuencia, Bassols dimitió a su cargo, por lo que en ese mismo contexto Plutarco Elías Calles, llamado el “jefe máximo de la Revolución”, pronunció *El grito de Guadalajara*, que hicieron suyo los gobernadores callistas, y que decía:

La revolución no ha terminado. Los eternos enemigos la acechan y tratan de hacer nugatorios sus triunfos. Es necesario que entremos en el nuevo periodo de la revolución que yo lo llamaría el periodo revolucionario psicológico; debemos entrar y apoderarnos de la conciencia de la niñez, de las conciencias de la juventud, porque son y deben pertenecer a la revolución. [...] pertenecen a la colectividad (Meyer, 1973, p. 361).

Meyer plantea que Calles, con estas ideas, le dejó a Cárdenas un problema con el clero y las clases pudientes que no veían bien esos cambios político-educativos. En ese contexto, mi padre, muy joven, posiblemente de 18 años, estaba en el frente, en primer plano de las reformas. Eso me sorprendía, me costaba trabajo imaginar tanta crueldad hacia los maestros como para matarlos o cortarles las orejas solo por enseñar anatomía a sus alumnos.

El contexto político vivido por los maestros fue de tensiones importantes. En la época cardenista hay muchos antecedentes de esas confrontaciones sociales, ya que la Misión de los maestros generaba movimientos de cambio afectando intereses establecidos. Del libro *Las misiones culturales*, de Augusto Santiago (1973), recupero un relato del maestro Lucas Ortiz, quien perteneció a la primera promoción de maestros misioneros lanzados por la SEP.

En 1922, el maestro Lucas había egresado de la Escuela Normal de Morelia y fue comisionado, en unión de otros compañeros, a fundar la escuela rural de Coalcomán. Narra el maestro que:

Las ideas de Vasconcelos sobre enseñanza rural, pese a su carácter simplemente humanista, se abrían paso con dificultad a través de los prejuicios y formas de vida del pasado que privaban todavía en muchas zonas del país.

[...] Coalcomán era un pueblo muy atrasado en todos sentidos; no había comunicación, no había nada... a no ser miseria e ignorancia. [...] El rector de la vida de allí era un curita muy reaccionario y agresivo que desde un principio se dedicó a hostilizarnos, pues comprendió que con la nueva escuela terminaría el dominio que ejercía sobre la población. Por espacio de seis meses pudo impedir que funcionara la escuela rural (Santiago, 1973, p. 176).

Traigo a cuenta esta historia porque su lectura me provoca el mismo efecto que sentía cuando escuchaba a mi padre contar de su valentía al enfrentarse al poder instituido por el clero y caciques siglos atrás. El maestro Lucas Ortiz narra el enfrentamiento con el cura:

El párroco se llamaba Miguel Martínez, al ver que la gente se nos acercaba cada vez más sin la desconfianza que él había intentado crear hacia nosotros propagando desde el púlpito que éramos *enemigos de Dios*, optó por hacer intervenir al presidente municipal. Éste nos hizo una visita y después de insinuar que el cura intentaba amotinar al pueblo contra nosotros, por lo que sería conveniente que saliéramos de Coalcomán. Ante nuestras negativas, sugirió que, por lo menos, para destruir la versión de que éramos *enemigos de Dios*, asistiéramos a misa el próximo domingo.

Así lo hicimos. Había una gran tensión en el pueblo, pero afrontamos el peligro y fuimos a misa. Queríamos desarmar al curita. Mostrar ante todos que no éramos lo que él decía: decidimos arrodillarnos y acompañar respetuosamente al pueblo en sus prácticas religiosas. Pero el curita Martínez no se dio por vencido. Creyó que había llegado el momento de darnos la puntilla. Suprimió el sermón y en vez de referirse a algún pasaje del evangelio como se acostumbra en esos casos, arremetió directamente contra nosotros. Dijo entre otras cosas que los maestros rurales habían llegado para conectar a Coalcomán con el infierno, trató de lanzar a los fieles contra nosotros. [...] Si no pasó nada, fue porque en esos seis meses ya habíamos hecho muchos amigos; la gente nunca nos había oído hablar en contra de la religión, ni de política, nuestra tarea era tratar de ayudar a mejorar la situación del pueblo. Sin embargo, la cosa se puso bastante fea. [...] A principios de 1923 estalló la revolución De la Huertista con la que simpatizaba el curita. Nosotros seguimos

fieles al gobierno del general Obregón, pero tuvimos que abandonar el pueblo después de un año en el que prácticamente no pudimos hacer gran cosa por la actitud del sacerdote que era obstinado y muy firme en sus convicciones. [...] Poco después apareció capitaneando una gavilla de cristeros (Santiago, 1973, p. 177).

Otro actor presente que daba contexto a esa época fue la Escuela Racionalista, que surgió en 1912 con el grupo anarquista LUZ y que se estableció en México siguiendo los postulados del pedagogo español Ferrer Guardia. La nueva pedagogía luchaba en contra de los prejuicios decimonónicos y a favor de una concepción avanzada del mundo. La Confederación Regional Obrera Mexicana (CROM) impulsó esta escuela en los estados de Yucatán, Tabasco y Veracruz. Lo esencial de sus principios era la libertad dentro de la solidaridad humana, impulsando dentro de las escuelas de este tipo el trabajo colectivo. Después de varios años de lucha por promoverlas:

La Liga Nacional de Maestros Racionalistas envió, el 20 de octubre de 1928, a la cámara de diputados y senadores, una reforma al artículo 3º constitucional. Se trataba de contrarrestar la propuesta de los católicos, quienes insistían en restaurar la enseñanza libre y sin cortapisas para quienes quisieran ejercerla. Los racionalistas argumentaban que la educación debería tener como fundamento la libertad y el respeto a la voluntad del educando o sea su natural desarrollo, toda imposición a sus facultades mentales, sería un atentado a los derechos del niño. [...] La *educación*, o más bien la domesticación en que encaja bien la religión, aceptaba la existencia del cuerpo y del alma, y para cada parte había sistemas adecuados para sujetar al alumno y hacerlo dócil, servil, hipócrita, cobarde, empleómano y parásito. Se afirmaba categóricamente que la escuela debería ser libre de dogmas, prejuicios y fanatismos (Martínez, 1986, p. 18).

Es claro que la lucha por el poder tenía varios caminos, y la verdad, no sé con exactitud en qué corriente filosófica y política militaba mi padre, lo que sí puedo asegurar es que nunca lo vi hincarse en una

iglesia pues decía que no tenía por qué arrodillarse frente a un cura. Cuando teníamos que asistir a la iglesia por alguna ceremonia obligada, él siempre permanecía de pie y no rezaba; es decir, toda su vida mantuvo sus ideas de maestro en contra básicamente de los curas.

## LA LABOR DE LA MISIÓN CULTURAL

Desde sus inicios, las Misiones Culturales tenían como propósito impactar en la población y proponer actividades novedosas y hasta cierto punto espectaculares que dejaran huella en las comunidades rurales, ya que para esos años el ambiente cultural era muy precario. Rafael Ramírez cuenta en sus memorias:

No es necesario explorar una comunidad cualquiera para concluir que en ella no hay vida social y recreativa de ninguna especie. [...] Les basta, al encontrarse por la calle, con preguntarse cómo están de salud y cómo se encuentran sus familiares; con hablar del estado el tiempo y con desearse bienestar y prosperidad. [...] Dentro del hogar tampoco hay vida social de ninguna especie. [...] De tiempo en tiempo, como por milagro, suele haber en alguno que otro hogar un baile, y cada año en la comunidad, dos o tres días de fiesta general. [...] Los domingos son monótonos en las comunidades rurales. Fuera de las horas de mercado, si es que lo hay, en donde la gente se saluda y charla un poco, no hay nada en que uno pueda distraerse. No hay campo deportivo, ni parque infantil, ni un jardín o paseo público. [...] tampoco hay teatro, ni cinematógrafo, ni banda de música, ni tampoco existen bibliotecas ni un lugar amplio donde los vecinos pudieran reunirse para platicar un poco (Ramírez en Jiménez, 1986, p. 68).

Rafael Ramírez proponía lo mismo que Vasconcelos, que la escuela rural debería introducir en los poblados campesinos formas de recreación “sanas” y “hermosas”. De todas esas actividades tuve noticia pues las contaba mi padre. Él pudo ver en Chihuahua la diferencia de vida que tenían los campesinos comparada con la de

los dueños de las compañías extranjeras. Narraba que los segundos vivían en grandes *chalets*, casas de madera con luz y muebles de lujo. Las empresas que explotaban las minas eran inglesas y holandesas, y los gerentes, decía mi padre, vivían alejados de la población. Lo que más me sorprendía de su narración, era cuando comentaba que ellos tenían refrigeradores en sus casas, lo que era muy lejano a la realidad de mi familia. En Tlaxcala, donde vivíamos, muy poca gente contaba con ese aparato, yo lo conocía porque lo había visto en casa de mis madrinas. Eran finales de los años cincuenta, y en mi pueblo a las ocho de la noche ya no había ni un alma en la calle.

Lo que más enorgullecía a mi padre era que allí, en Chihuahua, pudo realizar el mejor festival de baile que hubo en esos tiempos con los jóvenes conscriptos y las muchachas del pueblo. Fue capaz de convencer a alrededor de 100 parejas para que ensayaran por las tardes y presentaran sus números de bailes regionales en un festival que hizo historia.

Esa era la tarea de la Misión, mostrar a la población que desde abajo era posible construir utopías que transformaran sus formas de vida atrapadas en el “atraso” económico y cultural. Allí nacieron los grandes festivales que luego las escuelas retomaron para darle sentido a la propia escuela al recuperar la música y danza de nuestros antepasados y el sincretismo con otras culturas.

## TEJIENDO SOMBREROS

Para cerrar este apartado presento una narración sobre un episodio que vivió mi padre en la región de la Mixteca oaxaqueña, concretamente en Tlaxiaco. Seguramente fue antes de 1956, pues en esa fecha él ya trabajaba en la Escuela Normal Rural del Mexe, en Hidalgo.

La noche que llegó a Tlaxiaco, Oaxaca, el pueblo ya lo estaba esperando y el presidente municipal lo invitó a subir al estrado para presentarlo a la comunidad. Cuando subió al templete, todo el pueblo empezó a gritar: “uuu, uuu, uuu”. Él pensó que lo estaban

recibiendo con desaprobación, sintiendo un gran malestar e incertidumbre, pero el presidente municipal, al ver su extrañeza, le comentó que era la forma de dar la bienvenida en ese pueblo.

Empezó a trabajar y se sorprendió al ver que los pobladores pasaban su vida tejiendo sombreros; los niños hacían medio sombrero por día y los adultos uno completo. Durante la clase, en la escuela, los niños tejían y a ratos dejaban el sombrero para leer o escribir; también durante el recreo jugaban tejiendo. Cuando yo fui a Magdalena Peñasco, ahí en la Mixteca, en 1972, la situación no había cambiado, los campesinos vendían los sombreros que elaboraban en 80 centavos la pieza, mientras que los acaparadores los vendían entre 5 y 8 pesos. Así que para la época en que mi padre trabajó en ese lugar, la situación debió ser aún más crítica.

Viendo esta realidad, la Misión empezó a organizar a los campesinos para pedir un pago justo, pero el argumento de los acaparadores era que ellos tenían que llevar los sombreros a plancharlos antes de venderlos y de ahí ese pago mínimo. Una familia de seis u ocho personas obtenía, en promedio, entre 15 o 20 pesos por semana, y con ese dinero tenían que comprar la palma para elaborar los siguientes sombreros.

La Misión logró construir un horno para el planchado de los sombreros y así poderlos vender a un mejor precio. Lógicamente los caciques se molestaron con los maestros, pero no pudieron hacer nada en contra de ellos.

Los maestros de las Misiones Culturales, en ese contexto, expusieron su vida al participar de un proyecto nacional que tenía como objetivo transformar al país. Los maestros fueron sujetos políticos que evidentemente creían en la necesidad de un cambio, aunque no fue fácil intentar esa transformación, sin olvidar que también la población los respaldaba brindándoles no solo techo y comida —ya que su pago lo recibían cada tres o seis meses—, sino también apoyo político de las fuerzas del estado que impulsaba esos cambios.

Me decía mi padre que en algunas ocasiones, aunque tuviera dinero, las personas no le vendían nada, porque tenían muy poco y

estaban tan alejados de los lugares donde podrían comprar que era difícil adquirir víveres para alimentarse.

En esta etapa de globalización económica y cultural, el olvido es una forma de ocultar la historia particular de la educación en México, donde el papel de identidad nacional lanzada desde los profesores fue fundamental para hacer avanzar a un país que vivía en la miseria. Develar esta participación de los educadores es una tarea moral de reivindicación.

Rostros, voces, cuerpos se hacen cargo de palabras, sostienen autorías, reafirman posiciones de agencia o de autoridad, testimonian el haber vivido o haber visto, desnudan sus emociones, rubrican políticas de identidad. [...] el relato de una vida compromete siempre la temporalidad, existe también, en el espacio biográfico, lo que podríamos llamar el *valor memorial* que trae al presente narrativo la rememorización de un pasado con su carga simbólica y traumática para la experiencia individual y/o colectiva. Un valor doblemente significativo cuando el relato biográfico está centrado justamente en ese *pasado* por su cualidad misma, por lo que ha dejado como marca, como huella imborrable en una existencia (Arfuch, 2013, pp. 20, 24).

Cuando mi padre llegó a la Escuela Normal Rural del Mexe, en Hidalgo, nos narraba impresionado ver en medio del río el automóvil del director. Luego se enteró de que los estudiantes lo habían lanzado por alguna protesta. Fueron años interesantes para él como maestro de Educación Física con estudiantes normalistas, y una nueva etapa en su vida, siempre cerca de los conflictos políticos. Al paso del tiempo y con muchas dificultades, pudo tener una vivienda confortable en el propio internado. Eran los años cincuenta, yo tendría unos 6 años y me disponía a entrar a estudiar al internado para hijos del ejército.

Develar una parte de la historia de la educación en México, a través de la memoria heredada, es una tarea contra la expulsión y el olvido, tanto como recordar el papel de los maestros que se enfrentaron al poder de la costumbre, la impunidad, el fanatismo y

el rezago. Hoy en día, cuando el modelo económico llamado neoliberal intenta confinar el papel del maestro a un mero reproductor de contenidos escolarizados y divorciarlo de su tarea histórica de generar una conciencia social, es importante poner atención en la lucha por el silencio y el olvido, como lo menciona Julio Aróstegui:

El *silencio* y el *olvido* tienen un “uso”, ejercen un papel en el mantenimiento de las vivencias y ocupan un lugar de relevante importancia en la reproducción social y en la plasmación del discurso histórico. La *expulsión de la memoria* de determinados pasajes de ella tiene tanta significación como su conservación. La memoria, en resumen, funciona siempre en pluralidad, de manera limitada y selectiva, frágil y manipulable, se vierte, sobre todo, hacia la percepción del cambio y ejerce un trabajo simbólico de restitución y de sustitución (Aróstegui, 2004, p. 17).



## CAPÍTULO 2

### MEMORIA ALTERNATIVA

En este segundo momento se analiza la ruptura entre el proyecto emanado de la Revolución mexicana y el nuevo modelo económico capitalista. Inician las grandes movilizaciones de obreros, médicos y maestros por la defensa de los logros alcanzados y demanda de democracia sindical. Además, se narran los sucesos de 1968 y 1971, acontecimientos traumáticos que marcaron a la sociedad mexicana.

En el relato incluyo mis años de estudio, la incorporación al magisterio y con ello a la lucha por una educación revolucionaria, el ingreso a la clandestinidad y a los principios de la educación alternativa, y todo desde la mirada narrativa autobiográfica.

#### OVEROLES AZULES<sup>1</sup>

En la historia de la educación, la exploración de la memoria de la infancia recién comienza. [...] Indagar la memoria de la infancia permite, de manera particular, una comprensión del pasado desde una mirada centrada en el

---

<sup>1</sup> Título inspirado en la historia de un obrero italiano en el libro *Overol azul* de Tommaso Di Ciaula (1978).

presente, habilitando el desplazamiento entre distintas temporalidades para recuperar un tiempo que se escabulle (Carli, 2011, p. 23).

Vivía con mi madre escribana que trabajaba en el registro público de la propiedad en Tlaxcala y estudiaba la primaria en el internado General José Amarillas,<sup>2</sup> de ese mismo estado. Fueron seis años de mi vida, de los 7 a los 13, plenos de alegrías y tristezas, ilusiones y desesperanzas, paz y guerra. Lo cierto es que fue un lugar que me dejó una gran huella. Además, fueron años importantes en la educación en México, un momento coyuntural, sobre todo para muchos de nosotros, hijos de militares, campesinos, obreros y como yo, hijo de un maestro rural.<sup>3</sup>

En ese contexto:

El año de 1958 fue de gran efervescencia laboral y los maestros del Movimiento Revolucionario del Magisterio (MRM) estuvieron entre sus principales protagonistas. Ese mismo año las movilizaciones conmovieron al país. Las luchas tenían sus orígenes en demandas económicas, pero su aspiración por la democracia sindical tenía implicaciones mucho más amplias, que sacudirían las estructuras mismas del PRI. A una década del “charrazo” y en pleno milagro mexicano, los trabajadores mostraban con su inconformidad las condiciones laborales que las estadísticas del milagroso crecimiento económico ocultaban. Su presencia desmentía otro mito, el de la llamada paxpriísta. La represión del gobierno sería un presagio de la brutalidad oficial que se cometería diez años después en la plaza de Tlatelolco (Tanalís, 2008, s. p.).

---

<sup>2</sup> Las escuelas para hijos del ejército se plantearon en el periodo del general Lázaro Cárdenas del Río, en 1925. “Eran necesarios [los establecimientos] porque los constantes cambios de lugar del padre (militares) daban como resultado que se malograra la educación de sus hijos. [...] se brindaba a los hijos de los *juanes*, alojamiento, ropa, alimento y cuidados. [...] En 1938 se abrieron sucursales en Tlaxcala, Torreón, Zacatecas, Chiapas, Puebla y Mérida” (Lerner, 1979, p. 134).

<sup>3</sup> En los años de 1958-1959, cuando ingresé al internado, en México se vivieron luchas espontáneas y alternativas institucionales de telegrafistas, petroleros, maestros y ferrocarrileros. El país venía de una economía que aún sufría las consecuencias de las recientes devaluaciones del peso y un alto índice de emigración de los pobladores de zonas agrícolas a zonas industriales.

En el internado vestía con uniforme de mezclilla color azul marino de una sola pieza y con bolsas por todos lados. Arriba, en la camisola, tenía dos bolsas de parche, una de ellas del tamaño exacto para acomodar mi lápiz y con una pequeña abertura para guardar el dinero; la bolsa del lado derecho una tenía una solapa con su botón. El pantalón tenía bolsas alargadas sobre ambas piernas, donde siempre cargaba el juguete de la temporada: trompo, balero, yoyo, canicas, tacón, matatena con semillas de chabacanos, entre otros. Al costado, otra bolsa para el peine y dos bolsas más de parches atrás. El overol azul era el imaginario de nuestro futuro como potenciales obreros.

Cada juguete tenía un significado y una historia en mi vida, y en cierto sentido eran objetos de deseo.

Benjamin retoma de Proust la idea de que la reminiscencia de la infancia surge en el contacto azaroso con los objetos. [...] En los objetos se leería la alteridad, las huellas del pasado, de una memoria de la infancia perdida en tiempos de la reproducción técnica masiva de los objetos de consumo. La historia de los juguetes se distingue de su reflexión sobre el juego, entendido como lugar en el que se hacen presentes las huellas de la generación anterior (Carli, 2011, p. 29).

Cada lunes nos entregaban el uniforme limpio que me acompañaba todos los días, semanas y meses del año; no recuerdo un mal olor, pero seguramente después de varios días, el aroma sería muy especial. El overol azul no solo nos cubría, también servía como caja de herramientas. Ahí guardábamos unos cuchillos pequeños que elaborábamos con los flejes de las cajas que llegaban al internado y que nos servían para partir nuestro pan, pues les sacábamos filo en los talleres y los forrábamos de cache, con dos palitos de madera e hilo cáñamo.

Bajo el uniforme solo usábamos calzón y camiseta de manta aun en invierno. A pesar de eso pocas veces tuve frío, aunque mis manos, en la época invernal, siempre estaban cuarteadas hasta sangrar y no se diga las mejillas, pero eso era común entre los compañeros.

Usaba las botas negras de militar que recibíamos dos veces por año del gobierno federal. Me llegaban a la mitad de la pantorrilla y las amarraba de forma cruzada dentro de los ojillos con agujetas de cuero muy resistentes. Pocas veces las boleábamos, pero nos servían para jugar, marchar y patinar, claro, en el cemento. Muchas veces, de tanto usarlas, se les hacía un agujero en la suela que cubríamos con un pedazo de cartón. Fueron unas excelentes compañeras de viaje.<sup>4</sup> Durante mis estudios en el internado, el presidente de México, Adolfo López Mateos (1958-1964), otorgaba muchos apoyos económicos del gobierno federal, lo que respondía, por un lado, a las demandas de la Revolución mexicana de otorgar educación a las clases más necesitadas; y, por otro, formaba parte de una etapa llamada de “Desarrollo Estabilizador”.

Desde otra perspectiva Inés Dussel plantea:

La modernidad configuró un régimen de apariencia singular que tuvo efectos en los modos en que los sujetos se relacionan consigo mismos y con los otros, y que la escuela tuvo un papel destacado en establecerlo. [...] El delantal blanco establecía una estética austera y monocromática del espacio escolar, que permitía identificar rápidamente la trasgresión. En EE.UU., los uniformes fueron usados para las escuelas de las minorías (indígenas, mujeres) como forma de disciplinamiento riguroso del cuerpo y de la incorporación de otras pautas estéticas y corporales (Dussel, 2003, p. 65).

El primer día de clases llegué al internado acompañado de mi madre; ella antes de retirarse me dio una moneda de 50 centavos que guardé en mi bolsa izquierda, era un *Cuauhtémoc* de cobre grande y un tanto opaco. Estaba muy contento por entrar a la escuela, ahí

---

<sup>4</sup> De 1954 a 1970, el crecimiento del promedio anual del producto interno bruto por persona era de 3.4%. Carlos Tello plantea que: “En la práctica, el Desarrollo Estabilizador fue una división del trabajo entre el gobierno, por una parte y, por la otra, los empresarios, los obreros (incluyendo maestros y burocracia) y los campesinos, en la que cada quien ponía algo de su parte” ([www.csh.xoc.unam.mx/produccioneconomica/desarrollo\\_estabilizador.pdf](http://www.csh.xoc.unam.mx/produccioneconomica/desarrollo_estabilizador.pdf)).

aprendería a leer y a escribir, un oficio, jugar, cantar y a enfrentarme a una nueva vida. Recuerdo en especial a los compañeros inundando el patio escolar imitando un mar azul inmenso.

A las 6 de la mañana nos levantaban gritando: “arriba todos”. Si no te despertabas de un tirón te quitaban las cobijas, así que no podías ocultar nada, pues te sorprendían. Muchas veces sentía temor de haberme orinado, ya que el jefe del dormitorio, un compañero más grande, pasaba revisando y descubriendo a los *bomberos* que eran denunciados y se convertían en objeto de burlas por mucho tiempo.

Tendía mi cama y me aseguraba de que estuviera bien hecha y sin ninguna arruga, no se podía solo “estirar las cobijas”, pues te podían descubrir. Mi cama era individual, de fierro con tambor de resortes y colchón de borra semidura. Al tenderla la cubría con un par de sábanas, una cobija y la colcha con rayas de colores naranjas o amarillas. Las sábanas eran de manta y cada lunes nos entregaban un par muy limpias. Recuerdo el placer que sentía los lunes por la noche al meterme en la cama, cuando la manta blanca y limpia cubría mi cuerpo.

Los dormitorios eran galerones con 20 o 30 camas a cada lado, que años después fueron cambiadas por literas. Tenían grandes ventanales y lámparas que los iluminaban. Por la noche, antes de dormir, un compañero realizaba con la corneta el “toque de silencio” y esa melodía me permitía tener un momento de paz para iniciar mis sueños. Ese sonido, alrededor de las 8 de la noche, también significaba que ya nadie podía salir al baño o a rondar por los dormitorios. Uno en la penumbra podía pensar largo rato y mirar al techo que era muy alto, nuestra imaginación no tenía barreras. Como estas escuelas se construyeron para hijos de los militares combatientes de la Revolución mexicana, de ahí su disciplina militar.

En el marco de esta concepción del pasado, la memoria de la infancia forma parte de un proyecto de restitución de la experiencia, pero no de la experiencia entendida como la “máscara” del adulto, sino de esa “otra” experiencia

vivida, esa experiencia descalificada en los tiempos modernos. La experiencia de la infancia vuelve a ocupar un lugar central ante la pobreza de la experiencia de la vida moderna y de la nueva barbarie (Carli, 2011, p. 29).

Una noche en la que seguramente el aroma de mis calcetines era insoportable, quise lavarlos en la fuente que se encontraba al centro de los dormitorios, cuando me descubrió don Beto, el conserje de la escuela, y reprimiéndome verbalmente me acompañó a mi habitación. Sentía en la mano los calcetines mojados y sabía que no podía dejar el trabajo a la mitad, así que esperé un rato más e insistí en volver a la fuente y terminar de lavarlos. Ahora estoy seguro de que don Beto me escuchó, porque esperó a que terminara de lavarlos, bueno..., de mojarlos, porque no recuerdo haber tenido jabón, cuando lo descubrí parado atrás de mí, se acercó y me indicó que me fuera a dormir y que lo buscara el sábado antes de irme a casa. En ese momento no presté mucha atención a su indicación, pero cuando llegó el día sábado y lo busqué en su oficina me entregó una carta cerrada para doña Julia. Ese acto me sorprendió pero no comenté nada. Doña Julia era la mamá de un compañero llamado Gildardo que vivía en la misma vecindad que yo. Vivíamos en El Vecinito, calle famosa por estar muy cerca del convento franciscano del siglo XVI.

Desde ese día mi relación con don Beto fue distinta, el secreto y la complicidad fueron elementos que me hicieron sentir diferente a todos mis compañeros. La carta y su escritura viajaban conmigo del internado a El Vecinito. No sé cuántas cartas salieron del internado y no recuerdo si tenían respuesta, lo que tengo presente es que no duró mucho mi papel de mensajero, pero me permitió comprender mejor el poder de la escritura y sus significados.

Al despertar una mañana descubrimos que un compañero pequeño, posiblemente de primer año, se había orinado en la cama. Ciertamente no era la primera vez, pero en esta ocasión se escuchaba gran gritería burlándose de su situación. La verdad es que en el fondo de nuestras burlas había mucho miedo y pena por él. Ese

día, un compañero le amarró con un hilo el prepucio con el propósito de que la orina no saliera, pero el chico se asustó, comenzó a llorar y su lamento atrajo al prefecto al lugar donde se encontraba el niño. Yo observaba la situación desde lejos y veía a la bola de mirones que rodeaban al compañero que ya lloraba a gritos. Fue un verdadero escándalo del que tuvo conocimiento hasta el director y también fue nuestro tema principal durante el desayuno, en el que se escuchaban risas y mucho murmullo. No tengo presente si yo también reí, lo que sí recuerdo es que tenía una sensación de vacío y temor.

A la mañana siguiente, mientras estábamos formados en el patio de la escuela y en silencio,<sup>5</sup> el director se acercó al micrófono y dijo muchas cosas en contra del acto cometido hacia nuestro compañero; no recuerdo muy bien sus palabras, pero su rostro se veía rojo y alterado. Creo haber tenido como 8 o 9 años y la escena de ese día me impactó, pues ese acontecimiento desgarrador no fue leído adecuadamente por las autoridades. Los años pasaron y fue necesario abrir un lugar especial para los que se orinaban, aislando a los diferentes, a los apestados. Difícil de creer. El internado era un espacio cerrado en el que cada acontecimiento nuevo nos permitía hablar sobre el tema hasta en tanto no llegara uno nuevo. Al poco tiempo, el compañero humillado se fue de la escuela.

En Facebook existe una página que aloja a muchos ex alumnos de diferentes generaciones del internado, y a partir del relato que subí sobre mi infancia, pude provocar sus recuerdos y muchos comentaron su propia historia alrededor de esos acontecimientos con los mal llamados *bomberos*:

---

<sup>5</sup> Michel Foucault revisa el control minucioso del cuerpo. Lo analiza históricamente y dice: “En estos esquemas de docilidad, que tanto interés tenían para el siglo XVIII, ¿qué hay que sea tan nuevo? No es la primera vez, indudablemente, que el cuerpo constituye el objeto de intereses tan imperiosos y tan apremiantes; en toda sociedad, el cuerpo queda prendido en el interior de poderes muy ceñidos que le imponen coacciones, interdicciones y obligaciones” (Foucault, 1978, p. 140).

Es cierto, el dormitorio de los *bomberos* siempre existió, al menos cuando llegué, en el 57, ya estaba (Oexj Caleb Nasif, 2015).

En mis tiempos ya no había problema si te orinabas, pues hicieron un dormitorio de los *bomberos*. Yo me dormía a veces ahí porque eran “cuatachos” y te daban posada cuando te escapabas y de regreso encontrabas tu dormitorio cerrado (Paco Espinola, 2014).

Y ¡¡¡sí!!!, era el dormitorio número 6, el de los *bomberos*, ¡¡jaja!! (Alfonso Rodríguez, 2014).

Es revelador que el problema sobre la falta de control de esfínteres sigue, en la actualidad, causando sorpresas y sarcasmos.

Después de levantarnos iniciaba la clase de Educación Física, todos brincábamos y yo me veía volando, dando vueltas y usando los brazos como alas, flexionando el cuerpo y gritando, haciendo carreras y cambios de dirección. Disfrutaba sentir el frío en mi cara que se ponía roja y en invierno morada, tanto, que solo se aliviaba un poco al usar la crema de nombre Teatrical que era muy grasosa. Me gustaba el brillo que ponía en manos y mejillas, por eso fue la primera crema que le regalé a mi madre con mi Pre, que era un dinero que varias veces al año nos daban por parte del gobierno. Cuando lo recibíamos era un día de verdadera fiesta, pues podíamos comprar muchas cosas con 7.50 pesos, era toda una fortuna.

Luego del ejercicio seguía un baño con agua fría, gritos y más gritos. En invierno el baño era más tarde, por lo que temprano únicamente nos lavábamos el rostro sudado con agua helada, lo que me provocaba un placer inmenso. Alrededor de las 7 de la mañana nos formábamos y marchábamos al paso de cadencia por cuatro, escuchando la banda de guerra que llamaba para la hora del desayuno. El corneta se lucía llamando a comer: ¡tatata, tatata, tatatatatata, que significaba: ¡a comer, a comer, soldaditos del cuartel!

Pregunté a algunos compañeros del internado por Facebook sobre las prácticas cotidianas de marchar como soldados:

Ya se me había olvidado la pinche agua fría en la mañana (Paco Espinola, 2014).

¿Y qué me dices de marchar en las noches? (Alfonso Rodríguez, 2014).

Sí, con los zapatos que todavía acostumbro a usar (Paco Espinola, 2014).

Especialmente cuando se acercaban los desfiles, ¡y don Moisés enojado porque se escuchaba como aguacero! (Alfonso Rodríguez, 2014).

Qué bellos recuerdos, y cuando nos decía don Moy: “ese pecho”, y nos formaba y te pegaba en el pecho diciéndote que tenías que ver el pecho del tercer compañero, para que todos fuéramos parejitos (Aletza Soy Yo, 2014).

En el internado marchábamos todo el tiempo y en todas las direcciones sin reflexionar acerca del control que se ejercía sobre nuestra vida. Michel Foucault, en su investigación sobre cuerpos dóciles, analiza cómo en el transcurso de la historia han permeado los diferentes mecanismos del control del cuerpo, como blanco de poder.

Comienzos del siglo XVII: “Acostumbrar a los soldados, que marchan en fila o en batallón, a marchar a la cadencia del tambor. Y para hacerlo, hay que comenzar por el pie derecho, a fin de que toda la tropa se encuentre levantando un mismo pie al mismo tiempo” (155). [...] El acto queda descompuesto en sus elementos; la posición del cuerpo, de los miembros, de las articulaciones se halla definida; a cada movimiento le están asignadas una dirección, una amplitud, una duración; su orden de sucesión está prescrito. El tiempo penetra el cuerpo, y con él todos los controles minuciosos del poder (Foucault, 1978, p. 156).

Ha habido, en el curso de la edad clásica, todo un descubrimiento del cuerpo como objeto y blanco de poder. Podrían encontrarse fácilmente signos de esta gran atención dedicadas entonces al cuerpo, al cuerpo que se manipula, al que se le da forma, que se educa, que obedece, que responde, que se vuelve hábil o cuyas fuerzas se multiplican (Foucault, 1978, p. 140).

La disciplina procede ante todo a la distribución de los individuos en el espacio [...] En los Colegios: el modelo de convento se impone poco a poco; el

internado aparece como el régimen de educación si no más frecuente, al menos el más perfecto (Foucault, 1978, p. 145).

El comedor tenía mesas para 12 o 14 alumnos incluyendo al jefe que se sentaba en la cabecera. Cuando estaba en primer año mi lugar era en la orilla y suponía que cuando fuera grande ocuparía el más cercano al poder.

Desayunábamos frijoles con caldo en un plato de metal hondo, una taza de café con leche, un bolillo y una *pelona*, que era el pan de dulce. Recuerdo la delicia de comer con hambre, aunque a veces encontraba en mi plato de frijoles una tremenda piedra, pero ya había desarrollado el instinto de buscarlas en mi boca, por si algo extraño aparecía. Lo que más disfrutaba era cuando comíamos nata, esa cena era una de las mejores en el año. Llegaba a nuestra mesa en un platón de metal grande que alcanzaba para todos, pues era una buena porción. Entonces aprovechaba la oportunidad para sacar mi cuchillo, abrir el pan telera y mezclar la nata con los frijoles, quedando una rica torta compuesta, así llamada en Tlaxcala. Por supuesto que no la comía en ese momento, era una práctica de todos los compañeros esperar el esparcimiento antes de dormir para disfrutar semejante manjar, cada bocado merecía comerlo lentamente al ritmo del juego.

Las “reminiscencias escolares” evocan la vida cotidiana de los niños y de la escuela, y una cadena de asociaciones permite acceder a recuerdos aparentemente olvidados (los sabañones provocados por el frío, la batata asada para calentar las manos, las fiestas patrias, los trabajos manuales, las lecturas). La escuela era escenario de experiencias infantiles que se recuperan en una memoria visual, auditiva, olfativa, sensible. Se trata de una memoria subjetiva que no renuncia a la lectura cultural y política (Carli, 2011, p. 42).

Por esos días de mi vida, de primero y segundo año de primaria, todo era sin sobresaltos; de hecho, yo era uno de los consentidos del jefe de mesa, quien me inducía a pelear a golpes cotidianamente.

Una mañana durante el desayuno, sin tener un motivo específico y casi sin darme cuenta, ya estaba en franca pelea con un compañero de mesa. No tenía miedo a los golpes ni a sentir la adrenalina de la confrontación, ya mi hermano en casa me había instruido para defenderme. En peleas anteriores el jefe de mesa me alentaba, era como mi entrenador. No recuerdo cómo terminó ese pleito, pero sí los regaños de mi entrenador que estaba furioso conmigo pues mi contrincante era su hermano y yo no lo sabía; ese fin de semana no salí a mi casa, quedé arrestado por 24 horas.<sup>6</sup> La vida en el internado tenía ese componente, no dejarse, no verse débil para poder sobrevivir. Teníamos un maestro de nombre Pascual que tenía unos guantes de box colgados en el salón y cuando veía alguna pelea los invitaba a ponérselos y si aceptaban les indicaba: “El primero que pegue en la panza es el que gana”. La gritería no se hacía esperar, la recuerdo perfectamente. El maestro Pascual nos enfrentaba a retos con reglas y todos le obedecíamos. Él también fue mi entrenador de basquetbol y uno de los mejores que he tenido, era chaparrito, regordete y moreno, siempre alentándonos a una vida mejor.

Entrábamos al salón de clases marchando y nos íbamos sentando por parejas en los mesabancos de madera que tenían la parte superior un tanto inclinada hacia nosotros, con una ranura para colocar el lápiz y un hueco donde poner el tintero que no ocupábamos, porque pasamos del lápiz al bolígrafo. Bajo la tabla teníamos un espacio donde colocar nuestros cuadernos y libros, y bajo el asiento otro espacio más.

Recuerdo pasar de un salón moderno por la mañana a un salón antiguo por la tarde, ambos con la misma estructura: el pizarrón al frente de color verde, un escritorio del lado izquierdo y una maestra

---

<sup>6</sup> Carlos Lomas afirma: “La escuela es un tiempo y un lugar donde no sólo se enseñan y aprenden unas cosas y se dejan de enseñar y se olvidan otras. Es también un tiempo y un lugar en el que ocurren cosas divertidas y también tristes; donde unos y otros estudian las lecciones, escriben en los cuadernos, juegan en el patio y conversan en las felices horas del recreo; donde habitan las ilusiones y también los desencantos” (Lomas, 2007, pp. 12-13).

o maestro frente a nosotros. El internado tenía dos edificios de distintas épocas, el antiguo era enorme con patios grandes y con fuentes. Es posible que mis primeros años haya tomado clases en este, porque recuerdo que cuando aprendí a leer y a escribir lo hice en un salón enorme con un pizarrón de pared a pared, en el que la maestra me indicó que escribiera mi nombre. Yo copié lo que estaba escrito en algún lugar que decía “puto”, pero un compañero se dio cuenta y me ayudó a escribir correctamente lo que se me pedía y como la maestra estaba distraída, no se dio cuenta. Ese primer año aprendí a leer y saqué casi 10 de promedio, no sé cómo lo hice, pero recuerdo que en vacaciones tomé un libro de química y mientras mi madre planchaba le leía en voz alta, seguramente no entendí nada, pero esa escena la tengo muy presente.

Si algo recuerdo agradable de las clases fueron los libros de texto,<sup>7</sup> eran grandes, igual que sus letras y con muchos dibujos y fotografías. Me maravillaba cuando llegaban a mis manos, nuevos y con un olor muy especial, como si hubieran salido del horno. Me gustaba hacer montañas con ellos ya que eran muchos, podía leer, dibujar, escribir, entre otras cosas, tenían esa cualidad y no recuerdo que algún maestro me reprimiera a causa de los libros. Eran los únicos textos que tenía en mi casa y en vacaciones los podía leer, recuerdo en sus páginas el poema de José Martí *Cultivo una rosa blanca* y muchas imágenes se vuelcan en mi mente al evocar mis primeros libros.

La historiadora Cecilia Greaves afirma:

En 1959, el secretario de Educación Pública, Jaime Torres Bodet, propuso al presidente de la República, Adolfo López Mateos, la publicación y distribución

---

<sup>7</sup> Todo esto en el contexto del triunfo de la Revolución cubana, en enero de 1959, y el peligro imaginado de una conjura comunista que aterrorizaba a muchos; además, la declaración de López Mateos en relación con la orientación ideológica de su gobierno —de “extrema izquierda” dentro de la Constitución—, vino a exacerbar los ánimos y a vincular los textos gratuitos con una supuesta injerencia comunista en el medio educativo (Greaves, 2010, p. 204).

gratuita por parte del Estado, de libros de texto a todos los alumnos que cursaran educación primaria: “Su uso obligatorio representaba, más que leyes y decretos, un excelente conducto para asegurar una base cultural uniforme y avanzar en el proceso de integración nacional. Martín Luis Guzmán, destacado novelista de la Revolución Mexicana, presidió la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. Las protestas se desataron al anunciar que los textos serían obligatorios. Autores de textos, libreros, editores y la Unión Nacional de Padres de Familia se manifestaron en contra de la obligatoriedad, tachándola de anticonstitucional, antidemocrática y antipedagógica. Además, la inquietud política del momento contribuyó a intensificar y diversificar las protestas (Greaves, 2010, p. 204).

La hora de la comida iniciaba, por lo regular, con una sopa de pasta, luego una porción generosa de arroz que a veces acompañábamos con un poco de salsa Búfalo, que le daba un toque pintoresco a nuestra comida y un sabor extraordinario. Le seguía el guisado consistente en un pequeño pedazo de carne con salsa y frijoles con caldo. Tengo claridad en que en los primeros años del internado cada uno de nosotros comía en un plato hondo donde cabía una buena porción de comida, a diferencia de los últimos años, en que llegaron platos nuevos muy relucientes y también de metal, solo que ahora tenían tres divisiones: dos partes iguales para sopa y arroz, y una mitad del plato para el guisado y los frijoles. Los nuevos platos relucientes me dejaban casi siempre con hambre. Eran los años sesenta y algo nuevo se estaba gestando. Por la noche cenaba una porción de frijoles con un bolillo y un café con leche.

Nunca hice tarea, algunas tardes tenía la clase de carpintería o mejor dicho asistía al espacio de juego en el salón de carpintería. El maestro siempre estaba elaborando o componiendo mobiliario de la escuela, así que nos preguntaba: “¿a qué van a jugar hoy?”. Y nosotros rápidamente nos poníamos de acuerdo, decidíamos el tema, nos dividíamos en grupos y le informábamos al maestro; entonces él nos daba las instrucciones de cómo fabricar los instrumentos (armas) de indios o soldados y nosotros corríamos a buscar

la madera y los clavos para elaborar nuestros artefactos de juego. El maestro nos guiaba: “córtale bien”; “tengan cuidado al cortar con el serrucho”. Al terminar el trabajo nos acercábamos a él mostrándole el arma realizada para recibir su aprobación. Luego venía la hora del juego y el taller inmenso, con muchos escondrijos, era perfecto “para luchar a muerte” e imaginar lo que veíamos en las películas de Hopalong Cassidy, con el actor Willand Boyd. Películas de vaqueros buenos y malos, con balazos y caballos a toda velocidad que nos permitían deleitarnos con sus tramas y escenas, no recuerdo diálogos, pero sí la música que acompañaba las películas. Muchos fines de semana asistíamos al cine Matamoros para ver todo tipo de películas, casi todas mexicanas, era la época de auge del cine nacional. Las que más me gustaban eran las de luchas, de indios y vaqueros. El cine, en pleno centro de Tlaxcala, era casi igual al de la película *Cinema Paradiso*, del director Giuseppe Tornatore, desarrollada en la Italia de la posguerra y con música de Ennio Morricone. Muchos años después, cuando vi esta cinta, recordé mi cine Matamoros y puedo asegurar que muchas cosas eran similares: las películas, los anuncios, las noticias, los asistentes, las bancas y el vendedor de golosinas ofreciendo muéganos, dulces, chocolates, entre otros, todo un mundo de ilusiones vivía en ese espacio novedoso. Recuerdo la anécdota de cuando don Julito se sentó en una banca descompuesta y su cuerpo voló materialmente hacia atrás cayendo con los pies hacia arriba, provocando las carcajadas de los asistentes a la sala. Me gustaba mucho el cine, frecuentemente veía películas en inglés con subtítulos y puedo asegurar que fue ahí donde aprendí a leer más rápido, sin abrir la boca y sin deletrear.

Las bancas amontonadas en el taller de carpintería eran las montañas, los muebles viejos servían de escondite, el espacio libre nos permitía luchar cuerpo a cuerpo. Esas eran mis tardes de tarea, jugar y escuchar la lluvia como marco perfecto para mi imaginación. Ese era el único taller de libertad, pues en los demás la vida era de mucha disciplina. Cuando pasaba por algún otro podía observar que mis compañeros estaban trabajando y en silencio. Recuerdo

muy bien el de talabartería con los alumnos sentados en los bancos y en sus piernas la piel que estaban trabajando, la seriedad de estos salones me impactaba. El internado tenía el objetivo fundamental de enseñarnos un oficio y una forma de sustento para ayudar a nuestras familias que usualmente vivían en forma precaria.

Cuando tenía 10 años de edad nos cambiamos de casa y salimos de la vecindad donde rentábamos gracias a que mis padres pudieron construir dos cuartos y la vida me cambió, sin embargo, recuerdo el contraste de mi situación precaria con la de otros compañeros, cuyos padres, muchos de ellos campesinos pobres, los visitaban con regalos que traían desde sus pueblos lejanos, y casi siempre era comida. Una imagen que tengo muy grabada en la memoria tiene que ver con los padres de mi gran amigo Alejandro Pantoja. Ellos lo visitaban una vez al año y como algunas veces se quedaba los fines de semana en mi casa, llegó su padre cargando una enorme sandía para mi madre como agradecimiento a ese cobijo, ese día fue muy especial.

También me tocó participar en los grandes festivales y pasábamos muchas horas ensayando los bailables o tablas gimnásticas. Nos preparábamos para festejar sobre todo el 10 de mayo. Iniciaba el festival como a las 9 de la mañana y venía terminando como a las 12 del día, eran horas y horas de actividades, cada grupo presentaba su bailable y si agradaba al público lo podían repetir, los aplausos indicaban qué tanto había gustado el número. Los bailes regionales eran básicos en los festivales del internado y nos lucíamos en grande. Yo recuerdo uno que conmemoraba la Revolución mexicana y que no solo lo exhibimos en la escuela, además, viajamos a la Ciudad de México a presentarlo, y creo que ese fue el primer viaje que hice fuera de mi pueblo. Nuestra representación mostraba la vida en el campo durante esa época. Me recuerdo vestido de revolucionario, sentado y comiendo con otros compañeros y mujeres unas tortillas frías, una estampa que empezaba a ser estereotipada. En contraste, vi por primera vez el Baile de la Pluma del estado de Oaxaca y fue para mí deslumbrante por sus movimientos y el colorido de sus

penachos. Ahora sé que esos grandes festivales en las escuelas, que iniciaban meses atrás en su preparación y ensayos, y que actualmente son criticados porque representan pérdida de clases, tienen como origen una política cultural que José Vasconcelos promovió para movilizar a las poblaciones rurales que vivían monótonamente después de la Revolución mexicana e interesarlas en la transformación del país desde lo educativo.

Cuenta José Vasconcelos en sus memorias, concretamente en *El desastre*, los acontecimientos que ocurrieron alrededor de su renuncia como secretario de Educación Pública durante la gestión del presidente Álvaro Obregón, en el contexto de la inauguración de un estadio deportivo:

Cuando llegué con Obregón, en el coche presidencial [...] una multitud de más de setenta mil almas aclamó el comienzo de los juegos. Un desfile de atletas y mujeres jóvenes, ágiles, consumaron ejercicios acompañados de música. Luego, un coro de doce mil niños cantó desde uno de los brazos de la enorme gradería. Un grupo de mil parejas en traje nacional bailó en la arena un jarabe. Otros grupos bailaron danzas españolas, lo único admitido en la ceremonia fue lo español y lo mexicano. Ninguna música inútil, ninguna representación que no fuese resultado de alguna de las actividades cotidianas de nuestras escuelas (Vasconcelos, 1938, pp. 251-252).

Durante las vacaciones regresábamos a casa, pero había compañeros que se quedaban en el internado porque sus pueblos estaban muy lejos o no tenían dinero para viajar. En esos periodos de asueto podía coincidir con mi padre, ya que siendo maestro teníamos las mismas vacaciones y él también regresaba a la casa. Esos eran días de comidas familiares y espacios muy largos de sobremesa. Teníamos una mesa de madera donde los cinco hermanos y mis padres cabíamos perfectamente. Ese fue el lugar donde pude escuchar los relatos de mi padre acerca de su vida como maestro rural y su trabajo de 18 años en las Misiones Culturales. Mi padre contribuyó, sin tenerlo claro, a la formación de una conciencia crítica en mi

vida posterior. Él llegaba a casa como intelectual cardenista, con noticias e historias de su vida como maestro inscrito en un movimiento revolucionario que no acababa de despegar y que se enfrentaba a inercias y gestaciones de un modelo que hoy tenemos más claro, el modelo neoliberal.<sup>8</sup>

Carlos Lomas narra de manera excelente la vida en las escuelas:

La escuela ha sido y sigue siendo uno de los territorios por excelencia de la memoria (y de la memoria literaria). El recuerdo de aquellos años del colegio tan lejanos, entre maestros y maestras, entre colegas y camaradas, entre amores y desamores, entre sonrisas y lágrimas, oscilando entre el aburrimiento y el jolgorio, estimula en la edad adulta el ejercicio de la memoria y de la imaginación y nos invita a volver a mirar el tiempo pasado de la infancia y de la adolescencia. El fulgor de aquella maestra tan afectuosa, el miedo a aquel profesor inolvidable por el dolor infringido, el olor ácido del internado, el color grisáceo del húmedo asfalto del patio del colegio, el sonido continuo y estrepitoso de la algarabía sin tregua en la tregua del recreo, el áspero tacto de las pizarras y el agudo silbido de las tizas, el sabor de los caramelos, los almucos, los cacahuates y el regaliz al salir de clase, la angustia de los exámenes y el temor a los castigos nos sitúan en un tiempo en el que se conjugan, como un verbo irregular, el placer con el deber, la alegría con la tristeza, la ilusión con el desencanto y el amor con el odio (Lomas, 2007, pp. 13-14).

<sup>8</sup> Cecilia Greaves afirma que Miguel Alemán (1946-1952) expresó: “Habría que erradicar toda tendencia izquierdista y no simplemente modificar los términos. El hincapié en el nacionalismo, la exaltación de la patria, sus héroes y sus símbolos patrios fue una constante de su discurso oficial. La mexicanidad no sólo se enfocó a la formación de buenos ciudadanos, sino a alcanzar una homogeneidad de cultura y voluntad colectivas, sin tomar en cuenta la pluralidad étnica y lingüística nacional” (Greaves, 2010, p. 200).

## PANTS Y CHAMARRAS, E IMAGEN DE MAESTRO

Después de egresar de la escuela primaria en el internado del estado de Tlaxcala, ingresé a la Escuela Secundaria Técnica número 1 que, a diferencia del internado, era un lugar abierto, sin puertas ni bardas, donde podía entrar o salir según fuera mi voluntad y asistir o no a clases. ¡Qué diferencia del internado donde la vigilancia era permanente! Ese año me sentí libre de visitar ríos, tierras fértiles y comer frutas de cada estación: recuerdo el olor y sabor de las ciruelas, capulines, higos, membrillos, manzanas, duraznos, tejocotes, entre otros; subir a los árboles o nadar en el río Zahuapan. Vivía pegado al sabor y al olor de la tierra.

Dice Sandra Carli que Walter Benjamin, después de leer a Baudelaire, escribió:

... “el olor es el refugio inaccesible de la memoria involuntaria”, en cuanto “un perfume hace remontar años enteros a través del perfume que recuerda”. El acceso al pasado, como a la memoria de la infancia no es lineal sino fugaz. De acuerdo con la filosofía de la historia de Benjamin, “la verdadera imagen del pasado transcurre rápidamente. Al pasado solo puede retenérselo en cuanto a imagen que relampaguea, para nunca más ser vista en el instante de su cognoscibilidad” (Carli, 2011, p. 28).

Muchos de esos días ayudaba a mis amigos a cuidar sus vacas y pasábamos jornadas enteras en el campo mirando al cielo mientras los animales pastaban. Esos, mis días de libertad, fueron interpretados por mi madre como tiempo de vagancia y tenía razón, ya que mi desempeño escolar se derrumbaba. Así, el primer año de secundaria lo perdí y solo recuerdo al maestro de Español alentándonos a seguir en la escuela, pero a mí, lo que me interesaba, era el campo. Tras reprobar ese año escolar y para evitar más vagancia, mi madre me envió a vivir a la Ciudad de México, al lado de mi padre. Ese fue un cambio violento. La ciudad, a la que solamente había visitado en una ocasión, me pareció grandiosa y desconocida. Era

diciembre de 1966 cuando junto con otro de mis hermanos llegué a vivir a un departamento nuevo que mi padre había adquirido a pagar en 15 años. Ese fin de año marcaba el inicio de una nueva vida para toda mi familia.

La ciudad era enorme y tenía grandes avenidas saturadas de automóviles y camiones. Para mí era un lugar oscuro, nublado y con mucha gente moviéndose de prisa de un lado para el otro, posiblemente a la escuela o al trabajo. Me sorprendía ver a algunos jóvenes vecinos que vivían frente a la Unidad Habitacional 5 de Diciembre, donde ahora yo habitaba, salir de sus casas de cartón vestidos de traje y corbata rumbo a su trabajo. Para ellos nosotros vivíamos en los palomares. Pude observar el ascenso de la clase media y la ruptura entre el campo y la ciudad, pues mi familia era prueba de ello. Una de las manifestaciones más sobresalientes en la arquitectura citadina fue la edificación de los multifamiliares Miguel Alemán, Tlatelolco, Independencia, y muchas otras construcciones, que respondían de alguna forma a la creciente migración del campo. Yo llegué en ese momento de expansión urbana.<sup>9</sup>

Mi nueva vida tenía muchos contrastes. En mi pueblo hablábamos del río, de las frutas, del maíz, de los toros y las vacas; ahora, había que manejar el lenguaje de la ciudad, algo impensable para mí. Mis nuevos amigos, que vivían en otros departamentos, hablaban apasionadamente de libros y se movían como peces en el agua con esos temas. Ellos leían cientos de hojas y en sus casas tenían librerías, y no es que no hubiera visto libros, pero ver tantos en los pasillos de esos pequeños departamentos me impactaba, sobre todo cuando ellos hablaban de esas historias y me enmudecía su

---

<sup>9</sup> Lefaucheur da cuenta de esos cambios en el mundo: “La conexión de las viviendas a las redes de distribución de fluidos y de energía no sólo eliminó las tareas domésticas más sucias y esclavizantes (las obligaciones cotidianas del aprovisionamiento de agua, de carbón o de leña, del encendido y la vigilancia del fuego, de la evacuación de cenizas y excrementos), sino que permitió también la mecanización parcial de muchos trabajos domésticos mediante el equipamiento de electrodomésticos” (Lefaucheur, 1990, pp. 66-67).

elocuencia. Algunas veces me preguntaban qué libro estaba leyendo o qué opinaba sobre algún asunto y solo respondía que no me gustaba discutir; lo cierto es que no sabía nada de esos temas y con ellos no podía hablar de los míos, la siembra, el arado, la pizca, caminar por el campo, saber nadar en el río y cosas de la vida semi-rural que formaban la vida en Tlaxcala por los años sesenta. Esos temas habían quedado atrás, tenía que enfrentar un enorme reto, leer para ser y tener.

Mi formación académica era precaria, cursé la secundaria en cinco años y el último de ellos lo hice en la escuela nocturna número 28 para trabajadores en la delegación Iztapalapa, cerrando ese ciclo complicado de vida escolar. En 1970 pude ingresar a la Escuela Nacional de Educación Física con 19 años de edad y por fin pude ver un poco de futuro en mi vida. Mi padre era maestro, mi hermano y hermana también ejercían esa profesión, así que fue sencillo para mí asirme a la misma tabla de salvación. Por esos años no se pedía la preparatoria como requisito de ingreso, bastaba con la secundaria terminada para tener derecho al examen de admisión y estudiar para ser maestro. Éramos más de 5 mil los solicitantes y solo se quedaban 300 personas. El primer año, en 1969, obtuve el lugar 704 y no pude ingresar, a pesar de que mi padre había solicitado una recomendación al presidente de la República Gustavo Díaz Ordaz. Recuerdo que lo acompañé de no muy buen agrado al Palacio Nacional a entregar la solicitud unos meses antes, pues mi padre creía todavía en ese sistema, y efectivamente llegó a nuestra casa la respuesta de la Presidencia, pero me valió de nada su recomendación. El siguiente año logré obtener el lugar 131, pero no me querían inscribir, ya que 20 de ellos estaban reservados para los recomendados, por lo que solo aceptarían a 130, y así lo decían, sin pudor, era la cultura de la impunidad. La convocatoria especificaba 300 lugares, 150 para hombres y 150 para mujeres, y las autoridades lo asumían como media verdad, no entendían el nivel de corrupción que eso implicaba. Tuve que luchar para que respetaran mi lugar. Ese año fueron las elecciones para la Presidencia de la

República y el candidato por el Partido Revolucionario Institucional (PRI) era Luis Echeverría Álvarez. Era la primera vez que podía votar, pero al no estar de acuerdo con la situación que observaba en el país escribí a un lado de la papeleta: “Presos políticos, libertad” y posiblemente una mentada de madre, no recuerdo bien, pero fue tema de conversación con mis amigos después de la votación.

Desde la primaria pude desarrollar habilidades para los deportes, jugué basquetbol, voleibol y futbol asociación, aunque mi especialidad era correr 100 y 400 metros planos. Enfrentarme a situaciones de reto era lo mío. Tenía la idea un tanto sesgada de que en la Escuela Nacional de Educación Física se estudiaba para ser un buen deportista, concepción que se fue trasformando con el tiempo.

El primer año fue difícil y reprobé varias materias, tres de ellas por descuido de los maestros. Una de ellas era Ejercicios de orden y control. No lo podía creer, yo venía de una escuela casi militar donde esos ejercicios fueron mi vida cotidiana, sabía los mandos y las posiciones: firmes, flancos izquierdo o derecho, paso redoblado, cadencia por dos o cuatro, por compañías y pelotones, entre otros, así que aprobé con facilidad el examen extraordinario. Esa asignatura a los pocos años desapareció del currículum por varias razones: una, porque estaba siendo cuestionada por su origen militar que muchos años fue efectiva para el control de los sujetos, y ya no era pertinente después del movimiento estudiantil de 1968, en el que los militares habían jugado un papel delicado asesinando a muchos estudiantes de mi generación; por otro lado, la materia de Recreación venía constituyéndose en una alternativa para la relación entre los sujetos y otras formas creativas de libertad del cuerpo y la mente.

## **EL LIBRO ROJO DEL COLE**

Al egresar de la Escuela Nacional de Educación Física me enviaron a la secundaria vespertina número 164, en la delegación

Iztapalapa de la Ciudad de México, con 14 horas de trabajo. Mi padre había tardado 30 años para poder obtener 40 horas, lo que representaba mayor esfuerzo, pero también un mejor salario. Iniciaba mi recorrido por obtener más horas y un mejor ingreso porque ya estaba casado y tenía una hija, sin embargo, parte de mi salario lo destinaba a los gastos de la organización política.

Como maestro en la secundaria vespertina me di a la tarea de organizar a los estudiantes para que lucharan por una organización estudiantil con representación amplia. Les recomendaba que leyeran *El libro rojo del cole*, publicación con temas de interés para los adolescentes que no se encontraban en ningún libro de texto, con temas de sexualidad, formas de organización y lucha de sus intereses. Ese material, leído en clase, provocó interés en la mayoría de los alumnos y su participación activa en los debates que se desarrollaban en el aula. En la introducción del libro se leía:

Muchos jóvenes piensan: Es inútil, nunca podremos hacer nada, los adultos son los que mandan y los jóvenes no tenemos ninguna posibilidad de decidir nada importante. Además, la mayoría de nosotros o tiene miedo o pasa de todo.

Desde luego es verdad que, hoy por hoy, los adultos tienen mucho poder sobre los jóvenes y que los jóvenes no confían en sus propias fuerzas.

Pero los adultos no son seres todopoderosos. En la mayoría de los casos ni siquiera pueden cambiar su propia situación o hacer lo que quisieran. Ellos también están sometidos: han sido domados en su juventud. Llevan una vida que no les gusta y muchos han perdido su capacidad de rebelarse, sólo les queda una mezcla de conformismo, amargura y desencanto. Se sienten atrapados e impotentes y se ven obligados a someterse a las fuerzas económicas y políticas que realmente son las que tienen la sartén por el mango.

Cuando los adultos atacan a los jóvenes o intentan mangonearlos lo que hacen es descargar su agresividad y sus frustraciones con los más débiles. Obedecen así los deseos de los que dirigen esta sociedad que son los que saben lo peligrosos que son los jóvenes porque todavía no tienen intereses creados y se niegan a embrutecerse y resignarse. Para domar a los jóvenes se sirven de

muchas armas: TV, prensa, cine, chantajes, miedos y sobre todo de los adultos que están en contacto directo con ellos: padres y profesores.

Los niños, los jóvenes y los adultos no son necesariamente enemigos. Es posible colaborar con los adultos a condición de que estos tomen conciencia de su propia sumisión e impotencia y decidan dejar de tragárselo todo y salir de su embrutecimiento.

Por supuesto, una actitud decidida os creará conflictos. Os dirán que los conflictos son una cosa malísima. Pero los conflictos sólo son malos si se producen en contra de vuestra voluntad, os pillan desprevenidos, no sabéis por qué y vuestras fuerzas no son las adecuadas (Jansen, 1979, pp. 6-7).

Uno de los temas importantes del libro era la participación de los niños de manera activa y consciente en sus vidas y en la escuela, en función de sus intereses y sin ser orientada por los adultos. También les sugerí que leyéramos cómo se establece una asamblea,<sup>10</sup> y ya con esa herramienta y arrojo ellos pudieron organizar la escuela para elegir el Consejo Estudiantil. La clase era de dos horas, así que una era de clase teórica y la otra de clase práctica, según lo indicaba el programa de Educación Física. Recuerdo que los alumnos y alumnas llevaban sus libros y cuadernos en bolsas de plástico que cotidianamente las mamás usaban para las compras en el mercado, pocas mochilas vi en esa escuela, era una zona muy pobre de Izta-palapa, cerca de la avenida Rojo Gómez, sin luz, ni pavimento y con muchos charcos de agua sucia; eran los inicios de los años setenta y esas colonias se formaban con los migrantes de muchos estados.

El director de la escuela se preguntaba quién estaría detrás de la organización de estudiantes y culpaba al profesor de Ciencias Sociales, un buen maestro amante de la música clásica. Del que nadie

<sup>10</sup> “Sin embargo, todo lo que afecta a un centro debería estar dirigido y controlado democráticamente por los directamente interesados, que son los alumnos y los profesores, y en algunos casos los padres. Puede parecer difícil conseguir que un día los centros de enseñanza funcionen democráticamente y, por ejemplo, que en vez del director exista un organismo que dirija el centro en el que se pueda participar en pie de igualdad” (Soren, 1972, p. 108).

sospechaba era de mí, pues al maestro de Educación Física se le consideraba “apolítico”, solo interesado en los deportes y lector del periódico deportivo *El Esto*.

De esa etapa recuerdo a Elsa, una estudiante muy inteligente que sobresalió en la organización de la representación estudiantil de la secundaria y a quien encontré unos años después como cajera en la tienda de autoservicios Gigante. Nos dio mucho gusto vernos y me contó que estaba estudiando en el Politécnico. Siempre me quedé con la duda de si en verdad ella seguiría estudiando.

Dentro de la secundaria intercambiaba libros e información cultural con otros maestros y les recomendaba las actividades de la Casa del Lago, en donde podrían encontrar teatro, música, ajedrez, entre otros, y alguna vez les llevé un folleto con anuncios sobre los conciertos de música clásica que se realizaban en el Alcázar del Castillo de Chapultepec.

Era asiduo visitante de los centros culturales, pero el que me gustaba más era la Casa del Lago; ahí me sentía libre y respiraba un espíritu creativo y transformador. En ese espacio escuché por primera vez cantar a una joven mujer de Mexicali la canción de Joan Manuel Serrat:<sup>11</sup> *Qué va a ser de ti...* Mi ser se estremeció al escuchar el verso: “y cantando... quiero ser feliz”. En ese momento sentí que la vida era más, mucho más de lo que hasta esa fecha había vivido, lo que me llenó de alegría y energía para seguir con mis ideales. Serrat y su poesía nos brindaban esa vitalidad.

Julio Aróstegui expresa adecuadamente esos conceptos que la memoria guarda para dar sentido al “presente continuo” de la vida:

---

<sup>11</sup> Joan Manuel Serrat (Barcelona, 1943). Hijo de un anarquista catalán y una aragonesa a quien el régimen franquista había dejado huérfana. En 1968 Serrat se propuso cantar en Catalán en un festival representando a España por lo que el Régimen lo censuró: “No fue una anécdota, fue algo muy duro... Bastaba que dijeras: o canto en catalán, o no canto, para que automáticamente fueras condenado y se estableciera contra ti un auto de fe. Te esperaba la hoguera” (*siempreserrat.blogspot.com*).

La memoria es constitutivamente bastante más que un “depósito” de sensaciones y percepciones o, sencillamente, algo más que la facultad mental que permite traer al presente, mediante el recuerdo, las vicisitudes del pasado. La memoria es, más allá de eso, una facultad fundamentalmente activa, reorganizadora y coordinadora, estructurante, que no se limita en manera alguna al registro, aunque lo realice, de lo percibido o experimentado. Gracias a la memoria, el hombre puede poner ante sí, en un ejercicio mental, su trayectoria vital *completa* y su biografía, como algo unitario, y reproducirla en una secuencia ordenada temporalmente, del presente al pasado y viceversa. Puede también imaginar el futuro, y, de esta forma, acceder a la imagen de un *presente continuo* (Aróstegui, 2004, pp. 14-15).

Al año siguiente, 1975, solicité mi cambio de adscripción a la secundaria número 16, donde había estudiado y había vivido los acontecimientos de 1968. Llegar a esa escuela me recordó que esos años fueron los de mi despertar de conciencia, cuando viví mi primera marcha de protesta caminando libremente por San Juan de Letrán.

Todo eso era nuevo para los estudiantes de la secundaria, y aunque nuestro uniforme era de color verde semejante al militar con corbata y gorra, en aquellas marchas esas prendas las llevábamos guardadas. Ocupábamos toda la avenida que era de cinco carriles, creo que participó toda la secundaria, no sé cómo pero de pronto ya estábamos en la calle gritando, ahora puedo recordar aquel aire de liberación. Pasamos frente a la secundaria para mujeres y muchas de ellas asomadas por las ventanas con barrotes nos gritaban no sé qué cosas, las cabezas querían mirarnos, se peleaban para poder asomarse y ver pasar la marcha de estudiantes. También recuerdo sus sonrisas y muestras de alegría, nosotros les gritábamos que se unieran al contingente. Recuerdo los gritos de “¡júntense, júntense, júntense”. Eran como las 10 de la mañana cuando alguien nos permitió salir de la escuela y nos encaminamos rumbo al zócalo, éramos miles caminando y moviéndonos como buenos adolescentes de un lado para otro aventándonos; yo recuerdo que gritaba las consignas desde lo más hondo de mi ser y sentía miedo y alegría.

El sol era generoso a esa hora y la fiesta estaba casi iniciando. Llevábamos una media hora de marcha cuando detrás de nosotros aparecieron los granaderos golpeando a los últimos marchistas y se inició una desbandada. Todos empezamos a movernos hacia donde se podía, yo corrí hacia el frente y pude ver algunos de mis compañeros que se habían caído al suelo formando una gran montaña de cuerpos, y sin pensar traté de brincar esa masa de uniformes caqui, debo decir que había sido campeón de salto de longitud, así que me fue relativamente fácil pasar por encima de mis compañeros, pero cuando iba cayendo del otro lado uno de la masa se iba incorporando, lo que me desplomó hacia el frente sobre manos y rodillas. Ya en el suelo pude ver la cortina de una tienda de relojes entreabierta, logré meterme por ella antes de que la cerraran y así evité los golpes de los granaderos. Afuera de la tienda solo se escuchaban los gritos de la gente y el ruido de los caballos que pasaban frente a nosotros. Adentro estábamos muchos estudiantes que nos mirábamos aterrados y felices porque la habíamos librado, no recuerdo a los dueños o dependientes, pero se portaron solidarios con nosotros al protegernos y tampoco recuerdo algún regaño.

Ese fue mi primer asalto a la libertad, la vida me abrió una rendija y la pude penetrar, una relojería que detuvo el tiempo y una cortina de metal que nos distanció de la barbarie con sus garrotes y gases lacrimógenos. Pude salir de ese lugar con los pantalones rotos, las rodillas ensangrentadas y así me fui a mi casa, seguro de que estaba iniciando una nueva vida y de que ya no se detendría.

De esa manera fue que llegué a la secundaria 16, con esa historia a cuestas y con unos documentos que se habían elaborado en el Comité Central de la Organización Comunista Cajeme, donde seguía militando. Regresé a la secundaria donde había reprobado algunas materias del último año, lo que no me permitió concluir mis estudios en aquel momento, pero en esta ocasión volví con la escritura frente a mí, además de pelotas y balones. Llegué con un texto que contenía un análisis importante sobre la situación del país, una crítica severa a la presidencia de Luis Echeverría Álvarez y

a su partido, el Revolucionario Institucional. Muchos de los profesores que trabajaban en esa escuela habían sido mis maestros, pude entonces dialogar con ellos y entregarles copia de ese documento para su lectura en una reunión de docentes y no recibí ninguna negativa, todos comentaron lo acertado del análisis. Recuerdo que enfatizaba que el movimiento del 68 había sido un movimiento estudiantil y popular, pues se había generado una discusión en esos años en torno a si solo había sido un movimiento estudiantil o habían participado otros sectores de la sociedad (maestros, obreros, burócratas, entre otros) intentando, desde el gobierno, minimizar ese gran movimiento por la democratización de la sociedad. Pude ver la alegría de mi maestra de Español al decirle a los compañeros que ella había sido mi maestra y puedo decir con certeza que llevo en mi recuerdo su mirada cristalina y una leve sonrisa.

Ese acto fue un triunfo ya que por esos años no se permitían reuniones y menos que se analizaran documentos que llamaban a la organización revolucionaria y a la transformación del país. Por muchos años más solo pude escuchar documentos oficiales en las escuelas, ya que el control del sindicato de maestros al servicio del PRI fue determinante para no permitir la organización democrática de los trabajadores.

Otra de mis tareas dentro del magisterio era ser uno de los mejores maestros: puntual, honesto, trabajador, entre otros atributos, con el objetivo de mostrar la coherencia entre la teoría y la práctica revolucionaria, al tiempo que era una forma de pasar desapercibido ante los ojos de los demás, pero estar permanentemente en mi tarea de la organización. El director y los compañeros decían que era un excelente maestro, ya que los alumnos desplegaban su potencial físico en las clases y en los intercambios deportivos escolares. Dentro de la clase de Educación Física intentaba dar alternativas contra la idea dominante del fútbol que se imponía en todos los medios de comunicación y vida cotidiana, proponiendo en los descansos torneos de balón mano (*handball*), que era similar al fútbol en el uso de porterías, goles y contacto físico rudo, pero se jugaba con las manos,

no con los pies. En un principio no fue del agrado de los estudiantes, pero luego le encontraron el gusto y se olvidaron un poco del deporte *enajenante* (así lo catalogábamos), que era el fútbol. Lo común en las clases de “deportes” era darles un balón de fútbol para tener contentos a los alumnos, excluyendo, por supuesto, a las mujeres de toda participación en actividades físicas en las clases y descansos.

## EL FRENTE MAGISTERIAL INDEPENDIENTE Y LIGA COMUNISTA CAJEME<sup>12</sup>

Fabio Barbosa, en la revista *Nexos* (1983), recupera parte de la historia y constitución de la Organización Comunista Cajeme (OCC):

Sus formas organizativas son o aspirar a ser militarizadas –célula con responsables ante el Comité Central o “Estado Mayor”, clandestinidad, compartimentación, uso de seudónimos, hábitos conspirativos–, como corresponde a quienes preparan “el asedio a la fortaleza capitalista”. En esta vertiente pueden inscribirse grupos como los primeros espartaquistas, en especial a la Liga Leninista Espartaco, la Asociación Revolucionaria Espartaco del Proletariado Mexicano, el Movimiento Espartaquista Revolucionario de Monterrey, el Partido Comunista Mexicano (bolchevique), el Partido Revolucionario del Proletariado y la organización que realizó el mayor esfuerzo por reagrupar a la mayoría de ellos, la Liga Comunista Espartaco (LCE), que fracturada por el vendaval del 68 logró subsistir hasta 1971, como puede verse leyendo sus infatigables llamamientos del primero de mayo y los artículos de Cuadernos revolucionarios. Mayor vigor mostraron algunos de sus fragmentos que, aunque ya no tuvieron interés en mantener el apellido “espartaquista”, conservaron enteramente el núcleo apuntado de ideas leninistas (Barbosa, 1983, p. 12).

---

<sup>12</sup>“En el caso del Seccional Flores Magón, en 1973 se constituyó en la Organización Comunista Cajeme, editora de *Política Proletaria* y del núcleo de sus afiliados de la Escuela de Agricultura de Chapingo, que en los sesenta fundaron el Partido de la Clase Obrera Mexicana (PCOM), editor de *El Organizador Socialista*” (Barbosa, 1983, p. 12).

La Organización Comunista Cajeme (OCC) era una agrupación clandestina; es decir, nosotros, sus militantes, realizábamos actividades políticas fuera de los partidos y organizaciones institucionales y en contra del Estado mexicano, representado por el partido dominante. Planteábamos la necesidad de la formación de un partido proletario y hacia la transformación de un nuevo Estado que generara bienestar para la mayoría de la población. No realizábamos ninguna actividad en nombre de esa organización, pero sí desde los frentes de lucha o sindicatos, y la ejecutábamos conscientes de que el trabajo que realizábamos estaba dirigido en contra del gobierno encabezado por el PRI, la burguesía como clase dominante y hacia la transformación a un Estado socialista.

Nosotros como maestros realizábamos tareas políticas en nuestros centros de trabajo, espacio natural para la actividad político-sindical. El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) tenía una estructura vertical con militantes adeptos al mismo PRI desde maestros de base, directores y supervisores, estos últimos obtenían esos cargos por vía sindical, no por méritos académicos.

Al ingresar al magisterio iniciaron mis tareas políticas desde el Frente Magisterial Independiente Nacional (FMIN),<sup>13</sup> un organismo político sindical que estaba integrado por diferentes corrientes políticas y que tenía como objetivo la democratización del SNTE y la transformación del país. El Comité Central de la Organización Comunista Cajeme nos propuso vincularnos con el FMIN y desde ahí con las otras organizaciones para desarrollar el trabajo político.

A mediados de los años setenta, mi célula quedó conformada por cinco militantes, todos maestros: tres de ellos de educación primaria

---

<sup>13</sup> “La organización (FMIN) nació el 13 de diciembre de 1972. Los profesores Rubelio Fernández Dorado y Edelmiro Maldonado fueron sus fundadores. Edelmiro fue autor del libro *Breve historia del movimiento obrero en México*, escrito originalmente como material para el estudio de una escuela sindical con telefonistas y abarcó hasta los años 60. Y de los folletos: *El movimiento magisterial de 1956-60*, *Balance de la lucha del CCL del Valle de México* y *El auge magisterial de 1982*, como parte de la lucha normalista” ([educadorsocialista.wordpress.com](http://educadorsocialista.wordpress.com)).

y dos de nosotros de Educación Física. Todos habíamos cambiado de nombre. Nos reuníamos semanalmente para estudiar el marxismo leninismo y el pensamiento de Mao Tsetung, además de informar sobre el desarrollo de nuestro trabajo político y analizar el contexto educativo nacional. Era un esfuerzo intelectual importante que nos permitía mantenernos informados, ya que leíamos periódicos, revistas y escuchábamos las noticias para realizar análisis apropiados de la situación político-social de México y del mundo, con el propósito de tomar decisiones políticas adecuadas en nuestra tarea.

Dentro de la formación política, nuestra célula de maestros leía básicamente literatura maoísta. Tres libros fueron nuestra guía: *Citas del presidente Mao Tsetung*, *Cinco fuentes filosóficas de Mao Tsetung* y *Cinco artículos del presidente Mao Tsetung*. Los tres con pasta de plástico color rojo intenso, hojas de papel arroz y en las primeras páginas la fotografía de Mao con un semblante tranquilo y con el uniforme del ejército chino, resaltando la camisola estilo *Mao*, vestimenta que se puso de moda años después.

Inicié mis lecturas de Mao en 1973 con el libro *Citas del presidente Mao Tsetung*, publicado en Pekín, China, por Ediciones en Lenguas Extranjeras. El primer capítulo se refería al Partido Comunista:

La fuerza-núcleo que dirige nuestra causa es el Partido Comunista de China. La base teórica que guía nuestro pensamiento es el marxismo-leninismo. [...] Para hacer la revolución, se necesita un partido revolucionario, sin partido construido conforme a la teoría revolucionaria marxista-leninista, es imposible conducir a la clase obrera y a las amplias masas populares a la victoria sobre el imperialismo y sus lacayos. [...] Un partido disciplinado, pertrechado con la teoría marxista-leninista y que practica la autocrítica y se mantiene ligado a las masas populares, un ejército dirigido por tal partido, un frente único de todas las clases revolucionarias y grupos revolucionarios por tal Partido: éstas son las tres armas principales con que hemos derrotado al enemigo (Tsetung, 1972, pp. 1, 3).

El trabajo militante cotidiano de toda la OCC era la formación de un partido revolucionario ligado a las masas como vanguardia del

proletariado y con base en la teoría marxista-leninista, a fin de construir un partido revolucionario en las condiciones propias de México.

Una de las tareas de la organización política era la propaganda hacia la formación de ese partido político del proletariado, por lo que nos enfrentábamos en diferentes escenarios a los militantes de otras organizaciones que pretendían representar al mismo, y uno de ellos era el Partido Comunista Mexicano, que para esa época lo considerábamos un partido “reformista”. Algunos años atrás, en 1962, José Revueltas había escrito el libro *Ensayo sobre un proletariado sin cabeza*,<sup>14</sup> en el que hace una contundente crítica a ese partido que decía representar a la clase proletaria, deslegitimando esa representación. Así que decidimos publicar nuevamente el libro para seguir realizando este tipo de propaganda, sin tener autorización para ello, y la OCC se dio a la tarea de difundirlo. Carlos Anaya Rosique se encargó de la formación e impresión del cuerpo del libro, y Jorge Montaña y yo del diseño de la portada e impresión de la misma, en el pequeño departamento donde vivía con mi esposa e hija. En esa Unidad Habitacional de Calzada Ermita Iztapalapa y la Viga, en donde por esa época vivían la mayoría de los exiliados chilenos, después del golpe militar de 1972, razón por la que había una vigilancia permanente de Gobernación. Paradójicamente, el gobierno mexicano abría las puertas a los activistas de izquierda del mundo mientras que aquí sufríamos brutales represiones.

En aquellos años inicié la lectura de Revueltas *Los días terrenales*, publicada en 1949. La novela me pareció compleja y es hasta ahora que la he podido releer. Fue un libro que causó mucha controversia entre los militantes de izquierda y “puede leerse como una penosa intriga... como una novela tendenciosa,

---

<sup>14</sup> En el libro *José Revueltas, Iconografía*, dice: “Edición apócrifa del *Ensayo*. Para Revueltas, reconocer la inexistencia histórica del PCM es el principio de ‘una verdadera conquista ideológica’ que se traduce en ‘liberación histórica de la crítica’; liberarse del autoengaño teórico que hace de la burguesía el pilar de la revolución democrática, abre la posibilidad para que el proletariado [...] dé paso a ‘la creación verdadera de su partido de clase’” (Mateo, 2014, p. 133).

exageradamente tendenciosa” (Fornet, 2009, p. 7), o como decía José Emilio Pacheco:

Los libros de José Revueltas se seguirán leyendo cuando no quede nadie de los que compartieron su tiempo y su espacio. [...] ante la evidencia de los textos se pensará en Revueltas sólo como el artista del dolor, el militante y mártir que padeció por todos la atroz existencia humana y pese a su esfuerzo no logró cambiar el mundo horrible y siniestro (Fornet, 2009, p. 7).

La novela causó polémica por muchas razones, un ejemplo de ello es la narración sobre la muerte de Bandera, una niña hija de militantes comunistas que muere enferma y con hambre porque lo prioritario era la *Revolución*.

—El periódico podía esperar— insistió éste [Rosendo] con tozudez, como si con esto quisiera decir algo muy diáfano y contundente, pero aludiendo tan sólo al hecho de que los quince pesos que llevó para el entierro de Bandera, hubieran sido destinados por Fidel para los gastos de envío a las provincias de *Espartaco*, el órgano de la Juventud comunista.

—La que puede esperar es *ella*, porque está muerta. Había sido la réplica atroz y lógica que diera Fidel a estas palabras de Bautista.

Guardaron silencio durante largos instantes. El cigarrillo se había consumido por completo, y entonces ambos se pusieron de pie para caminar hacia la zona de las fábricas.

“La que puede esperar es ella, porque está muerta”, se repitió Bautista, aquella frase terrible (Revueltas, 2009, p. 102).

Memoria y conciencia, pasado y presente, me revelaban la importancia de la escritura en el recuento de los acontecimientos que viví y que pasé junto a historias similares. Poner nuestra vida al servicio de una causa podría tener justificación o no, pero es importante detenerse en este juego de traer a la memoria acontecimientos difíciles, escribir y reescribir para contrastar con otros testimonios que me ayuden a entender el pasado y el presente-futuro.

Luz Divina López Almazán, aquella militante aguerrida asesinada poco después de que egresamos de la carrera de Educación Física me insistía en tomar otros caminos, sin embargo, ella permanecía inamovible en sus actividades. Éramos muy cercanos, pues en muchas ocasiones y por las tardes mi familia cuidaba de su pequeña hija. Luego supimos de su desaparición y muerte. Sus hermanas siguen y han seguido en la lucha política radical y solo en algunas marchas las he visto a lo lejos.

Hay otras memorias del pasado reciente, que insisten dolorosamente en la conciencia colectiva. Memorias ligadas a acontecimientos traumáticos, cuyos anclajes físicos, materiales, también salen al paso ante el transeúnte no tan desprevenido: estelas, inscripciones, placas, baldosas, museos, monumentos, memoriales. Marcas urbanas que señalan padecimientos y destinos trágicos, heridas de guerra, desapariciones, xenofobia, persecución... También el camino al campo, el bosque, la piedra, se ofrecen como testigos para quien sepa interrogarlos, *hacerlos hablar* (Arfuch, 2013, p. 32).

Otros de los textos de Mao que leíamos como nuestra “Biblia”, eran las *Citas del presidente Mao*, poniendo énfasis en los temas: “Las clases y lucha de clases”, “Socialismo y comunismo”, “El tratamiento correcto de las contradicciones en el seno del pueblo”, “El imperialismo y todos los reaccionarios son tigres de papel”, entre otros, asuntos básicos de la línea de la OCC. Sin embargo, el tema “Línea de masas” era fundamental para el trabajo de organización:

El pueblo, y sólo el pueblo, es la fuerza motriz que hace la historia mundial [...] Las masas son los verdaderos héroes, en tanto que nosotros somos a menudo pueriles y ridículos; sin comprender esto, no podremos adquirir ni los conocimientos más elementales. [...] Las masas populares poseen un poder creador ilimitado. Pueden organizarse y dirigir sus esfuerzos hacia los lugares y sectores de trabajo donde puedan poner en pleno juego su energía; pueden dirigir sus esfuerzos, tanto en extensión como en profundidad, hacia la producción y crear para sí un creciente número de instituciones de bienestar. [...]

Existe latente en las masas un entusiasmo inagotable por el socialismo. Los que sólo saben seguir los caminos rutinarios aun en periodo revolucionario son absolutamente incapaces de percibir este entusiasmo. Están ciegos, todo es tinieblas delante suyo. [...] Los que sólo saben seguir los caminos trillados subestiman invariablemente el entusiasmo del pueblo. Cuando aparece una cosa nueva, la desaprueban y se precipitan a combatirla para admitir más tarde su derrota y hacerse un poco de autocrítica [...] La experiencia de los últimos veinticuatro años nos demuestra que toda tarea política y estilo de trabajo correctos responde a las demandas de las masas en un tiempo y lugar determinados y nos unen con ellas, y que toda tarea política y estilo de trabajo incorrectos van en contra de las demandas de las masas en determinado tiempo y lugar y nos apartan de ellas. Enfermedades tales como el dogmatismo, el empirismo, el autoritarismo, el seguidismo, el sectarismo, el burocratismo y la arrogancia en el trabajo son indefectiblemente perjudiciales e intolerables y toda persona que las padezca tiene que superarlas, porque ellas nos alejan de las masas [...] Para mantenernos vinculados con las masas, debemos actuar de acuerdo con sus necesidades y deseos. En todo trabajo que se realice para las masas, se requiere partir de sus necesidades y no del buen deseo de un individuo [...] No debemos realizar el cambio hasta que, por efecto de nuestro trabajo, la mayor parte de las masas haya adquirido conciencia de la necesidad de ese cambio y tenga el deseo y la decisión de hacerlo. De otro modo nos aislaremos de las masas (Tsetung, 1972, pp. 127, 134).

En este sentido, mi trabajo político estaba encaminado a la organización y concientización de estudiantes y maestros hacia la participación revolucionaria sin descartar la lucha armada.

Del libro *Cinco tesis filosóficas* de Mao Tsetung, recuperábamos la importancia de la práctica como fuente de transformación revolucionaria:

Los marxistas sostienen que la producción de la sociedad humana se desarrolla paso a paso, de lo inferior a lo superior, y que, en consecuencia, el conocimiento que el hombre tiene tanto de la naturaleza como de la sociedad se desarrolla también paso a paso, de lo inferior a lo superior, es decir, de lo

superficial a lo profundo, de lo unilateral a lo multilateral. Durante un periodo muy largo de la historia, el hombre se vio circunscrito a una comprensión unilateral de la historia de la sociedad, ya que por una parte, las clases explotadoras la deformaban constantemente a sus prejuicios, y, por la otra, la pequeña escala de la producción limitaba la visión del hombre. Sólo cuando surgió el proletariado moderno junto con gigantescas fuerzas productivas (la gran industria), pudo el hombre alcanzar una comprensión global e histórica del desarrollo de la sociedad y transformar este conocimiento en una ciencia, la ciencia del marxismo. [...] Los marxistas sostienen que la práctica social del hombre es el único criterio de la verdad de su conocimiento del mundo exterior. Efectivamente, el conocimiento del hombre queda confirmado sólo cuando éste logra los resultados esperados en el proceso de la práctica social o experimentación científica (Tsetung, 1971, pp. 5, 6).

Más adelante, en este mismo libro, Tsetung planteaba:

La lucha del proletariado y de los pueblos revolucionarios por la transformación del mundo implicaba el cumplimiento de las siguientes tareas: transformar el mundo objetivo y, al mismo tiempo, transformar su mundo subjetivo, esto es, su propia capacidad cognoscitiva y las relaciones entre su mundo subjetivo y el objetivo [...] La época en que la humanidad entera proceda de manera consciente a su propia transformación y a la del mundo, será la época del comunismo mundial (Tsetung, 1971, pp. 36, 37).

Muchos de los temas que trataba Mao Tsetung eran importantes para nuestra formación ideológica, entre ellos el de la contradicción, del cual decía: “Las dos concepciones del mundo, la universalidad de la contradicción, la particularidad de la contradicción, la contradicción principal y el aspecto principal de la contradicción [...] Sobre el tratamiento correcto de las contradicciones en el seno del pueblo” (Tsetung, 1971, p. 143). Y desde ahí analizábamos las diferentes contradicciones en el seno del pueblo: la contradicción fundamental como la lucha entre la burguesía y el proletariado, y la falta de democracia en México. Con esas

herramientas mínimas intentábamos dar respuestas a una sociedad mucho más compleja. Por ejemplo, no entendíamos a profundidad el aparato de inteligencia que había desarrollado el Estado y sin embargo nos exponíamos en nuestro afán por cambiar esa situación poniendo en riesgo nuestras vidas y las de familiares. A esta etapa se le conoce como la Guerra Sucia, donde desaparecían o asesinaban a luchadores sociales cotidianamente. También un tema importante en nuestra formación educativa eran las ideas de Mao:

La orientación de que se abran cien flores y compitan cien escuelas de pensamiento es la orientación para promover el desarrollo del arte y el progreso de la ciencia para hacer florecer la cultura socialista de nuestro país. Pueden desarrollarse libremente distintas formas y estilos en el arte, y competir libremente diferentes escuelas en la ciencia [...] Muchas veces, lo justo y lo bueno no ha sido considerado al principio como flor fragante, sino por el contrario como hierba venenosa [...] Razón por la cual, ante la cuestión de lo correcto y lo erróneo en la ciencia y en el arte, debemos adoptar una actitud prudente, estimular la discusión libremente y evitar las conclusiones precipitadas (Tsetung, 1971, pp. 207-209).

Estos conceptos y otros más abonaron a pensar qué camino era el adecuado seguir frente a la crisis educativa que ya padecíamos. Aunque no fue fácil vincular estos planteamientos con acciones concretas en las tareas educativas que me tocaba participar, estaba convencido de estar contribuyendo a una transformación social.

Fueron muchas las lecturas que realizábamos cotidianamente,<sup>15</sup> y algunas de las más significativas fueron las de Aleksandra Kollontai, *La mujer nueva y la moral sexual* (1979) y *La mitad del cielo* (1977),

---

<sup>15</sup> Entre ellas: el *Manifiesto del Partido Comunista*, de Carlos Marx y Federico Engels; las *Tesis sobre Feuerbach*, *Del Socialismo utópico al socialismo científico*, de Marx; *El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre*, entre otras; y novelas como: *La sombra del caudillo*, de Martín Luis Guzmán; *Canek*, de Ermilo Abreu Gómez; *Juan Pérez Jolote*, de Ricardo Pozas; *Pedro Páramo*, de Juan Rulfo... La lectura fue otro camino para intentar entender al mundo.

de Claudie Broyelle. Lecturas que permitían ir delineando nuestra concepción del papel de la mujer no solo para ese momento, sino, además, para una nueva sociedad.

Las compañeras maestras eran las más aplicadas en las tareas cotidianas de las organizaciones comunistas, pero seguían teniendo un papel secundario. En mi célula solo había hombres, aunque el contacto con el Comité Central de la OCC era una mujer y quien nos daba no solo la información, sino que también hacía los análisis más adecuados de la situación en México. Se vivía un momento de transición, pues ya desde 1968 las mujeres igualmente habían salido en masa a las calles a protestar, y verlas ahí, además de fascinarnos, también fue un gran acontecimiento para el mundo.

En las reuniones y asambleas del Frente Magisterial Independiente, por las noches o los fines de semana, estaban presentes con sus hijos, y al mismo tiempo que se planteaban transformar el mundo, los hijos jugaban, gritaban, interrumpían, lloraban, entre otras cosas, pero ahí permanecían las compañeras no solo discutiendo, también elaborando volantes o haciendo el aseo del local. Eran las mejores para escribir a máquina por su redacción, ortografía, y desde ese lugar se apoderaban para implantar algunas veces sus ideas. Creo que muchas lograron desarrollar una buena capacidad de tolerancia no solo con sus hijos, sino con nosotros, que éramos muy intolerantes y machistas. Las lecturas de mujeres revolucionarias y la coherencia de nuestras compañeras lograron transformar mi concepción del papel de la mujer en la lucha por la democracia y en todos los ámbitos de mi vida.

Recomendaba a los maestros y estudiantes el libro de Aleksandra Kollontai, y algunas veces lo regalé. Ella estaba vinculada a Lenin, Trotsky, Kautsky, Luxemburgo, entre otros, y participó activamente en el proceso revolucionario que culminó con la Revolución de 1917 en Rusia. Formó parte de este primer gobierno como Comisaria de Salubridad y posteriormente fue embajadora del Régimen Soviético en México. Kollontai reflexionaba sobre un nuevo tipo de mujer:

Determinemos, pues, quiénes son estas mujeres que constituyen el nuevo tipo femenino. Desde luego no son las encantadoras y *puras* jovencitas cuya novela terminaba con un matrimonio feliz, ni las esposas que sufren resignadamente las infidelidades del marido, ni las casadas culpables de adulterio [...] No; estas mujeres son algo nuevo, es decir, un quinto *tipo de heroína* desconocido anteriormente; heroínas que se presentaban a la vida con exigencias propias, heroínas que afirmaban su personalidad; heroínas que protestan de la servidumbre de la mujer dentro del Estado, en el seno de la familia, en sociedad; heroínas que saben luchar por sus derechos. Representan un nuevo sexo. Son mujeres “célibes”, denominación la más apropiada que podemos dar a este nuevo tipo de mujer [...] La mujer de nuevo tipo “célibe” está bien lejos de ser una resonancia del marido [...] posee su propio mundo interior, vive entregada a intereses humanos generosos; es independiente exterior e interiormente [...] son esos millones de figuras envueltas en trajes grises que se mueven desde las primeras horas del alba en interminable fila desde los barrios obreros a los almacenes, a las fábricas y estaciones, que llenan los trenes y tranvías camino al trabajo [...] Tenemos ante nosotros a la mujer-individual, una personalidad que tiene valor propio, con un mundo interior suyo, una personalidad que se afirma, es decir, en suma, a la mujer que arranca las enmohecidas cadenas que aprisionan a su sexo (Kollontai, 1979, pp. 5-23).

Kollontai no estaba de acuerdo con el feminismo, esbozaba que esa era una concesión del régimen burgués hacia la mujer, ella proyectaba que la nueva mujer era producto del desarrollo del socialismo.

Como todos mis compañeros y compañeras vivíamos una transición en nuestras concepciones sobre diferentes temas en relación con la pareja, el amor, la sexualidad, el trabajo doméstico, las madres solteras, la unión libre, el papel de la mujer en la lucha revolucionaria, entre otros; temas que vinculados entre la teoría y la práctica nos confrontaban en la vida cotidiana.

Otro de los libros que nos ayudaron a tener más claro nuestro papel en esos momentos históricos fue *La mitad del cielo*, de Claude Broyelle, escrito a partir del movimiento de liberación de

las mujeres chinas. Como he mencionado anteriormente, la Revolución china y las ideas de Mao Tsetung eran una guía importante no solo en mi trabajo político, sino, además, para intentar la coherencia en mi vida cotidiana. Estas lecturas también apuntaban a la construcción del modelo educativo y pedagógico que estábamos impulsando para la nueva sociedad.

*La mitad del cielo* se publicó en francés en 1973, lo que nos puede dar una idea de los conceptos que se debatían sobre la mujer y su papel en la sociedad. Tsetung dijo: “Las mujeres constituyen la mitad del cielo” y Broyelle complementó:

Y si esta parte del cielo permanece serena, las tempestades revolucionarias que deben barrer el viejo mundo, se reducirán a nubarrones pasajeros [...] Con estas preocupaciones en la cabeza organizamos un viaje a China, a fin de estudiar la condición femenina en la sociedad china, todavía más precisamente, estudiar la ruta de la revolución china bajo el ángulo de la liberación de las mujeres, y tratando de descubrir los efectos de una sobre la otra (Broyelle, 1973, p. 18).

En el capítulo 14 de este mismo libro, *Un nuevo concepto del amor*, se apunta con claridad el proceso que se vivía en China. Puedo recordar lo mucho que me entusiasmaba ese proceso y lo lejos que estaba de alcanzarlo en México.

Claude Broyelle escribía: “Relativizar el amor, no es despreciarlo, es evaluarlo también en función de sus actividades. Si amar significa sustraerse de la sociedad, abandonar la revolución para consagrarse a él, entonces, ese amor nosotros lo rechazamos. No puede ser sino perjudicial” (Broyelle, 1973, p. 258). Sobre la belleza y la lucha de clases se preguntaba la autora:

¿Cuáles son las características de clase de los cánones de belleza burgueses que deben repudiarse? En las sociedades de clases, la belleza femenina ha sido siempre atributo de las clases dominantes. Son éstas las que decretan, para el conjunto de la sociedad, lo que es una mujer bella. Para ser bella

entre nosotros, hay que parecerse a esas mujeres de la burguesía, ociosas y ricas, que ostensiblemente concretan en sus actitudes, en sus ropas, en sus peinados, en sus ademanes, su posición social [...] Este tipo de belleza refleja, por su ostentación y lujo, no solamente el prestigio del dinero en nuestra sociedad, sino sobre todo expresa, sin discusión, el papel de objeto sexual que corresponde a la mujer. [...] En China, esta imagen de la mujer no existe más. Se encuentra otra por todas partes, en carteles sobre los muros de las ciudades, en los periódicos y en las escenas. Es una obrera, una campesina de rostro decidido, de ropa sencilla. Está siempre representada en las actividades cotidianas que toman realmente millones de mujeres chinas. Se la ve en el trabajo, estudiando, manifestando, riendo, pero jamás en actitudes irreales y mistificadoras como las de nuestras fotos publicitarias (Broyelle, 1973, pp. 261-262).

### Finalmente dice Broyelle:

Lo que serán el amor, la moral sexual y la familia, en el porvenir, me parece que uno puede hacerse una idea al respecto, aunque todavía muy embrionaria, a partir de lo que existe hoy en día. Lo que hemos sacado como lección de la experiencia china, es que no hay moral revolucionaria “natural”, “innata”, que se tratara de aplicar concretamente; pero que es precisamente en la lucha de clases, en el movimiento revolucionario de destrucción de las antiguas prácticas, divisiones, funciones reaccionarias que esclavizan a las mujeres, y solamente en esa lucha, donde puedan elaborarse progresivamente –lo que no quiere decir de manera lineal– una nueva moral sexual revolucionaria, un punto de vista proletario de la sexualidad, el amor y la familia (Broyelle, 1973, p. 266).

Fueron momentos importantes en la historia de China y sus repercusiones se sintieron en todo el mundo, el imaginario social sobre las transformaciones económicas e ideológicas se emparejaban con el contexto mexicano. Allá también estaban interesados en el papel de la mujer en la vida política y se planteaban, además, la formación de cuadros femeninos, ya que solo había 34% de militantes

mujeres y se proyectaba ampliar ese número para los retos de la nueva nación. Sin embargo, nosotros en la OCC, por ejemplo, poco discutíamos este tema fundamental de la igualdad entre hombres y mujeres, y ni siquiera era tema de nuestros estatutos, por lo menos, no lo recuerdo así. Lo que sí recuerdo, es que fueron sancionados dos compañeros militantes, Emiliano y Bertha, por iniciar una relación de “amantes”, lo que motivó una fuerte discusión desde una posición conservadora y moralista de reprobación, a tal grado que esta llegó hasta el Comité Central de la OCC, con algunas posiciones que invitaban a la expulsión de los camaradas.

Muchos otros temas están en el olvido y no es fácil recordar cada acontecimiento significativo, pero el papel de la memoria permite poner al descubierto historias singulares y perspectivas de ese momento histórico. Son un recorte de los acontecimientos y discusiones de aquellos años de clandestinidad y son pinchazos a mi memoria. Leonor Arfuch traza:

Más que indagar sobre la memoria –al amparo de un singular ya establecido– me interesa lo *inolvidadizo*, según la feliz expresión de Nicole Loraux, aquello activo y punzante, performativo, capaz de conformar y subvertir el relato, de aparecer sin ser llamado en una simple conversación, en una actualidad que convive con lo cotidiano aun sin emerger, sin mostrarse, formando parte de la historia común y de cada biografía. Es que hemos vivido, aquí o en otros sitios, en un dolor de exilio, “una poética de la distancia”, o en el exilio interior, en una cotidianidad amenazada, un estado de excepción que iba transformándose a través de los años en una rutina naturalizada (Arfuch, 2013, p. 14).

Las experiencias de las revoluciones de China y de Cuba reforzaban la esperanza de un cambio en México y América Latina; pero el objetivo más cercano que teníamos a la mano tenía que ver con nuestra realidad mexicana y con nuestro sector educativo. La tarea más inmediata era organizar a los maestros y estudiantes de acuerdo con los planteamientos generales del marxismo, leninismo

y el pensamiento de Mao. Así que una de las primeras labores que pudimos desarrollar como célula comunista, fue la creación de una normal popular con los “rechazados” de la Escuela Nacional de Maestros, en el año de 1975.

## LA FORMACIÓN DE LA NORMAL POPULAR RUBÉN JARAMILLO

Enrique Krauze sintetiza el periodo presidencial de Luis Echeverría Álvarez<sup>16</sup> (1970-1976) de la siguiente manera:

... la operación integradora fue sencilla. Muchos de ellos –Horacio Flores de la Peña, Porfirio Muñoz Ledo, Víctor Flores Olea, Enrique González Pedrero–, entre varios otros, se incorporaron a su gabinete o tendrían puestos importantes en empresas u organismos del sector público [...] El más famoso de los miembros de la generación, el escritor Carlos Fuentes, se convirtió desde mediados de 1971 en un ideólogo y defensor activo del régimen echeverrista, y en 1975 aceptó la embajada de París [...] Pero, con los jóvenes de la generación del 68 la maniobra fue más difícil y, en algunos casos, imposible. Muchos habían optado por la guerrilla urbana [...] Algunos pertenecían a la Liga 23 de septiembre, llamada así en recuerdo del frustrado asalto al cuartel Madera por los hermanos Gámiz en Chihuahua [...] Con ellos no había “apertura”, sino el “palo” de siempre: entre 1970 y 1976 México viviría un capítulo sordo y mal documentado de la misma “guerra sucia” que en América Latina provocó el enfrentamiento de la generación de los sesenta con el poder público y el ejército (Krauze, 1997, pp. 370-371).

---

<sup>16</sup> Enrique Krauze, en *La presidencia imperial*, comenta que Luis Echeverría Álvarez, después de los acontecimientos de 1968 y en la presidencia, en 1970, trató de cambiar el rumbo del país y “quería preservar el sistema político del que era hijo. Para ello había que subir (o volver a subir) —al carro de la Revolución—, a los sectores agraviados del movimiento estudiantil. A esa política neutralizadora de los impulsos democráticos del 68 se llamó —orwellianamente— ‘apertura democrática’” (Krauze, 1997, p. 370).

Según Krauze, Gabriel Zaid

... llamaba “criminal histórico” a Echeverría, no sólo por su activa complicidad en el 2 de octubre de 1968, sino por su nunca aclarada intervención en una nueva matanza, especie de *replay* de Tlatelolco, que ocurrió el jueves de Corpus de 1971. Acababan de salir libres los líderes del 68 y para demostrar que seguían en pie de lucha habían convocado a una manifestación que partiría del Casco de Santo Tomás en el Politécnico. Para sorpresa general, los esperaba una auténtica emboscada (Krauze, 1997, p. 372).

En ese contexto político, nosotros, la OCC, habíamos optado por la vía de la organización de las masas para la lucha revolucionaria. No rechazábamos la vía armada, pero sí nos negábamos a ser cooptados. Fueron años de mucha represión y mantenerse independiente también tenía sus costos, así que yo opté por seguir en el magisterio.

Como maestro me integré al FMIN, para desarrollar mi trabajo político. Mi primera acción organizada se desarrolló con los estudiantes que no fueron aceptados en la Nacional de Maestros en 1975. Se había agudizado el problema de los alumnos que solicitaban ingreso a las universidades y a las escuelas normales, por lo que los “rechazados” a la carrera de maestro crecían año tras año. Dentro de ese contexto, en la célula de maestros acordamos organizar un mitin y llamar a los no aceptados a formar un frente, con el objetivo de que se ampliara la matrícula y pudieran ingresar más estudiantes.

Llegamos muy temprano a la Escuela Nacional de Maestros, José Luis Ortega y yo. Él había estudiado ahí y era conocido por haber formado parte de la organización estudiantil. Iniciamos el mitin a un costado de la dirección de la propia Nacional de Maestros invitando, a gritos, a los estudiantes que no habían sido aceptados y a sus padres a recibir información. José Luis habló de la falta de maestros en las escuelas, de lo raquítico del presupuesto para educación, entre otros temas. Poco a poco los afectados se fueron congregando en torno a nosotros, recuerdo que José Luis invitó a

participar al maestro Ramiro Reyes Esparza,<sup>17</sup> docente de la Normal, que pasaba por la explanada donde realizábamos el mitin. El maestro era un gran orador y sobre todo tenía un conocimiento profundo de la situación de la educación en México, por lo que reforzó nuestro objetivo político que era poner en evidencia la cantidad de problemas educativos. El maestro Ramiro también era militante del FMIN como nosotros, pero yo no lo conocía, fue José Luis Ortega quien lo identificaba bien y de ahí la invitación para que hablara esa mañana.

Al día siguiente asistieron a nuestra convocatoria más estudiantes que no habían sido seleccionados, y como eran muchos, los organizamos por grupos de 30 personas. Teníamos la consigna de informar lo más claramente posible por qué habían sido “rechazados”, y explicarles que no era por su falta de conocimientos o de capacidad, sino por falta de inversión en educación. El ingreso a esa escuela era solicitado por alrededor de 6 mil estudiantes y eran aceptados aproximadamente 900 aspirantes. La Nacional de Maestros, en ese momento, tenía 20 grupos por grado, en dos turnos, y en cada grupo alrededor de 50 alumnos. La matrícula era de cerca de 3 mil 500 estudiantes inscritos en la institución.

Al avanzar la organización de los “rechazados”, nos planteamos impartir clases de forma paralela a las que cursaban los estudiantes inscritos, y nos dimos a la tarea de conseguir maestros de diferentes asignaturas. Yo impartía la materia de Historia, ya que estudiaba en la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH). Las clases se desarrollaban en las escaleras de los edificios de la propia institución. En una semana se habían formado aproximadamente 20 grupos de 30 estudiantes cada uno. La situación se fue complicando en

---

<sup>17</sup> “En 1974 ingresó como profesor a la Escuela Nacional de Maestros (ENM). Durante los años de la más dura dominación del grupo Vanguardia Revolucionaria, en el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), participó en la fundación de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación como representante de una de las delegaciones sindicales de la Escuela Nacional de Maestros; se integró al Movimiento Revolucionario del Magisterio y formó parte de su comité directivo” ([www.atp.com.mx/sitpaginf.cfm?tema\\_id=3886](http://www.atp.com.mx/sitpaginf.cfm?tema_id=3886)).

las instalaciones de la Normal y nos trasladamos a la Preparatoria Popular Tacuba, como se le conocía a un edificio de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), creado también con los “rechazados” de la propia Universidad. Pasaron las semanas y la falta de maestros empezó a deteriorar el proyecto educativo que estábamos construyendo, además de que algunos grupos políticos que participaban del proyecto de la Preparatoria Popular se enfrentaron, pues éramos alrededor de 600 personas invadiendo su espacio. En la dirección colectiva de la Preparatoria Popular participaban algunos compañeros de la OCC, que nos habían conseguido los salones para impartir las clases de la incipiente escuela normal. La razón que motivó nuestra corta estancia en esas instalaciones fue el enfrentamiento de grupos políticos entre alumnos y maestros.

La situación llegó al límite en cuanto a discusiones y enfrentamientos, y uno de esos días nos citaron a todos los miembros de la OCC en la explanada de la Preparatoria Popular, para medir fuerzas y para que se aceptara nuestro proyecto. Llegamos más de mil personas entre militantes de la organización, docentes de la incipiente Normal Popular y estudiantes de la misma Normal. Los militantes de la OCC, al tener una estructura leninista que no permitía conocernos entre nosotros, limitó realizar un frente común. Fue una situación de incertidumbre, pues no sabíamos la estrategia a seguir en esa concentración. Algunas personas intentaron iniciar un mitin, no recuerdo los discursos, mucho menos el objetivo con claridad de nuestra presencia. Al ver el caos que sucedía, se dio la indicación de abandonar las instalaciones de la Preparatoria Popular. Nos retiramos con el temor de alguna represión, ya que se había puesto en peligro a todos los militantes y pudimos haber sido arrestados en ese momento una buena parte de la organización política, pues seguramente, como era costumbre, había policías vestidos de civiles.

La OCC estaba organizada por lo que llamábamos centralismo democrático y lo contenía un Comité Central (CC), formado por las personas que tenían mayor trayectoria en la lucha política, y a su vez dividido por diferentes responsabilidades: comisión política,

comisión de prensa y propaganda, finanzas, entre otras. Alrededor de este se encontraban las células conformadas por cuatro o cinco militantes de diferentes sectores: obreros, estudiantes y maestros. El centralismo democrático nos permitía la toma de decisiones de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba. Como medida de seguridad, la comunicación solo se realizaba a través de un miembro de cada célula que tenía contacto con otro miembro de otra célula o del CC. Estos llevaban y traían información, documentos y las aportaciones económicas con las que participábamos cada miembro de la organización. Así nos asegurábamos de que no todos nos conociéramos y en caso de represión no saber más allá de lo necesario.

Con el tiempo, la experiencia masiva de constituir una escuela normal alternativa a las normales oficiales, poco a poco se fue reduciendo a dos o tres grupos de 20 alumnos, lo que generó desánimo en todos, pero sobre todo entre los estudiantes que veían una posibilidad de ser maestros. Ante el fracaso a costas nos dimos a la tarea de buscar un local para la escuela. Con el apoyo de los estudiantes y de nuestras aportaciones rentamos una vieja casona en la calle Sor Juana Inés de la Cruz, en Santamaría la Ribera, con diferentes habitaciones que se convirtieron en salones, dirección, baños, biblioteca, entre otros, lo que nos llevó a una nueva etapa de la lucha por el reconocimiento oficial de la Normal Popular, a cargo de la SEP. La tarea no fue fácil, ya que los requisitos que solicitaban no se ajustaban a nuestros propósitos educativos, políticos e ideológicos. Años después se le otorgó el reconocimiento oficial en un acuerdo firmado por Ernesto Zedillo Ponce de León, secretario de Educación Pública en ese momento.<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> “La Secretaría de Educación Pública otorga validez a los estudios de la Normal Popular: Con fundamento en los artículos 9º, 20º, fracción II, 60º, 64º y 79º de la Ley General de educación; 1º y 8º de la Ley reglamentaria del artículo 5º constitucional, relativo al ejercicio de las profesiones del Distrito Federal, 5º del Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública. México D. F., a 20 de agosto de 1993. Firma de Ernesto Zedillo Ponce de León” ([www.sep.gob.mx/work/models/sep1-/Resource/3af6bc9c.../a175.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1-/Resource/3af6bc9c.../a175.pdf)).

Los maestros y estudiantes que conformábamos la incipiente Normal Popular propusimos varios objetivos: luchar por el reconocimiento de los estudios de la Escuela Normal Popular, que llevaría el nombre de “Rubén Jaramillo” (el cual nunca aceptaron las autoridades de la SEP, y tiempo después se cambió por “Emiliano Zapata”); generar una escuela alternativa de calidad para esos estudiantes y construir una cooperativa que sufragara los gastos del proyecto educativo.

Cada nueva experiencia en nuestra lucha nos llevaba al fracaso, pero nos dábamos ánimo para seguir adelante. Lo cierto es que cada una de las experiencias que nos tumbaba y nos arrastraba nos permitía mirar de qué tamaño era el monstruo al que nos enfrentábamos. Julio Aróstegui reflexiona sobre la experiencia y la memoria:

Tanto la experiencia como su cristalización en la memoria constituyen, a su vez, la más intuitiva y profunda percepción del tiempo humano. La experiencia y la memoria son “condensaciones” del tiempo. Ambas tienen la estructura de la temporalidad y ambas, en consecuencia, son la condición inexcusable de toda posibilidad de historicidad (Aróstegui, 2004, p. 16).

### **Curriculum alternativo: teoría y movilización**

Una de las tareas que representó muchas horas de trabajo colectivo, fue la elaboración de una propuesta curricular para la Escuela Normal Popular. A Jorge Montaña y a mí nos correspondió la propuesta de Educación Física, que ponía énfasis en la recreación y algunos contenidos del programa de secundaria donde laborábamos. También propusimos diversos temas en la materia de Historia, ya que, como documentaba anteriormente, éramos estudiantes de la Escuela Nacional de Antropología e Historia, con excelentes maestros, no solo mexicanos, sino también chilenos y argentinos. Recuerdo que parte de ese currículum alternativo consistía en incluir el materialismo histórico y el materialismo dialéctico, economía política,

entre otras materias. Imaginábamos que si los estudiantes combinaban la teoría con la práctica tomarían conciencia de su papel histórico y podrían sumarse a la lucha política por la transformación del país. También incorporamos materias tradicionales como Didáctica, Historia de la educación, Español, Matemáticas, entre otras, que eran afines a la tarea de los maestros de educación primaria.

Las clases se desarrollaban básicamente por la tarde-noche, ya que la planta de maestros, conformada por nosotros, laborábamos por la mañana en nuestras escuelas.

Paralelamente al desarrollo de los cursos iniciamos constantes movilizaciones exigiendo el registro oficial de nuestra normal. Los mítines los realizábamos dentro del edificio de la SEP, que por aquellos años se encontraba abierto permanentemente, ya que recibía continuas visitas a los murales de Diego Rivera, donde están plasmadas las grandes luchas de los obreros y campesinos. Recuerdo grandes reuniones del magisterio en los patios y corredores de ese edificio, que era, en ese entonces, una pequeña plaza abierta a las manifestaciones populares. Nuestros mítines seguramente eran escuchados por los funcionarios, pero sistemáticamente nos ignoraban. Muchas veces, incluso, los realizábamos justamente en los pasillos frente a sus puertas para obligarlos a salir y dar respuesta a nuestras demandas. En contraste, actualmente, la interlocución con los funcionarios o entrada a los murales es casi imposible.

El principal obstáculo para otorgar el reconocimiento a la escuela normal era el nombre de Rubén Jaramillo, luchador zapatista asesinado a finales de los cincuenta por el gobierno del presidente Adolfo López Mateos, además de los contenidos del currículo. Los hechos cotidianos para eliminar a los disidentes han sido una vergüenza para la historia de México, al evitar reconocer a un luchador social zapatista por la justicia que había demandado la Revolución mexicana.

El genocidio es parte de la propia historia de nuestra humanidad, de su inmemorable vergüenza. Testimoniar, narrar lo ocurrido, documentar capítulos

ignominiosos y abyectos de nuestro pasado tiene el alcance de un acto solidario para las generaciones futuras, para la humanidad toda. Estamos obligados a hacer memoria, a construir memoria, a refugiarse y protegerla. Cobijarla ante planificados intentos de ocultamientos intencionales; preservar la memoria del riesgo del cual no está exenta y que cabe contemplar, riesgo proveniente de su disciplinamiento por parte de la historia, productora de relatos hegemónicos. En esta línea de pensamiento, refugiarse la memoria y a su vez, cultivarla como memoria rebelde, indómita e insurrecta, constantemente atenta frente a relatos históricos fraudulentos y maniobras ocultadoras del ayer solidificadas en narraciones que con pretensión de verdad se instalan teñidas de rigurosidad epistémica (Borsani, 2003/2004, p. 52).

Participé alrededor de dos años en la construcción del proyecto de la Normal Popular con actividades para consolidar pedagógica e ideológicamente el proyecto educativo. Para las prácticas docentes de los estudiantes se buscaron escuelas de compañeros maestros democráticos, en donde los alumnos pudieran trabajar con los alumnos. Realizábamos permanentemente asambleas entre estudiantes y maestros para informar y analizar el rumbo de la escuela y de los problemas que se vivían cotidianamente. La escuela era el centro de reuniones del FMIN, en donde analizábamos y planeábamos las acciones político-sindicales; además, elaborábamos el periódico *El Educador Socialista*, órgano de difusión del frente.

En una reunión, el maestro Rubelio Fernández Dorado me pidió que leyera un artículo elaborado por él, para publicarlo en *El Educador Socialista*; en este, se describían los argumentos del Partido Comunista Chino (PCCH) en contra del Partido Comunista de la Unión Soviética (PCUS).<sup>19</sup> En el Frente Magisterial, la mayoría

---

<sup>19</sup> “Los chinos estaban distanciados de los rusos desde 1956, en ocasión del XX Congreso del Partido Comunista de la Unión Soviética, cuando Nikita Jruschov condenó a Stalin, fallecido tres años atrás. La acusación de Jruschov del culto a la personalidad bajo Stalin, fue tomada por los chinos como un serio error. En defensa de su historia, los comunistas chinos se distanciaron de los soviéticos” (<https://www.marxists.org/espanol/tematica/china/documentos/pol.pdf>).

de los militantes nos orientábamos por las ideas maoístas, aunque ya no teníamos muy claro el fondo de las disputas internacionales. El texto justificaba la acción del Partido Comunista Chino al haber apoyado el golpe de Estado en Chile, con el objetivo de detener el avance del “social imperialismo soviético”. Ese golpe de Estado había traído muchos asesinatos, encarcelamientos y expatriaciones, además la muerte del presidente socialista Salvador Guillermo Allende Gossens, situación que era inadmisibles avalar, porque iba en contra de toda lógica humanitaria y porque para muchos mexicanos, incluyéndome, Salvador Allende era un ejemplo a seguir por su coherencia política y, además, porque era un latinoamericano honesto.

Era el planteamiento del PCCH, avalado y seguido por las organizaciones maoístas internacionales y, en este caso, por el FMIN dirigido por el maestro Rubelio Fernández. La tesis de que era mejor una dictadura militar con influencia norteamericana que una democracia al estilo chileno apuntalada por la Unión Soviética, era su justificación. Ese planteamiento no me pareció adecuado para América Latina, ni tampoco justificar el golpe de Estado por las disputas y contradicciones de política internacional entre los comités centrales de China y la Unión Soviética, por muy “adecuado” que fuera el análisis de las contradicciones internacionales. Varios compañeros nos opusimos a esta tesis y poco a poco fuimos marginados de la dirección política del FMIN. Este fenómeno de expulsiones y fracturas aconteció en muchas partes del mundo generando un debilitamiento al movimiento comunista internacional. A pesar de ello, seguimos participando en el FMIN, ya que era un frente de lucha y espacio de coordinación, sobre todo en los años de formación de la CNTE y el trabajo político en la Normal Superior.

## ***EL EDUCADOR SOCIALISTA***

El periódico *El Educador Socialista* era el órgano del FMIN y desde ahí se proponía la táctica y estrategia de la lucha magisterial. Imprimíamos la publicación en papel revolución y el tiraje lo realizábamos en mimeógrafo, una máquina manual o mecánica que alimentábamos con tinta negra que adquiríamos en tubos. Todos los que trabajábamos en ello terminábamos con las manos y el cuerpo llenos de tinta. Antes habíamos transcrito los artículos en un papel estencil que tenía como característica ser un poco más grande que el papel oficio y estar compuesto por dos pliegos unidos en la parte superior, uno delgado, casi transparente pero consistente, y el otro grueso, con aberturas en la parte superior, para acomodarse en unas salientes de la máquina. Primero se colocaban las hojas en la máquina de escribir mecánica, pero sin la cinta negra/roja que daba el color cuando se escribía normalmente un texto. Al escribir, las letras, que eran de metal, penetraban la hoja delgada sin romperla y permitían que la tinta se pudiera filtrar. Una vez copiado el texto en el estencil se acomodaba en el mimeógrafo con la hoja más delgada pegada al rodillo, mientras que la más gruesa quedaba suelta. Las dos hojas del estencil se aseguraban en los orificios de metal del mimeógrafo. Como siguiente paso, la hoja gruesa se utilizaba para adherir muy bien la hoja delgada, pasándole la mano encima del rodillo que ya tenía un poco de tinta; finalmente se cortaba la hoja gruesa dejando la parte superior incrustada en la pestaña de metal.

En la bandeja del mimeógrafo se colocaban las hojas, casi siempre de papel revolución, que se caracterizaban por su color beige claro, de fibra reciclada, conocido también como papel periódico. Este papel era el más económico y por tanto usado por la mayoría de las organizaciones de izquierda (en Cuba, muchos años se utilizó ese papel para publicar libros). Finalmente, iniciábamos la reproducción, primero de forma manual para verificar que las impresiones no tuvieran errores o manchas, porque si una letra o palabra dejaba pasar demasiada tinta teníamos que corregirla

colocando un poco de pegamento a esta para que dejara pasar la cantidad de tinta adecuada. Echábamos a andar la máquina y permanecíamos atentos a todo el proceso de impresión. Eso nos llevaba muchas horas de trabajo, en las que cuidábamos de forma especial que las impresiones no se llevaran nuestras huellas digitales, ya que eran posibles indicios para rastrear nuestra identidad. Finalmente se encuadernaban, engrapaban y quedaban listas para su repartición.

La tarea de la distribución era aún más compleja, porque no se podían vender como los periódicos de los puestos tradicionales o gritando por las calles. Lo repartíamos primero entre los militantes de la organización y luego entre los simpatizantes del FMIN, que eran maestros de nuestras escuelas.

La distribución masiva se desarrollaba en asambleas, mítines y marchas. Cada periódico se entregaba a los interesados mediante una cooperación voluntaria y muchas veces lo regalábamos a maestros interesados en la lucha magisterial, con la promesa de una aportación posterior, aunque la mayoría de las veces no pagaran el periódico.

Para nosotros, lo más importante era su lectura, discusión y la difusión de nuestros planteamientos políticos, para que estos fueran incorporados en los análisis y en la toma de decisiones en reuniones de las escuelas o asambleas. Nos proponíamos círculos de estudio con esos materiales y otros textos, como los publicados en la revista *Pekín informa*, que eran muy económicos. No recuerdo el tiraje de *El Educador Socialista* ni su periodicidad, solo lo difícil de su producción y distribución.

Fueron muchos años de participación en el FMIN, en ellos conocí maestros y maestras excelentes, y aunque muchas veces discrepábamos en nuestras tácticas o estrategias de lucha, todos nos planteábamos una utopía que, de tan inmensa, no lográbamos vislumbrarla. Algunos de los maestros que recuerdo por su entrega y lucha son: Rubelio Fernández Dorado, Ramiro Reyes, Manuel Medina, Patricia Pacheco, Teodoro Palomino, Braulio Mena y muchos nombres más que escapan a mi memoria. Como dice Arfuch:

Es que lo autobiográfico –parece decirnos Sebald–, no remite solamente al relato personal de las vicisitudes en orden a las cronologías, sino que es también la mirada sobre los otros, los diálogos que podemos sostener con ellos –aún después de que hayan desaparecido–, el discurrir de la experiencia en el tiempo y en el espacio. Así, sólo sabremos del caminante lo que el camino lo inspira, las coordenadas históricas y existenciales que lo llevan a detenerse aquí y allí, los encuentros con personajes clásicos o contemporáneos, reales o imaginarios (Arfuch, 2013, p. 35).

En esos años de la Guerra Sucia, muchos luchadores sociales fueron detenidos, torturados o desaparecidos por publicar periódicos o volantes con llamamientos y críticas a la política oficial. Así que siempre se cuidaba quién elaboraba los volantes y publicaciones, y periódicamente estas pequeñas imprentas eran cambiadas de lugar por temor a una nueva represión.

Rememorar acontecimientos vividos es el desarrollo continuo de la memoria colectiva, dice Bergalli:

Mas, la mayor parte de tales situaciones se tienen en el recuerdo desde un presente que indudablemente condiciona en mayor o menor medida que los sucesos que se rememoran sean o se constituyan de modo contundente. Si la dureza del impacto que produzcan esos sucesos sobre la conciencia colectiva es mayúscula, la sociedad o el grupo social que se siente afectado quedarán impregnados de esa remembranza y su evocación se convierte en un deber de memoria (Bergalli, 2010, p. 5).

## **LA OCC SE EXTINGUE**

El Comité Central (CC) de la OCC decretó extinta dicha organización en 1975, fundamentalmente por una crisis interna, yo diría de identidad con nuestros planteamientos ideológicos, derivada de la detención de un compañero del CC, por agentes de Gobernación y policías de inteligencia del gobierno mexicano encargados

de investigar los “movimientos subversivos”. En el interrogatorio, el compañero expuso las características de nuestra organización comunista y los objetivos de la revolución que nos planteábamos en contra del gobierno burgués. Los agentes de Gobernación conocían a la perfección nuestros documentos básicos, donde se proponía construir las condiciones objetivas y subjetivas para una revolución socialista. En ellos, la cuestión armada no era muy explícita, pero claramente se podía ver que la OCC dirigía sus esfuerzos hacia organizar a las masas (obreros, campesinos, maestros, entre otros) para un cambio radical de la sociedad.

Lo impactante para todos los miembros de la OCC, fueron las “recomendaciones” que nos hizo Gobernación, informándonos que no era necesario realizar trabajo político desde la clandestinidad, que podíamos hacerlo de forma abierta y además tener la posibilidad de crear un partido político que luchara por un cambio pacífico. Era la época de la llamada Reforma Política del presidente Luis Echeverría.

Este fue un golpe muy fuerte para la organización y se planteó analizarlo con todos los militantes. Recuerdo que a los miembros de mi célula nos citaron expresamente para valorar la permanencia de la OCC. No recuerdo cuál fue el resultado, pero poco a poco se fue desestructurando la organización. Nuestra célula siguió funcionando dentro del FMIN, ya que la lucha dentro de la ENSM y en el SNTE seguía su rumbo.

Al concluir la OCC sentí un gran alivio, pues llevaba una vida de alto riesgo, debido a los problemas a los que nos enfrentábamos cotidianamente. Esta fue una época de terror del Estado mexicano.

La célula donde militábamos recibía permanentemente la invitación de unirnos a la Liga 23 de septiembre, organización fundamentalmente armada y que se enfrentaba cotidianamente a policías y al ejército. La primera acción a realizar sería armarnos y un camino para lograrlo era despojar de su arma (pistola), a algún velador o policía de las esquinas. Esa idea no nos parecía adecuada, ya que muchos de esos policías eran adultos mayores y ese

era su trabajo; pero lo más importante de todo, es que la mayoría de los miembros de la célula no compartíamos esos métodos de lucha, porque se limitaban a la confrontación armada sin un trabajo de organización hacia los trabajadores. Admiraba la lucha que habían dado el *Che* Guevara, Genaro Vázquez Rojas o Lucio Cabañas, que había sido asesinado por el ejército en enero de 1974, porque partían de la lucha junto con el proletariado. Me parecía más adecuado realizar mi trabajo político con los maestros y seguir por la democratización del sindicato; pero, sobre todo, del país. Para ese momento, la tarea no era fácil y permanentemente eran asesinados maestros que luchaban por esta vía pacífica y pocas veces se hacía justicia.<sup>20</sup>

A continuación, transcribo algunos párrafos del programa y pensamiento político del Partido de los Pobres, el grupo guerrillero que encabezó Lucio Cabañas, en un comunicado que publicó el periódico *Revolución* de Acapulco y que *Excélsior* reprodujo el 20 de marzo de 1972, en el cual se exponen sus metas fundamentales:

1. Derrotar al gobierno de la clase rica. Que se forme un gobierno de campesinos y obreros, técnicos y profesionales, y otros trabajadores revolucionarios.
2. Que el nuevo gobierno de la clase pobre dé leyes que protejan y hagan valer los intereses y derechos del pueblo. Que se haga valer el derecho al trabajo, el derecho a la huelga, el derecho de reunirse y opinar en público y en privado, el derecho de formar sindicatos, partidos y otras asociaciones, el derecho de escoger y votar candidatos y gobernantes.
3. Que para hacer cumplir sus leyes y proteger sus intereses, los trabajadores formen sus jurados o tribunales, nombren sus jueces y se den armas para defenderse.

---

<sup>20</sup> Existe una gran cantidad de literatura sobre la guerrilla en México. Recupero un folleto que llegó a mis manos cuando estudiaba en la ENSM, donde circulaban este tipo de materiales y volantes, no recuerdo si lo repartieron o lo compré. En la portada está la fotografía de Lucio Cabañas con la leyenda: “Lograr la liberación de México y una patria nueva o morir por ella”, 10 años de guerrillas en México, 1964-1974.

4. Expropiar las fábricas, los edificios, la maquinaria, los transportes y los latifundios de los grandes propietarios, los millonarios nacionales y extranjeros. Que se entregue en propiedad a los trabajadores.
5. Seguridad social para el trabajador, así como seguro agrícola; que el trabajador controle todos los medios de comunicación para que éstos sirvan a la educación del trabajador. Hacer valer el derecho de los trabajadores y de sus familias a tener casa, educación y cultura, higiene, salud y descanso sin costos pagados.
6. Liberar a la mujer, haciendo valer su igualdad de derechos frente al hombre. Proteger a los niños haciendo valer los derechos que les son propios, como: alimentación vestido, educación, casa, cuidado y educación.
7. Amparar a los ancianos y a los inválidos por medio de casas y cuidados especiales, alimentación y vestuario gratuito, trabajo adecuado, educación y cultura.
8. Hacer valer el derecho de los estudiantes a la educación en todos los grados.
9. Hacer valer el derecho de los técnicos y de los profesionales a mejorar sus condiciones de vida, a mejorar su capacidad profesional y a crear y aplicar sistemas adecuados de trabajo que sirvan al pueblo trabajador. Hacer valer el derecho de los escritores, de los artistas y de los intelectuales con dignidad del producto de sus obras, el derecho de hacer progresar su espíritu de creación y el derecho de crear y aplicar métodos adecuados al progreso espiritual de todo el pueblo trabajador.
10. Unirse todos en la lucha contra la discriminación racial en el mundo, principalmente con los negros, con los mexicanos y chicanos y otras minorías raciales en los Estados Unidos.
11. Hacer la independencia económica de México completa, la independencia política contra el sistema colonial nuevo de los Estados Unidos de América y otros países extranjeros unidos con los pueblos pobres del mundo, en la lucha contra la misma dominación extranjera que protege a las clases ricas.

[...] al pueblo mexicano sólo le queda una alternativa, la última de las alternativas: UNA NUEVA REVOLUCIÓN, una revolución proletaria que destruya el aparato estatal de la burguesía y deposite el poder político y económico en los trabajadores; una revolución dirigida por los obreros y campesinos que

destruya la propiedad privada y acabe con la explotación del hombre por el hombre (López, s. f./s. e.).

Otro texto importante sobre la guerrilla en México es el de Carlos Montemayor, *Guerra en el paraíso* (2008), escrito como una novela, pero basado en un riguroso estudio de este acontecimiento que marcó el sexenio de Luis Echeverría Álvarez (Folleto: “Lograr la liberación de México y una patria nueva o morir por ella, 10 años de guerrillas en México, 1964-1974”).

Lorenzo Meyer analiza el gobierno de Echeverría, a partir de los textos críticos del maestro Daniel Cosío Villegas:

Para ese momento el sistema político posrevolucionario había dejado atrás el “periodo clásico” y había empezado a entrar en el de su decadencia. Los indicadores estaban ahí: el 68 y las guerrillas rurales de Guerrero y las urbanas del Distrito Federal o Monterrey, el caos fiscal del “neopopulismo”, la inflación, el déficit externo, la pésima distribución del ingreso; en una palabra, la crisis “del desarrollo estabilizador” [...] En 1972 apareció *El sistema político mexicano*, en 1974 *El estilo personal de gobernar* y en 1975 *La sucesión presidencial* y *La sucesión desenlace y perspectivas*. Se trató, a la vez, de análisis de coyuntura y de un juicio severo de toda la posrevolución, aunque acojinado por un lenguaje de doble o triple intención. Fue ese un ejercicio de crítica que puso en el centro de la mira a un presidente todavía en pleno dominio de un poder autoritario [...] Si Cosío centró su análisis en la presidencia y el presidente, fue porque no veía viable ni conveniente la ruta armada hacia el cambio. Tampoco observó signo alguno que le permitiera considerar a las urnas como clave del cambio. Así, sólo las reformas desde dentro y desde arriba parecían ofrecer alguna posibilidad, aunque remota, de salir del callejón histórico [...] para 1974 esa posibilidad había desaparecido. En *Estilo personal de gobernar*, Cosío Villegas probó la certeza de lo advertido tres años antes por Robert Dahl: había una correlación entre el abuso de la palabra y la falta de acción decisiva: entre más se habla, menos se hace. Don Daniel contrastó a Echeverría –personaje “locauz” y en monólogo perpetuo– con el presidente Cárdenas, un mandatario que casi no habla, pero actuaba con gran eficiencia. La tesis de *Estilo personal*

*de gobernar* era clara: en un sistema presidencialista sin límites, los defectos personales del jefe del ejecutivo se vuelven características del sistema mismo y se amplían y multiplican hasta afectar la vida misma de la sociedad. Cuando el autoritarismo hace que la patología del líder se transforme en la patología del gobierno, entonces se está hablando de un sistema político enfermo. Cosío Villegas ya no pudo ver cómo su hipótesis se comprobaría perfectamente en los casos de López Portillo y de Salinas de Gortari, hasta llegar al cambio del régimen del 2000 [...] Para 1975, las fallas de estructura política mexicana anunciadas en 1972 eran hechos comprobables, el cambio desde dentro había resultado inviable (Meyer, 2001, pp. 80-83).

### **Voces entre voces: protagonistas, los otros como yo<sup>21</sup>**

Para la reconstrucción de algunos acontecimientos de mi vida y la de dos compañeros militantes en los años setenta, desde la OCC, a continuación presento un relato compartido que permitirá revisar las distintas versiones de los hechos protagonizados por Carlos (Jaime), Félix (?) y yo (Alejandro).<sup>22</sup>

A propósito de esta idea de cambiar nuestra identidad por motivos de seguridad retomo la reflexión de Paul Ricoeur en el libro *Sí mismo como otro* (1996), que plantea la siguiente reflexión:

¿No consideramos las vidas humanas más legibles cuando son interpretadas en función de las historias que la gente cuenta a propósito de ellas? ¿Y esas historias de vida, no se hacen a su vez más inteligibles cuando se les aplica modelos narrativos –tramas–, tomados de la historia propiamente dicha o de la ficción (drama o novela)? Parecía, pues, plausible tener por válida la siguiente cadena de aserciones: la comprensión de sí es una interpretación; la interpretación de sí, a su vez, encuentra en la narración, entre otros signos y

---

<sup>21</sup> Ver el texto de Paul Ricoeur (1996), en el libro *Sí mismo como otro*.

<sup>22</sup> Los nombres que aparecen dentro de los paréntesis son los seudónimos que utilizábamos en la organización.

símbolos, una mediación privilegiada; esta última se vale tanto de la historia como de la ficción, haciendo de la historia de una vida una historia de ficción o, si se prefiere, una ficción histórica, entrecruzando el estilo historiográfico de las biografías con el estilo novelesco de las autobiografías imaginarias. Lo que falta a esta aprehensión intuitiva del problema de la identidad narrativa, es una clara comprensión de lo que está en juego en la cuestión misma de la identidad aplicadas a personas o comunidades. La cuestión del entrecruzamiento entre historia y ficción desviaba en cierto modo la atención de las considerables dificultades ligadas al problema de la identidad como tal (Ricoeur, 1996, p. 107).

Carlos Anaya Rosique, Félix Alfonso Martínez Sánchez y yo, Roberto Isidro Pulido Ochoa, nos conocimos en la Unidad 5 de Diciembre, en la avenida Plutarco Elías Calles, cuando teníamos alrededor de 15 años. Jugábamos basquetbol, futbol o nos peleábamos con los guantes de boxeo. Pasaron los años y la amistad creció junto con el gusto por leer y comentar las lecturas al caminar alrededor de esos edificios para burócratas. Entre 1973 y 1974 ingresamos a la OCC, donde desarrollamos nuestras inquietudes y rebeldías contra un sistema antidemocrático en México. Tres voces, tres memorias alrededor del mismo tema: el riesgo de vivir en la clandestinidad en los momentos de la llamada Guerra Sucia, caracterizada por asesinatos y desapariciones de jóvenes revolucionarios, entre ellos, uno de los casos emblemáticos, el de Jesús Ibarra Piedra, hijo de doña María del Rosario Ibarra de la Garza, conocida mejor como doña Rosario Ibarra de Piedra.

La charla inició preguntándonos cómo habíamos llegado a la OCC. De inmediato Carlos nos recordó su responsabilidad en el asunto:

Llegaron por mí. Cuando estudiaba en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) me ligué con la gente que armaba el autogobierno y que estaban divididos en dos corrientes maoístas. Estas dos expresiones se unían en contra de las posiciones del partido comunista con poca influencia en el CCH, además de que se enfrentaban a la derecha, o sea los porros. Al mismo tiempo que

existían esas corrientes estaba la más radical de ellas, dirigida por los hermanos Villarreal, que fueron luego dirigentes del sindicato de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). Uno de estos grupos me invitó, y fue así como empecé a participar dentro y fuera de la escuela, involucrándolos a ustedes posteriormente. Para mí fue interesante porque se presentaba en ese momento la posibilidad de participar políticamente, sin necesidad de caer en la lucha armada; aunque desde la organización (OCC) también había ciertas relaciones con esta lucha.

La OCC era una organización que derivaba de la Liga Leninista Espartaco, y ya desde ahí venía con revisiones, supuestamente limpiando aquellas cosas que la liga en su momento había hecho. Por ejemplo, la publicación del libro-ensayo *Sobre un proletariado sin cabeza*, sin el prólogo de José Revueltas,<sup>23</sup> en donde se señalan los errores de José Stalin, aunque la OCC era estalinista. Creo que una de las grandes contradicciones dentro de la OCC, fue precisamente la discusión en torno a si el enemigo fundamental era la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), estando nosotros tan cerca de Estados Unidos. Por otro lado, el planteamiento de los chinos era que el enemigo de la humanidad eran los soviéticos. En América Latina este planteamiento no fructificó por tener al lado a Estados Unidos. Eso llevó a personas, como el maestro Rubelio Fernández, a quedarse solos. Recordemos aquel golpe de estado en Chile en contra del gobierno de Salvador Allende, gobierno socialista pero cercano a la URSS, por lo que había que acabar con él, o sea, una deformación absoluta en el análisis, ¿cómo puedes celebrar el golpe de Estado promovido por los gringos, porque el enemigo de la humanidad era la URSS? Esas fueron las razones que acabaron con la organización OCC, sin ninguna discusión amplia entre sus militantes. Otra de las contradicciones de la OCC, era que no tenía un sustento en la organización de las masas y sobrevivía de forma clandestina, clandestina para las masas, no para el poder, pues el poder, en última instancia, sabía de su

---

<sup>23</sup> Enrique González Rojo Arthur cuenta la relación política que vivió con José Revueltas: “Ingresamos Eduardo Lizalde y yo al PCM a principios de 1956. Formamos, con Joaquín Sánchez MacGrégor, la célula Carlos Marx. Nuestro grado de conciencia política era muy débil. Nuestra credulidad ilimitada [...] Nuestra situación cambió de golpe con la asignación de José Revueltas a la célula Marx. Abrimos de pronto los ojos. Revueltas traía consigo una interpretación distinta de la historia del PCM, de sus crisis y sus expulsiones” ([www.enriquegonzalezrojo.com](http://www.enriquegonzalezrojo.com)).

existencia. Darnos cuenta de eso provocó, también en su momento, que dejara de tener una razón de ser y cuando surgieron los primeros trancazos, estos la destruyeron. El reconocer que se estaban haciendo cosas, pero que nos alejábamos más de la realidad, hizo que se desintegrara y nunca hubo un congreso de disolución.

Le recordé a Carlos que nosotros no éramos una célula y le cuestioné sobre mi integración al FMIN, donde estaba Rubelio Fernández como dirigente fundamental. Para Carlos estaba claro que el maestro Rubelio y José *el Viejo* (seudónimo), venían del mismo lugar (de la Liga Comunista Espartaco), y luego habían tomado distintas posiciones dentro de la lucha política: “*El Viejo* planteaba que había que crear la vanguardia revolucionaria. Rubelio nunca perteneció a la OCC y ésta tenía alianzas con el Frente Magisterial Independiente”.

A continuación, Carlos sintetizó el tema de las células dentro de la organización:

La estructura de la OCC era por células, nadie debería conocer más de dos personas en cada una de ellas, de tal manera que fuera más difícil encontrarlos. Es decir, ustedes sabían quién era yo, y los del Comité Central también lo sabían, pero las otras células no; podían hablar de alguien y mencionar su seudónimo, pero no sabían exactamente a quién se referían. Eso era la preservación de la información que resguardaba aparentemente la confiabilidad y la secrecía de la organización, de tal manera que si atrapaban a alguien, éste no pudiera confesar los nombres de más de dos personas con las que estaba en contacto y desaparecer, porque seguramente irían por ellos. Era una vieja estructura leninista.

Desde mi perspectiva, la organización hizo crisis en un mitin en la Preparatoria Popular de Tacuba (PPT), donde nos había citado el Comité Central de la OCC. En ese momento se vislumbraba la posibilidad de constituir una normal popular, pero me imagino que las corrientes internas no nos permitieron seguir allí. Fuimos llegando a la explanada muchas personas, no los estudiantes de la Normal,

ni de la Preparatoria Popular, la verdad no sé quiénes éramos, pero todo se tornaba pacífico y solo conversábamos con los pocos que conocíamos. Pasó como una hora y media sin ningún incidente y de pronto José Luis Ortega, de viva voz, informó que el mitin se suspendía. Recuerdo que se nos indicó, casi en voz baja, que no saliéramos todos juntos de las instalaciones, sino que poco a poco y en pequeños grupos. Días después se analizó el acontecimiento y se valoró que había sido un error del Comité Central haber citado a los militantes y ponernos en riesgo de ser aprehendidos por la policía.

Carlos aseguraba que la OCC nunca había sido una organización de masas, sino de cuadros:

Entonces, si tú tenías un grupo y cada uno tenía su grupo, no todos eran miembros de la organización, solo simpatizantes de los círculos de estudio en quienes influíamos, asunto que se discutió mucho en el Comité Central. El problema era cómo transformar una organización clandestina en una de masas y no terminar peleándose dentro de la misma organización cuando estás en la cúpula clandestina, con el mismo objetivo y en las calles o frentes de masas. ¿Cómo estableces esa organización si no sabías quién era un provocador? Cuando tienes mil adeptos puede haber un provocador, aunque había estrategias para detectarlo; por ejemplo, el más radical en sus planteamientos o acciones.

El nivel de tensión que vivíamos cotidianamente era muy alto. Juntos recordamos aquella ocasión en que un compañero del Comité Central fue descubierto, y Carlos se adelantó a comentarlo:

Un día, un cuate tenía que venir de alguna zona de Veracruz a una reunión, y yo no sé de qué le vieron cara. El problema del que hace trabajo clandestino es que en la cara se le nota algún delito, se siente un trasgresor y eso la policía lo detecta, no sé, se le ve. Bueno, yo siempre he pensado que la policía de México, por lo menos en esos años, revisaba los periódicos. En ese entonces eran muy eficientes para atrapar al que querían, era muy claro a quién buscaban y su localización tardaba tres meses, pues tenían unas redes que no sé de dónde

salían. Este chavo llega a la terminal de la Tapo (estación de autobuses en la Ciudad de México), lo detienen y se desatan las alarmas; afortunadamente, y con una gran eficiencia, diría yo, rápidamente se cambió el lugar donde estaba la imprenta, se movió todo en menos de 24 horas. Lo que se planteaba era que si te detenían te aguantaras 24 horas sin hablar y después soltaras lo que trajeras, pero esas primeras horas te quedarás calladito. Eso era común y la policía lo sabía, esos primeros momentos podían ser terribles y sin embargo no lo fueron para el compañero. Lo soltaron a las 24 horas y de ahí se desataron unas discusiones idiotas, pues había quien planteaba que se ejecutara al compañero porque lo más seguro era que nos hubiera delatado. Él explicó, como miembro del Comité Central, que lo habían detenido e interrogado, y que había dicho, al final de cuentas, que pertenecía a una organización y dijo su nombre. La policía le dijo que no les preocupaban ellos, de eso me acuerdo un poco, que no sabían para qué éramos clandestinos si no estábamos haciendo nada que pudiera afectarlos, que ellos sabían quiénes éramos. Esa revelación, para una estructura que se plantea revolucionaria y clandestina por estar socavando las bases de la sociedad, es terrible viniendo de la policía, y, peor aún, que te digan que no pintas, que no les importas.

Era el año de 1976, cuando Jesús Reyes Heróles planteó la cuestión de reforma política que le dio paso al Partido Comunista Mexicano, para convertirse en un partido legal. Félix Martínez intervino en el recuento de una época que marcó nuestra existencia:

Si bien estos movimientos surgen a raíz de 1968, no la parte fundamental que generaban los cambios y movimientos de la gente. Por ejemplo, el cambio del autogobierno en arquitectura, pues aunque había gente maoísta y de otras líneas políticas, también estaban personas que no pertenecían a ningún movimiento o algún partido, gente que tenía descontento, que había vivido el 68. Ese acontecimiento nos marcó de diferente manera a la gran mayoría, con un anhelo de cambio y movimiento hacia reformas que no existían ni en la familia ni en la escuela o centros de trabajo hasta antes de ese año. Yo recuerdo que cuando Carlos trabajó en el Banco de México, a las mujeres no se les permitía traer pantalón, sólo falda; además, no era aceptable contratar gente que no

tuviera tez blanca y con determinada condición. Contra todo eso había un descontento, y lo que hacen precisamente esos movimientos marginales que comentaba Carlos, es que aprovechan ese disgusto para dirigir sus ideas y propuestas hacia un cambio radical, o sea que poco se planteaba la toma del poder por la vía pacífica, aunque la mayoría planteaba acceder por la vía armada.

Lo anterior se daba en todos los ámbitos y era también producto del descontento. Yo trabajé en el sector popular en Santo Domingo y en San Juan de los Leones, cuando iban alumnos de ingeniería o arquitectura para apoyar estos movimientos, participar en reuniones y orientar en algunas cuestiones a las personas que necesitaban ayuda, desde nuestro papel como especialistas. Su condición de posibles propietarios de alguna vivienda, era también la oportunidad de convivir con gente que vivía la realidad misma, que tenía que luchar todos los días por un salario bajo y sin tener derecho a un techo propio. Problemas reales y su necesidad de acudir a todos aquellos que nos incrustábamos en su vida diaria, que queríamos un movimiento de lucha y cambio, cuando ellos estaban luchando por su vida y por mejorar las condiciones de la misma.

Todos esos asuntos deberían meditar para analizar cómo estas organizaciones sociales surgen de reflexiones y movimientos nacionales e internacionales con visión, con teoría y organización estructurada, para entrar a la sociedad donde existían los problemas.

Carlos interviene y habla del espontaneísmo, al tiempo que critica y analiza el papel de la dirección de la OCC en ese entonces:

Es que había una concepción espontaneísta,<sup>24</sup> representada por Pancho G. Esta corriente maoísta pensaba que si lo que quieren las masas es una fiesta de 15 años, pues hagámosla, sigamos lo que las masas nos van diciendo. El esquema de análisis sobre lo que sucedía en el mundo era muy cuadrado, con una

---

<sup>24</sup>“Así, pues, hemos podido persuadirnos de que el error fundamental de la ‘nueva tendencia’ en el seno de la socialdemocracia rusa consiste en rendir culto a la espontaneidad, en no comprender que la espontaneidad de las masas exige de nosotros, socialdemócratas una elevada conciencia [...] Pero los revolucionarios se han *rezagado* de este movimiento ascensional, tanto en sus teorías como en su actividad no han logrado crear una organización permanente que funcione sin solución de continuidad, capaz de *dirigir* todo el movimiento” (Lenin, 1961, pp. 140, 161).

visión de las relaciones hombre-mujer bastante cerradas. Por ejemplo, estaban en contra del aborto, tampoco estaban a favor del matrimonio legal, y no es que apoyaran el divorcio, o sea, no estaban de acuerdo en las relaciones donde había cambios de pareja. Estuvo el caso de Emiliano (seudónimo), que inició una relación amorosa con una compañera también del Comité Central y les realizaron un juicio político. Al final, como estructura, la OCC estaba en contra de los placeres, pues recuerdo que no se permitía bailar, tomar bebidas alcohólicas, etc., éramos como una secta religiosa. Afortunadamente nadie se lanzó contra William Shakespeare o Beethoven, pero poco faltó; y hubo el caso de Héctor (*la vaca*), caso terrible, un muchacho muy joven, formado y deformado políticamente, que decía que él era un anarcoestalinista... yo no entiendo nada cuando la gente llega a ese nivel de estupidez.

Algo que es muy importante en estas reflexiones es el momento de auge de la primera generación de clase media de este país, que para 1968 ya estaba constituida. Todos éramos jóvenes de 16, 17 y 18 años, y fuimos también la primera generación de clase media que tomó conciencia como clase media y se preguntó qué hacer, y las respuestas son estos gérmenes de libertad que son procesos de autogestión, pero que no son la revolución.

A partir de estas ideas uno tiene que preguntarse si el 68 fue un movimiento revolucionario, en el sentido de dejarnos ser y construir instituciones que nos permitieran desarrollarnos.

Las concepciones de la vida cotidiana cambiaron y vivimos una transformación al ocupar roles sociales que se consideraban solo de la mujer, como son entrar a la cocina y lavar trastos, hacer comida, o cuidar a los hijos; y cuando lo hacíamos, éramos criticados no solo por otros miembros de la familia, sino por los propios camaradas de la organización política.

Carlos resaltó el papel de las mujeres en las agrupaciones políticas de izquierda:

Ellas eran las que más trabajaban elaborando volantes, manifiestos, carteles, etc., y en las reuniones políticas de organización llevaban a sus hijos que luego se aburrían, después de largas horas de discusiones.

Pienso que las organizaciones de izquierda eran organizaciones misóginas, *las mujeres del metate al petate*. Entre el dirigente político que tenía sus novias, esas organizaciones de izquierda y las sectas no hay diferencia, esto es, eran absolutamente de izquierda, estaban empapadas de eso y seguían siendo misóginas sobre el papel de la mujer. Enrique González Rojo, escribió el poema *La clase obrera va al paraíso*, éste inicia diciendo: ‘Una vez me enamoré de una trotskista’<sup>25</sup>

Mientras Félix estudiaba Arquitectura, yo estaba en Educación Física, y aunque cada uno tenía una historia y seguimos distintos caminos, nos unió esa historia y ese momento. Los años setenta fueron momentos terribles en el país con asesinatos, desapariciones, y ahí vivimos. Para mí fueron muy importantes los primeros libros que ellos me prestaron: primero *El Principito* de Antoine de Saint-Exupéry, luego *El Loco* de Gibran Kahlil Gibran, después William Shakespeare y de ahí más de 40 años de nuestra vida hemos vivido alrededor de los libros. Aún ahora, Félix recuerda un dibujo que yo tenía entonces en mi cuarto tratando de alcanzar una estrella, en la espera de acceder a una vida distinta mediante la lectura.

Tras meditar un rato, Carlos comentó que cada uno de nosotros tuvo razones distintas para mantenerse unido a los otros:

¿Qué fue lo que nos unió?, no fue la participación de la organización, eso fue un accidente geográfico, éramos antes y después. Muchos militantes no son nada, son y dejan de ser. Esa es la diferencia. Por eso digo, ¿cuáles son las motivaciones?, participar en la OCC era tratar de encontrar un canal para las inquietudes que habíamos manifestado; la vivencia de ser parte de la época es una consecuencia de la época. Nos tocaron las grandes transformaciones

---

<sup>25</sup> *La clase obrera va al paraíso*: “Una vez me enamoré de una trotskista, / Me gustaba estar con ella / porque me hablaba de Marx, / de Engels, de Lenin, y, desde luego, de León Davidovich. / Pero, más que nada / porque estaba en verdad como quería. / Tenía las piernas más hermosas de todo el / movimiento comunista mexicano. / Sus senos me invitaban / a mantener con ellos actitudes / fraccionales...” (González Rojo, 2008, p. 24).

de la clase media en el 68, en una participación directa o no y después tuvimos, de manera cercana, actos que modificaron cosas, que es lo que hizo a Jesús (Anaya),<sup>26</sup> y lo que provocó que volteáramos la mirada hacia allá. Yo me acuerdo de una plática antes de entrar a la OCC, en la que tú, Roberto, decías que a lo mejor habría que tomar acciones. Recuerdo que platicábamos en Magdalena Peñasco, zona rural de Oaxaca, diciendo que algo teníamos que hacer y planteando la posibilidad de quedarnos a organizar a los campesinos. Era 1972, y nos hubiéramos adelantado a los zapatistas, pero éramos hijos de la clase media, por eso no lo hicimos. Yo creo que nuestra militancia en la OCC nos reúne en un tema ético, porque si no es así, para qué está uno en esta vida.

¿En aquel momento esos eran actos heroicos? No, acto heroico es estar aquí con el trabajo que has hecho en Oaxaca, que tiene lógica, ese es un trabajo heroico, aquel era el heroísmo del sacrificio y de las novelas rusas. El trabajo cotidiano de hormiguita, ese es un trabajo valioso.

Así finalizó este ejercicio de memoria compartida entre los diferentes personajes que cohabitamos en acontecimientos no al azar sino juntos, al intentar democratizar una sociedad autoritaria. La transcripción de estas líneas se basa en la importancia de escribir los acontecimientos que contrastaron nuestra historia, dando así valor a la memoria colectiva.

Podemos decir que en general se habla de la existencia de memorias individual, colectiva y social.

Más allá de la memoria individual, aparecería la memoria colectiva o memoria del grupo, mientras que la social sería la de una sociedad globalmente considerada [...] existe un proceso de recuerdo que está más allá de cada individuo, que es impersonal, en el cual los individuos participan, aunque sea parcialmente y según sus intereses particulares. Para evocar su pasado, el hombre

---

<sup>26</sup> Jesús Anaya Rosique (1946), hermano de Carlos Anaya Rosique. Por el lado materno provienen de una familia de refugiados de la Guerra Civil Española (1936-1939). Fundó la revista *Hora Cero* que promovía las luchas de liberación nacional. En 1972 fue detenido, torturado y encarcelado en Lecumberri, sin que pasara nunca su juicio del acto de formal prisión.

necesita frecuentemente acudir a los recuerdos de los otros. Toda memoria individual supone el marco o cuadro de la social, lo que descartaría la superficial visión de la memoria colectiva como alguna forma de mera síntesis o construcción basada en las memorias individuales.

Según esa misma dualidad, Halbwachs proponía distinguir entre una memoria interior y una exterior al individuo, una personal y una social y, además, más importante para lo que dilucidamos aquí, entre “memoria autobiográfica y memoria histórica”. La memoria histórica sería, pues, una especificación temporal de la memoria colectiva. Sería externa al individuo, objetivada y socializada (Aróstegui, 2004, p. 19).

## **LA NORMAL SUPERIOR: HACIA LA CONSTRUCCIÓN DEL PROYECTO DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA**

A mediados de los años setenta cambió el rumbo de mi vida e ingresé a estudiar la carrera de Historia en la Escuela Normal Superior de México (ENSM), para maestro de secundaria. También solicité cambio de adscripción, de la secundaria número 16, en Tlatelolco, a la Escuela Nacional de Maestros, como profesor de Educación Física. En lo político, permanecí en el FMIN e inicié, junto con muchos maestros, los gérmenes de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE).

Julio Scherer, en su libro autobiográfico *Vivir* (2012), cuenta una parte de ese México del final del sexenio del presidente Luis Echeverría Álvarez, en donde no solo se vivió una Guerra Sucia en la que se asesinaron y desaparecieron opositores, sino, además, tuvo lugar la cancelación de proyectos periodísticos como el de *Excélsior*:

Echeverría llegó al poder y al final del sexenio dio el manotazo que acabó con *Excélsior*. A la distancia recuerdo la asamblea que a muchos nos echó a la calle. Me veo a mí mismo y apenas me conozco. Soy yo y no soy yo. De entonces a la fecha la vida ha cobrado una velocidad que se dispara y que no podría imaginar qué tan lejos llegaría.

Veo a Vicente Leñero al lado de Gastón García Cantú y los imaginé unidos para siempre; veo a Elena Guerra, los ojos secos y el alma inundada; veo a *Bambi* con su pequeña bolsa de mano que ocultaba en su interior una pistola calibre 22. Mario Escurdia, su compañero de muchos años, cercano al poder, la había enseñado a tirar en el *stand* del estado mayor presidencial. “Si te tocan, disparo”, me diría [...] *Proceso* nació el 6 de noviembre, aún bajo el gobierno de Luis Echeverría. En la portada apareció mi nombre con el título de director general, una dolorosa remembranza de *Excélsior* [...] Miguel Granados Chapa<sup>27</sup> repetiría a lo largo de su vida que yo había contribuido a mi propio derrumbe. Afirmaba que no abrí los ojos ante Regino Díaz Redondo, periodista sin hechura y drogadicto, a pesar de las advertencias con que me pedía un cambio de actitud frente a los acontecimientos [...] Nunca quise discutir con Miguel Ángel los puntos de discordia entre ambos. En alguna medida le debía como periodista mi supervivencia y mi gratitud hacia él era patente. Además del respeto a su trabajo, dan cuenta los hechos. Por iniciativa nacida en *Proceso*, Miguel Ángel fue elevado a la dignidad ciudadana, Medalla Belisario Domínguez, el 8 de octubre de 2008 (Scherer, 2012, pp. 35-38).

En la Normal Superior como estudiante y en la Nacional de Maestros como docente, mi trabajo pedagógico y político sindical tomó un camino significativo, ahora estaba justo en los lugares donde se formaban los maestros de educación básica, y, por si fuera poco, durante las vacaciones llegaban profesores de todo el país a los cursos intensivos. Fue un espacio y tiempo que nos permitió realizar análisis colectivos sobre la educación en México.

Cuando ingresé a la Normal Superior se discutía la reforma educativa implementada por la SEP en 1972. Una parte de los maestros y estudiantes de diferentes corrientes políticas coincidían en

<sup>27</sup> “Seis meses antes del golpe a *Excélsior*, con precisión el 31 de diciembre de 1975, Granados Chapa buscó a Julio Scherer al terminar la Asamblea de la Cooperativa de *Excélsior* y al ver el resultado, muy dolido, le dijo con palabras que recuerda fidelísimamente: ‘Acaba usted de cometer un gran error apoyando a Regino [Díaz Redondo]. Más temprano que tarde se va usted a dar cuenta quiénes son sus amigos...’” ([kioscomedios.wordpress.com/.../granados-chapa-quisiera-ser-recordado](http://kioscomedios.wordpress.com/.../granados-chapa-quisiera-ser-recordado)).

rechazar esa reforma y me integré rápidamente a esas discusiones. En primer lugar, exigíamos la participación directa en el proyecto de reforma, ya que la propuesta sería aplicada por nosotros, los egresados, por lo que era fundamental tener claro cuál era su enfoque y saber qué iríamos a enseñar. En segundo lugar, manifestábamos el desacuerdo con la organización del conocimiento por áreas, ya que se minimizaba la preparación científica y la educación social. Además, criticábamos el plan de estudios al considerar que: “disminuye, a pesar de los porcentajes expuestos, la proporción en la preparación científica, social, artística y física de los adolescentes, enfatizando la educación tecnológica, ya de por sí excesiva con seis horas semanales” (Calvo, 1995, p. 85).

Calificábamos esa reforma como “burguesa” e “imperialista” porque minimizaba la formación humanística y psicológica, al resaltar la capacitación tecnológica del alumnado, con el objetivo de solo habilitar a nuestros estudiantes para ser obreros semicalificados, creando mano de obra barata. Aunque estábamos divididos, una buena parte del alumnado y maestros proponíamos una verdadera reforma educativa que partiera del conocimiento de la realidad nacional, que elevara el nivel académico y que fuera democrática, popular y antiimperialista, con la participación de los maestros, técnicos de la educación, autoridades, alumnos y el pueblo en general.

Llegue a la ENSM cuando había terminado la huelga que había durado 62 días (abril y junio de 1976). El conflicto concluyó con la firma de un convenio entre la SEP y las representaciones estudiantiles de la escuela, cuyos acuerdos más importantes fueron: que la ENSM generara su propia reforma educativa y organizara las carreras por asignaturas si así lo consideraba pertinente; que se formara un Consejo Técnico paritario de profesores y alumnos que incluyera al director de la escuela, quien no podría vetar los dictámenes del Consejo; y que se duplicara el presupuesto de la ENSM.

En ese contexto, conseguí entrar a la ENSM dejando atrás la ENAH donde estudiaba Antropología Social. Recuerdo con admiración a

mis maestros chilenos y argentinos que habían llegado a México como exiliados en el momento de la dictadura militar implantada en sus países, y que salvaron de esa forma sus vidas. Ahí, el ritmo de lectura e investigación era tenaz, en contraste con el de la carrera de Historia en la ENSM, donde las lecturas eran escasas, su profundización precaria y el enfoque de la enseñanza y aprendizaje estaba centrado en lo que se conoce como la Historia de bronce.

En las escuelas fue la fiel y segura acompañante del civismo. Se usó como una especie de predicación moral, y para promover el espíritu patriótico de los mexicanos. Guillermo Prieto asegura que sus *Lecciones de historia patria* fueron escritas para exaltar el sentimiento de amor a México. Recordar heroicidades pasadas servirían para fortalecer las defensas del cuerpo nacional. [...] Todos nuestros pedagogos creen a pie juntillas que los hombres de otras épocas dejaron gloriosos ejemplos que emular, que la recordación de su buena conducta es el medio más poderoso para la reforma de las costumbres, que como ciudadanos debemos nutrirnos de la sangre más noble de todos los tiempos, que las hazañas de Quiroga, de Hidalgo, de Juárez, de los héroes de la Revolución bien contadas por los historiadores harán de cada criatura un apóstol, un niño héroe o un ciudadano merecedor de la medalla Belisario Domínguez (González, 1980, pp. 65-67).

En relación con este tema, Paul Valery menciona que:

La historia que se enseña en las escuelas es el producto más peligroso producido por la química del intelecto humano. [...] la historia que recoge las bondades del pasado propio y las villanías de los vecinos, “hace soñar, embriaga a los pueblos, engendra en ellos falsa memoria, exagera sus reflejos, mantiene viejas llagas, los atormenta en el reposo, los conduce al delirio de grandeza o al de persecución, y vuelve a las naciones amargas, soberbias, insoportables y vanas” (Valery en González, 1980, p. 66).

Durante el tiempo que estudié en la ENSM, la Historia de bronce era desarrollada por la mayoría de los maestros. Algunos intentaban

acercarse a otros enfoques de enseñanza de la Historia, pero el contexto e ideología del colegio de profesores no lo permitía. En las clases estudiábamos la vida de políticos o militares y, sobre todo, a los héroes, las fechas de cada acontecimiento y memorizábamos los contenidos que nos dictaban, así como los temas de los libros cuando se llegaba a sugerir alguno. Lo fundamental eran los apuntes que nos dictaban los maestros, por cierto, poco actualizados. Tener una buena memoria a corto plazo era fundamental para permanecer en la carrera de Historia.

En las evaluaciones era fundamental reproducir los apuntes del tema y muchas veces al tanteo contestaba preguntas de siglos de historiografía. Estudiaba varias noches antes del examen memorizando lo que posiblemente vendría en él; no había una preocupación por la reflexión y estudio de los procesos históricos, por lo que me enfrenté permanentemente con los maestros y mis compañeros de clase. En una ocasión en que cuestionaba a uno de los profesores sobre la falta de análisis y profundización de lo que estudiábamos, presentando otros textos y autores que cuestionaban lo que él planteaba, un tanto molesto me dijo: “Si usted sabe más que yo, entonces usted de la clase”, y mis propios compañeros aplaudieron apoyando al maestro. Me sorprendieron los aplausos, pero los atribuí a que seguramente ya estaban hartos de mis intervenciones críticas y lo que ellos necesitaban eran datos de esa historia oficial conocida como positivista para impartir sus clases. Los libros de texto de primaria y secundaria seguían ese mismo enfoque de la historia, y los docentes solo los usaban para que los chicos copiaran y memorizaran sus contenidos; luego, el maestro elaboraba cuestionarios que los educandos resolvían de memoria, lo que explicaba en parte el disgusto de los alumnos por esta materia y que actualmente la consideren “aburrida”.

Lo cierto es que yo venía de estudiar la Historia desde un enfoque marxista. En la ENAH leíamos básicamente textos completos de Carlos Marx, Federico Engels y teóricos de esa misma perspectiva. Así que el enfoque dominante de la Especialidad de Historia en la

ENSM me permitía confrontar esas dos concepciones sobre la Historia. Enrique Florescano lo analiza de esta manera:

Como sabemos, después de Marx la historia y las ciencias sociales siguieron un camino opuesto a las líneas de conocimiento que él había practicado. Todos se volvieron *disciplinas* [...] La totalidad de la realidad social –histórica y contemporánea– se fragmentó en partes y “territorios” cuyas fronteras cada especialidad guardó con celo de propietario. En lugar de la recíproca interacción entre la investigación de la realidad concreta y la formulación teórica de los resultados, la disciplina histórica se transformó en una acumulación de datos empíricos y la economía en una exposición de conceptos. Como señala Pierre Vilar, en el fondo de esta reacción intelectual había una concepción estática del acontecer humano, una negativa a pensar históricamente el desarrollo social y una creciente tendencia a subjetivizar el razonamiento científico, que en la disciplina histórica culminó en el historicismo (Florescano, 1980, pp. 109-110).

La consecuencia de no seguir este patrón de “enseñanza y aprendizaje” era no aprobar los exámenes y perder la escuela. Todos mis compañeros escribían muy rápido y lo más exacto posible a los dictados de los docentes, ya que los 200 reactivos que venían en el examen eran casi textuales. Algunas compañeras entrenadas en ese tipo de evaluaciones podían contestar todas las preguntas acertadamente provocando mi profunda admiración a su memoria, pues yo solamente lograba resolver entre 120 y 150 preguntas de 200 reactivos; era angustiante presentarse a esos exámenes. En contraste, en la ENAH, con una gran tradición en la antropología mexicana, había una planta docente de excelentes maestros mexicanos, chilenos y argentinos que nos hacían leer libros completos, acumulándose una buena cantidad de textos por semana, que además de complejos, nos daban la oportunidad de debatir los planteamientos de los diferentes autores y aportar nuestras propias reflexiones.

A lo largo de mi estancia en la ENSM me agrupé con compañeros y maestros con los que coincidía en la importancia de democratizar

la estructura del SNTE y del país en general. Este nuevo grupo político independiente nos permitió iniciar la construcción de una idea nueva de proyecto educativo alternativo.

Rápidamente me integré a los objetivos de los órganos estudiantiles y de profesores por un gobierno escolar democrático, con la participación de toda la comunidad normalista, una asamblea general de estudiantes, maestros, trabajadores administrativos y manuales, como la máxima instancia de gobierno para la toma de las decisiones del rumbo de la institución. El director general tendría solo funciones administrativas y de representación de la escuela; asimismo, establecer el Consejo Técnico Paritario.

Nuestro objetivo era preparar maestros con capacidad científica, pedagógica y conciencia crítica para lograr la transformación social; además, vincularnos con las luchas de los obreros por mejores salarios y democratización de sus sindicatos; con los campesinos por la justicia agraria; con los estudiantes por mejores oportunidades de educación; y con los propios maestros para mejorar sus condiciones de vida. En síntesis, juntos por la transformación de la sociedad de explotación en una sociedad más justa, sin clases y socialista.

Otra de nuestras demandas era que los nuevos planes deberían responder a las necesidades económicas, científicas, culturales y sociales del país. Para ello deberían contener materias relacionadas con el materialismo histórico y dialéctico, con la finalidad de que el maestro fuera un sujeto más crítico del contexto nacional. Esas lecturas marxistas nos parecían las más adecuadas para que los profesores desarrollaran una conciencia política y desde sus escuelas enfrentaran a la estructura de la SEP-SNTE, creada para el control exhaustivo de los maestros y los contenidos curriculares.

Además, la demanda de que el ingreso del personal docente se realizara a través de exámenes de oposición fue una petición constante, ya que cada colegio decidía quiénes podrían ser docentes generando un control sobre los sujetos por parte de la SEP y el SNTE; de ahí que solo se aceptara, en el caso de la especialidad de Historia, a profesores proclives al grupo de maestros en el poder.

Beatriz Calvo sintetiza esta etapa como: “la alternativa revolucionaria concreta elaborada por la comunidad normalista en su conjunto, incluyendo al director de la escuela. En síntesis, se trataba de proyectos educativos opuestos: uno tradicional-reproductor, otro transformador; uno ‘burgués’, otro ‘popular y democrático’; uno de corte ‘imperialista’, otro ‘nacionalista’” (Calvo, 1995, p. 94).

Los años en la ENSM fueron de intensa lucha interna y externa en la búsqueda de alternativas pedagógicas (1976-1980). Desde mi participación en la formación del Consejo Estudiantil de Representantes de Grupo (CERGENS) impulsábamos círculos de estudio. Este órgano representativo de estudiantes se conformaba por dos alumnos de cada grupo que a la vez se constituía en la asamblea general de representantes de esos grupos y, posteriormente, en esa asamblea se nombraba a una estructura más cerrada llamada Dirección Política, que estaba conformada por la Comisión Política de cuatro o cinco miembros, la de Prensa y Propaganda, y la de Finanzas, entre la más destacadas. La toma de decisiones fundamentales se realizaba en la asamblea general de representantes o, si el problema lo ameritaba, se trasladaba a la asamblea general de toda la escuela.

Las corrientes políticas nos confrontábamos en todos los espacios del magisterio y también en los órganos de representación de la ENSM, que era un lugar permanente de lucha política e ideológica. Éramos militantes de diferentes corrientes de pensamiento con historias propias. Había “troskistas”, “pescados” (miembros del PC, MRM), “priistas” (militantes del PRI) y como nosotros, de formación ideológica “maoísta”. La lucha era frontal, pero nos unificábamos en ciertos momentos de la contienda política en contra de los representantes del SNTE y del PRI, que tenían el control de los órganos directivos de la Normal Superior.

El proceso de democratización de la ENSM fue complicado, pero permitió desplegar nuestra creatividad y trabajar, por diferentes medios, para alcanzar el objetivo de la democracia participativa: círculos de estudio, discusiones permanentes en todos los foros de la escuela en busca de consensos, difusión de las problemáticas a

través de volantes, desplegados, folletos, entre otros. Invertimos una gran cantidad de energía en la construcción de ese objetivo, ya que las autoridades se oponían a una transformación educativa verdadera. Nos enfrentamos a una organización vertical desde la dirección hasta las aulas, y lo confrontamos tejiendo una estructura democrática. Realizamos cientos de asambleas que iniciaban en cada aula y luego en cada especialidad, para terminar en la Asamblea General de toda la comunidad normalista.

En cada asamblea se iba construyendo una idea diferente de participación y democracia, lo que era novedoso para muchos de los maestros que nos integrábamos, pues nunca habíamos estado en una asamblea donde se analizaran a profundidad los problemas educativos. Las sesiones se realizaban en el auditorio Rafael Ramírez, que era para más de 500 asistentes, y permanentemente se llenaba. No cualquiera se atrevía a levantar la mano para introducirse en el debate, teníamos que estar informados y atentos a los razonamientos para tomar una adecuada posición. Mi primera participación en una asamblea general fue la de apoyar a los rechazados para ingresar a la Normal Superior en alguna especialidad, lo que significaría incrementar el número de estudiantes por grupo, situación que no agradaba al MRM<sup>28</sup> y a las autoridades. Esos eran los temas que nos confrontaban.

Uno de sus representantes dio un discurso similar al de las autoridades exponiendo que ya éramos muchos en la escuela y que la calidad de la educación se vería afectada. Luego hablé yo argumentando la importancia de ampliar la matrícula y dar la oportunidad de que más maestros-estudiantes tomaran una especialidad;

---

<sup>28</sup> Para 1976, el MRM había perdido fuerza como vanguardia del magisterio. Después de la derrota de 1958-1959 fue perdiendo presencia entre el gremio magisterial. El MRM nació con Othón Salazar, maestro normalista, a principios de los cincuenta. Salazar coincidió con los profesores que pugnaban por mejores salarios, a la vez que intentaban democratizar su sindicato. En junio de 1958 fue electo secretario general de la sección IX del SNTE, en la Ciudad de México. En septiembre de ese año es encarcelado (II Congreso, 1963, s. p.).

además, recuerdo intentar contrarrestar los argumentos del orador anterior. En ese punto la asamblea se pronunció en contra de que más estudiantes-maestros ingresaran a la ENSM y esa fue la decisión que finalmente prevaleció y que respetamos. Así se fue construyendo la idea de democracia entre los estudiantes, la cual ejercíamos cotidianamente y a pesar de los obstáculos permanentes de la autoridad.

Por otro lado, los docentes de la ENSM participaban activamente en la democratización de las especialidades y demás órganos académicos y administrativos. Proponían nuevas estructuras institucionales elaborando documentos y nombrando a sus representantes para dialogar con las autoridades de la Normal y de la SEP. En términos generales, la división en el magisterio y en la ENSM se fue conformando entre institucionales y los disidentes. Esos fueron los nombres utilizados para identificar la corriente a la que uno se suscribía. Nosotros los nombramos institucionales (o “charros”), ya que sus argumentos para frenar alguna iniciativa eran siempre por la vía institucional, por lo establecido, lo estático. Ellos nos denominaron “disidentes”, ya que estábamos en contra de lo instituido. Desafortunadamente, los grupos “disidentes” estábamos desorganizados y divididos en una gran cantidad de grupos y corrientes ideológicas.

En ese contexto nace la idea de construir una educación alternativa y aunque la CNTE impulsó ese movimiento, fue definitivamente en el contexto de la Normal Superior de México donde se generaron esas ideas fuerza que han permitido un avance significativo en el contexto nacional. De todos los estados, Oaxaca es el contingente más avanzado en construir una educación alternativa, a través de lo que ellos llaman el Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca (PTEO). Y nuevamente esta confrontación contra la reforma educativa (2014) planteada desde el gobierno ha cobrado muertos y desaparecidos.

Historizar la memoria es, por lo pronto, tomar conciencia de que existen cambios en su percepción que modifican el sentido que damos al pasado. El

contenido de la memoria puede ser reinterpretado, como el de la historia, pero la argumentación de esta última tiene que pasar siempre por una prueba. La memoria es mucho más libre, no necesita poner su legitimidad a prueba. El sentido que tienen las experiencias que la memoria actualiza es visto de manera distinta a causa no del alargamiento en el tiempo de la experiencia misma, sino, sobre todo, del sentido de esa experiencia en la medida en que cambia a medida que se prolonga (Aróstegui, 2004, p. 30).

Iñaki Rivera analiza que

Historia y Memoria, ambas se ocupan del pasado, pero la diferencia puede (y debe) ser radical: la mirada ha de ampliarse no sólo a lo sucedido, sino también a lo que no acabó pasando porque fue derrotado, aniquilado, menospreciado, hundido, a lo que fue, en definitiva, malogrado (Rivera, 2010, p. 29).

## **De la Normal Superior al Zócalo**

Víctor Bravo Ahuja fue secretario de Educación Pública durante el periodo del presidente Luis Echeverría Álvarez (1970-1976). A finales de ese sexenio todavía teníamos presente lo que se llamó el “halconazo”, que fue la represión contra los maestros en la marcha del 10 de junio de 1971. Jesús Martín del Campo escribió sobre esa matanza, ya que su hermano, Edmundo Martín del Campo Castañeda,<sup>29</sup> tenía 20 años cuando fue asesinado por los llamados “halcones”, dice:

Un elemento importante es el contrapunto que hubo entre la alegría, la irreverencia, el *empoderamiento* de los jóvenes en las asambleas, las brigadas, las

---

<sup>29</sup>“Edmundo era atrabancado, fuerte como un toro y muy risueño. También era de los que siempre, en las marchas, quería ir al frente. Su amigo Hugo Moreschi lo vio por última vez la tarde del 10 de junio de 1971, cerca de la Normal de Maestros. En medio de la confusión, de la balacera y los heridos que caían por todas partes, Moreschi lo perdió de vista. Nunca volvió a verlo con vida” (Cano, 2002, p. 5).

manifestaciones, y la violencia extrema con la que el gobierno de entonces respondió. [...] Así, con todo el aparato represivo en contra y con un cerco mediático total, cada acción del estudiantado adquirió una dimensión épica. No existían las redes para comunicarse, pero sí una red de mimeógrafos en los que se producían miles de volantes. [...] Durante ese trienio de 1968-1971 se gestó y se desplegó entre los jóvenes un nuevo espíritu solidario. Lo que comenzó como una reacción inmediata ante los abusos de la policía y el ejército se convirtió pronto en una protesta juvenil multitudinaria. Y eso sí que fue un verdadero desafío para el régimen autoritario. [...] El Zócalo se había convertido en el sitio de los actos oficiales, de los eventos con acarreados, pero a partir de entonces pasó a ser la plaza de las libertades. Ciertamente, defender las libertades democráticas ejerciéndolas, haciendo con las manos la V de la victoria, la V de venceremos, dejó su impronta en las protestas sociales posteriores. [...] Y cómo no recordar algunas consignas y frases de aquel movimiento: “Nada con la fuerza, todo con la razón”, “Libros sí, bayonetas no”, “No somos uno, no somos cien; prensa vendida, cuéntanos bien” (Martín del Campo, 2012, p. 12).

En ese contexto volvimos a salir a las calles a marchar, de la Normal Superior a la SEP. Mientras avanzábamos por avenida San Cosme hacia el centro de la ciudad, las personas nos miraban extrañadas y se paraban para enterarse de ese fenómeno, pues las últimas marchas que se habían protagonizado en la Ciudad de México habían sido la de 1968, la de 1971 en represión a maestros y algunas más realizadas durante la huelga de la ENSM en 1975. Recuerdo que íbamos gritando consignas unos 200 maestros, éramos un puñado de inconformes que nos dirigíamos en busca de una utopía, la democracia. Esa ruta, ese viaje, San Cosme, la SEP, pronto se convirtió en un camino cotidiano de reclamos y exigencias. Los transeúntes nunca nos hostigaron, sabían que éramos maestros y en esa época teníamos todavía un alto valor social. A los pocos años llegamos a marchar por la democracia sindical más de medio millón de maestros. La fase hacia la democratización sindical era un peldaño, nuestro objetivo mayor también era la democratización del país.

La educación alternativa, la democratización de las instituciones, la justicia y la transformación de la sociedad son temas que fueron cobrando significado en este proceso, de ahí la importancia de la memoria colectiva en este momento histórico.

La memoria es la reivindicación cultural de nuestro tiempo. Se habla de *nuestra* memoria compartida, social o colectiva, nacida de la experiencia del trauma, convertida hoy en un extremo cultural de extraordinaria viveza, y se habla de la reclamación autobiográfica que enlaza al individuo con lo grupal, lo global, en los esquemas de la posmodernidad (González, 2015, p. 131).

Desde la escuela de Frankfurt, donde fue muy bien entendido el papel de la memoria, se ha analizado adecuadamente este concepto y sus implicaciones.

Horkheimer mismo señala que ésta permite mantener viva y vigente la injusticia pasada hasta el punto de que sin esa recordación el pasado deja de ser y la injusticia se disuelve. Este poder de la memoria es de tal magnitud que tal debería ser el interrogante de la filosofía (Rivera, 2010, p. 30).

## **HISTORIA DE VIDA, NARRACIÓN COMPARTIDA**

Patricia Pacheco Bravo, maestra de primaria y de educación secundaria, con 34 años de servicio ininterrumpidos, fue mi compañera de estudios y de militancia política en los años setenta y parte de los ochenta. Ella, junto con otros maestros, participamos en la democratización del SNTE, en la construcción de una educación alternativa, y en general por la transformación de México.

Nuestra charla inició abordando el contexto donde coincidimos, con preguntas que me permitieron ahondar en su ingreso e historia dentro del magisterio. Al cuestionarle sobre su acertada vocación docente me comentó:

Tomé la decisión de ser maestra, calculo, desde que estaba en la secundaria, y lo hice porque me encantaban mis maestros. Tuve algunos fabulosos, en especial la profesora Yolanda Campos, de matemáticas, en primero de secundaria. Acababa de pasar el 68 y recuerdo que fue la primera persona que nos abrió los ojos a la realidad, yo tendría entonces 12 o 13 años de edad. Y así, poco a poco, fui encontrando mi vocación, soy de las personas privilegiadas que descubren su aptitud muy temprano.

En el último grado de primaria quería ser arqueóloga, es más, en el libro que me regaló el maestro Joel de sexto año, me escribió como dedicatoria: ‘Que el correr de los años te lleve a las metas que has forjado y que algún día, si nos encontramos, pueda decirte: *adiós queridísima arqueóloga*’.

En la secundaria di el viraje y me enamoré de la profesión por el ejemplo de mis maestras. Recuerdo muy bien que, en tercer año, mis compañeros que se iban a ir a la preparatoria y harían carreras universitarias me decían: ‘¿Cómo vas a desperdiciar tu inteligencia yéndote a ser maestra, vete a otra carrera’, pero yo mantuve mi postura. A mis 14 años defendía a los maestros, y es que gracias a ellos, otros profesionistas son lo que son. Yo sabía lo que quería, nada, ni nadie me quitó esa idea de la cabeza, y afortunadamente pude cumplir mi sueño.

Fui a la Normal a las tres de la mañana para sacar la ficha de inscripción y realicé tres exámenes: el de conocimientos, el psicológico y el médico, y así fue como encontré mi vocación en los cuatro años que estudié la Normal Básica, en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), donde fui uno de los conejillos de indias de la generación de 1972. Recuerdo que el 4 de septiembre de ese año ingresé a la BENM a tomar mi primera clase, fueron cuatro años inolvidables, sobre todo porque se entraba muy chico, de 15 años, sin bachillerato y recién salidos de la secundaria, a un mundo diferente a lo que conocíamos hasta entonces.

Son inolvidables las primeras prácticas que hacíamos en escuelas primarias. Al principio trabajábamos con alumnos de cuarto, quinto y sexto, no podíamos practicar con grupos de chicos menores, eso era sólo en los últimos años de la carrera. Había semanas intensas, principalmente cuando nos dejaban al grupo completamente a nuestro cargo y teníamos que hacer los planes de clase, elaborar material didáctico o desvelarnos hasta las cuatro de la

mañana haciendo manualidades individuales para los niños. Ahí aprendí eso que se llamaba el apostolado de todo aquello que es esta carrera. Lo hice con mucho gusto, me encantó, fueron cuatro maravillosos años.

Cuando salí con título de maestra y entré al campo laboral, a los 18 o 19 años, me encontré frente a un grupo de 60 niños a los que tenía que sacar adelante porque ya no era un juego, porque ya era de verdad, ‘de a de veras’. Comprendí entonces que era necesario madurar rápidamente, a pesar de que los antiguos compañeros de mi misma edad, ahora en otras escuelas, posiblemente estarían en la fiesta y el reventón. Eso me sirvió mucho para afirmar mi carácter, ayudarme a ser responsable y madura. Qué bueno que así fue.

Quizá pierdes tus mejores años cuando inicias a dar clase a los 18 o 19, cuando apenas estás abriendo los ojos al mundo y comienzas a integrarte a la vida. Para mí, la realidad estaba en la Escuela Nacional de Maestros, yo ahí aprendí muchas cosas, pude ver el país en el que estaba y adquirí la conciencia social que después me llevaría a lejanos horizontes.

El principal recuerdo que de ella tengo es de una activista muy comprometida y entusiasta, por lo que quise saber cuál había sido su participación política en la Nacional de Maestros, pero me dejó en claro que la intervención había sido por parte de los representantes de generación y los jefes de grupo, fueron otros, no ella:

No, en la Nacional yo era una alumna bien portada y una niña estudiosa, aplicada, cumplida. Sí, había mucha actividad política y todo eso me sirvió para lo que vendría después en la siguiente escuela.

Lo que sí recuerdo mucho, por ejemplo, eran los libros que nos dejaban leer los maestros y las películas que veíamos. Y fíjate qué casualidad tan grande, una maestra que me marcó también en la Nacional de Maestros, en tercer año, fue fortuitamente la hermana de mi querida Yolanda Campos de la secundaria, ella se llamaba Irma Campos Campos, y fue mi maestra de Español. Qué casualidades tiene la vida.

Un momento importante de esa época que me estremeció, que me cimbró, fue cuando la maestra Irma nos mandó a ver una película en el cine Regis,

antes del sismo de 1985, cuando aún no se caía. La película se llamaba *Sacco y Vanzetti*, y el tema que trataba era la injusticia cometida contra dos inmigrantes italianos. Recuerdo que fui a verla y salí llorando de rabia e impactada, y a partir de entonces, en 1975 más o menos, para mí, el mundo fue otro. Creo que ahí empecé a cuestionarme muchas cosas, ese fue el momento que me hizo abrir los ojos al mundo. Posteriormente, en 1976, acabé la carrera y obtuve el título profesional de maestra de educación primaria.

A partir de ese momento tuve la opción, con la reforma de 1972-1976, de ingresar a la universidad. Poseía un certificado que avalaba el bachillerato y podía entrar a cualquier carrera de humanidades, pero tras pensarlo mucho decidí seguir siendo maestra. ¿Qué otra opción tenía?, ingresar a la Normal Superior de México, institución de mucho prestigio de la que además tenía excelentes referencias porque mi hermana estudiaba ahí Geografía. Casualmente, en las vacaciones intermedias entre que salí de la Nacional y entré a la Normal Superior, hubo una huelga que duró 62 días. Fue una de las huelgas más importantes, y aunque no era mía porque todavía no había ingresado, acompañaba a mi hermana a las asambleas y guardias, y sin ser alumna me involucré.

Estaban en huelga por no aceptar las áreas de estudio, pues la Normal Superior trabajaba por asignaturas; peleaban además por un consejo paritario y por democratizar la ENSM, formadora de maestros de educación media. Ahí me fui involucrando poco a poco, iba a las guardias, a las marchas y empecé a conocer gente muy interesante y ver lo que era la camaradería, la solidaridad del gremio, porque todos ahí eran maestros de primaria en activo, maestros que en la mañana iban a luchar por su escuela y en la tarde iban a dar clases. Ahí descubrí ese mundo maravilloso de lucha en serio y lo que no había hecho en la Nacional de Maestros lo hice en la Normal Superior. Presenté examen y me quedé en la especialidad de Historia.

Siempre me gustó esa materia, yo quería ser arqueóloga desde la primaria, acuérdate, y no creas, me vi en la disyuntiva al salir de la Nacional de Maestros de estudiar Arqueología en la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Si lo hubiera hecho seguramente ahí nos hubiéramos encontrado y quizá hubiera sido otra mi vida. Ahora sé que la Normal Superior fue una decisión asertiva en mi vida, entre otras.

La Normal Superior era una escuela para maestros con características especiales en cuanto a los espacios, las clases, los libros y los maestros. Cuando Patricia ingresó estaba terminando una huelga de 62 días y seguramente el panorama era singular en cuanto a aspereza y diferencias político-ideológicas. A la distancia, ¿cómo recuerdas el ambiente, la cotidianidad?:

Yo ingresé en el año escolar 76-77, a la gloriosa Escuela Normal Superior de México. Recuerdo que la situación no era fácil, pues entre los colegios y especialidades había problemas porque unos habían sido participantes activos en la huelga y otros, acérrimos enemigos de esta, habían tomado represalias. Todos percibimos la división que existía y que fue un parteaguas en la historia de la institución.

Ese era el ambiente que se percibía, esa era la atmósfera. El Colegio de Historia de ambos turnos, precisamente, era el más reaccionario dentro de la reacción, los incondicionales al director de la escuela, que se había ido. O tal vez no incondicionales al director que salió, más bien, eran institucionales al sistema, porque creo que el maestro Árqueles Vela Salvatierra, quien fue un gran escritor y representante del Estridentismo, fue el director que salió sacrificado por el sistema, y para 1976, ya no fungía en ese cargo.

Árqueles Vela había participado con los internacionalistas en España y acogió a muchos de los inmigrantes españoles. Básicamente, el Colegio de Matemáticas estaba formado por maestros que cuando niños llegaron después de la Guerra Civil en aquel buque, entre ellos Santiago Valiente, jefe de la especialidad. Prácticamente el Colegio era el más democrático, con otra formación. El de Historia no. En el Colegio de Historia estaba quizá la reacción más fuerte de toda la escuela que vivimos, sufrimos, retamos y finalmente ganamos, eso es con lo que me quedo.

Recuerdo que la primera reunión de especialidad fue en el salón de los cuartos años. Nosotros éramos los novatos y llegamos a la primera asamblea de la especialidad junto con los más avanzados, los que ya habían vivido esa huelga. Esa asamblea la presidió el jefe del Colegio de Historia, Raúl Bolaños Martínez, hermano del director general de Educación Normal.

Empezó la asamblea con el orden del día y todos los lugares de la mesa fueron acaparados por los alumnos de cuarto año, los incondicionales del jefe de la especialidad, todos con cara de susto y yo ahí viendo, observando. Empezó el informe, el análisis y tomó la palabra el jefe de la especialidad. Sorpresivamente se lanzó contra aquel paro y el consejo paritario atacando al movimiento y nadie decía nada, todo mundo le aplaudía y de pronto preguntó si alguien quería intervenir. Yo no sé por qué, ni sé qué resorte se movió en mí, que levanté la mano. Era mi primera intervención. Fui refutando punto por punto lo que decía de la especialidad, y recuerdo cómo explotó la asamblea polarizándose y formando bandos que dejaban muy claro quiénes estaban de un lado y quiénes del otro.

Ese era el ambiente que existía en la escuela, y me imagino que en todas las especialidades pasó lo mismo, porque la lucha estaba ahí y tenía que darse, aunque cuando la asamblea terminó, el jefe de la especialidad dijo: “Esa muchachita que habló, ella jamás se va a titular en esta carrera”, es lo único que recuerdo.

Patricia, quien se caracteriza por tener una excelente memoria, me recordó el curso de Psicología Educativa, donde nos conocimos. Esta información me hizo pensar en la maestra que lo impartía, del área de Pedagogía, quien no se plegaba a los acuerdos de nuestra especialidad y solía usar una playera con la imagen del *Che* Guevara.

La conversación nos remitió a los profesores, a la clase de Historia que se impartía en aquella época y a las visitas a las zonas arqueológicas:

Al que más recuerdo es al profesor de Arqueología, el maestro Peraza, con todo lo reaccionario que era y buena persona también. Y cómo olvidar las salidas y visitas que hicimos a las zonas arqueológicas, realmente a nadie en la carrera se le pueden olvidar, unos por algunas razones y otros por otras, pero es algo que tenemos en la mente, y cada vez que vuelvo a estos espacios, Palenque, Monte Albán, etc., me acuerdo inevitablemente del maestro Peraza, de sus explicaciones y de sus apuntes mimeografiados que guardo como

oro molido porque son de arqueología, de esa arqueóloga que quería ser. Quizá fue la materia que más me gustó porque formaba parte del proyecto de vida que tenía desde los 12 años.

Estaba Marta Curiel y Jorge Baños Ríos. Baños nos dio hasta tercero Historia de España. Martha Curiel era buena maestra, era teórica, desgraciadamente incondicional del Colegio de Historia y no podía ser de otra manera, ahí, si no te plegabas y eras incondicional del Colegio, no podías tener la aspiración de llegar algún día a dar clase. Eso me hubiera gustado, dar clase en la Normal Superior, en la especialidad de Historia.

Cuando cerraron la ENSM fue un golpe que nos dolió muchísimo a los hijos de esa escuela. Tu recordarás, Roberto, la pugna ideológica con ellos que nos enseñaban la Historia de bronce y qué pena que, a esas alturas, cuando el mundo estaba cambiando, la Especialidad de Historia, máxima formadora y forjadora de maestros de secundaria, todavía la impartiera de ese modo; además de dictarnos y evaluarnos a partir de los apuntes del maestro que nos pasaba lista como si fuéramos niños. Eso no nos cuadraba mucho.

Recordarás que solo éramos unos cuantos, cinco o seis de todo el grupo, los que participábamos hablando y abriendo la discusión a partir del materialismo histórico, cuando los maestros del Colegio posiblemente lo manejaban en teoría, y nada más hacían referencias. Tengo todos mis cuadernos desde primero hasta cuarto y cuando hacían alguna referencia al concepto de materialismo histórico, yo ponía en mis apuntes [*sic*]. Creo que solo habían leído a Marta Harnecker y hablaban de estructura y superestructura manejando conceptos muy a la ligera. Cuando entrábamos al análisis histórico, ellos seguían con su Historia de bronce.

Fue uno de los temas por los que también luchamos, al menos en la especialidad. Chocábamos contra la pared, aun así, recuerdo tus discusiones con la maestra Martita Curiel. Discusiones que entendíamos porque en los círculos de estudio habíamos leído las fuentes originarias y no recitábamos el marxismo, sino que lo vivíamos cotidianamente; por el contrario, todos los demás compañeros eran muy conformistas y se quedaban únicamente con lo que el maestro decía. Cuando iniciábamos las discusiones se nos quedaban viendo como diciendo: ¿gestos de qué planeta vienen?

Pronto los maestros empezaron a identificar quiénes éramos los *rojillos*, los *alborotadores*, y yo notaba cómo comenzaron a tener una especie de servilismo con nosotros para evitar que fuéramos a armar borlotes al consejo técnico o quejarnos con el jefe de la especialidad; querían quedar bien, y la verdad, yo faltaba mucho a las clases cuando había que brigadear. Conservo los cuadernos con apuntes que no son con mi letra sino de mi amiga Dina, pues yo le dejaba mi cuaderno cuando iba a las reuniones del Consejo Estudiantil de Representantes de Grupo de la Escuela Normal Superior de México (CERGENSM), para que ella tomara mis apuntes, porque en los exámenes había que contestar exactamente como había dictado el maestro.

Desde antes de la huelga ya existía el CERGENSM, había un Consejo de Representantes de grupo del turno matutino, y en el turno vespertino un Comité de Lucha de la Escuela Normal Superior de México (CLENISM), así que involucrarse en el proceso de la lucha por la democratización de la Normal Superior era una tarea casi obligada, y Patricia recuerda cómo intervenimos en ella:

Los consejos estudiantiles de grupo eran los representantes de toda la escuela e internamente formaban diferentes comisiones; entre las más importantes estaban la de política, la de prensa y propaganda. Todos los representantes de esa organización eran elegidos democráticamente en cada grupo.

A raíz de aquella asamblea de especialidad, donde dijo el jefe que yo no saldría de la carrera, me nombraron representante de grupo y del Consejo Técnico Paritario, por los siguientes cuatro años. No recuerdo si en esa asamblea se nombró al representante al consejo paritario, e igual número de profesores y de maestros representantes. Recuerdo que sesionábamos en el auditorio Emilio Abreu Gómez, porque el auditorio Mendizábal no lo prestaban, era de Historia. Cuando me eligieron representante de Historia al consejo técnico, nadie sabía de la huelga como yo porque la había vivido y el ir refutando punto por punto logró que los compañeros votaran por mí y por unos cuantos votos le gané al candidato oficial. No falté a una sola sesión y fui participe de todos los acuerdos que ahí se tomaron. Además, tampoco he faltado nunca a mi trabajo en la primaria o en la secundaria.

Documentar la historia es parte del proceso para poder reconstruirla e interpretarla, desafortunadamente, muchos de los materiales utilizados en las sesiones se han perdido y solo queda el recuerdo de ellas:

Las sesiones eran abiertas, el Consejo Técnico, antes de la huelga y después de ella, cambió completamente. Estábamos codo con codo, maestros y estudiantes nos sentábamos juntos en las votaciones, no había voto de calidad, se ejercían democráticamente, también asistían el director, el subdirector y los subdirectores técnicos y administrativos, porque ellos también eran parte del consejo, ahí nadie podía vetar ni decidir. Esa participación democrática fue algo novedoso para todos, ya que no existía antes de 1976 y quizá eso detonó que la Normal Superior acabara cerrándose. Era demasiada la utopía que se estaba trabajando ahí y el sistema no lo pudo aceptar. Fue algo único e irrepetible en la Normal Superior, porque en la actual, no existe esa instancia.

Lo primero que se discutió en el Consejo fue el rechazo absoluto de la enseñanza por áreas. Mientras que toda la educación primaria y secundaria, a partir de entonces, era por áreas, la Normal Superior era una isla donde se defendían las asignaturas. Uno de los problemas que tuve al egresar de esta escuela, de esa isla llamada utopía, fue salir al campo de trabajo y enfrentarme con la realidad. Entonces pensaba: 'Ahora estoy en secundaria por áreas, qué vueltas da la vida'. Y la escogí, pues fui la primera que eligió escuela por ser la primera en el escalafón, y la seleccioné sabiendo que era por áreas, aunque esa no era mi formación. Por asignatura ya solamente quedaban la 1, 2, 4, 8 y la secundaria 10, donde yo estudié, esas no se incorporaron a la enseñanza por áreas, pues la lucha que dieron los mismos maestros no se los permitió. Luego, ante el fracaso de las áreas en 1993, nuevamente se regresó a las asignaturas. Se dieron cuenta los burócratas, los que hacen los cambios en el país, que las áreas habían terminado por minimizar los contenidos, de tal manera que las generaciones salieron terriblemente mal preparadas y tuvieron que reconocer que se habían equivocado. Desde 1980 hasta 1993, todos los que egresamos de Historia nos convertimos en maestros de Ciencias Sociales y tuvimos que hacer frente al grupo, de *tripas corazón*. Entonces

comprendí que no podía hacer otra cosa, que tenía que trabajar por áreas y sacar a mis alumnos bien, lo único que pensaba era: 'Acuérdate, Patricia, de la concatenación universal', y eso era lo que me daba ánimos para seguir con las áreas, la concatenación universal, categoría de la dialéctica. Esa fue una de las primeras decisiones del consejo paritario.

En cuanto a la efervescencia, acuérdate Roberto, que de 1977 a 1979, nos tocó vivir la maravillosa etapa de lucha de las escuelas normales, cuando empezó el problema de la federalización de estas, el baluarte que las mantiene en pie. Ahí empezó una nueva lucha del normalismo. La primera reunión fue en el auditorio Rafael Ramírez de la ENSM. El Frente Nacional de Escuelas Normales (FNEN), el famoso FNEN, ahí se gestó en la ENSM, y luego hacia todas las escuelas normales del país. Este se convocó a través de los organismos estudiantiles de los tres turnos: matutino, vespertino y cursos intensivos; los tres convocamos al primer congreso de escuelas normales y, si la memoria no me falla, fue un 20 de noviembre de 1977 la fecha en que llamamos a ese congreso.

Llegaron escuelas normales de grandes historias de lucha y los Centros Regionales de Educación Normal (CREN) que se habían formado anteriormente para frenar a las normales rurales y normales superiores, mismos que convocamos a la formación del frente nacional de escuelas normales. Aquí puedo rememorar nuestra formación maoísta con un frente de masas que se intentó formar en aquella ocasión y que momentáneamente logró su unificación y lucha en México, con la participación de maestros como Ramiro Reyes Esparza, Ramón Couoh Cutz, Juan Manuel Rendón Esparza, Adán Jiménez Aquino y, de Baja California, a Federico Sánchez Scott, algunos nombres se me van, eran tantos. Araceli, ¿te acuerdas de ella?, una chica del Estado de México. Todos ellos eran de cursos intensivos, y en vacaciones estudiaban su especialidad. Imagínate cuando se formó el FNEN, todo lo que trabajamos para esa convocatoria. No olvido a Juan Manuel Rendón, Adolfo Pilotzi García y yo, visitando las escuelas normales y saliendo de noche de la ENSM a volantar y brigadear, y no a la vuelta de la esquina, llegamos a ir a las escuelas normales de Guanajuato y desde aquí íbamos pegando convocatorias. También fuimos a diferentes estados y poníamos la propaganda afuera de las escuelas normales. Yo recuerdo que fui sola a hasta Chiapas,

sola a brigadear, no había quién me acompañara y llegué hasta Motozintla, un municipio perteneciente al estado de Chiapas, en la frontera con Guatemala, donde llevé las convocatorias a la escuela normal de Mactumactzá, Chiapas, y contacté al comité de lucha. Fuimos también al Centro Regional de Educación Normal de Iguala, Guerrero, y a las normales de Michoacán. Para mí fueron épocas heroicas. Íbamos en el “bochito” (Volkswagen) de Juan Manuel, haciendo engrudo para pegar en los postes. Y mira que sí hubo respuesta de los compañeros.

No tengo presente cuántas personas asistieron, pero sí la fecha, el 20 de noviembre de 1977, en el auditorio Rafael Ramírez. Llegaron muchas escuelas con uno, dos o tres representantes de cada una, costeándose el pasaje. Hubo presencia prácticamente de toda la República mexicana, eso fue algo grandioso que nunca en la vida podré olvidar, aunque posiblemente nadie recuerde que así se formó el FNEN.

El punto principal de la lucha era la federalización de todas las escuelas normales; por ejemplo, se pedía que las plazas de maestros fueran federales, pero esa lucha se perdió completamente. Recuerdo el fólder que les entregamos a los maestros con la imagen de un puño cerrado diciendo FNEN, de ahí nunca rompimos el contacto con ellos. Muchos eran estudiantes de los cursos intensivos y además eran maestros de las escuelas rurales, fue una convivencia maravillosa, un intento de reorganización romántica desde la práctica, desde la *línea de masas* que habíamos leído, ahí estaba la praxis, ahí estaba nuestra formación teórica y un logro importantísimo que mucha gente ya no recuerda.

Ahí estuvimos aquel sábado, incluyéndote, porque me acuerdo perfectamente que ahí estuviste. Se hizo la inauguración y en la mañana habíamos estado en el círculo de estudio y luego en el congreso que cerramos cantando la *Internacional* y lloré de la emoción. Ese fue un catalizador muy importante para lo que vino después, las grandes movilizaciones del magisterio, y nuevamente la Normal Superior volvía a ser protagonista de esas demandas. Fue en 1977, después de que se había levantado la huelga del año anterior y surgía nuevamente la efervescencia. Iba a ser la piedrita en el zapato hacia la SEP, que vio las dimensiones de lo que podría ser la educación de ese tipo en las escuelas normales del país, cuando ya el gobierno tenía planes nefastos

para los normalistas, pues desde entonces ya se estaba pensando darle la puntilla al normalismo.

Después vino una efervescencia política y la vida cotidiana en la Normal Superior destilaba politización y conciencia. Entrabas a la escuela y veías un ambiente que por todos lados tenía periódicos murales, volantes y boletines.

Fueron muchos los movimientos que apoyamos, es cierto. Dos años después, otro hecho importantísimo fue la formación de la CNTE, y nuevamente el lugar donde se fundó fue en la Normal Superior.

### ¿Por qué se dice que fue en Chiapas?

No fue en Chiapas, fue en el auditorio Rafael Ramírez, el 9 de junio de 1979,<sup>30</sup> ese día se fundó formalmente la CNTE, que también desgraciadamente no tiene nada que ver o muy poco que ver con aquellos tiempos. Lo importante es que se originó con todo ese germen semillero a raíz de la huelga del 76 y lo que ya existía antes, desde 1968, donde también la ENSM participó activamente y más tarde el FNEM. Y ahí estuve presente.

Las luchas magisteriales que se gestaban, ya venían de mucho tiempo atrás, el MRM desde los sesenta o el FMIM, cada partido político tenía su brazo magisterial mayor o menor, algunos nunca militamos en ningún partido político. Estuve primero en el FMIM y luego en la Organización de Izquierda Revolucionaria, Línea de Masas (OIR-LM). Nunca he estado en ningún partido político y nunca lo haría francamente.

### La formación de la CNTE estuvo marcada por diversas circunstancias y Patricia tenía su propia versión a partir de lo vivido:

En especial recuerdo las discusiones, esta era una categoría interesante que nos unía, las demandas principales por las que se integraba en aquel momento ese otro amplio frente de masas, y por segunda vez veíamos ahí nuestra teoría llevada a la práctica. Otro aspecto importante eran las marchas magisteriales, con unos cuantos maestros-estudiantes, posiblemente unos 100 o más, y la gente

---

<sup>30</sup> Según Luis Hernández Navarro, la CNTE se fundó en diciembre de 1979.

en la calle nos veía raro cuando íbamos de la Normal Superior al Zócalo o a la SEP. Éramos muy poquitos y ahí estábamos necios. No solo era una lucha economicista y gremial, era una lucha donde arriesgábamos más que una estancia en una escuela, más que una expulsión o aquello de que “esa muchachita no va a salir”, aquí nos estábamos jugando hasta la vida.

Hubo una interminable lista de maestros que fueron asesinados, esa lucha fue encarnizada desde 1976, cuando todas las corrientes políticas empezamos la revuelta. Las demandas más importantes eran la democratización del sindicato y contra el ‘charrismo’ sindical que dominaba Carlos Jonguitud Barrios, dueño del sindicato en la época en que Carlos Salinas se encargó de imponer a Elba Esther Gordillo.

La democratización del SNTE era la demanda que aparecía en las mantas, en las marchas, y fue una de las primeras que enarbó la CNTE, en la que coincidimos todas las corrientes magisteriales, además de exigir un aumento salarial de 100 por ciento.

Recuerdo que muchos de los que formaron la Coordinadora eran los que egresaron de los cursos intensivos de la ENSM, y Chiapas, uno de los lugares donde se conformó. Eran las mismas caras y personas que de la lucha estudiantil pasaban a la lucha magisterial que nació y siguió este año 2014. En esta ocasión mi escuela paró y marchamos en contra de la reforma educativa de Peña Nieto, ya desde esa época estaba sembrado el germen.

Las discusiones de la CNTE en el auditorio Rafael Ramírez eran interminables, y tomar acuerdos era tarea que nos llevaba largas horas de debate y consenso:

Sí, nos daban las madrugadas discutiendo. Cada grupo político tenía su mirada, quería imponer su visión y había que ponernos de acuerdo, aunque había diferencias que nos separaban, ya sabes, el problema de la izquierda. Sin embargo, lo hicimos y logramos formar la CNTE e intentar democratizar al SNTE. Pero ahí también empezamos a equivocar el camino y a no identificar al enemigo, volviéndose un canibalismo terrible que hizo mucho daño a la izquierda mexicana.

Durante la huelga funcionaba una peña llamada Víctor Jara, que le daba alma por las noches a las guardias en los lugares por Especialidad (Matemáticas, Pedagogía, Historia, entre otras) y organizaba eventos culturales. Patricia participaba en un grupo de música tocando la guacharaca, y recuerda con agrado las actividades de la peña:

Marchaba bien, y como estaba reciente el golpe de estado en Chile, no tenía ni tres años, la música latinoamericana y las canciones de protesta estaban a todo lo que daban, por lo que se escuchaban muchos grupos de esa línea. Funcionaba, al principio, los viernes por la noche en la cafetería de la ENSM, y hubo tanta afluencia que la pasaron al auditorio Rafael Ramírez. La peña hacía invitaciones a distintos grupos y cantantes, y fue tan importante que tuvimos a Inti-Illimani cuando vino a México, a los Folkloristas, a Tania Libertad, antes de la mercadotecnia, a Guadalupe Pineda, cuando era parte del grupo Sanampay y a Marcial Alejandro. De ese tamaño era la peña Víctor Jara, importantísima, tenía su prestigio. La iniciaron Adolfo Pilotzi, Vicente Pineda y Alejandro Campos, hermano de mis queridas maestras y también estudiante de la Normal Superior. Yo no falté a ninguna Peña los viernes. Tengo todos los discos de esa época en acetato, una gran discografía.

En la charla pudimos coincidir en que no solo era la lucha política-ideológica la que nos movía, sino que había un proyecto cultural más allá de una idea solamente por el poder. Para Patricia era un estilo de vida:

La Normal Superior nunca descansaba, de lunes a viernes asistíamos a clases, pero sábados y domingos había actividades de todo tipo. En las vacaciones se desarrollaban los cursos intensivos y cada verano se recrudecía la lucha y otra vez íbamos a la calle. Los maestros de provincia no se andaban con nimiedades.

Recuerdo que hubo un conflicto en 1980 y no había maestros para los cursos intensivos, así que nosotros dimos las clases, tú Economía y yo impartí la materia de Arqueología y los llevé a Teotihuacán, y luego se arregló el conflicto y reconocieron el curso de ese año.

Después la lucha siguió creciendo, en tres años se agudizó a tal grado, que el director oficial cayó. En la terna que propusimos estaba Jaime Neri, que era el jefe de la Especialidad de Pedagogía, y fue el maestro más combativo durante la huelga. De ahí cerraron la escuela. Cuando salimos en 1980, era Neri el director. No sé dónde acabó el maestro, pero terminó bastante mal. Todos los docentes, al cerrar la escuela siguieron firmando su ingreso; el Colegio de Matemáticas, Geografía, y otros se fueron al Rosario, la Nueva Normal Superior.

Algunos maestros salieron ‘bailando’ (afectados), porque no los llamaron al plantel del Rosario y se quedaron a disponibilidad. Civismo y Matemáticas, que eran colegios democráticos, y el caso del maestro Modesto Sánchez del Colegio de Civismo, también democrático, quien leía el periódico *La Prensa*, porque decía que ahí se podía enterar mejor de las noticias, que eran más reales.

Conocí al maestro Modesto Sánchez cuando era ya muy grande, de mucha edad, y ¡cómo lo veneraban sus compañeros!, me acuerdo en especial de él porque se sentaba junto a mí en las juntas del Consejo Académico. También recuerdo al maestro Santiago Valiente de Matemáticas. Todos los democráticos nos sentábamos de un lado y los “charros” del otro, pues eran muy claras nuestras diferencias.

Nuestro proyecto político era evidente, Patricia, pero también teníamos uno pedagógico para la Normal Superior de maestrías y doctorados. De hecho, las semanas o quincenas académicas eran la concreción de cambio. Proponíamos materialismo histórico y dialéctico, economía política. Pareciera que era muy mecánica nuestra propuesta, pero esas eran las herramientas que teníamos entonces. Buscábamos un nuevo currículo ya que pensábamos en un nuevo sujeto. Desde la CNTE nunca pudimos concretar la llamada Educación Alternativa, pero ahora la lucha por esa reivindicación está presente en Oaxaca con la propuesta llamada Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca (PTEO), propuesta por los maestros como una alternativa para la educación en ese estado.

Me parece interesante la visión del gobierno expuesta en la entrevista que le hicieron a Peña Nieto en el Fondo de Cultura Económica, cuando se le preguntó: “¿Qué va a pasar con la reforma educativa en el estado de Oaxaca?”, y respondió que: “Si no está acorde con la ley general de educación tendré que meter una controversia constitucional”. Lo que evidencia que la lucha por una educación alternativa ahora se discute desde lo más alto del poder en México.

Después de haber sido una gran líder del magisterio, Patricia decidió quedarse en el aula formando buenos estudiantes. Entre sus razones para ello mencionó que con los principios no se transige, además de exponer que su lucha, como la de muchos otros, sigue desde su trinchera:

Yo sigo en mi escuelita. Mi hermana igual, ella, quien me metió en esto, sigue ahí trabajando. Muchos de nosotros no aspirábamos a puestos políticos o a una diputación, nunca tuvimos nada de eso y seguimos evolucionando, pero ya no soy la misma, ni tú ni nadie, sería ir en contra de la dialéctica, no soy la misma y puedo ver a la distancia todas las situaciones, los momentos en los que no teníamos suficiente madurez para lograr más de lo que logramos, aun así, la formación de la CNTE no fue en vano. Con los años he marchado y mi escuela sigue marchando y está catalogada como la alborotadora en el Distrito Federal. ¿Adivina por qué?

Recuerdo las marchas de 1989, la más grande que hubo y la que más duró. Jamás se me olvidará porque mi hija nació ese año y aun así iba embarazada a repartir volantes, no tenía sensación de miedo y las compañeras me decían: `Ay, Paty, no camines`, pero ya no pude estar en el último momento, a lo mejor por eso mi hija es así, pues ella actualmente imparte clases en la UNAM, en Filosofía y Letras.

El movimiento del 89 fue el más grande y exitoso que hubo, se levantó el paro el 10 de mayo del 89, ¡diez años después!, tardó diez años para llegar a esa lucha gloriosa del 89. Yo te vi en alguna marcha de ese año, ya iba con mi pancita y estuve a punto de hablarte, pero pensé que no me íbas a reconocer. Esas

marchas fueron las más fuertes, en marzo y abril. Fue un gran movimiento el que iniciamos años atrás.

Traer a esta investigación la memoria colectiva tiene el propósito de reivindicar la historia vivida y lo inolvidadizo en momentos históricos traumáticos de México, al recordar, contrastar y poner en juego las contradicciones del momento, para develar experiencias que habían quedado ocultas. La memoria colectiva enfatiza que para ese momento eran fundamentales las demandas de democratización de la sociedad, la construcción de un movimiento educativo alternativo y la lucha contra la represión.

La memoria, interpretada como depósito y acervo de vivencias comunes compartidas y como “bien cultural” de la mayor relevancia, ha devenido en uno de los componentes más significativos de la cultura de nuestro tiempo, como inspiración de actitudes y aspiraciones reivindicativas derivadas de hechos del pasado, como preámbulo o como derivación de la “reclamación de identidad”, como referente para variadas posiciones políticas. Muchos de los fenómenos socioculturales a los que asistimos hoy ilustran de manera nítida la importancia de la memoria no sólo como valor, pues, sino como reivindicación social. En cualquier caso, se ha convertido en un fenómeno de trascendente presencia social. La memoria y las memorias son hoy un lugar común de la reflexión social y son el terreno, en cuanto a dimensión colectiva, en el que se libra una batalla ideológica de notable calado (Aróstegui, 2004, p. 6).

O como apunta Martha Cecilia Herrera, que el tema de la memoria es fundamental en estas últimas décadas, en “un momento histórico en el cual predomina la sensación de un presente que se escapa vertiginoso y cuyas líneas de continuidad con el pasado y el futuro parecen estar cada vez más desdibujadas” (2012, p. 1). Así que recuperar las memorias de actores y acontecimientos desde la mirada de la historia reciente ha sido importante, solo que ahora además se ha puesto la mirada en la “pedagogía de la memoria y

la enseñanza de esa historia reciente no solo de los países Latinoamericanos, sino de algunos europeos, asiáticos y africanos que ven marcada su historia por la violencia política, el genocidio y la vulneración derechos humanos” (Herrera, 2012, p. 1).

El proyecto de lo pedagógico vivido en la Normal Superior en esos años setenta, es un antecedente importante de lo que siguió en la lucha de los maestros de la CNTE de diferentes estados por construir una educación alternativa. Esta experiencia educativa tuvo influencia de pensadores de América Latina como Orlando Fals Borda y Paulo Freire, a través de la investigación-acción participativa y la educación popular, las cuales se perfilaban ya en ese momento como enfoques alternativos.

De esta manera, podría decirse que la recuperación colectiva de la historia se origina en este momento de cuestionamiento de la hegemonía funcionalista, hacia el predominio del relevo estructuralista en las ciencias sociales. De la misma forma, en un momento en que se configura un horizonte en el cual, junto a la investigación-acción participativa y la educación popular, se producía la confluencia de corrientes que se iban conformando como parte de un pensamiento crítico, lo cual era producto de la construcción de un corpus teórico y una práctica política y ética comprometida con el movimiento popular de la época (Cuevas, 2013, p. 77).



### CAPÍTULO 3

## MEMORIA COLECTIVA

En este apartado se narra la importancia del trabajo colectivo de maestros dentro de una organización de izquierda que propone recuperar su “materia de trabajo”, las luchas por la democratización sindical y vivir los momentos difíciles de asesinatos de compañeros maestros, así como estar presentes en las grandes movilizaciones de la primavera magisterial de 1989 y la creación del periódico *El Disidente*, que nace como espacio de reflexión pedagógica y crítica sindical. Todo este tercer momento, a través de la narrativa de la memoria.

### LA ORGANIZACIÓN DE IZQUIERDA REVOLUCIONARIA LÍNEA DE MASAS (OIR-LM)

Después de varios años sin militancia formal, ya que la OCC se había extinguido, y prácticamente fuera del FMIN, mi trabajo político se centraba en la formación de la CNTE y la construcción de la propuesta alternativa<sup>1</sup> para la educación, con otros compañeros

---

<sup>1</sup> En el libro *La educación como práctica de la libertad*, Julio Barreiro parafrasea a Paulo Freire: “No perdemos nada si intentamos una nueva pedagogía. Por el contrario, podemos ganar una nueva sociedad, un nuevo hombre, un nuevo mañana.

maestros de manera independiente. A finales de los años setenta nos agrupamos como “maestros independientes de los independientes”, jugando con las palabras para diferenciarnos de las corrientes políticas que luchábamos dentro de la Normal Superior, la Nacional de Maestros y las secciones sindicales novena y décima del SNTE. Esa diferenciación nos mantenía en la discusión hacia la formación de la CNTE y en contra de la dirección del SNTE que hegemonizaba Carlos Jonguitud Barrios,<sup>2</sup> militante “distinguido” del PRI, que había mantenido el poder del sindicato por muchos años, a través de la corriente mayoritaria llamada Vanguardia Revolucionaria. Fueron años de lucha y unidad de todas las corrientes político-sindicales para la formación de la CNTE, siendo nuestras consignas la democracia sindical y 100% de aumento salarial.

El SNTE se fundó en diciembre de 1943, bajo los auspicios del gobierno de Miguel Ávila Camacho. La Segunda Guerra Mundial estaba en su apogeo, prevalecía la política de unidad nacional y se había dado marcha atrás con la educación socialista. La subordinación sindical al gobierno, el nacionalismo revolucionario y el colaboracionismo de clase fueron los principios que le dieron origen y encarnaron en su Declaración de Principios y su práctica diaria. Su primer secretario general fue Luis Chávez Orozco, un hombre culto, egresado de la Universidad Obrera, que había sido subsecretario de Educación.

El sindicato tiene una estructura piramidal, centralista y antidemocrática. Las decisiones se toman de arriba hacia abajo. No hay consulta con los afiliados. Todas las decisiones importantes están en manos del Comité Ejecutivo

---

La pedagogía de Paulo Freire es, por excelencia, una ‘pedagogía del oprimido’. No postula, por lo tanto, modelos de adaptación, de transición ni de ‘modernidad’ de nuestras sociedades. Postula modelos de ruptura, de cambio, de transformación total” (Barreiro, 2011, p. 20).

<sup>2</sup> Arturo Cano y Alberto Aguirre, en su libro *Doña Perpetua*, consignan que: “En 1972, por órdenes del presidente Luis Echeverría, el profesor y licenciado Carlos Jonguitud Barrios toma por asalto la sede del SNTE. En 1974, el 22 de septiembre, fecha del asalto a la sede del sindicato, se funda el Movimiento Vanguardia Revolucionaria. Años más tarde, Jonguitud será proclamado su “jefe único” (Cano y Aguirre, 2013, p. 354).

Nacional y, más directamente del secretario general. Los de arriba mandan y los de abajo obedecen. Los estatutos hacen muy difícil que los maestros de base puedan realmente elegir a sus dirigentes. Logran hacerlo tan sólo cuando son una abrumadora mayoría que presiona a los líderes de las secciones o del Sindicato Nacional para que reconozca su voluntad. Esos estatutos son un traje a la medida para que la dirección nacional controle a los profesores sin contrapeso alguno. [...] Con ello el SNTE ha formado un ejército de profesionales, que reciben importantes bonificaciones a cuenta del Sindicato y, en ciertos niveles, automóviles, gastos de representación y viajes a otros países. Varios de estos “profesionales”, en ocasiones reclutados entre los profesores de educación física, se desempeñan como golpeadores. La violencia en contra de los disidentes ha sido un recurso de la dirigencia oficial en todas sus épocas.

La fuerza electoral del SNTE fue siempre una formidable herramienta para el PRI, partido al que el sindicato perteneció por estatuto, hasta el año 1991. El sindicato mismo organizaba masivos mítines de apoyo a los candidatos del tricolor, que operaba la maquinaria electoral. Su capacidad de acarreo era tal que prácticamente llenaban el Estadio Azteca. A cambio, sus dirigentes ocuparon puestos de elección popular y cargos públicos. En las movilizaciones se convocaba obligatoriamente a los maestros, pero también a alumnos y padres de familia. [...] Vanguardia Revolucionaria fue, hasta la imposición de Elba Esther Gordillo en la dirección del sindicato en 1989, una versión gremial del partido de Estado dentro del SNTE. [...] La historia de esta corriente [Vanguardia Revolucionaria] que comenzó formalmente en 1974 fue mucho una de las expresiones de la *modernización* sindical emprendida por el presidente Luis Echeverría (Hernández, 2011, pp. 40, 45).

En ese contexto político de inicio de los años ochenta, cuando yo era maestro de Educación Física y de Ciencias Sociales en la Escuela Nacional de Maestros, nos integramos a la Organización de Izquierda Revolucionaria-Línea de Masas (OIR-LM).

En abril de 1981, el movimiento urbano y popular de Durango pasó a formar parte de la Coordinadora Nacional del Movimiento Urbano y Popular (CONAMUP) que reunió a la gran mayoría de los movimientos urbanos

populares del país. En 1983 el CDP constituyó junto con organizaciones similares de otros estados, la Organización de Izquierda Revolucionaria Línea de Masas (OIR-LM). En ella participaron el Movimiento Obrero, Campesino, Estudiantil y Revolucionario (MOCER) de Zacatecas, el Frente Popular Tierra y Libertad (FPTYL) de Monterrey y el seccional Ho Chi Min del Distrito Federal (Lucero, 2002, p. 229).

Gabino Martínez Guzmán, del Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Juárez del Estado de Durango, reseña otra mirada de la creación de la OIR-LM y sus principales objetivos, en el libro *Comité de Defensa Popular. El poder del pueblo*.

Después del rompimiento con la corriente de Adolfo Orive Bellinger en 1976, los populistas del Comité de Defensa Popular (CDP) andaban huérfanos de teoría, parecía que el CDP se deslizaba como en un tobogán hacia los brazos del gobierno, sin embargo, la fundación de la OIR evitó lo que parecía inevitable.

Los días cinco, seis y siete de febrero de 1982 se celebró el congreso de fusión de cuatro pequeñas fuerzas sociales: El Movimiento Obrero, Campesino, Estudiantil Revolucionario (MOCER) de Zacatecas, el Frente Popular Tierra y Libertad (FPTYL) de Monterrey, el Comité de Defensa Popular (CDP) de Durango, y el seccional de Ho Chi Min, del DF. El FPTYL y el CDP eran residuos de la corriente de Política Popular que se habían deslindado de la dirección de Adolfo Orive y que en 1978 formaron la coordinadora Línea de Masas.

En estas circunstancias nació la Organización de Izquierda Revolucionaria Línea de Masas (OIR-LM) Los principales dirigentes eran: por Nuevo León, Alberto Anaya y su esposa; por Zacatecas, José Narro y su esposa; por Durango, Marcos Cruz, Gonzalo Yáñez y Alfonso P. Ríos; por el Distrito Federal, Julio Moguel, Luis Hernández Navarro, Saúl Escobar, Jesús Martín del Campo, Francisco González Gómez, Armando Quintero, Benjamín Hernández Camacho, Rosario Robles y Jorge Issac. [...] La línea populista-maoísta de la CDP y el FPTYL había quedado desplazada por el grupo del Distrito Federal. Sin embargo, había rasgos de esta tendencia ideológica en puntos importantes de los documentos básicos aprobados, entre ellos el objetivo estratégico: la desaparición de la propiedad privada de los medios de producción, la abolición de las

clases sociales del Estado y de toda forma de explotación y opresión política, en una palabra: la construcción de una sociedad comunista igualitaria y democrática, cuya etapa de transición será la sociedad socialista de nuestro país.

Los de la OIR-LM pretendían, además, formar un partido, el cual debería de tener una característica esencial: estar estrechamente vinculado a las masas, compuesto fundamentalmente por los mejores representantes obreros, campesinos, colonos e intelectuales, que recoja las mejores tradiciones de lucha y que haga suyas las enseñanzas del villismo, magonismo, zapatismo y jaramillismo.

Sin embargo, la OIR-LM rechazaba la participación electoral: “La concebimos como una forma de lucha que se realiza en el terreno del enemigo y, por lo tanto, inoperante para construir organizaciones autónomas de masas y, por ende, en lo inmediato, hay el acuerdo de no participar en procesos electorales a nivel nacional.

Era una organización radical que proponía la necesidad de la revolución socialista, que planteaba la ortodoxia de los movimientos sociales, y que reconocía en los movimientos sindicales y campesinos una fuerza de cambio.

Éramos muy críticos del proceso electoral y del Partido Comunista, sobre todo de sus cambios políticos hacia la reforma electoral; no éramos de los más radicales, pero nos movíamos mucho más en el otro ámbito, en el de la construcción de redes sociales, de grupos de propaganda.

Sostiene Moguel que desde la formación del OIR-LM,<sup>3</sup> el grupo que formaban eran “más bien demócratas radicales, que maoístas o guerrilleros centroamericanos”.

Lo que pudimos rescatar de esta experiencia fue el vínculo con la gente; si algo dejó la experiencia de Línea Popular fue la revisión en contra de los grupos especulativos, teníamos un chiste que era: *es la hora de cuidar los cochinos*, que significaba que no podíamos llegar a una comunidad a tirar la línea, el rollo, sin haber cuidado a los cochinos.

---

<sup>3</sup> La LCE y MIRE, para 1970, formaron dos grandes corrientes, una que se incorpora al movimiento armado y otra que asume la orientación maoísta. En el D. F., la línea armada se organiza en comandos. Los espartaquistas contribuyeron en la formación de los grupos armados. [...] La otra fracción de la LCE, que no se incorporó al movimiento armado se fusionó, en 1981, con la Organización de Izquierda Revolucionaria-Línea de Masas (OIR-LM) ([www2.gwu.edu/~nsarchiv/NSAEBB/NSAEBB209/informe/tema07.pdf](http://www2.gwu.edu/~nsarchiv/NSAEBB/NSAEBB209/informe/tema07.pdf)).

Creíamos mucho en la organización de la gente, éramos muy críticos de los grupos que formaban su célula popular y pasaban felices cinco años tirándole la línea con un grupo de cinco campesinos que los escuchaba embelados. No, nosotros, teníamos más la idea de la red social, de la red popular, creíamos en esas cosas y participábamos en los sindicatos, en las huelgas, nos movíamos en la lógica no del núcleo que va a tirar la línea, sino que se liga y se reconvierte en la red. Así fuimos configurando o cambiando nuestra propia lógica organizativa ([www.nsarchive.gwu.edu/NSAEBB/NSAEBB209/informe/tema07.pdf](http://www.nsarchive.gwu.edu/NSAEBB/NSAEBB209/informe/tema07.pdf)).

## LA REIVINDICACIÓN DE NUESTRA MATERIA DE TRABAJO

Al terminar la Escuela Normal Superior en 1980, me incorporé a la Escuela Nacional de Maestros a impartir la materia de Ciencias Sociales, en una etapa importante de mi formación académica, aunque mi perspectiva teórica contrastaba con la de la mayoría de mis compañeros maestros, que tenían una concepción de las Ciencias Sociales de corte positivista y con prácticas llamadas tradicionales, donde la memorización de los contenidos era lo fundamental, y en contraposición, yo proponía lecturas de corte marxista y eso generaba confrontación. Además, era la época en que estaba de moda que los alumnos tutearan a sus profesores y me hablaran por mi nombre, una práctica que intentaba la igualdad con los estudiantes, pero que era mal vista por muchos.

En mi clase proponía contenidos y prácticas creativas que complementaran el currículum oficial o lo contrastara; por ejemplo, leían mis alumnos una novela al mes relacionada con el tema que estábamos estudiando, pues mi objetivo era que lo hicieran por gusto e imaginaran el contexto histórico, amén de aumentar su calificación. Organizábamos recorridos por la Ciudad de México y zonas arqueológicas, para analizar los fenómenos sociales desde otros espacios; también les sugería películas, música, entre otros. Entiendo que esas actividades y actitudes mías no les gustaban a

otros compañeros de la academia de Ciencias Sociales, de ahí la reacción de aumentar la exigencia con sus propios alumnos. A diferencia, otros maestros se acercaban para pedirme bibliografía y consejos para abordar los temas. Para algunas personas mi imagen contrastaba con mi actitud, pues la mayor parte del tiempo me habían visto como maestro de Educación Física, vistiendo siempre de pants y chamarra. Lo cierto es que ya habíamos organizado a los maestros de Educación Física en la construcción de una imagen diferente a la tradicional: “maestro de deportes” o “golpeador”, por un profesor que considerara al cuerpo no como objeto sino como sujeto transformador. Además, en la Nacional de Maestros también se vivía la confrontación ideológica entre los llamados institucionales proclives al SNTE oficial, y los disidentes del sindicato mismo, bando al que pertenecía y por el que había ingresado a esa institución a cooptar adeptos al movimiento democrático, mientras que los institucionales, que hacían lo mismo, atraían partidarios a su corriente sindical y los afiliaban a su partido.

En esos años de mi estancia en la Normal, pudimos democratizar al sindicato después de enormes esfuerzos de trabajo político-pedagógico, sobre todo cuando se fusionaron los dos turnos; además de organizar nuevos espacios académicos. En ese contexto publicamos el libro: *Arqueología maya*,<sup>4</sup> mi primer libro en coautoría con Patricia Pacheco Bravo, a manera de antología.

Como miembro de la OIR-LM formaba parte de la “célula maestros” y nuestra actividad no se reducía a lo político sindical, también le dedicábamos buen tiempo al análisis de los problemas educativos de México y América Latina; por ejemplo, teníamos conocimiento del Movimiento Pedagógico Colombiano y eso nos permitía sentirnos acompañados en el trabajo de reivindicación de nuestra materia de trabajo. Asimismo, nos reuníamos para analizar las

---

<sup>4</sup> *Arqueología Maya* (1982) es producto del trabajo de investigación para la titulación de la Licenciatura en Historia en la ENSM, y para los alumnos de la BENM que realizaron un viaje de estudios a la zona maya.

problemáticas pedagógicas de nuestros centros, realizar propuestas didácticas o elaborar el periódico *El Disidente*. Cada día teníamos una mejor formación académica y sindical, logrando que el grupo político se distinguiera de los otros existentes entre los maestros, por nuestros planteamientos y acciones educativas.

En la perspectiva de construir un currículum alternativo, diseñamos un programa educativo llamado “recuperación de la materia de trabajo”, con la participación de compañeros maestros de educación básica y superior.<sup>5</sup>

Por esos años (1987), ya impartía clase a los alumnos de la Normal del último grado de la carrera de maestro. El equipo que elaboramos la propuesta propusimos también compartir esos materiales con los futuros profesores en sustitución del programa de la materia de Desarrollo de la comunidad que no tenía un contenido muy claro, y se impartía a los últimos alumnos que aún tenían el plan de estudios que fenecía del Programa de Normal Básica, ya que se había implementado la licenciatura. Los estudiantes aceptaron la propuesta y para mí fue muy enriquecedor que recibieran muy bien los textos que para nosotros permitían un análisis más claro del contexto educativo en México, y sabedores de que muy pronto tendrían un grupo a su cargo y se enfrentarían a una nueva realidad, posiblemente esos temas los pudieran motivar para su nueva etapa. Además, esperaba que algunos de ellos se incorporaran a mi organización política y desarrollaran junto con nosotros los planteamientos pedagógicos.

---

<sup>5</sup> Grupo de profesores que constituíamos la “célula maestros” de la Organización Izquierda Revolucionaria, Línea de masas (OIR-LM). Algunos nombres que recuerdo de esa célula eran: Martín del Campo, Etelvina Sandoval, Xóchitl Moreno, Carlos Ramírez, Leticia Ramírez, Jorge Mejía, Noé García, Gisela Salinas, Virginia Aguilar, Daniel Santillana, Rafael Xalteno, Arturo Cano, Soledad Deceano, entre otros.

## Relato de un estudiante de esa experiencia pedagógica

Mi nombre es Marco Esteban Mendoza Rodríguez<sup>6</sup> y realicé estudios de bachillerato normalista entre 1983-1987 en la Escuela Nacional de Maestros. A pesar de ser una institución formadora de docentes, la mayor parte de estos tenían prácticas un tanto tradicionales, producto de una larga tradición magisterial donde se privilegiaba el mecanicismo, memorismo y el verbalismo docente.

Algunas excepciones. En el segundo año de la Normal una maestra nos motivó a leer obras de autores contemporáneos; otro profesor de psicología nos acercó a la obra de Piaget que en ese entonces era un tanto desconocida en la Normal, y otro profesor, en tercer año, nos pidió presentar obras de teatro. En cuarto año tuvimos la fortuna de vivir ciertas experiencias. Una maestra a punto de jubilarse nos dio una materia sobre análisis de materiales educativos: fue una gran experiencia, además de utilizar materiales innovadores, el trabajo trascendía, ya que nosotros revisamos y experimentábamos en el propio salón de clases. Otro respiro en este 4o año fue con el maestro Roberto Pulido Ochoa. Él nos brindaba la materia de Desarrollo de la comunidad.

Con el maestro Roberto, a pesar de conservar ciertos rasgos tradicionales (es decir, las clases se desarrollaban desde el modelo clásico del profesor sentado en su escritorio y dirigiendo las sesiones, una estructura típica de casi todas las clases de la Normal de ese entonces) había una serie de elementos que es necesario resaltar:

- No trabajaba con el plan oficial; es decir, no se seguía el programa del plan de estudios. A cambio nos ofrecía lecturas que representaban una novedad para nosotros. Así se abordaba en cada sesión la lectura de un material propuesto.
- Dos de esas lecturas todavía perviven en mi memoria: *De cadenas y de hombres*, de Robert Linhart, y *Aulas de emergencia*, de Samuel Salinas Álvarez.

<sup>6</sup> El maestro Marco Esteban Mendoza Rodríguez participó en la fundación del Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna (MEM), impulsando la Pedagogía Freinet. Actualmente también labora como maestro de la UPN y participa en la Red Metropolitana de Lenguajes para la Transformación de la Escuela y la Comunidad.

El primer texto hace una crítica a las concepciones modernizadoras de la industria en detrimento de los saberes construidos por los sujetos. El texto tenía claras connotaciones ideológicas. El segundo es un testimonio de un profesor en Iztapalapa que nos mostraba las condiciones “reales” del trabajo que enfrentaba, y cómo lo iba sorteando en compañía de otros docentes; un texto que en sí mismo motiva a enfrentar esos retos que muy pronto conocimos de manera directa.

- El trato del maestro Pulido era afable, tranquilo, atento a nuestros comentarios. Incluso nos prestaba libros para consultar temas de nuestros trabajos en otras materias.
- La otra parte era la posición ideológica del maestro. Fuera de clases manifestaba su preferencia política por la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación y de la Organización de Izquierda Revolucionaria; de él recibimos la invitación para militar políticamente.

Ahora, a la distancia, uno puede apreciar cómo estas experiencias van sumando a muchas otras más y ello va configurando la identidad profesional de cada uno (Mendoza, 2016, s. p.)

Esa experiencia con estudiantes y profesores, ya en el terreno pedagógico, posibilitó el despliegue de mi conciencia como formador de maestros, y documentarla trastoca mi memoria.

De ahí que una pedagogía de la memoria como posibilidad nos permite dar cuenta a través de las narrativas de estas realidades, identificar procesos que admitan abrir las puertas del dolor en el presente con miras a reconfigurar el futuro, reconstituyendo y validando una memoria crítica, empoderada y pública, que se configure ya no desde un dolor impotente, sino uno proyectivo hacia la reparación integral y el derecho fundamental a la existencia, que como *el deseo a la memoria* se fundamente en una consideración humana y temporalizada del sujeto constructor de significados con otros, pueda facilitar los espacios para expresar las configuraciones de las identidades en devenir, devenir humano y justo como memoria cultural y memoria comunicativa (Herrera, 2012, p. 137).

## TALLERES DE FORMACIÓN DOCENTE: LA RECUPERACIÓN DE LA MATERIA DE TRABAJO

El primer taller que impartimos se desarrolló en el estado de Morelos, luego en Monterrey y más tarde en Oaxaca e Iztapalapa, en la Ciudad de México. A mí me tocó viajar a Tlacolula, Oaxaca, donde trabajaríamos con 500 maestros de esa zona escolar. Viajamos por más de ocho horas de la Ciudad de México a ese lugar, alrededor de 10 compañeros maestros de nuestra célula, que nos habíamos preparado en la lectura de los textos, la metodología de trabajo y los objetivos que queríamos alcanzar. Nuestra tarea fundamental era organizar un movimiento pedagógico nacional donde se construyera una propuesta de educación alternativa.

Prácticamente fue mi primer taller como *asesor* a maestros en servicio, lo que me hacía sentir nervioso e inseguro. No conocía a los profesores de ese lugar y me preguntaba cómo se comportarían, qué intereses y expectativas tendrían frente a la propuesta de trabajo. El primer día y antes de iniciar el taller, me sorprendió la solemnidad de los honores a la bandera, ya que con mucho respeto todos cantamos el Himno Nacional, luego la escolta acompañó a la bandera en su recorrido tradicional alrededor de la explanada de la escuela, mientras la banda de guerra de alumnos realizó el toque de bandera con los cánticos de todos los presentes; fue muy emocionante sentir el patriotismo y ver el respeto que todos guardaron en la ceremonia.<sup>7</sup> En la mesa de honor estábamos todos los asesores externos, las autoridades de la zona escolar y los representantes de los padres de familia; nos fueron presentando y al finalizar, por primera vez escuché un discurso novedoso. Se habló de transformar la escuela, de la importancia de la materia de trabajo y no recuerdo más, pero esas palabras no eran discursos de la escuela oficial,

---

<sup>7</sup> Durante el viaje a Oaxaca realizamos una parada para comer y fue interesante ver a los comensales, prácticamente campesinos todos ellos, cómo se levantaron de su asiento y se quitaron el sombrero al escuchar la canción *Dios nunca muere*. Entre nosotros comentamos el respeto de los oaxaqueños a los valores nacionales.

eran nuestros conceptos ahora en voz de los organizadores.<sup>8</sup> Posiblemente fue el primer taller masivo en esta perspectiva de transformación organizado en colectivo por los maestros de Oaxaca. Era un mundo de gente alrededor de la explanada, más de 500 maestros y muchos padres de familia que seguramente se hacían preguntas sobre tal acontecimiento.

Yo trabajé con un grupo de 50 maestras y maestros. Como éramos pocos *asesores* los grupos eran numerosos. Llegué al salón cuando una comisión repartía las fotocopias de las lecturas que revisaríamos. Me presenté dando mis antecedentes académicos y laborales, entendía que el trabajo horizontal debería ejercerlo en todos los espacios académicos, así que les comenté que era maestro de Educación Física y de Historia, con 10 años de servicio; luego cada uno también se presentó, la mayoría eran profesores de quinto y sexto grado. Me impactaba ver sus rostros morenos, de una seriedad intensa. Yo no tenía la experiencia para sacarles alguna sonrisa y romper ese silencio que me ponía más nervioso aún. Acordamos leer un texto en voz alta con la participación de todos, fila por fila en que estaban sentados; es decir, a la manera tradicional, uno atrás de otro, viéndose las nuca. En aquel momento aún no me cuestionaba esa manera de organizar las aulas.

Para este recuento solo narraré la experiencia de tres textos por su importancia, y por el espacio y objetivo de la investigación: El banco de trabajo, del libro *De cadenas y de hombres*, de Robert Linhart; *De huellas, bardas y veredas*, de Elsie Rockwell; y *Aulas de emergencia*, de Samuel Salinas.

---

<sup>8</sup> Uno de los organizadores era el maestro Aristarco Aquino Solís, miembro de la OIR-LM, que en esos años, gracias a su sencillez e inteligencia, pudo emprender proyectos innovadores. Años después llegó a ser secretario general de la sección 22 del SNTE de Oaxaca y luego diputado federal, ahí lo perdimos, diría el maestro Marcos, secretario de conflictos en ese mismo periodo seccional, “se olvidó de dónde venía”.

Iniciamos con el texto de Robert Linhart.<sup>9</sup> Leían por párrafos y se detenían para comentar las ideas del autor y preguntarnos cómo las podríamos relacionar con la vida cotidiana en nuestras escuelas. El escrito era una interesante narrativa sobre la vida cotidiana en una fábrica de autos Citroën en Francia. Aquí parte de la narración:

Nada ha cambiado en el taller de soldadura después de aquel primer día de septiembre del 68, mi rápido paso por la soldadura al estaño. A diez metros de mí Mouloud repite indefinidamente los mismos gestos: barra de estaño, golpe de soplete, vaivén de la palita, una curva lisa (ahora sé que la impresión de facilidad es falsa, que es necesario dominar al milímetro la mano, contraer los músculos y los nervios, controlar la presión de cada dedo). Terminando un 2CV,<sup>10</sup> inmediatamente se presenta otro con la curva partida, con una fisura en el sitio de la soldadura: barra de estaño, soplete, palita, otra curva lisa. Un 2CV hecho, otro por hacer... Hago cálculos: ciento cincuenta por día, doscientos veinte días por año... en este momento, a fines de julio, Mouloud debe andar más o menos por treinta y tres mil. Treinta y tres mil veces en el año ha repetido los mismos idénticos gestos: mientras otros iban al cine, charlaban, hacían el amor, nadaban, esquaban, recogían flores, jugaban con sus hijos, oían conferencias, comían, divagaban, hablaban de la *Crítica de la razón pura*, se reunían para discutir las barricadas, el fantasma de la guerra civil, el problema de las armas, la clase obrera como sujeto y los estudiantes como sustituto del sujeto y la acción ejemplar reveladora y el detonador, mientras se alzaba el sol sobre Granada y el Sena se agitaba suavemente bajo el puente de Alejandro III, mientras el viento aplastaba las mieses, acariciaba la hierba de los prados y hacía murmurar el follaje de los bosques, treinta y tres mil esqueletos de 2CV han desfilado por Mouloud para que él soldara treinta y tres mil veces el

<sup>9</sup> “A partir de 1967, y con el mayo francés como hito marcado, unos centenares de militantes intelectuales buscaron con plena conciencia proletarizarse. Robert Linhart fue uno de ellos. Éste es el relato de su historia vivida como uno más de los obreros de la fábrica de Citroën, de su ineptitud para la tarea manual, de su conversión en eslabón de la cadena, de su relación con los demás obreros” (Linhart, 2005, p. 206).

<sup>10</sup> Los 2CV son piezas de metal que se manufacturan para los autos Citroën, en la fábrica armadora.

mismo intersticio de cinco centímetros de largo, y cada vez él ha descolgado su barra de estaño, su soplete, su palita. Erguido, las sienes grises, los ojos un poco cansados, algunas arrugas más, me parece (Linhart, 2005, pp. 175-76).

Con esta lectura queríamos enfatizar el trabajo repetitivo y enajenante de los obreros, y en este sentido también el de nosotros los maestros. Pero el tema que nos interesaba resaltar era el banco de trabajo de un obrero llamado Demarcy:

Ese retocador de puertas, un hombre meticuloso, de cabello gris [...] se diría un pequeño artesano, y parece casi fuera de lugar, olvidado como un vestigio de otra época en el encadenamiento repetitivo de los movimientos del taller [...] Pero lo más asombroso es su banco de trabajo. Es un aparato indefinible, hecho de trozos de chatarra y de varilla de soportes heteróclitos, de apoyos improvisados para colocar la piezas, con agujeros por todas partes y un aspecto general de inestabilidad inquietante [...] Ese banco artesanal se lo ha fabricado él mismo, lo ha modificado, transformado, completado, y ahora parece formar una unidad con su persona (Linhart, 2005, pp. 177-178).

El banco de trabajo del obrero era un buen ejemplo de cómo los maestros habíamos construido nuestro propio *banco de trabajo*. Habíamos enfrentado la incertidumbre y la complejidad del aula con diferentes herramientas para solucionar los problemas de la enseñanza y el aprendizaje, y sobre todo afrontar los cambios continuos de cada sexenio en la educación. En ese sexenio enfrentamos no solo una reforma educativa sino la iniciativa de una “revolución educativa”, propuesta por el secretario de Educación Pública, Jesús Reyes Heróles. Una reforma más sin la participación de los maestros, y, aun así, en nuestras aulas y escuelas habíamos construido, si era preciso con “chatarra”, como el obrero, herramientas para nuestra labor educativa. Era importante indagar qué cosas constituían ese *banco de trabajo* elaborado por nosotros, porque a pesar de las carencias, las escuelas seguían funcionando y muchos ejemplos había de maestros constructores de buenos *bancos de trabajo*, por lo

que era fundamental iniciar su documentación para socializarlo, e importante reconocer que no todo lo habíamos hecho de manera deficiente.

Luego venía una pausa en la lectura para realizar el análisis, pero pocos comentaban, luego el silencio y continuábamos la lectura del texto. Si alguien se equivocaba, en coro lo corregían, de ahí que al siguiente lector le tocaba un párrafo más corto. Ese ambiente me ponía más nervioso, pero seguíamos adelante. Cuando llegó mi turno de lectura me equivoqué varias veces y pude hacerlos que cambiaran de actitud. Se escucharon las críticas, ¿cómo era posible que yo fuera el asesor y no supiera leer de “corridito”?, lo cierto es que los vi sonreír por primera vez. Me sentí muy mal y por la tarde pedí apoyo a un compañero con más experiencia para analizar con mayor profundidad el texto. Para mí fue de gran ayuda, era mi bienvenida a un espacio de formación difícil, en el escenario de Oaxaca. Esa dura experiencia no me doblegó y años después pude regresar con el mismo objetivo de construir junto con los maestros propuestas alternativas, y pasé más de un cuarto de siglo trabajando en todas las regiones del estado con un proyecto de fomento a la lectura; la debilidad de ese momento la pude convertir en fortaleza para todos y en un trabajo colaborativo.

El segundo día del taller el ambiente era distinto, me trataban como un compañero más, platicaban conmigo y solicitaban sugerencias didácticas sobre actividades de psicomotricidad para sus alumnos, ya que estaba de moda en esos años. Recuerdo que el último día, en el piso del patio de la escuela, pintamos diferentes juegos que podrían realizar los chicos durante el recreo, ese nuevo ambiente permitió que el taller se desarrollara de mejor manera.

El texto *De huellas, bardas y veredas*, de Elsie Rockwell, nos permitió adentrarnos en los problemas de la educación en particular. Aquí unos párrafos:

Permanecer en la escuela, en cualquier escuela, durante cinco horas al día, 200 días al año, seis o más años de vida infantil, necesariamente deja huellas

en la vida. El contenido de esta experiencia varía de sociedad en sociedad, de escuela a escuela. Se transmite a través de un proceso real, complejo, que sólo de manera fragmentaria, refleja los objetivos, contenidos y métodos que se exponen en el programa oficial. El contenido de la experiencia escolar, subyace en las formas de transmitir el conocimiento, en la organización misma de las actividades de enseñanza y en las relaciones institucionales que sustentan el proceso escolar.

Conocer la experiencia escolar es abordar desde relaciones y prácticas históricamente institucionalizadas, que dentro de este proceso el currículum oficial es sólo a nivel normativo. Lo que conforma finalmente dicho proceso es una trama compleja en la que interactúan tradiciones históricas, variaciones regionales, numerosas decisiones políticas, administrativas y burocráticas, consecuencias imprevistas de la planeación técnica e interpretaciones particulares que hacen maestros y alumnos de los materiales en torno a los cuales se organiza la enseñanza. Las políticas gubernamentales y las normas educativas influyen en el proceso, pero no lo determinan en su conjunto. La realidad escolar resultante no es inmutable o resistente al cambio. Existen cambios en direcciones divergentes; frecuentemente estos cambios son imprevisibles a partir de los que formalmente se modifica en los programas escolares y en los planes sexenales.

Toda experiencia escolar participa de esta dinámica entre las normas oficiales y la realidad cotidiana [...] A partir de estas prácticas los alumnos se apropian de diversos conocimientos, valores, formas de vivir y sobrevivir. La experiencia en las escuelas es formativa también para los maestros. Es importante recordar este hecho, frente a la tendencia de buscar correspondencia entre la actuación de los docentes y el perfil que norma su trabajo, sin tener en cuenta el contexto social e institucional en el cual laboran.

El currículum académico oficial no tiene otra manera de existir, de materializarse que como parte integral de la compleja realidad cotidiana de la escuela (Rockwell, 1995, pp. 13-15).

## El aprendizaje autónomo:

En los numerosos contextos extraescolares de su vida, los niños aprenden muchas cosas sin que los adultos organicen actividades especiales para enseñarles.

Es sobre todo en la escuela donde se intenta ordenar el proceso de aprendizaje mediante la enseñanza. La centralidad del docente en la estructuración del aprendizaje escolar deja poco espacio público para el ordenamiento propio del aprendizaje por parte de los alumnos. Tal vez por ello es tan raro observar actividades en que los alumnos mismos puedan elaborar o formular problemas, hipótesis, o textos con sus propias palabras (Rockwell, 1995, pp. 43-44).

### En la transformación de la experiencia escolar:

El análisis de la transformación histórica de la escuela nos obliga a descartar esta imagen de una institución resistente al cambio. Si bien no todos los cambios en el proceso escolar son el resultado esperado de los planes y programas oficiales se han dado continuamente modificaciones significativas en la experiencia escolar.

Es importante tomar en cuenta, sin embargo, que en la escuela no sólo se dan procesos de reproducción de relaciones sociales de poder, se dan además procesos de resistencia y de lucha, así como apropiación de la cultura, que son parte esencial de la trama social cotidiana. La simultaneidad de estos procesos hace posible la transformación histórica de la institución escolar.

También tiene un trasfondo político, explícito o no, las propuestas, demandas y peticiones que provienen de diferentes instancias de crítica y oposición a la política educativa oficial: de los trabajadores de la educación, de los partidos políticos, de los investigadores y los grupos organizados. En la transformación de la experiencia escolar no es posible disociar la dimensión técnica de la dimensión política.

Sería impensable, por ejemplo, modificar las estructuras de participación que definen cierto proceso de aprendizaje en la escuela, si no se logra una transformación radical en la organización sindical de los maestros, para permitirles una participación más democrática en la definición de sus condiciones y su materia de trabajo.

Para poder comprender el sentido de las transformaciones actuales y potenciales que se dan en las escuelas primarias del país, es imprescindible profundizar en el análisis de la cotidianidad escolar. Es necesario seguir investigando lo que significa para los niños de las clases populares su paso por la primaria,

así como lo que importa en la vida y en la conciencia de los maestros en el contexto institucional de su trabajo. Le da sentido político a esta tarea la oportunidad de encontrar veredas para posibles cambios de discernir ordenamientos alternativos posibles de los elementos del presente y el pasado, inmersos en la vida cotidiana de las escuelas, que son el anticipo real de la sociedad futura (Rockwell, 1995, pp. 56-57).

Los maestros participaron activamente con las ideas que el texto desplegaba, además de vincularlas a los problemas del contexto escolar, lo que me resultaba muy significativo. Recuerdo que poco a poco iban incorporando un nuevo lenguaje y lo exaltábamos entre los asesores, aunque matizábamos nuestros comentarios cuando algún compañero nos volvía a la realidad al exponer que incorporar un nuevo discurso no quiere decir que en automático regresarán a las aulas a modificar las prácticas educativas. Lo cierto era que el ambiente de discusión en cada salón era alentador.

Nuestra tarea era hacer conciencia de que en la escuela se viven procesos complicados, pero en colectivo es posible encontrar soluciones adecuadas para esos problemas. Que esa trama compleja en la que interactúan tradiciones históricas, variaciones regionales, numerosas decisiones políticas, entre otros, deja poco espacio para realizar un trabajo diferente con los alumnos y compañeros.

También poníamos énfasis en que no solo se daban procesos de reproducción de relaciones sociales de poder, sino que prevalecían también términos de resistencia y de lucha, y que así como ellos se estaban integrando a la lucha de la CNTE, sería posible la transformación histórica de la institución escolar, tal como lo como afirmaba Rockwell:

Sería impensable, por ejemplo, modificar las estructuras de participación que definen cierto proceso de aprendizaje en la escuela, si no se logra una transformación radical en la organización sindical de los maestros, para permitirles una participación más democrática en la definición de sus condiciones y su materia de trabajo (Rockwell, 1995, p. 57).

Para ese momento del taller, los maestros tenían claro que no veníamos por la parte oficial y que nuestro objetivo tenía mayor alcance, que éramos maestros disidentes en la construcción de un proyecto educativo alternativo al oficial.

El taller fue de tres días con lecturas y discusiones intensas. Desayunábamos todos juntos alrededor de la 6 de la mañana en casa del maestro Aristarco Aquino, y de ahí salíamos rumbo a Tlacolula, y después de 50 minutos por la carretera pasábamos por la zona arqueológica de Yagul,<sup>11</sup> que años atrás había visitado en una práctica de campo. De regreso, después de las 5 de la tarde, el cansancio me hacía dormir en el transporte público rumbo a la ciudad de Oaxaca.

De los textos revisados en los talleres, el que más me asombró fue el relato de Samuel Salinas Álvarez, *Aulas de emergencia*, desarrollado en Xalpa, Iztapalapa, Ciudad de México. Ese texto permitía analizar, entre otras cosas, lo complejo de construir propuestas educativas diferentes y creativas, pero también generaba entusiasmo por intentar hacer cosas nuevas en las escuelas junto con los alumnos. Expongo una síntesis de este excelente relato:

A la colonia Xalpa Iztapalapa se llega después de muchos andares. Está regada en las faldas de un cerro. Comienza en las milpas invadidas y termina en un pequeño monte fácil de escalar. Una avenida principal, varias calles de tierra, un camino rural que comunica con parajes desolados. Un mercado.

–Tenemos tacos de buche y de tripas. Hay consomé y le podemos hacer una costilla –una mujer grita, casi con alegría, junto a la estufa de un puesto minúsculo.

–La costilla y el consomé, por favor.

–¿Con frijoles?

Un perro se descubre innumerables pulgas y se agita furioso. Las moscas se acercan beligerantes, dispuestas a beberse mi refresco. Una podredumbre

<sup>11</sup> Yagul, según los arqueólogos Ignacio Bernal y Lorenzo Gamio, significa “árbol” o “palo viejo”. Su construcción pertenece al llamado clásico tardío y sus pinturas en pisos y muros lo caracterizan.

de aguas estancadas se me ensarta en la garganta. Frutas, carne sin refrigerar, chicharrón gracianito, listones de mercancía, tortillas paradas, casi grises.

–Así que usted viene a la escuela –me dice la cocinera mientras talla con un trapo negro el mantel de plástico. ¡Qué bueno! Mi niño tiene ya tres semanas sin maestro. Yo mejor ya ni lo mando a las clases. Además, con el trabajo del puesto, ni tiempo tengo para desayunarlo y vestirlo. Si le toca segundo me avisa, mi hijito está en segundo.

Un niño juega entre ollas tiznadas. Tiene el frijol formado sobre la tierra. Alinea largas hileras de amigos. Quizás mañana irá a la escuela.

–Bienvenido, maestro. Qué bueno que llegó. Ya nos hacían falta elementos. Se hace cargo usted inmediatamente del grupo “5°. A”. El único de ese grado en la escuela de afuera.

–¿Afuera?

Las vacas mugen. Mi mamá me ama. El perro ladra. Mi casa se cae. La escuela es un montón de desperdicios. Telas descoloridas, pedazos de láminas enchapopotadas, una tabla de inimaginable procedencia, un minúsculo pizarrón, un enorme escritorio, sesenta greñudos compartiendo parásitos, excrementos de vaca entre los alumnos y una maestra mirando el horizonte.

–Profesora, soy el maestro que viene a reemplazarla.

–Mucho gusto. Aquí está la lista. Los niños ya tienen útiles. Luego llegan los nuevos libros. Hasta luego.

–Adiós...

–Soy su nuevo maestro. La profesora Blanca se va. Me llamo Samuel y no me gusta que me digan maestro. Salgan todos inmediatamente del salón de clases...

–Huy sí “del salón de clase” –dice Gilberto buscando la revancha.

–... y los que quieran ayudar, quédense.

Completamente solo empecé a lanzar alrededor pedazos de tablas. Saqué el estorbo escritorio y conseguí una pala. Un muchachito corrió detrás de mí con una cubeta. Iba y regresaba tirando los excrementos en la barranca. Cuando el “salón de clases” estuvo habitable, volví a llamar a los alumnos. Con regular ánimo y algo de expectación se reunieron junto a la choza de láminas...

–Libro de matemáticas, página...

–Cuál libro, si ni tenemos –gritó una niña.

–Pero yo sí –respondí–, página 15, sistema de numeración, cambios de base.

–¿Cambios de base? ¿Sistema de numeración? ¿Aquí donde se murió mi abuelita de tifoidea? ¿hoy que no desayuné y el café amargo me alborotó el vientre? ¿Cambios de base, ahora mismo cuando la vaca muge a dos metros de mí y el aire anuncia la ordeña? ¿libro de matemáticas? La única operación mágica que aprendí es la de dividir el dinero que me da mi mamá cuando me manda al mercado, para comprar, con lo que recibo, todo lo que me encarga...

Me miran francamente aterrorizados. Si les contara una terrible historia de asesinatos, sonreirían. Pero las matemáticas aparecen peores que cualquier muerte lenta...

Esa noche me escondí a estudiar. ¿En cuál clase de didáctica me enseñaron el qué hacer frente a la rebeldía? ¿Qué maestro me dictó el apunte en donde explicaba cómo controlar la disciplina en el grupo? ¿En qué examen de la Normal me preguntaron la técnica de dar clase al aire libre, entre gritos de vendedores y alegres ladridos? ¿Qué álbum lleno de estampas entregué algún día en donde expusiera mi investigación sobre los piojos y excrementos?

El maestro Samuel inconforme día a día trabaja para cambiar esa situación en que vive esa escuela de Xalpa. Se organiza con las madres de familia y los compañeros maestros. Realizan asambleas y después de una larga lucha se inicia la construcción de la escuela que llevará el nombre de *Aníbal Ponce*. La práctica de los docentes, alumnos y padres de familia son singulares, los niños en asamblea deciden muchas cosas, los maestros transforman los contenidos del currículum oficial en un currículum flexible y contestatario, organizan festivales en busca de una conciencia social para esa comunidad que vive en la pobreza.

Las autoridades educativas y sindicales no toleran esos descatos, no pueden permitir diversidad, es necesario que sigan los ordenamientos oficiales, pero los maestros y alumnos resisten y su actividad va en aumento, deciden impartir clases los sábados a los padres de familia para que aprendan a leer y a escribir, para que por lo menos puedan firmar las boletas de calificaciones de sus hijos. La escuela se convierte en un peligro que puede contaminar a los otros centros escolares de democracia y propuestas creativas donde los niños se interesen por aprender y disfruten la vida en la escuela.

“Diez de mayo”. Liturgia escolar de adoración a la madre...

Críticos hasta la desesperación, los profesores de Xalpa no ensayamos bailar ni elegimos al niño más convincente para la representación anual de “Mamá soy Paquito, no haré travesuras”. Volvimos a maquinar la experiencia colectiva [...] *Un diez de mayo en la vida de una mujer obrera*. Salimos los maestros a un escenario improvisado [...] comenzamos a cantar “Las casitas de cartón”. Desafina Ofelia detrás de mí y yo con ella. “niños color de la tierra, con sus mismas cicatrices, millonarios de lombrices”. Un perro se cuela debajo del catre, endereza las orejas, completa la decoración. “Qué triste se oye la lluvia en las casas de cartón, qué lejos pasa la esperanza en las casas de cartón”. Las madres aplauden.

Sábado 29 de septiembre de 1979, 10:30 horas. En la escuela primaria Aníbal Ponce, una de las dos que hay en Xalpa, Iztapalapa, un grupo de profesoras trabaja, fuera de sus horarios normales de servicio [...] En el salón del edificio posterior, una maestra repasa las lecciones de matemáticas con los alumnos más atrasados. Nadie le paga extra por hacerlo, nadie la obliga. En el patio desfilan los representantes de las naciones que participaron en la Olimpiada de México. Niños que portan imaginarios estandartes para recordar, en la próxima ceremonia del lunes, los hechos más sobresalientes de la historia de México, correspondiente al mes de octubre. En el programa, los maestros han incluido los hechos del 2 de octubre en el Tlatelolco ensangrentado de 1968. Termina el ensayo, la escuela queda casi vacía, sólo un profesor permanece en el edificio, imprimiendo el periódico “Aníbal Ponce”.

Cuando alumnos y maestros se preparan con refrescos y fruta para iniciar una excursión breve, sabatina, al cerro cercano, llegan varios automóviles de la policía. Los uniformados descienden y escuchan las indicaciones del profesor José Espíndola, supervisor escolar de la zona.

Los policías y funcionarios obligan a los maestros a subir a las patrullas y los trasladan a la delegación de Iztapalapa. Allí, Espíndola intenta obligar a los mentores a que firmen el documento. Los maestros se niegan, exigen ser puestos en libertad de inmediato. La policía termina aceptando que no puede retenerlos, y dos horas después de haber sido apresados, los profesores salen del edificio.

El lunes primero de octubre sale una denuncia pública en el diario *Uno más Uno*. Los profesores de Xalpa declaran que un grupo de ellos fue privado ilegalmente de su libertad al salir de las instalaciones de la escuela primaria “Aníbal Ponce”.

[...] El dos de octubre los mentores se encuentran trabajando normalmente en sus grupos cuando son solicitados por el director del plantel, Antenógenes Velasco. En la oficina, los maestros se enteran de la presencia del inspector de la zona, el jefe de sector y un número indeterminado de policías bloqueando el ingreso al edificio escolar. Los padres de familia se concentran frente al grupo de uniformados y exigen información.

En la dirección del plantel, los maestros exponen lo ocurrido el sábado pasado y piden se retire la fuerza policiaca para evitar enfrentamientos. Los funcionarios condicionan el retiro a la firma de un documento en el que los maestros se comprometen a no incluir ninguna alusión al 2 de octubre de 1968 en las ceremonias escolares. Los profesores aceptan firmar el documento. La policía se retira.

[...] Esa mañana el polvo se removía furioso restregando la caras llorosas y sucias de los niños...

Los padres de familia cerraron la escuela y anunciaron su decisión de no permitir el acceso a nadie hasta que regresaran los maestros. Se dirigieron a los periódicos, hicieron pública su defensa de una escuela abierta a la comunidad, volcada a conseguir la reunión entre el aprendizaje sistemático y el desarrollo natural del niño.

Los muertos ese año se quedaron sin ofrenda. Un campamento de colonos se mantuvo en el edificio. En autobuses se trasladaron los exalumnos, los padres, los reprobados de primero, varios perros, los niños de pecho, las agueridas señoras. Exigieron una entrevista con las autoridades, pelearon a sus maestros, la decisión era inflexible: “los profesores no regresan”.

—Pues ya ve maestro, ya ni lo reconocía, si hace como dos años que no lo veíamos. A ver, dígame, para qué se fueron. Luego que nos dijo el inspector que ustedes se habían ido por su cuenta, pues ya ni hicimos nada, dejamos que entraran a la escuela y nos metimos a nuestras casas [...] Yo no entiendo nada de papeles. Con trabajos aprendí a leer cuando pusieron la escuela de los sábados. Ahora ya hasta se me está olvidando. Y el Roberto ya ni se acuerda de lo que usted le enseñó [...] Ándeles pues, venga otro día si quiere, le junto a sus alumnos para que lo vean. Que le vaya bien, y gracias por la visita, aunque haya sido hasta ahora (Salinas, 1983, pp. 15-91).

Estas eran escenas vividas por los maestros de Iztapalapa, intentando romper con lo instituido, mismas que muy pronto los maestros de Oaxaca vivirían en carne propia.

Los materiales que íbamos seleccionando para los talleres nos permitían construir un diálogo con los maestros cada día más profundo, conocer los problemas que vivían cotidianamente en el aula y comprobar que la tarea de la enseñanza y el aprendizaje era compleja, pero que este vacío en la formación docente lo podríamos construir en colectivo.

Una de las principales características de la memoria es nombrar lo ausente, lo que aconteció, pero que de alguna manera sigue estando presente, toda vez que se le otorga un sentido a lo que experimentó una colectividad o sociedad. Y una de las maneras que la memoria tiene para mantenerse en continuidad es mediante las prácticas sociales, esas formas repetidas de conmemoración que actualiza una parte del pasado (Juárez, 2012, p. 27).

Al final de cada sesión, los maestros ratificaban las reflexiones que cada texto les aportaba e incorporaban algunos nuevos conceptos en su lenguaje. También hubo comentarios críticos de lo complicado que era enseñar desde las nuevas reformas educativas o a los compañeros maestros que se oponían a los cambios, pero lo más recurrente al ir terminando la sesión de trabajo era la frase: “Me parece que las reflexiones están bien, pero nos gustaría saber *cómo* resolverlas”, y esa fue una tarea que nos dejaron los maestros y que con el tiempo en colectivo fuimos construyendo, el cómo junto con otros docentes.

Cada uno de ese equipo de trabajo tomó derroteros distintos al llegar la coyuntura de las elecciones de 1988, y los integrantes de la OIR-LM, después de largas discusiones, decidieron el fin de la organización política que por muchos años habíamos construido, y en la que habíamos luchado en contra de las elecciones como vía para alcanzar una democracia verdadera. Después de las elecciones, y al

conformarse el Partido de la Revolución Democrática<sup>12</sup> (PRD), un pequeño grupo de militantes de la célula maestros no seguimos ese camino electoral, e iniciamos un nuevo viaje junto a los maestros, hacia la construcción de un movimiento pedagógico.

Como mediadora de estas tensiones, precisamente, la pedagogía de la memoria se presenta como una posibilidad de abordar desde las prácticas de enseñanza (no necesariamente formales) esas historias temporales, referenciales, experienciales con perspectivas de abrirle, con otros sentidos, un futuro al pasado, es decir, haciendo emerger preguntas, manifestaciones, razones, pero también sentires [que] dialógicamente puedan encontrar en la enseñanza sobre el dolor, el padecimiento, la esperanza y las condiciones de exigibilidad de derechos a la justicia y la reparación, que no es otra cosa que volver sobre la pregunta fundamental de lo humano, interrogante que en todo espacio y tiempo se ha hecho la educación (Herrera, 2012, p. 5).

### **PRIMERO DE MAYO DE 1984, BOMBAZO AL PALACIO**

Al mismo tiempo que iniciábamos la construcción de una propuesta alternativa en educación, participábamos en diferentes escenarios para democratizar al país. Publicábamos diversos manifiestos en volantes, el periódico *El Disidente*, y acudíamos a marchas y plantones, como el del 1 de mayo, Día del Trabajo, de cada año. En esa fecha salíamos a exigir mejores condiciones de vida económica y democrática, buscando sobre todo influir con nuestra crítica en las actividades de simulación que se realizaban en actos políticos,

<sup>12</sup> Alma Muñoz, en el periódico *La Jornada* (2007), escribe sobre la represión en el periodo de Carlos Salinas de Gortari: “De 1988 a la fecha han sido asesinados 696 militantes y 900 entre perseguidos, desaparecidos y presos del Partido de la Revolución Democrática (PRD)”. Los asesinatos más significativos fueron los de Francisco Xavier Ovando Hernández y Román Gil Heráldez, colaboradores de Cuauhtémoc Cárdenas Solórzano, acribillados el 2 de julio de 1988, cuatro días antes de las elecciones de 1988.

donde se enaltecía en el discurso a los trabajadores, mientras que en la vida cotidiana vivíamos en permanente crisis económica. Nosotros documentábamos:

“Salados con los salarios”

Quedó demostrado el primero de septiembre, que ni los maestros ni ningún trabajador ha sido responsable de la crisis y la inflación por la que atraviesa nuestro país. Quedó demostrado que los responsables de la crisis han sido los banqueros, los industriales y los terratenientes.

Ahora que se ha nacionalizado la banca, nos piden que sigamos sacrificándonos los trabajadores, nos piden que no exijamos aumento de salarios, que nos conformemos con \$750.00 pesos, nos piden que nos olvidemos que antes existía un aumento en mayo.

Y el Comité Nacional del SNTE, con tal de conservar sus diputaciones y senadurías ha estado de acuerdo en que no haya un aumento de salario y mejoría en nuestras prestaciones.

Ese mismo año la CNTE creó el “Frente por la Defensa del Salario” y dejaba constancia de la lucha por un salario digno para los trabajadores con una marcha de la Escuela Normal Superior al Zócalo. “El futuro de la lucha magisterial no puede aislarse de la coyuntura económica ni de las movilizaciones de las distintas fuerzas. Nada se logrará si no ponemos todos los recursos en movimiento” (Salados, 1982, pp. 1, 2).

Concluía un sexenio más gobernado por el PRI. El presidente José López Portillo terminaba su mandato y la crisis económica y política afectaba a toda la población, a pesar de los grandes recursos económicos obtenidos por la venta del petróleo, pero la corrupción y derroche de ese capital dejaron una severa crisis económica.

En el periódico *El Disidente* consignábamos estos acontecimientos de crisis, y en la editorial planteábamos:

Comenzamos a vivir los mexicanos el inicio de un año con todo nuevo: el presidente, el gabinete, la paridad del peso y una vida muy austera por vivir.

Lo que sorprende es que, pese a la crisis, que hasta los miembros del gabinete presidencial califican como la más terrible de nuestra historia. El conjunto de la población urbana se lanzó en tropel a vaciar, en 15 días, los grandes almacenes del país de todo aquello que pudiera comprarse. Probablemente privó en la gente el sentimiento apocalíptico de que puede tratarse de la última oportunidad de comprar “algo”. Tanto el 24 y 31 de diciembre, como el 6 de enero las compras fueron de pánico al cubo.

Nadie desconoce que se trata de una crisis mundial del sistema capitalista y por lo tanto inevitable. Pero cada sector de la sociedad debe organizarse para resistirla. La burguesía ya ha hecho lo suyo: sacó sus ahorros al exterior, dejó de invertir para no correr riesgos y está recuperando el control de la banca. Queda ahora por saber ¿Qué haremos los trabajadores del país que sumamos millones? (Editorial, 1983, p. 1).

### **PRIMERO DE MAYO: LA LUCHA SIGUE Y SIGUE**

Muchos años atrás intentamos entrar al desfile oficial del 1 de mayo como maestros y trabajadores. El control y cerco cada año era más agresivo. Recuerdo una gran cantidad de granaderos en todas las entradas a las calles alrededor del Zócalo capitalino y en la cuadra contigua, el ejército mexicano revisando a cada uno de los que intentaban llegar, y no sé si fue por nuestra apariencia, pero nunca conseguimos penetrar ese muro. Las batallas se desarrollaban casi siempre en el cruce entre la avenida Lázaro Cárdenas y Francisco I. Madero. Con los años fueron aumentando el grosor y la altura de las mallas. Algunos años parecía que la historia era una simple repetición de sucesos: apresaban a algunos compañeros, se buscaba asesoría legal y los dejaban en libertad después de ficharlos. Otros años el enfrentamiento era contra los maestros afiliados a Vanguardia Revolucionaria del SNTE y muchos de ellos, para vergüenza de nuestro gremio, eran maestros de Educación Física que nos esperaban cuando lográbamos penetrar por algunos flancos débiles.

Uno de esos días 1 de mayo descubrimos que los “vanguardistas” bajaban bastones enormes especiales para golpear. El enfrentamiento fue terrible y año tras año se hacía más violento.

El 1 de mayo de 1984, ya nos habíamos organizado para penetrar en el desfile oficial e intentar estar al lado de los obreros y gritar consignas. La verdad es que no sabíamos qué podríamos lograr de tener acceso, ya que nunca habíamos podido ingresar al Zócalo en un día como ese. Lo planeamos desde la incertidumbre, pues la crisis económica había generado mucho descontento social, lo que daba material para protestar.

Años atrás se veía por la televisión a las grandes masas de obreros gritando consignas de apoyo al gobierno, y pocos, muy pocos contingentes elaboraban pancartas con débiles reclamos de inconformidad, que eran ocultas tras las miles de mantas oficiales; además, si gritaban los obreros no se escuchaba por el ruido de la música y los gritos de los asistentes, por lo tanto sus reclamos quedaban apagados.

Ese año pudimos penetrar cientos de personas y no todos juntos. No recuerdo con quién iba, pero llevaba una credencial con un letrero grande que indicaba “Prensa”, con mi fotografía y un sello con el nombre de “Información obrera”, que pendía de mi pecho junto con mi cámara fotográfica. Los soldados me detuvieron un instante, pero les advertí que era de la prensa, no sé si pensaron que era del periódico *La Prensa*, una publicación adepta al gobierno, pero pude pasar sudando a más no poder y me fui acercando al lugar donde habíamos acordado reunirnos.

Poco a poco fuimos caminando hacia el Palacio Nacional empujándonos entre miles de obreros que nos veían con extrañeza o simpatía. Empezamos a gritar consignas de repudio al gobierno y a favor de la democracia y el aumento salarial. Llegamos frente al balcón presidencial y con fuerza y coraje iniciamos las consignas. Ya para ese momento posiblemente éramos unas 2 mil gargantas lanzando consignas conocidas: “Obreros, campesinos, todo el pueblo, al poder”; “Esos son, esos son, los que van al paredón”;

“El pueblo, unido, jamás será vencido”. Poco a poco una consigna fue unificando a la masa de inconformes que éramos, mirando hacia el balcón presidencial y con el puño en alto, lanzando las consignas que resonaron en todo el Zócalo: “Ojo por ojo, diente por diente, que chingue a su madre, el señor presidente” y “Paloma, Cordero, tu esposo es un culero”. Estuvimos parados muchos minutos gritando y deteniendo la marcha oficial, algunos se sentaron en el asfalto, pero las consignas seguían. El presidente y toda su comitiva seguían levantando la mano para saludar a la masa. Había una verdadera distancia entre el poder y los trabajadores, unos arriba y otros abajo, unos con lujosos trajes y los obreros con su ropa habitual empobrecida, las mantas con mensajes timoratos con solicitudes de aumento salarial o mejoras en los servicios, que nadie veía, y miles de esperanzas sin rostro.

Quizá una hora después de gritar consignas y bloquear el paso al desfile oficial, y cuando los obreros de los contingentes alejados del Zócalo tenían mucho tiempo sin avanzar, supimos que muchos de ellos habían decidido romper filas e irse a diferentes lugares. Años atrás veíamos que los obreros después del desfile estaban en las cantinas o permanecían sentados fuera de ellas tomando cervezas con sus amigos, esas imágenes eran clásicas cada año y muy similares a las nuestras, que nos reuníamos en casa de algún compañero o en una cantina a comentar los sucesos del 1 de mayo.

En esa ocasión fue diferente. Después de mucho tiempo de detener el desfile oficial nos reagrupamos para retirarnos y lanzando consignas avanzamos rumbo al metro Pino Suárez. Iba un gran contingente, tan grande era que no me enteré que en la cola de la marcha venían los estudiantes de la Preparatoria Popular y con ellos algunos que portaban “bombas molotov”. Los muchachos lanzaron varias bombas a los balcones y ninguna atinó donde estaba el presidente y los “líderes obreros”, la mayoría pegaron en las paredes y solo una penetró del lado derecho, donde estaban los funcionarios. Eso lo supimos horas después, porque fueron detenidos los estudiantes responsables cuando dimos vuelta sobre Venustiano

Carranza, todo ese tiempo no supimos que veníamos rodeados de decenas de soldados vestidos de civil. En la reunión posterior a la marcha nos informaron que uno de los que habían lanzados las bombas molotov era hermano de un compañero nuestro de la célula maestros de la OIR-LM. Los detenidos fueron encarcelados y sentenciados por más de cinco años de cárcel.

A partir de ese 1 de mayo de 1984 fue disminuyendo la importancia del desfile oficial corporativo, las grandes masas de obreros dejaron de asistir obligadamente, no volvieron a ondear las mantas hechas a modo para los gobernantes en turno, las trompetas y maracas callaron, el reparto de uniformes y gorras cesaron, los payasos y cilindros nunca más volvieron a desfilan haciendo sus mejores demostraciones, y sobre todo, la comitiva del presidente de la República, junto a “los líderes obreros” y funcionarios importantes, ya no realizaron la tradicional caminata de unos cuantos metros frente a Palacio, estrechados de los brazos y hombro con hombro como un solo hombre, queriendo simbolizar la unidad de la nación. Y desde luego nunca más “líderes obreros” y funcionarios del gobierno conmemoraron en ese escenario a los Mártires de Chicago. Esta ceremonia con el tiempo se fue diluyendo. Desde lo alto del balcón presidencial, no volvieron a enviar saludos a trabajadores reales-imaginarios, garantes de la unidad nacional, y los obreros ya no tuvieron que esperar horas para pasar unos cuantos segundos frente al Palacio Nacional.

El día 2 de mayo pude ver una gran fotografía<sup>13</sup> alusiva al día anterior, acompañando en la primera plana de algunos diarios, el relato de la historia:

El presidente Miguel de la Madrid encabezó el tradicional desfile del 1º de mayo del brazo de Homero Flores y Fidel Velázquez. Los compañeros Francisco Rojas, Carlos Salinas de Gortari, Miguel González Avelar, Manuel Bartlett, Arsenio Farrell, Joaquín Gamboa Pascoe, Manuel German Parra, Juan

---

<sup>13</sup> Fotografía de Gildardo Solís, en *El Universal*, del 2 de mayo de 1984, p. 1.

José Osorio, Adolfo Lugo Verdugo, Humberto Lugo Gil, Jorge Iñárritu, Pedro Ojeda Paullada, Rodolfo Félix Valdés, Arturo Whaley, Jorge Tapia Sandoval y Salvador Barragán Camacho, entre otros (*El Universal*, 1984, p. 1).

Al fondo se veía impreso en las mantas que cubrían todos los edificios frente a Palacio Nacional: CROM, CTM, COR.

A ocho columnas del periódico *El Universal*, del miércoles 2 de mayo se leía: “Seguiremos buscando el interés de las mayorías: MM”:

El presidente Miguel de la Madrid ratificó ayer el compromiso fundamental de su gobierno con las clases mayoritarias del país; dijo que seguirá una política firme, decidida, perseverante, sin ceder ni ante problemas ni ante las presiones y se pronunció por seguir superando los problemas con seriedad y constancia, buscando el interés de las mayorías, no el efímero de unos cuantos días, meses o años.

Al finalizar el desfile obrero con que tradicionalmente se conmemora el “Día del trabajo” en esta capital, el presidente Miguel de la Madrid Hurtado afirmó que sólo los pueblos con vigor nacionalista, trabajo persistente, productividad y responsabilidad, permanecerán en el mapa de las naciones soberanas.

Expresó su satisfacción porque la gran manifestación, “sin cortapisa”, efectuada ayer por la clase trabajadora, permitió la exposición de reclamos, quejas y puntos de vista, pero sobre todo la convicción y la fe profunda en México y en la Revolución Mexicana.

Añadió que seguirá exhortando a los trabajadores del campo y de la ciudad, a las clases medias, a los empresarios, a todos los mexicanos a que sigamos “defendiendo a la patria, a que sigamos manteniendo la soberanía enhiesta y firme.” Luego dijo: “Sé muy bien y me duele, que los mexicanos hemos visto descender nuestro nivel de vida en los últimos años por las circunstancias económicas por las que atravesamos, que caracterizan la economía internacional de nuestros días (Gómez, 1984, p. 1).

Los reporteros del periódico *El Universal*, Enrique Sánchez y Saúl López elaboraron un amplio reportaje de ese 1 de mayo:

Exigencias y muestras de apoyo en la tradicional marcha obrera. Participaron casi dos millones de trabajadores y duró poco más de cinco horas [...] Salarios dignos, decorosos y remunerativos, el principal reclamo.

Con incesantes demandas donde se hizo un reclamo al programa de austeridad y se pidió un alto a la carestía, cárcel a los comerciantes voraces, congelamiento inmediato de precios, así como una retabulación de salarios y sobre todo, que haya respeto a los derechos laborales, cerca de 2.000.000 de obreros, en medio de un clima de libertad, expresaron también su reconocimiento a la política nacional e internacional del Presidente Miguel de la Madrid.

Lo hemos apoyado en su política y lo seguiremos apoyando en la renovación moral (decía una pancarta), la soberanía nacional no se discute, saldremos de la crisis junto a su lado señor presidente, decía otra.

Sin embargo, la tensión subió a su máximo cuando los grupos conformados por miembros del Colegio de Bachilleres, Preparatoria Popular, PRT, SITUAM y STUNAM, después de infiltrarse a la columna de obreros, gritaban todo tipo de insultos y al final cuando salieron por la calle Madero, abrieron sus filas para apoderarse de toda la calle.

Esta actitud retardadora y provocadora de este grupo de marchistas contra los obreros organizados creó malestar entre la gigantesca columna de obreros y trabajadores, pero la intervención de los que encabezaban los otros grupos fue determinante para calmar a sus agremiados y evitar así fricciones que pudieran terminar en enfrentamientos.

Los grupos disidentes, a pesar de que no estaban considerados dentro de la parada obrera, en pequeños contingentes se acercaron hasta la avenida que rodea a la plaza de la Constitución y posteriormente rompieron las vallas para incorporarse a la columna general.

Unos llegaron por San Cosme, otros sobre Reforma, otros más venían de la estación Indios Verdes y el PRT se congregó frente al teatro Hidalgo, posteriormente avanzaron sobre la calle de Madero, de ahí se integraron a la gran columna para pasar frente al balcón central de Palacio Nacional.

“Ojo por ojo, diente por diente...” fue de las consignas que más corearon, así como “obreros, campesinos, pueblo en general al poder”, “esos son, los que van al paredón”, “que pague la deuda la burguesía priista”, “el pueblo, unido, jamás será vencido” y “país petrolero, el pueblo sin dinero” (1984, pp. 1, 10).

Heberto Castillo, dirigente del Partido Mexicano de los Trabajadores, en su artículo “Despertar necesario”, publicado en *El Universal*, habla sobre los acontecimientos del 1 de mayo, haciendo un recorrido histórico sobre el control sindicalista desde Díaz de León, llamado el *charro* en los años cincuenta, y cierra su artículo con las siguientes ideas:

Los mineros tienen su gánster, Napoleón Gómez Sada, los maestros a su “gobernador” Jonguitud Barrios, los locutores, el suyo, Camacho en Querétaro. La CTM, por su puesto, tiene el máximo “charro”, Fidel Velásquez, quién, como la viuda del huapango huasteco, dijo: “no puedo, me duele un pie, pero si es para esas cosas, aunque sea cojeando iré”. Y allá va desfilando del brazo con el presidente, este 1º de mayo.

El control persiste, lo demuestra el desfile de ayer, pero el malestar trasciende y se expresa.

Ahora, hasta donde sé al escribir estas notas, se permitió a los disidentes marchar, expresar sus protestas, señalar a quienes han llevado al país a la crisis más grave de la historia. Los puños levantados fueron acompañados de coros de indignación. “¡Esos son, ahí están, los que roban a la nación!”. Así gritaban los trabajadores que marcharon en el Zócalo.

Ahí están, sí. Y la conciencia obrera está ahí, también, pero adormecida. ¿La despertará el hambre y la injusticia?

Es necesario que así sea (Castillo, 1984, p. 4).

En la página 12 del periódico *El Universal*, se consignaban estos acontecimientos:

“Incidentes”: Los grupos de miembros de la Preparatoria Popular y la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, al pasar frente a la puerta Mariana lanzaron dos bombas “molotov”. La primera dañó parte de la madera, aunque fue rápidamente controlado el fuego, mientras que la segunda cayó en un balcón de Palacio Nacional y causó lesiones a los licenciados Alejandro Carrillo Castro, Jorge de la Vega Domínguez y Ricardo García Sainz, además de a una diplomática brasileña (Gómez, 1984, p. 12).

Y para concluir ese acto oficial, los organizadores anunciaron: “Minutos antes de que se le rindieran los honores de ordenanza, al final de la jornada, el presidente Miguel de la Madrid recibió con agrado las notas de un centenar de mariachis que le obsequiaron su canción predilecta: *Camino real de Colima*” (Sánchez y López, 1984, p. 12). Así terminaba una nueva jornada de lucha, conmemorando a los trabajadores y nuestras reivindicaciones.

En esa etapa siempre estuvimos en el borde, en la frontera, en el límite de tomar caminos más frontales, y aunque exponíamos no solo nuestra integridad física, sino también la de nuestras familias, era necesario hacer frente a la indignación que se vivía por la pobreza, corrupción y falta de democracia.

Martha Cecilia Herrera, en el libro *Pedagogía de la memoria y enseñanza de la historia reciente*, delinea el papel de los sujetos que son transformados y transformadores, y sus memorias sociales, a las que es fundamental otorgarles nuevos sentidos:

Sobre la historicidad y temporalidad de los sujetos, podemos decir que siempre estamos abocados a ser transformados y ser transformadores de esas coyunturas existenciales que están afectadas por una historia que hemos heredado, pero que a la vez estamos haciendo y que somos capaces de transformar y prospectar; en este sentido, estamos convencidas de que el proceso de enseñanza y las prácticas pedagógicas pueden ser pensadas como estrategias eficaces de transmisión de las memorias del pasado reciente (visibilizar lo inmemorable por las historias oficiales), pero también entenderse y asumirse como posibilidades de análisis de esos discursos y prácticas de memorias que están disponibles, que circulan y que nos rodean como sujetos y actores sociales del presente, pero con una herencia histórica definida por disputas políticas, culturales y sociales donde los individuos, los grupos, las instituciones participan y construyen sentidos e interpretaciones que nunca son definitivas ni se clausuran, porque constantemente se están delineando en el marco de luchas y de relaciones de fuerza, que mutan y se transforman a lo largo del tiempo histórico, cristalizando en algunos momentos en relatos que logran grados de legitimidad social (Herrera, 2012, p. 7).

## LA REVOLUCIÓN EDUCATIVA

Los años ochenta, como decía anteriormente, fueron de mucha agitación política. La CNTE alcanzó movilizaciones inimaginables y se conquistaron secciones sindicales de varias partes del país para ese movimiento; se había iniciado una reforma electoral a finales de los años setenta, los nuevos jugadores entraban en la contienda y dentro del PRI se gestaba una ruptura con la llamada “corriente democrática” encabezada por Cuauhtémoc Cárdenas, al tiempo que se presentaba una crisis económica en el país que afectaba a la población en general. En ese contexto, el presidente Miguel de la Madrid Hurtado, junto con el secretario de Educación Pública, Jesús Reyes Heróles,<sup>14</sup> lanzaron una nueva reforma, la llamada Revolución Educativa.

Escribe Enrique Krauze que:

El sagaz político veracruzano Jesús Reyes Heróles, a quien la gente conocía como –don Jesús, el del gran poder–. Reyes Heróles representaba un caso típico, pero eficaz y exitoso, de intelectual-político. Abogado de profesión, humanista y bibliófilo, lector de Tocqueville y Burke, había publicado en 1957 tres volúmenes sobre el liberalismo en México... Cambiar para conservar, conservar para cambiar, era su lema. Su misión era consolidar el sistema político mexicano, pero su método era un cambio interno. Siendo presidente del PRI en tiempos de Echeverría, limitó varias veces los excesos del presidente y al final desenmascaró el intento de reelección (1997, pp. 389-390).

En el periódico *El Disidente* publicamos un artículo donde expresamos nuestra inconformidad con la llamada Revolución Educativa:

<sup>14</sup> Krauze, al respecto de Reyes Heróles, comenta: “Con López Portillo, su encomienda era aún más delicada: había que romper la cerrazón mutua entre el gobierno y la izquierda, una desconfianza de medio siglo. La reforma política que instrumentó en 1978 otorgaba el registro oficial al Partido Comunista y otras organizaciones de izquierda. Se trataba de una autentica amnistía, el reconocimiento de la izquierda como fuerza política y a la renuncia de ésta a optar por la vía violenta” (Krauze, 1997, pp. 389-390).

La Reforma educativa planteada en el año de 1983 no es una Revolución como pretende manejarse en el discurso oficial, sino una reforma que tiende a readecuar el sistema educativo [...] La política educativa planteada en el periodo de Miguel de la Madrid, denominada “Revolución Educativa”, parte de la tesis inversa; es decir, que “el sistema productivo será el que regule el crecimiento del aparato educativo haciendo que sea lo más rentable posible”, este planteamiento empezó a tener influencia desde la Reforma Educativa de 1970, como la corriente tecnócrata cuyo máximo logro se manifestó con la creación del Colegio de Bachilleres.

Los argumentos que se manejan en la llamada “Revolución Educativa” señalan que las inversiones en la mayor parte de los proyectos y programas educativos son muy costosos y no rentables. Se dice, entre otras cosas, que el aparato educativo forma más profesionistas de los que el mercado de trabajo requiere, generando con ello el desempleo y la deficiente formación en los estudiantes; consecuentemente, la respuesta lógica es la racionalización del sistema educativo (“La Revolución”, 1984, p. 4).

## **La reforma educativa y la reforma de las normales**

Recuerdo nuestra participación activa en las discusiones sobre la llamada Revolución Educativa, ya que como parte de ese cambio estaba la reforma de las escuelas normales, y la Nacional de Maestros no fue la excepción.<sup>15</sup> La Normal, a partir de entonces, pasaba a constituirse como licenciatura y como requisito para su ingreso estaba el bachillerato; sin embargo, como escuela de nivel superior no contaba con el adecuado presupuesto económico, ni con objetivos claros para esa nueva tarea.

---

<sup>15</sup> En el periódico *El Disidente*, publiqué un artículo sobre “La nueva carrera de maestro” (1984, p. 2). En él analizo la experiencia de Educación Física, que en el acuerdo 11140 de la SEP, del 6 de septiembre de 1976, se estableció el estudio del bachillerato como requisito para cursar la licenciatura. En 1984, en las escuelas se tensaban las relaciones entre licenciados y profesores que tenían un salario similar, pero una formación diferente, y la reducción importante en la matrícula de ingreso.

Ante la nueva reforma, la crítica hacia los diseñadores del currículo era que una vez más no se tomaban en cuenta las propuestas educativas de los docentes y todo se decidía desde las oficinas de la Secretaría de Educación por “expertos” en los diferentes temas que habían organizado la nueva reforma. Recuerdo las reuniones con esos funcionarios, sus argumentos alejados de la realidad educativa y con poca experiencia en la formación del normalismo. No olvido la claridad y contundencia del maestro Ramiro Reyes Esparza en contra de esa reforma y la exposición de las propuestas de la comunidad normalista, que fueron rechazadas, así como la conclusión de las autoridades de la SEP, quienes se consideraban las únicas con la facultad de tomar las decisiones que más convenían al país. Nosotros sabíamos que teníamos los argumentos y la experiencia, pero no el poder de decisión. En un artículo de la revista *Cero en Conducta*, Ramiro Reyes escribía:

La implementación de la licenciatura en las escuelas normales es un cambio de gran importancia, pero la forma precipitada en que se puso en marcha, en medio de grandes contradicciones entre la SEP y el SNTE, sin que ninguna de las partes tomara en cuenta a los directamente involucrados, a los profesores de las escuelas normales, provocó que la experiencia acumulada durante décadas en esas instituciones quedara sin considerarse. El Plan 84 se caracteriza por ser un plan eminentemente disciplinario, con escasa relación con la actividad profesional del magisterio (Reyes, 1985, pp. 24-25).

Sin embargo, cuando Reyes Heróles justificaba la reforma planteaba que las decisiones no venían desde arriba como se criticaba:

La Revolución Educativa no es una revolución forjada desde arriba. Se gesta en la campaña electoral del candidato Miguel de la Madrid. Son planteamientos populares, reiterados, sobre deficiencias, lagunas y omisiones, que permiten arribar a la necesidad de una revolución en la educación, que únicamente la sociedad entera podrá llevar a cabo con su movilización, su voluntad, su entusiasmo (De la Madrid, 1985, p. 11).

En esos años, nuestra participación política era semi-clandestina, y nuestras propuestas las desarrollábamos en espacios de manera marginal y a contracorriente. Los partidos tradicionales no eran interlocutores de nuestros planteamientos, solo el Partido Socialista Unificado de México, de reciente creación, pudo expresar nuestra inconformidad, a través del diputado maestro Iván García Solís, militante de ese partido y del Movimiento Revolucionario del Magisterio.

Tenía pocos meses de que la fuerza pública había tomado las instalaciones de la Escuela Normal Superior argumentando que por la institución cruzaba una falla geológica y era necesario derribar esa historia.

El 19 de octubre de 1983, en el salón Simón Bolívar de la SEP, se reunieron los integrantes de la Comisión de Educación y Cultura de la Cámara de Diputados, con el licenciado Jesús Reyes Heróles, para tratar asuntos educativos. En su primera intervención, Reyes Heróles planteó que:

El propio presidente Miguel de la Madrid ha convocado para lograr una movilización de la sociedad en torno a las tareas educativas, pues está convencido, al igual que lo está quien habla, de que sólo poniendo a la sociedad en acción, sólo con la movilización plena de la sociedad, podrá superarse una crisis que es innegable en nuestro sistema educativo (Reyes Heróles, 1983, p. 3).

El diputado Álvarez Lima, del PRI le preguntó sobre el concepto de “Revolución” y “si existe alguna modificación al artículo constitucional”, y la verdad “sobre el número de egresados de normales sin posibilidad de ser contratados, y de ser así, las medidas que se están tomando para resolver esta situación” (Reyes Heróles, 1983, p. 3). Reyes Heróles respondió:

La revolución educativa no se propone el cambio del contenido establecido en el Artículo 3º Constitucional; se llama revolución educativa porque, como es sabido, una revolución destierra abusos, pero también cambia usos y realmente lo que se pretende con la revolución educativa no sólo es desterrar abusos

que se han generado en un largo proceso histórico, sino cambiar algunos de los usos en la educación pública.

Por otro lado, cuando una serie de reformas cuantitativas se acumulan por su número, dan lugar a reformas cualitativas y la dirección; el rumbo de las reformas cualitativas puede generar cambios y entonces estas reformas pasan a ser reformistas, a convertirse en revolucionarias; pienso, además, que el concepto de revolución, planteado por el Presidente Miguel de la Madrid, busca despertar en el mexicano un entusiasmo en torno a la educación que está en crisis. Se ha dicho, y con razón, que después de una revolución entra un furor educativo, porque los revolucionarios están deseosos, ávidos, de construir una nueva sociedad y un nuevo hombre; ese furor hubo en México, ese entusiasmo, esa mística, pero desgraciadamente se ha ido perdiendo y con esto no estoy criticando a los maestros de México, al contrario, parte de la revolución educativa tiene por objetivo revindicar, revalorar en su dignidad la profesión del maestro en este país.

Algunas metas de esta revolución consisten en mejorar la calidad de la enseñanza, en la descentralización de la educación [...] Hay que desterrar hábitos y costumbres estereotipados. Si se habla de revolución electrónica, en educación, la expresión debemos usarla y aplicarla en nuestro medio [...] Se proyecta efectuar un tipo de supervisión complementaria constituida por varios equipos de personas de diversas especialidades y niveles, que intervendrán en múltiples funciones que actualmente competen al maestro [...] Ayudaría a establecer mecanismos de prevención del fracaso escolar y de recuperación de estudiantes reprobados [...] propiciar técnicas de evaluación más acordes con las peculiaridad del educando [...] Concretar las adaptaciones regionales y locales del currículum [...] Asesorar al maestro en su esfuerzo de mejoramiento y actualización [...] Impulsar la participación de la comunidad en gestión escolar. Particularmente importante es suprimir el carácter absoluto e inapelable del juicio del maestro en la evaluación de los alumnos. Hay que considerar una segunda instancia, una especie de cuerpo de apelación sobre las calificaciones, integrado en la propia escuela por varios profesores, algún representante municipal y maestros calificados.

La revolución educativa ha tenido una mejor formación de los docentes, pues ellos constituyen el tronco mismo de la educación, la base de la

educación. De aquí que despegue esta necesidad para iniciar acciones modificadoras en la formación y mejoramiento de los docentes (Reyes Heróles, 1983, pp. 4-7).

El diputado del Partido Acción Nacional (PAN), Francisco González Garza, preguntó: “¿Cuáles son los mecanismos con los que va a impulsar la participación de toda la ciudadanía; de los particulares que tengan que ver o que estén interesados en colaborar para solucionar la tarea de México?” Y preguntó además si se tendrían estímulos fiscales, si los libros de texto serían únicos, gratuitos, y los mecanismos que se instrumentarían para el desarrollo de la llamada Revolución Educativa. Reyes Heróles le respondió:

No habrá estímulos fiscales, porque no es esto lo que se requiere. Pensamos que basta con el entusiasmo, el saber que el hijo está en juego, para que los padres de familia desempeñen un gran papel en el mejoramiento de la calidad y en la corrección de aquellos vicios que todavía acarreamos.

En cuanto al libro de texto, ha cumplido su función y la está cumpliendo, se está mejorando el libro de texto; hay comisiones que trabajan en eso y que no se han formado estas comisiones con ningún criterio sectario (Reyes Heróles, 1983, p. 9).

Del Partido Socialista Unificado de México (PSUM), el diputado Iván García Solís planteó: “¿Se trata acaso, en la revolución educativa propuesta, de tomar por la fuerza locales y luego demolerlos, en vez de respetar a las comunidades que ahí laboran?” (1983, p. 21). Luego realizó diferentes cuestionamientos: “Sería importante que en cada escuela o cada centro de trabajo se realice un plebiscito para saber cuál será la opinión de los maestros sobre la nueva Reforma Educativa” (1983, p. 21). Respecto de la Escuela Normal Superior, cuestionó al secretario sobre la resolución de la demolición del edificio y le planteó que antes de imponer un sistema por áreas, que son propuestas desechadas en otros países, se realizara una evaluación con los propios maestros para definir si debía ser por

asignaturas o por áreas, y realizar los cambios necesarios para la escuela secundaria y normal.

La respuesta del secretario Reyes Heróles fueron palabras contundentes, bueno, lo poco que escuchamos desde lo alto de la tribuna donde nos encontrábamos varios maestros:

El problema de la Normal Superior:<sup>16</sup> si alguna área de la educación era precisamente un ejemplo de degradación, ésta estaba constituida por la Escuela Normal Superior. Desde 1974 se le pidió que elaborara, modernizara su plan de estudios. Nunca se presentó un proyecto de modernización de plan de estudios.

Soy de los que creo que hay que simplificar y democratizar los procesos educativos. Hace un momento le decía cómo el sistema de exámenes que se practica es anticuado, cómo es necesario que el alumno, por ejemplo, que usa acordeón, se le permita usar acordeón porque esto demuestra que este alumno ha estudiado y que es uno de sus métodos de ayuda-memoria; que puede y debe usarlo, y en general todos los métodos de investigación para llegar a saber, debe poderlos emplear el alumno.

Pero lo que se practicaba en la Normal no era esto, ni siquiera la alumnocracia, no digo democracia, ni siquiera alumnocracia, era la autocalificación, es decir, eran los alumnos los que se calificaban a sí mismos. Entonces esto no podía seguir porque era un fraude a la nación lo que ahí ocurría.

[...] No es cierto que fuese ocupada por fuerzas policiacas y parapoliacas. Fue un notario con veinte profesores y encontró a 27 trabajadores de Flecha Roja que voluntariamente salieron, y pongo a discusión del señor diputado el acta notarial en respectiva y fotografías de la Escuela Normal Superior, del estado en el que se encuentra. Por otra parte, creo en la democracia, pero creo

<sup>16</sup> “En el Plan Nacional de Desarrollo (1983-1988), el cual también forma parte de las reformas que enmarcan la formación de los docentes, entre otras cuestiones, también se planteaba el fortalecimiento de la calidad académica, formación, superación, actualización del magisterio y la reorganización de la educación normal. Al lado de estas medidas, en abril de 1983 se estableció el acuerdo 101, por el cual se descentralizaban los cursos intensivos para profesores foráneos de la Escuela Normal Superior de México y administrativa” (Galván, 1999, p. 93).

también en los arquitectos y en los ingenieros. Y el estado físico de una obra no lo va determinar la democracia, lo va a determinar la ciencia. Está edificada la Normal Superior en una falla geológica, y no está construida como el Partido Revolucionario Institucional, con las resistencias necesarias para hacerle frente a esta falla geológica. Entonces, es indispensable derruir la Normal Superior o parte de ella y darle un uso de tal manera que la podamos emplear positivamente para la educación.

[...] Se ha tocado también el problema de la descentralización y la centralización; creo que es un punto clave de la revolución educativa. Puedo referirme, en primer lugar, a los problemas que actualmente confrontamos con la centralización. La educación ha perdido relación con su contexto cercano: localidad, municipio y estado. Baja calidad de la educación e ineficiencia central para mejorarla; inexistente capacidad estatal para la innovación y mejoría de la calidad educativa; escasa sensibilidad central para resolver problemas estatales y locales; primacía total de preocupaciones e intereses administrativos y a veces políticos sobre los asuntos educativos. Órganos centrales que continúan involucrados en decisiones políticas y administrativas de los Estados; decrecimiento de la responsabilidad y funcionamiento estatal y municipal en apoyo a los órganos educativos y a veces desviaciones de recursos; escasa participación de la comunidad en apoyo a la educación; complejidad de programación y uso de recursos por la existencia de múltiples organismos involucrados; formación incongruente en el número y tipo de maestros por Estado y región; malestar del magisterio entre imposición central de métodos y sistemas administrativos. Se busca lograr, con la descentralización, la transferencia a los gobiernos estatales, de la administración y operación de los servicios educativos. Algunas de las ventajas que le vemos a la descentralización son: transferir la responsabilidad operativa de la educación básica y normal a los Estados, lo que permite que cada entidad de la Federación asuma plenamente el derecho de formar a sus futuros ciudadanos; que el quehacer educativo deje de ser un hecho ajeno y dirigido desde afuera de la entidad, para convertirse en un proceso social de interés propio. La materia educativa cobra así la dimensión local y nacional que debe tener. Robustecerá la conciencia de la entidad y permanencia local y regional en profesores, alumnos y padres de familia, al saber que en su Estado se resuelven los problemas

educativos que los afecta. La entidad cobra un mayor relieve en la mente de quienes participan en el proceso educativo y sus aspiraciones tendrán mayor vinculación en el porvenir del Estado. La descentralización no supone que la Federación habrá de desentenderse de la educación básica y normal que se presta en el país. Por el contrario, permitirá aprovechar las fuerzas de las instancias locales del gobierno y de la Federación, mediante un adecuado sistema de distribución de competencias que asegure la complementariedad. Se creará así una instancia de responsabilidad en cada entidad, en cada Estado a favor de la educación local. De esta forma, se propiciará, entre otras cosas, la disminución de disparidades en la prestación de servicio y se contribuirá así a igualar las oportunidades educativas a nivel nacional.

[...] Una ventaja indiscutible para el maestro estará representada por el hecho de poder recibir su formación en el mismo estado al que servirá profesionalmente. La preparación guardará mayor relación y armonía con las necesidades que la realidad impone a su quehacer docente. Se logrará en muchos casos que el maestro eduque a los niños del Estado al que pertenece y al cual conoce. La redistribución de las responsabilidades educativa habrá de permitir que los maestros desarrollen técnicas de enseñanza más ligadas a las peculiaridades de cada región (Reyes Heróles, 1983, pp. 14-15, 19-20).

En la comparecencia ante la Cámara de Diputados, el discurso de Reyes Heróles mostraba el poder del Estado y la visión de lo que para ellos era una reforma educativa. Comparaba la debilidad de la Normal Superior en su estructura “resistente”, con la del “Partido Revolucionario Institucional, con la firmeza necesaria para hacerle frente a esta falla geológica”. Lo cierto es que eran dos proyectos distintos de reforma y de democracia, y ese partido prácticamente era el partido único, de ahí su arrogancia y prepotencia al no aceptar incorporar nuestras perspectivas educativas y pedagógicas. Y los dirigentes del SNTE avalaban esa política educativa.

El corporativismo implantado en México desde los años cincuenta estaba en una etapa de recomposición, ya que la falta de democracia generó diferentes expresiones entre los trabajadores. Y el SNTE, con su dirigente vitalicio Carlos Jonguitud Barrios, miembro

prominente del PRI, que había ocupado dos veces la curul en el senado y había sido una vez diputado y gobernador del estado de San Luis Potosí de 1979 a 1985, sin consultar a los trabajadores promovió la nueva reforma educativa. El 15 de mayo de 1984, ante un grupo de maestros leales a Vanguardia Revolucionaria, el presidente Miguel de la Madrid Hurtado envió un mensaje por el Día del Maestro, que fue leído por el secretario de Educación Jesús Reyes Heróles, demandando el apoyo de los maestros a la Revolución Educativa.

El investigador Galván planteaba sobre el cierre de la ENSM:

Este hecho, aparentemente, trataba de sacar los cursos de la ciudad de México para llevarlos a Sonora y Querétaro. Sin embargo, en el fondo lo que se buscaba era que no hubiera contacto entre los maestros de la ciudad de México y los que venían de los estados. Lo anterior se debía a que la precaria situación de los maestros los había llevado a formar la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, en diciembre de 1979 [...] Uno de los lugares donde se reunían para llevar a cabo sus juntas era, precisamente, la Escuela Normal Superior, aprovechando los veranos, cuando venían a la ciudad maestros de otros estados, para aumentar su contingente. Ante esta situación, las autoridades educativas decidieron cerrar el edificio que les había servido de albergue desde los años cuarenta, y los “descentralizaron”. Con esto, también debilitaron su estructura académica y administrativa (Galván, 1999, p. 93).

## **NADA NI NADIE DETENDRÁ LA REVOLUCIÓN EDUCATIVA**

Señor profesor Alberto Miranda Castro, Secretario General del Sindicato Nacional de Trabajadores de la educación. Señor profesor y licenciado Carlos Jonguitud Barrios, gobernador constitucional del Estado de San Luis Potosí.

Asisto a este acto con honrosa representación del ciudadano presidente de la República, Miguel de la Madrid Hurtado, y tengo el muy satisfactorio encargo de dar a conocer el afectuoso saludo que envía a todos los maestros de México.

En este acto organizado por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, lamento no estrechar simbólicamente la mano de cada uno de los maestros de México.

[...] El sector educativo enfrenta múltiples problemas. Ellos no provienen de la Revolución Educativa que hemos postulado; es ésta la que obedece a los muchos, diversos y profundos problemas educativos. Porque hay serias dificultades que no debemos disimular ni soslayar emprendemos la Revolución Educativa. Podríamos habernos conformado con otra reforma más; pero como no somos conformistas, no queremos simplemente flotar ante los problemas, los queremos resolver desde su raíz. Por eso es precisamente, que nos empeñamos en llevar a cabo una revolución, desde la educación preescolar hasta la superior. De una a otra percibimos carencias y –hay que decirlo– irritantes simulaciones.

Ante la presente crisis vamos a combatir males seculares, corregir errores reiterados y dotar de congruencia a un sistema que hoy por hoy parece incoherente: nada ni nadie nos detendrá en la Revolución Educativa. Creemos que la conciencia que la colectividad tiene sobre la trascendencia de la función de la educación y la gravedad de los problemas que la aquejan, la movilizará en la realización de la Revolución Educativa, la cual debe ser un esfuerzo participativo de toda la sociedad mexicana.

[...] superar la hipertrofia y la macrocefalia que actualmente nos invaden, mediante la descentralización que ya está en marcha, con la participación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

[...] La renovación moral, que es propósito fundamental del Gobierno Federal, sería meramente temporal si no se proyectara a través de la educación. Hemos dicho que es la sustancia ética la que debe informar y conformar la educación, y en ética conserva plena eficiencia el principio del ejemplo, de enseñar moral con el ejemplo. La moral ética existe no sólo para regir el comportamiento, sino como móvil e incentivo de la conducta humana. La cultura misma tiene un linaje ético que le da especial significado.

La renovación moral únicamente sobrevivirá reafirmandose día con día, constantemente. De aquí que la escuela tenga que ser escuela de valores: la libertad, la democracia, la convivencia respetuosa de distintos modos de pensar, la solidaridad social, que es solidaridad, con todos los mexicanos, enfatizándolas con los más desvalidos; el acatamiento acendrado a los más puros

contenidos y acciones que constituyen nuestra nacionalidad, a lo que forma nuestro civismo y a la dignidad propia y ajena. Valores que incluyen rectitud en el proceso personal, que es honradez, honestidad, lealtad a sí mismo y a los demás; fe y lucha por la paz entre hombres y pueblos, y entrega a la verdad como valor supremo (De la Madrid, 1985, pp. 1-2).

El diagnóstico del gobierno sobre la crisis de la educación en México desde entonces era muy revelador: una difícil crisis económica y la demanda permanente de ampliar el poder del grupo de Vanguardia Revolucionaria del SNTE, liderado por Jongitud Barrios.

En esa misma perspectiva la derecha, encabezada por el PAN, demandaba más espacio político e ideológico al querer eliminar el libro de texto gratuito, imponer más escuelas particulares, y cuestionar la educación laica, entre otros temas. Mientras, la izquierda oficial recién incorporada al sistema de partidos hacía sus propias demandas y nosotros, como CNTE disidente definido como izquierda revolucionaria, vivíamos permanentemente en la confrontación con lo institucional, pues no éramos todavía fuertes interlocutores del poder.

Nuestra demanda de participación se confrontaba porque simplemente se percibía desde la cúpula del poder y era imposible incorporar los planteamientos educativos de nosotros los maestros, ya que posiblemente nos veían solo como oposición política radical y no leían atentamente nuestros programas que ya contenía un adecuado diagnóstico y propuestas educativas importantes. Esa reforma estaba destinada una vez más al fracaso, como el tiempo lo demostró. A los partidos políticos poco les interesaba que los problemas educativos se resolvieran de fondo, pues se vivían como una oposición precaria.

El 4 de diciembre de 1984 compareció nuevamente el secretario de Educación Pública ante la Cámara de Diputados.<sup>17</sup> En esa sesión,

---

<sup>17</sup> Días antes *El Universal* publicó: "Comparecencia del secretario de educación pública, del Lic. Jesús Reyes Heróles ante la Cámara de Diputados. 4 de diciembre

la recuerdo muy bien porque estuve en ella no como diputado, sino como maestro interesado en escuchar los argumentos de esa reforma educativa. A la entrada de la Cámara recibimos a “don Jesús Reyes Heróles” con gritos y consignas, ya que él había dado la orden del cierre de la ENSM. Luego Ramiro Reyes, maestro de la Normal de Maestros y seguramente ya militante del PSUM gestionó la entrada. Desde las galerías, donde estábamos muchos docentes, intentamos seguir su comparecencia. En la medida que las preguntas y cuestionamientos hacia el secretario subían de tono, este bajaba la voz; así que nosotros, en las galerías, no escuchábamos más que pequeños ruidos del micrófono. Enojados por no escuchar, empezamos a gritar que subieran el volumen, pero apenas balbuceamos unas cuantas frases, cuando llegaron los guardias de la cámara, mirándonos con su rostro adusto y nos obligaron a callar. Eran altos y corpulentos, vestidos con el “clásico” traje gris, corbata y camisa blanca. Recuerdo que sacaron de la cámara a algunos maestros. El escenario y los acontecimientos me hicieron sentir el verdadero poder de don Jesús.

Al otro día buscamos en los periódicos la noticia sobre la comparecencia, para conocer los motivos que hicieron que el secretario bajara la voz, porque al principio gritaba a los diputados sus respuestas y luego prácticamente no contestó. La noticia de la comparecencia de la mayoría de los periódicos se basaba en un boletín de prensa del posicionamiento del secretario y no mencionaba nada de su actitud; solo el periodista Miguel Ángel Granados Chapa (1984), en su columna *Plaza pública* comentó:

Ayer, mientras Reyes Heróles alzaba la voz en la Cámara (rompiendo cierta monotonía que imprimió a sus respuestas a los diputados, efecto empeorado

---

de 1984. Directo a partir de las 11:00 horas, a través de 33 estaciones de radiodifusoras en todo el país y por televisión en los canales: TM, 22, 2, 13, 11 y 4” (*El Universal*, 1984, p. 5). También aparecía la fotografía del secretario y firmaba el desplegado la Dirección General de Radio, Televisión y Cinematografía.

por el *deficiente sonido*<sup>18</sup>) en defensa del laicismo, se me hizo presente un episodio no conocido, que él mismo protagonizó y que se narra en la novela *Recuerdo de la muerte*, escrita por el argentino Miguel Bonasso, que también ayer fue presentada al público mexicano (Granados Chapa, 1984, p. 2).

En su columna, Granados Chapa cuenta como Reyes Heroles, cuando era secretario de Gobernación le gritó y amenazó a un funcionario de Argentina, por haberse infiltrado en México para asesinar a los dirigentes de los Montoneros que vivían exiliados en México.

En primera plana del periódico *La Jornada* de ese miércoles 5 de diciembre, se lee a pie de foto: “El Secretario de Educación Pública durante la comparecencia”, foto de Pedro Valtierra. Hoy este fotógrafo es uno de los más reconocidos en el medio.

La foto de Valtierra sobre el secretario muestra el momento de su comparecencia. Reyes Heroles con el puño en alto y con el índice extendido, acompaña el discurso ante los diputados. El foco principal está en el rostro del secretario, las cejas levantadas y la piel de la frente arrugada, labios entreabiertos y el brazo, puño y dedo movido, en señal de agitación.

La nota periodística de Jorge Avilés Randolph, también en primera plana de *El Universal*, dice:

El Secretario de Educación Pública, Jesús Reyes Heroles, defendió ampliamente el carácter laico de la educación mexicana, aseguró que el país no lo quiere ‘y ello ha sido una lucha secular de México que no haya escuela-iglesia’, advirtió que el gobierno no solamente está obligado a no abrir antagonismos superados e insuperables, sino a no dejar que otros los abran o resuciten (Avilés Randolph, 1984, p. 1).

---

<sup>18</sup> Donde sí comentó Miguel Ángel Granados Chapa ampliamente ese “detalle” de la comparecencia, fue en el programa de Radio Universidad que también llevaba el nombre de *Plaza Pública*. El periodista criticó, no al secretario por bajar la voz, sino a los técnicos de sonido por no subir el volumen al micrófono cuando estaba respondiendo. Es un detalle que mostraba el poder del secretario.

La comparecencia del titular de la SEP ante el pleno de la Cámara de Diputados se dio a galerías llenas y con casi un millar de manifestantes que, en las afueras del Palacio Legislativo, demandaban la entrega de subsidios a la Universidad Autónoma de Guerrero, el cese a la represión en la Escuela Normal Superior y la vuelta al trabajo del dirigente de la disidencia sindical magisterial, Teodoro Palomino (Avilés Randolph, 1984, p. 1).

En el periódico *El Universal*, del 5 de diciembre aparece, en la primera plana, la fotografía del licenciado Jesús Reyes Heróles mirando a la manifestación de maestros muy cerca de él. Se observa también una imagen de Teodoro Palomino, dirigente de la CNTE, y a los manifestantes con los puños en alto. La actitud de Reyes Heróles se percibe impasible, a pesar de los denuestos que lanza la multitud contra él cuando cruza la explanada de la Cámara de Diputados para, momentos más tarde, comparecer ante ese cuerpo legislativo, acompañado por el subsecretario Luis Medina.

La nota de Jorge Avilés Randolph, jefe de información política del periódico *El Universal* comentaba:

Al afirmar el concepto de laicismo “es el valladar para evitar que progrese la concentración de la educación controlada por la iglesia”, Jesús Reyes Heróles rechazó que vaya a haber retrocesos en la aplicación del artículo 3º constitucional. “La educación no tiene nada que ver con la religión; defendemos el laicismo como muestra de la tolerancia y la libertad de conciencia que es un hecho en el país”, [...] repudió el concepto de escuela iglesia planteado en la sesión por el Partido Acción Nacional, cuyo representante, José González Torres, había afirmado: “debe haber libertad para que haya escuelas donde se enseñe religión a quienes así lo quieran” [...] Y a la afirmación de que la “escuela privada se mueve en México en un marco restrictivo”, el secretario de Estado contestó: “No vamos abrir viejos conceptos; no vamos abrir las puertas para que se inicie un proceso de vuelta a la hegemonía que la Iglesia tuvo sobre la educación durante más de cien años. El laicismo es barrera, valladar de defensa de la libertad de enseñanza” (Avilés Randolph, 1984, p. 1).

Por otro lado, se debatió el tema de la enseñanza básica, de pasar de seis a 10 años, cuestionada por la falta de resultados alcanzados hasta ese momento:

Enseñanza básica de 10 años, medida absurda [...] Con la implementación de la enseñanza básica en 10 años, en todo ese lapso se impondrá un esquema educativo único y el libro único de texto durante 10 años en vez de los 6 actuales; esto le dará al Gobierno el monopolio manipulador en una época de la vida del adolescente en la que muchas de las pautas de conducta y conceptualizaciones que se le imbuyen al alumno logran un efecto directo y muchas veces inmodificable (De la Borbolla, 1984, p. 4).

La nota periodística firmada por José G. Viurquis coloca en su encabezado: “Si se consulta al maestro habrá mejor educación. Coinciden el SNTE y la CNTE. Esperan a que se les llame para elaborar planes de estudio” (1984, p. 1).

La educación del país mejorará en la medida en que se consulten a los maestros, que hasta ahora no han sido tomados en cuenta, coincidieron la CNTE y el líder del SNTE Alberto Miranda Castro, quien dijo que sus agremiados esperan que el titular de la SEP cumpla lo que pronunció en la Cámara de diputados: la consulta al magisterio para elaborar los planes de estudios.

Es un reclamo de los profesores el participar en la elaboración de los programas educativos, porque son los únicos que conocen a fondo la forma de impartir la enseñanza en las distintas regiones del país, pronunció el secretario general del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación.

La Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación demandó, por su parte, la elaboración de los planes de estudio por el magisterio y la exclusión de técnicos extranjeros y de modelos educativos de otros países.

Indicó Miranda Castro que confía en que se les llame a formar parte del Consejo Nacional Técnico de la Educación, el que hasta el momento está formado exclusivamente por funcionarios de la SEP.

Los profesores son quienes “podemos elaborar un programa de estudio con perfil nacionalista, pues somos los que estamos directamente vinculados

con la realidad y necesidades del país” [...] El magisterio también rechaza el plan básico de 10 años, porque aparte del panorama incierto que tendrían los educadores, es un retroceso al proporcionar un año menos de educación de la que ya se cuenta [...] Los 800,000 profesores que afilia el SNTE tienen confianza en que finalmente la educación básica contenga por lo menos dos años de preescolar y así impulsar la calidad de la educación en el país. A su vez, los miembros ejecutivos de la CNTE, Teodoro Alba y Jesús Ortega indicaron que la comparecencia de Jesús Reyes Heróles no esclareció el proyecto de normal superior. Y agregaron que la aplicación del bachillerato normalista no tuvo la suficiente aceptación y consecuentemente, en 1991, cuando se tengan los primeros egresados de la licenciatura en educación, no se alcanzarán a cubrir las necesidades de la enseñanza [...] Sostuvieron que el actual Secretario de Educación, ha sido incapaz de solucionar los problemas de la enseñanza nacional, porque aparte de enunciarlos, desapareció la Normal Nacional de Educación Física y fundó la Escuela Superior de Educación Física que a cuatro años de funcionar, aún no está legalmente establecida (Viurquis, 1984, pp. 1-9).

En conclusión, fue una reforma educativa más, que no generó las transformaciones que sus ideólogos esperaban. ¿Culpa de los maestros?, ¿de los padres de familia?, ¿de las autoridades?, ¿de la televisión?, ¿todos somos responsables de la crisis que subsistía en la educación? La respuesta, aunque no es única y sí es compleja de explicar, es que sí hay responsables fundamentales: los que diseñan cada sexenio las nuevas reformas sin la participación directa de sus protagonistas, los maestros.

### **19 de septiembre, otra mirada de la Revolución Educativa**

En marzo de 1985 murió, a los 65 años de edad, don Jesús Reyes Heróles, sin alcanzar a vivir el evento del 19 de septiembre, el sismo de 8.1 grados, donde el sector educativo sufrió un duro golpe junto con toda la población del entonces Distrito Federal.

Uno de los temas no resueltos en el tiempo del licenciado Jesús Reyes Heróles fue su determinación de cerrar la Escuela Normal Superior de México, pues su declaración, aunque era contundente, estaba equivocada. Cito nuevamente sus palabras:

Está edificada la Normal Superior en una falla geológica, y no está construida como el Partido Revolucionario Institucional, con las resistencias necesarias para hacerle frente a esta falla geológica. Entonces, es indispensable derruir la Normal Superior o parte de ella y darle un uso de tal manera que la podamos emplear positivamente para la educación (Reyes Heróles, 1983, p. 15).

En mi memoria documentada conservo escritos que dan cuenta de ese momento histórico, con el título de “Maestros, una historia reciente”, publicados en los “Cuadernos de Insurgencia Sindical de Información Obrera del Equipo Pueblo”, donde consignábamos lo siguiente:

*La falla geológica.* “El edificio ubicado en Fresno 15 está en pie, prácticamente sin señales que evidencien daño alguno. El temblor también pasó por allí, y sin embargo no derrumbó la construcción. No puede decirse lo mismo de otros dos edificios: el de Manuel Doblado 39 y Cuauhtémoc 35. Esos no están ya más, se derrumbaron. Y tras sus restos sepultaron a cuatro trabajadores: Ventura Chávez, Ofelia Olivares, Lucía Argüelles y Agustín Hernández. Tampoco puede decirse lo mismo de los edificios de Tlaxcoaque 8 y 26 donde se presentan hundimientos en el vértice de las fachadas. Un edificio en pie y otros daños. ¿Qué tiene eso de raro? ¿Acaso no sucedió por toda la ciudad? Sí, efectivamente: eso sucedió en toda la metrópoli. Y lo único extraño de este caso es que todas las edificaciones albergaban a los estudiantes de la Normal Superior de México. Y la construcción que está en pie, sin fallas ni cuarteaduras, viejo local de esta escuela, está deshabitado, o más bien, “cuidado”, porque están los elementos de la fuerza pública. Y ese edificio, en que no se perdió vida alguna, fue desalojado en 1983 por los granaderos, argumentando que, debido a que se encontraba sobre una falla geológica, era sumamente riesgosa su utilización.

Y es que la Normal Superior se había convertido en el centro aglutinador de la disidencia magisterial, un foco que daba cobertura a los grupos sociales descontentos. Y se clausuró. Y a sus estudiantes se les dispersó en cinco viejos e ineficientes edificios. Y la brigada de control de multitudes pasó a custodiar la escuela. Hasta que el sismo demostró lo que la comunidad había dicho ya: que tal falla geológica no existía sino una falla política. Que los edificios a los que se les enviaba a estudiar sí se encontraban en mal estado. Pero no se les hizo caso, y hoy, amén de tantos otros problemas, hay cuatro muertos, que no existirían si se hubiera seguido estudiando en Fresno 15.

Por eso, los maestros y estudiantes de la Normal comenzaron a movilizarse. Primero fue un mitin; luego un plantón. El 8 de octubre, movilización de por medio, lograron entrevistarse con el subsecretario de Educación Superior e Investigación Científica. Allí denunciaron las presiones de que han sido objetos para que reinicien las clases en lugares dañados por el sismo. Se les amenazó con retirarles sus becas de no presentarse a clases. Por eso, Jesús Nieto, viejo activista democrático señaló: “Lo que está en juego es la vida de maestros y alumnos no es un simple capricho”.

[...] Las amenazas no han prosperado. La comunidad se ha mantenido firme en su petición central, que la Normal Superior regrese a su viejo edificio. O ¿cuántos muertos más serán necesarios para que se comprenda que no existen fallas geológicas, sino represión política?”

[...] También sobre el sismo consignábamos que: “Un total de 1,294 escuelas resultaron dañadas en el D. F. La cifra representa casi la mitad de los edificios afectados en la ciudad. Maestros, estudiantes y trabajadores murieron. La tragedia no fue mayor porque a la hora del sismo todavía no se iniciaba las clases de muchos planteles [...] Con el sismo quedó al descubierto la corrupción en la que están inmersas no solamente las autoridades del Departamento del Distrito Federal, sino las autoridades de la Secretaría de Educación Pública que han autorizado proyectos de construcción de escuelas con materiales de muy baja calidad y en condiciones sumamente riesgosas para millones de educandos que acuden a las escuelas (Hernández, 1985, pp. 7-8, 17).

El saldo final del sismo en educación fue: escuelas destruidas o fuertemente dañadas y un número indeterminado de muertos. Luego

del sismo las autoridades desaparecieron de las escuelas, pero días más tarde el burocratismo y el control intentaron que las clases regresaran lo antes posible, porque los directores e inspectores adptos a Vanguardia Revolucionaria se enfrentaron a maestros y padres de familia. Lo mismo que a nivel general, la sociedad civil fue la que se solidarizó con los afectados y el nivel alcanzado por la ciudadanía en organización y ayuda fue ejemplar, no así las autoridades correspondientes. Josefina Zoraida analiza la llamada Revolución Educativa y es contundente:

Desde muchos ángulos que analicemos la nueva reforma llamada “Revolución educativa” fue un fracaso ya que por ejemplo: “De 1970 a 1981, había aumentado el porcentaje del PIB gastado en educación de 1-76 a 5.5%, pero de 1982 a 1988 se redujo de 3.25% a 2.84%. Esto obligó a dejar de lado proyectos importantes, al tiempo que la situación hacía a muchos estudiantes abandonar las aulas. La crisis económica y la globalización que habían obligado al gobierno de De la Madrid a modificar el rumbo del país con una mayor apertura a los mercados externos para favorecer la competitividad de los productos mexicanos, provocó el quiebre de empresas desarrolladas al amparo del proteccionismo. Este dramático cambio de rumbo no podía menos que afectar al sistema político que había tratado de modernizarse con la representación partidista en el Congreso, al multiplicarse el número de diputados y senadores y los fondos para mantenerlos. El empobrecimiento y la erosión del partido oficial generaron mayor politización, lo que haría muy competidas las elecciones de 1988 (Zoraida, 2010, p. 229).

## **EL JUICIO A VANGUARDIA REVOLUCIONARIA**

Era una tarde un tanto nublada del año de 1985 y desde lo alto de un muro observaba la llegada de los maestros a la Plaza de la Danza, en Oaxaca. Estaba cargando mi cámara fotográfica y tomando todas las instantáneas posibles de los hechos que me parecía importante documentar. Ahí pude ver a Demetrio Vallejo y

a Valentín Campa. La plaza fue llenándose poco a poco y la noche nos fue cubriendo, al paso de las denuncias de los oradores por años de represión y asesinatos a maestros disidentes. Esa tarde noche pude documentar el juicio político a Vanguardia Revolucionaria, tras años de agravios al magisterio, a luchadores sociales y a maestros inconformes, que desde sus escuelas intentaban proponer innovaciones y que sistemáticamente eran reprimidos por los directores o maestros pertenecientes a esa corriente política ligada al Partido Revolucionario Institucional.

Hay más de 5 mil 500 profesores presentes; sobrevivientes del sindicalismo con vocación ética tan a desuso. Entre los testigos de honor se encuentran Demetrio Vallejo y Valentín Campa, junto a representante de sindicatos independientes y abogados democráticos. En la plaza actúa *El Llanero Solitario*. “La policía se está volviendo muy culta. Fíjense nada más: ya salió la primera generación de la Normal Superior”, dice en medio de las carcajadas del auditorio, en referencia a la ocupación de los uniformados, de las instalaciones de esta escuela en la ciudad de México.

Instalado el *presidium* se guarda un minuto de silencio a la memoria de los caídos. Miles de puños se levantan al tiempo que la plaza se llena de un solemne silencio. Comienza así a escucharse la sentencia de los muertos sobre sus verdugos. El maestro Froylán Vázquez toma la palabra para dar un panorama del juicio. Mientras habla suenan las campanas de la iglesia. El profesor pide escuchar “atentamente los cargos contra Vanguardia Revolucionaria” (Hernández, 2011, pp. 176-177).

La primera denuncia daba cuenta de las agresiones vanguardistas a Puxmetacán, en la Sierra Mixe. Francisco Abardía, de la coalición de maestros bilingües, fue el responsable de relatar los hechos:

En la madrugada de 30 de octubre de 1978, más de 30 individuos con armas de alto poder y vistiendo uniformes del ejército, asaltaron la población de Santa María Puxmetacán Mixes. Al frente, comandando el asalto, se encontraban los

profesores Acasio Juárez Lara y Rafael Ramírez Lescas, entonces dirigentes de la sección 22 de Oaxaca.

Juárez Lara y Ramírez Lescas organizaron un tribunal y declararon culpable al pueblo. Impusieron multas de entre 10 mil y cien mil pesos a todos los comuneros y, finalmente, cambiaron a las autoridades del lugar por familiares e incondicionales del propio Juárez Lara.

Como 17 comuneros no pudieron pagar la multa, fueron hechos prisioneros. 12 de ellos fueron liberados posteriormente y los otros cinco permanecieron tras las rejas. Días después, Juárez Lara dio posesión a las nuevas autoridades y amenazó con regresar y castigarlos. Llevó como rehenes a los cinco comuneros presos, a quienes torturó y asesinó en el camino.

El saldo final de esta acción fue de 13 muertos y más de un millón de pesos robados al pueblo. En el fondo de estos hechos estaba claramente un móvil identificable: el intento de Juárez Lara por apoderarse de más de mil hectáreas de las mejores tierras de la comunidad. A pesar de las averiguaciones de las autoridades judiciales donde demostraron la responsabilidad de Juárez Lara y Ramírez Lescas, y se libraron tres órdenes de aprehensión en su contra por el delito de homicidio múltiple, nunca han sido detenidos.

Vanguardia Revolucionaria cobijó estos crímenes. Hasta 1981 siguieron expidiendo cheques de la SEP a nombre de los asesinos. Durante esos años el CEN solicitó y obtuvo, para los mencionados profesores permisos especiales mediante los oficios 21911, 27132, 28305 y 39115 (Hernández, 2011, pp. 178-179).

Luis Hernández Navarro documenta un gran número de asesinatos y violaciones a los derechos humanos de los maestros. Un caso brutal fue el del maestro Víctor Ariel Bárcenas del estado de Morelos:

El 5 de junio de 1982, cuatro individuos –con acento norteño, pantalones vaqueros, botas, chamarras cortas, tres de ellos con sombrero– subieron al profesor Bárcenas a un automóvil de color negro. El pretexto utilizado era sencillo: lo requerían para ir a una reunión magisterial de emergencia en la Normal Superior.

Dentro del carro, los delincuentes no dilataron en poner las cartas sobre la mesa. “¡Pero cómo son pendejos ustedes, gritan mucho, pero son pendejos! Pinche Arielito, ya te jodiste”, le dijeron.

El auto se detuvo en una calle vacía. Con violencia comenzaron a interrogar a Ariel. Las preguntas comenzaron: “A ver Arielito, hijo de la chingada, nos vas a decir dónde has andado y qué están preparando para septiembre”, le exigió uno de los secuestradores. En ese mes se reiniciarían las clases en todo el país y con ellas las movilizaciones magisteriales.

–Espérense a septiembre para saberlo –les respondió Ariel con gallardía.

–Cállate cabrón, que no estás en uno de tus mítines –les contestó uno de los enviados de los charros, al tiempo que le jalaba el cabello y la barba. Aquí no estás en una pinche marcha, ni un solo cabrón te va a defender. A ver, háblales a tus maestrotos para que te defiendan. ¿Qué vas a hacer en septiembre? –insistió el ensombrerado.

Las preguntas siguieron durante largo rato sin que tuvieran respuesta.

–No te vamos a madrear... –sentenció uno de los dos enviados charros en tono irónico–, pero te vamos a dejar otra marca de la que no te vas a olvidar en toda tu pinche vida.

–¿No podemos hablar en otros términos? –respondió Ariel.

–¿Verdad que cambian las cosas, pinche Arielito? –reviró uno de los secuestradores, al tiempo que lo sujetaban con fuerza. Uno de ellos ordenó a los que estaban afuera: “ya jódelo”, al tiempo que decían: “ora vas a ver, pinche lidercillo”, e iniciaron la violación.

Como Ariel se resistió, los enviados de los charros aplicaron más fuerza para inmovilizarlo. Le taparon la boca con gasa y tela adhesiva. El dolor era demasiado. En ese momento perdió el conocimiento. Con dificultad, Ariel recobró la conciencia.

–A ver cabrón –continuó el interrogatorio uno de los golpeadores–, ahora sí quedaste blandito. ¿Por qué le contestaste al presidente López Portillo cuando les pidió perdón porque no les pagaban su dinero de mierda? Aquí tenemos lo que dijiste.

Efectivamente, sabían lo que había dicho, lo que hacía, dónde viajaba, con quién conversaba. Sabían eso y más. Lo habían seguido, observado, espiado.

[...] La agresión a Víctor Ariel no era algo nuevo. Desde tiempos atrás había recibido amenazas de muerte vía telefónica. En agosto de 1981 un individuo trató de amenazarlo dentro del local sindical ante el silencio cómplice de las autoridades.

[...] La clara referencia a Rosario Ibarra, lo desafiaron entre carcajadas: “a ver, vele a contar a tu candidata pendeja y tu CCL que te cogimos, ve corriendo, a ver cómo sales de ésta...”.

Indignados con el apoyo de las comunidades eclesíásticas de base de Morelos al movimiento, le espetaron: “¿Qué tienes que ver con la iglesia? Sabemos que la llevas bien con los curas. Pinches curas, también se los va llevar la chingada si siguen jodiendo la madre”.

En ese momento lo violaron por tercera ocasión.

—Si abres el hocico te carga la chingada no solamente a ti —amenazaron cuando Ariel recobró el conocimiento— adviérteles a los demás. Sabemos dónde andas, qué haces, ¿ya te tienen casa nueva? Te vigilamos siempre.

[...] Pero Ariel habló. En una decisión difícil y comprometedora presentó la denuncia. En carta a Rosario Ibarra, presidenta del Frente Nacional contra la Represión, señaló que lo hacía por “la necesidad de anteponer la denuncia a cualquier tipo de consideración personal”. Concluyó su testimonio con un voto de esperanza: “Seguir andando humanizando el mundo es, a más de imperativo revolucionario, luminosa tarea. El miedo no sirve, paraliza y cumple si se le deja avanzar el propósito de los enemigos de los intereses libertarios del pueblo” (Hernández Navarro, 2011, pp. 179-184).

El miedo a la represión que vivíamos permanentemente lo sorteábamos con el avance de la organización de la CNTE, aunque sabíamos de posibles enfrentamientos con los maestros fieles a Vanguardia Revolucionaria, que obedecían para reprimir o incluso asesinar a los opositores, como sucedió con la muerte del maestro Pedro Palma, profesor de Hidalgo:

El 23 de marzo murió Pedro Palma por disparos recibidos en una emboscada *charra*. La historia comenzó días antes, el 14 de febrero de 1981, cuando la CNTE aceptó que el CCL de Hidalgo negociara con el gobernador del estado la entrega

del local sindical *Misael Núñez Acosta*, como medio de presión para resolver el problema político sindical en la entidad.

El 15 de marzo salió una marcha de 1,250 maestros de Pachuca, Hidalgo, rumbo a la explanada del gobierno, formada en su mayoría por mujeres. Allí se consultó a los presentes sobre la propuesta hecha por el gobernador para solucionar el conflicto. La mayoría aceptó el proyecto de convenio.

La multitud siguió su camino en dirección del local charro, para hacer un mitin. Los dirigentes institucionales estallaron varios cohetones. Se levantó una densa nube de gases y polvo, y se escucharon los primeros balazos. Era una emboscada contra los maestros democráticos. El pánico se apoderó de los manifestantes. Varios profesores cayeron heridos. La policía no intervino. Las escuelas cercanas suspendieron clases. Los charros iban armados con pistolas, cohetes, palos, varillas y bombas molotov.

Un maestro participante en la emboscada rememora: Antes de llegar al lugar nos avisaron que gente de Ordaz Labra y pistoleros de Jonguitud estaban esperándonos en los parques y en las azoteas. Pero los maestros ya habían tomado su decisión y siguieron en marcha. Al llegar al edificio nos recibieron a balazos. Hubo siete heridos, uno de ellos Pedro Palma, que era maestro de educación indígena del Valle del Mezquital.

El maestro Palma se había escondido tras un montón de arena, pero la bala le atravesó el cuello. De inmediato lo trasladaron a México y estuvo agonizando un mes, hasta que falleció.

El juicio a Vanguardia Revolucionaria, efectuado en Oaxaca en 1985, mostró un patrón de conducta recurrente en la dirigencia sindical institucional. El uso de la violencia contra el movimiento democrático ha sido recurrente. [...] El 27 de noviembre de 2002, la *maestra* (Elba Esther Gordillo Morales) [se presentó] ante los fiscales de la extinta Fiscalía Especial para Movimientos Sociales y Políticos (Femospp), para rendir su declaración [...] se le acusaba de ser una de las autoras intelectuales del homicidio del profesor Misael Núñez Acosta, ocurrido el 30 de enero de 1981. [...] Gordillo Morales entregó dos escritos: uno en el que hacía de su conocimiento de la autoridad la designación de su defensor, y en el otro, un deslinde de Carlos Jonguitud y la petición al Ministerio Público Federal para que el potosino ratifique y reconozca como propias las declaraciones en las que la inculpó del homicidio de Misael Núñez.

Luego mostró su molestia porque integrantes de la CNTE, sus denunciantes, estuvieron presentes en la diligencia. Entonces, el fiscal Carrillo Prieto la reconvinó. Meses después el caso se desechó (Hernández, 2011, pp. 186, 188-191).

Han sido años de resistencia al olvido, y aunque permanece la palabra, el silencio también se ha impuesto. Documentar y denunciar estos casos de violencia sufrida por los maestros es un acto ético, y necesario el seguir abonando datos que esclarezcan esos acontecimientos para lograr una justicia verdadera.

## **EL OLVIDO NO HA MATADO TU MEMORIA**

Carta a Misael:<sup>19</sup>

Somos muchos los que te seguimos recordando.

Naciste el primero de agosto de 1949 en el poblado de Tenango, Hidalgo, hijo de campesinos pobres de religión protestante. Estudiante de la Normal rural del Mexe, te expulsaron por denunciar los malos manejos que se hacían con las raciones alimenticias, terminaste en la Normal de Tenería, México, en 1970. Maestro de Tulpetlac, Estado de México, desde el 74, organizaste grupos de obreros y colonos. Estudiaste Leyes y luego sociología. Fuiste fundador de la CNTE y del CCL del Valle de México.

El viernes 30 de enero de 1981 a las siete de la tarde te asesinaron. Tenías apenas 33 años de edad. Eras uno de los más destacados dirigentes de la disidencia democrática y un organizador de sindicatos independientes y colonos urbanos en Tulpetlac. Habías estudiado en la Normal Rural del Mexe.

Cerca de 150 compañeros del CCL del Valle de México estaban reunidos en la Normal Superior de la Ciudad de México cuando recibieron la noticia de

---

<sup>19</sup> La carta no tiene autoría. Luis Hernández Navarro no da crédito al autor de la carta a Misael Núñez Acosta, lo cierto es que describe adecuadamente esos momentos de mucha tensión, nerviosismo y miedo, que vivimos por intentar cambiar este país.

tu muerte.<sup>20</sup> Consternados y llenos de ira suspendieron la reunión y se trasladaron a Ecatepec. Fueron ellos los que llamaron por teléfono a varios de los dirigentes de la CNTE para dar las malas nuevas.

Más de un centenar de personas se apostaron frente a la presidencia municipal de Ecatepec para exigir la entrega del cuerpo. Esperaron toda la noche. Hasta las cinco de la mañana se los dieron. No te querían hacer la autopsia. Finalmente, iluminados por una lámpara de gas, la realizaron en un panteón. Al filo de las seis horas tus restos fueron llevados a la escuela Héroes de Churubusco. Ahí permaneció el féretro unas horas. Padres de familia y alumnos tuyos te rindieron homenaje. También acudieron trabajadores de empresas como Alcan Aluminio, Aceros Ecatepec, Aceros Tepeyac, General Electric y Kelvinator.

Uno de los maestros que te acompañaban en la asamblea de padres de familia que realizabas en Tulpetlac el día de tu muerte contó, impotente y lleno de rabia, lo sucedido: “No se oyó nada. Fue como si estuvieran tronando cohetes muy pequeños. Me di cuenta de que había sido herido hasta que cayó al piso, boca abajo. Escaparon en un LeBaron Blanco. Pudimos haberlos detenido bloqueando la calle o rompiendo los cristales del auto, pero no se oyeron los disparos y por eso cuando nos dimos cuenta ya el coche doblaba la esquina a toda velocidad”.

Un alto funcionario de la SEP llamó alarmado en la noche a un dirigente de la Coordinadora. “Ya cayó uno. Que no caigan más. Detengan ese paro”, pidió. Su voz era de alarma genuina. Pero nadie podía frenarlo. Menos después de tu homicidio. El movimiento, además, era incontrolable para los partidos, grupos políticos o para cualquier persona que quisiera desviarlo. El 2 de febrero estalló el paro indefinido y el plantón.

El primero de febrero centenares de habitantes de Ecatepec y profesores del Estado de México y otras entidades viajaron en coches, camionetas y

---

<sup>20</sup> Esa noche, yo me encontraba también en la Normal Superior, cerca del auditorio, cuando recibimos la noticia que consternó a los presentes; algunas compañeras rompieron en llanto y de inmediato vino la orden de movilizarse a ese lugar. Al otro día, el cuerpo de Misael fue presentado en la Normal Superior para luego iniciar una marcha. Al luchar por la democracia en el magisterio recibíamos, como respuesta, la muerte, entre otras reacciones de las autoridades.

autobuses, escoltando el ataúd. El contingente llegó al Monumento a la Raza. Desde ahí comenzó la caminata hacia la Escuela Normal Superior de México. El ambiente era pesado, doloroso y muy poco sereno. Unas, 1,600 personas participaron en la marcha fúnebre y cargamos tu féretro. Venganza era la idea que rondaba en la cabeza de muchos.

Antes de la dos de la tarde tus restos fueron trasladados a Tulpetlac y luego a Ixmiquilpan, Hidalgo. A las 19:45, antes de que el féretro fuera bajado a la fosa, tu madre, Carlota Acosta, pidió a los presentes que no se hiciera un minuto de silencio. Les suplicó seguir en la lucha y no abandonarla en ningún momento hasta conseguir el triunfo con la derrota de los charros. Dijo que no pedía justicia porque el gobierno nunca la daría. “La justicia –dijo–, la tendremos con nuestra propia mano”.

Durante los primeros días no estuvo claro quién era el responsable intelectual de tu muerte. Tenías muchos enemigos grandes. Habías afectado importantes intereses. ¿Los caciques de Tulpetlac? ¿Carlos Jonguitud Barrios? ¿Ramón Martínez? ¿Elba Esther Gordillo? La policía judicial encargada del asunto le dijo a un compañero tuyo y a tu viuda: “no se extrañen de que los asesinos del profesor sean gentes muy cercanas a él”.

Pero los sospechosos principales estaban a la vista de todos. En ese tiempo Carlos Jonguitud Barrios era el líder moral del SNTE, Ramón Martínez Martín, secretario general, Elba Esther Gordillo, secretaria de trabajo y conflictos de educación preescolar y diputada federal. El Estado de México era su territorio.

Los meses y los años que siguieron fueron difíciles. Amenazas de muerte, casas y locales fueron baleados, golpizas contra los manifestantes, denuncias penales, coches con frenos cortados, ceses y actas administrativas fueron el “pan nuestro de cada día”. Con frecuencia, al salir de las asambleas de la coordinadora, había que revisar los birlos de las llantas de los carros; era común encontrar que los habían aflojado. Muchos maestros democráticos fueron asesinados.

Algunos compañeros se asustaron y regresaron a sus casas. Otros, como Alejandro Reyes, a quien tú tanto conociste por trabajar a su lado en la misma escuela, fue cooptado por Elba Esther. Sin embargo, la mayoría siguió adelante.

El 3 de julio, la PGR informó que había detenido a una banda de peligrosos asaltantes, responsables, entre otros delitos, de tu asesinato. Joel y Rufino

Vences Peña fueron detenidos el 29 de junio en la carretera San Luis Potosí-Matehuala, por portar armas sin autorización correspondiente. Curiosamente, Carlos Jonguitud era gobernador de ese estado. El jefe de la banda, que operaba en el Distrito Federal, Aguascalientes y San Luis Potosí, confesó haber recibido 300 mil pesos del profesor Clemente Villegas, comisionado del CEN del SNTE y asesor de Ramón Martínez Martínez, para asesinarlo.

Al ser detenidos declararon que estaban buscando a Clemente Villegas para matarlo porque sólo les pagó 92 mil pesos de los 300 mil prometidos por el asesinato. Resultó que habían sido agentes de la policía judicial del Estado de México.

A Clemente muchos lo conocimos desde antes. Fue parte de un grupo de porros de la Normal Superior, financiados por el Sindicato Nacional, dedicado a hostigar a los grupos democráticos. En 1978 participó en el asesinato de una maestra. Obviamente, alguien le dio esos 300 mil pesos, porque él nunca tuvo esa cantidad de dinero.

Sentenciados a 30 años de cárcel, los primeros días de 1982 los tres homicidas fueron trasladados de los penales de Tlalnepantla y Texcoco a la prisión de Ciudad Nezahualcóyotl. De ahí se fugaron dos de ellos. La policía informó que para esclarecer el incidente investigó al director del penal y al jefe de celadores, pero no encontró pistas. Misteriosamente, ese día todos los celadores del penal se enfermaron. El juez siempre fue una figura decorativa. Nunca giró orden de aprehensión contra Clemente Villegas.

El 4 de enero de 1983 fue detenido por la Policía Judicial de Nezahualcóyotl el profesor Serafín Pedraza Ortega, el contacto entre Rufino Vences y Clemente Villegas, para pactar la muerte de Mísael Núñez.

A finales de 1982, tus asesinos materiales fueron reaprendidos y enviados al penal de Texcoco. Pero con la ayuda de agentes judiciales del Estado de México se volvieron a fugar el 30 de abril de 1983. Desde entonces se ignora su paradero.

Quienes te conocieron en vida y muchos que supieron de ti después de tu muerte nos hemos empeñado en no olvidarte. El monumento que se levantó en Tulpetlac sigue en pie. El CCL del Valle de México lleva tu nombre, al igual que una colonia popular en Durango y varias escuelas. El olvido no ha matado tu memoria (Hernández, 2011, pp. 192-196).

Estos relatos se hacen presentes para que la memoria arranque al olvido esos acontecimientos desgarradores y no se borren los recuerdos colectivos, porque el deseo de esos maestros era transformar lo establecido y dejar una marca imborrable en la historia de las luchas magisteriales.

Porque no se trata simplemente de escamotear retazos al olvido sino de articular, trabajosamente, afecto, imaginación y reflexión. Porque [...] se juega precisamente la propia figura de la desaparición: el silencio de los destinos, el vacío de los cuerpos, la penuria de los documentos —escamoteados, ocultos, destruidos—, las identidades apropiadas, esa fractura irreparable en la idea misma de comunidad. Voces que dan cuenta de otras voces acalladas, cuyos rostros nos siguen interpelando desde miles de fotografías, solicitando algo a la mirada, más allá de la rememoración: el tratar de responder de algún modo a esa pregunta, por demás perturbadora, de *¿cómo fue posible?* (Arfuch, 2013, pp. 80-81).

## **LA PRIMAVERA MAGISTERIAL DE 1989**

Presenciar las grandes marchas de maestros y maestras en la lucha por la democratización del SNTE fue algo importante que no debe quedar en el olvido. Las primeras marchas de 1988 salían de la Normal Superior como tradicionalmente se habían efectuado; sin embargo, al crecer el movimiento y por su extensión e impacto político, se iniciaban en cuatro o cinco puntos de la Ciudad de México creando un verdadero caos vial y preocupación de las autoridades sindicales, de la SEP y del gobierno de la ciudad, todavía dirigido por el PRI.

La Primavera Magisterial del 89 llegó a ser una gran fiesta por la democracia, donde las consignas que se renovaban con cantos y bailes eran: “Escuela por escuela, zona por zona, el maestro exige a diario, democracia y más salario”, o los textos: “Si puedes leer esto es gracias a un maestro”, impresos en bardas, lápices o botones,

confirmando el apoyo al movimiento de miles de padres de familia. Los maestros de Educación Física, por ejemplo, marchábamos con nuestro uniforme de trabajo (pants y playera) y el silbato, instrumento muy ruidoso que anunciaba nuestra presencia en esas movilizaciones: gritos, porras, carreras y saltos se conjuntaban cuando lanzábamos la consigna: “El que no brinque es charro”, o “¡Educación física!, ¡Educación Física!”. Posiblemente haya sido la única ocasión en que nos hayamos unificado como gremio, más de 7 mil maestros en la delegación sindical de la Ciudad de México perteneciente a la sección X del SNTE, contra quienes nos revelábamos por falta de democracia y bajos salarios.

Tuvieron que pasar 15 años de lucha persistente para lograr que la Educación Física alcanzara esa participación, era un gremio de maestros muy controlado e inclusive utilizado para servir, gracias a su fuerza y estatura, de esquiroles y golpeadores en contra del movimiento democratizador que estaba desbordado.

Junto con otros compañeros maestros formamos el grupo político *Vencer*, a finales de los años setenta, con el objetivo de democratizar la delegación con actividades de información, por medio de volantes y carteles denunciando la corrupción y control sindical de los vanguardistas del SNTE. El grupo creció y las condiciones del movimiento permitieron que llegáramos a tener mayoría de delegados al congreso de la Sección X del SNTE.

La delegación sindical de Educación Física era la más grande de la Sección X del SNTE, con 7 mil afiliados para 1974, cuando me inicié como maestro. Las asambleas para elegir al Comité Delegacional de este gremio se realizaban en el Auditorio Nacional. Recuerdo la primera de ellas, a finales de los años setenta, con unos 20 disidentes contra varios miles que votaron a favor de los vanguardistas, porque tenían el poder y los recursos económicos, pues estaba en sus manos la posibilidad de otorgar más horas de trabajo y eso significaba mayor salario. Fueron años difíciles, porque a pesar de las condiciones precarias de los maestros su nivel de conciencia sindical era considerablemente economicista.

En esa primera ocasión fue muy difícil entrar al recinto donde se celebraba la asamblea, ya que había vigilantes a la entrada que no permitían el ingreso de ninguna persona que no fuera de su grupo político, aunque era nuestro derecho hacerlo. Metimos un megáfono al auditorio y desde ahí los presionamos para que pudiéramos participar. Todos ellos vestían de traje y nosotros con la ropa de diario, la mayoría con la barba larga. Se nombró la mesa de los debates dirigida por un representante del Sindicato Nacional, y abrumadoramente nos ganaron esta y los escrutadores, ¡todos los cargos! Aun así, presentamos nuestra planilla en contra de los vanguardistas. Recuerdo algunos comentarios de las maestras al vernos: “Miren, no tienen comparación”, mientras la mayoría se reía ridiculizando nuestra presencia y atuendo precario.

Luego vino la posibilidad de hablar y exponer nuestras propuestas, y recuerdo que me dirigí a la mesa de los debates exigiendo exponer mis ideas. No pusieron objeción y comencé el análisis de lo difícil de la vida de los maestros en el patio de las escuelas, hablé sobre las enfermedades comunes al exponerse de forma continua al sol, como el cáncer de piel y demás problemas; al minuto y medio el auditorio se empezaba a inquietar, los maestros asentaban con la cabeza mis afirmaciones y de pronto los vanguardistas, que estaban abajo, empezaron a gritar que me callara, de forma nerviosa y amenazadora. Rápidamente me dirigí al presidente de la mesa y le pedí me permitiera continuar, ya que llevaba solamente minuto y medio hablando, él asintió y me dijo que continuara. Sabía que mi discurso era compartido por los asistentes, pues tenía que ver con sus necesidades y preocupaciones. Terminé mi exposición y muchas personas aplaudieron mi intervención, lo que puso más nerviosos a los vanguardistas. Luego vino la votación y perdimos como lo temíamos, pero ese acontecimiento dio inicio a un cambio en la vida sindical de esa delegación.

Años atrás había escuchado un relato de mi padre sobre un cambio en esa misma delegación sindical: se había formado una planilla disidente que se llamaba “Antorcha” y al parecer no eran pocos los

seguidores. Luego vino el registro de las planillas y todo iba muy bien, hasta que los dirigentes se cambiaron de bando por algunas canonjías prometidas antes de la votación, informando a sus adeptos su resolución. Mi padre, mi hermano y mi hermana, se mantuvieron firmes con esa planilla. Cuando se preguntó en la asamblea quien votaba por “Antorcha”, solo tres manos se levantaron. Él orgulloso me contaba que los maestros asistentes les aplaudieron y felicitaron. Creo que sus años de maestro rural cardenista le permitieron construir esas convicciones.

Quince años después, las circunstancias habían cambiado, y ahora yo estaba en la mesa del presidium como presidente y los vanguardistas eran ya minoría. Todavía conservo mi credencial como delegado efectivo, con nombre y fotografía, al XIII Congreso Extraordinario de la Sección X, electo en la Asamblea de la D-LLEF-I, con fecha del 17 de enero de 1990. Primero ganamos la mesa de los debates quedando yo como presidente, luego ya se perfilaba quién tenía la mayoría y ganamos todos los delegados a ese congreso.

Ese día, para el nombramiento de delegados, el auditorio se dividió en dos partes; a la derecha se concentraron los vanguardistas y a la izquierda los democráticos, la presión para cada asistente era muy fuerte, los gritos y reclamos también, nos enfrentábamos a los más duros, muchos de ellos golpeadores de Vanguardia Revolucionaria, tipos de dos metros de altura y con mucha masa muscular dispuesta a utilizarse en golpes o asesinatos, ya de ello habíamos tenido constancia. En los minutos anteriores a las votaciones finales se acercó al presidium que dirigía, un maestro apodado *el Chiquilín* —jefe de la policía del estado de Guerrero, cuya fama provenía de haber roto un balón de voleibol en una “clavada”, ya que el tipo era fuerte, muy alto y mal encarado—, y me dijo: “estás manipulando la asamblea”. Sin pensar lo miré a los ojos y de manera contundente le contesté: “vete a sentar”. El maestro se retiró de la mesa y lo perdí de vista. Nos jugábamos la vida por intentar un cambio en México.

Los escrutadores fueron contando uno por uno, de cada lado, los votos para las planillas y conforme iba avanzando la votación el

nerviosismo crecía y la expectación aumentaba por ver el triunfo o una nueva derrota. Finalmente, nuestra Planilla Democrática tuvo la mayoría. Cuando terminó la asamblea y me bajé del estrado, *el Chiquilín* se dirigió hacia a mí y un amigo en común intervino pensando que algo iba a suceder, pero lo increíble fue que el maestro venía a felicitar me por la valentía, me dio la mano y me dijo: “¡qué huevos tienes, cabrón!” y se retiró; yo, me quedé pasmado. El auditorio de la Sala de Armas estaba eufórico, era nuestro primer triunfo contundente contra las prácticas sindicales antidemocráticas vigentes. Fueron mis últimos años de participación sindical directa.

Durante las jornadas de lucha en la Primavera Magisterial, también me tocó la responsabilidad de dirigir asambleas de la CNTE, con la participación de cientos de maestros. Coordinarlas resultaba complicado, porque las diferentes corrientes políticas nos enfrentábamos con mucha violencia verbal y a veces física. Al hacerlo tenías que poseer experiencia y temple para soportar gritos, insultos, descalificaciones y, a pesar de ello, poder sacar adelante los acuerdos que se llevarían a las negociaciones con la SEP o al Comité Ejecutivo Nacional del SNTE.

Luis Hernández Navarro sintetiza bien esta etapa de lucha magisterial llamada la Primavera Magisterial:

Duro y a la cabeza.

La lucha magisterial dio un vuelco radical al comenzar 1989. El letargo en el que se encontraba sumida desde 1984 desapareció abruptamente. Los maestros de primaria de la ciudad de México pusieron de cabeza al sistema educativo nacional y en jaque a la dirección nacional del SNTE. Sus colegas en otra parte del país se sumaron a ellos.

A diferencia de la lucha del MRM en 1956-1960, el movimiento de 1989 se generalizó a todas las secciones sindicales de la ciudad de México, una entidad mayoritariamente descontenta con las administraciones del PRI. En las elecciones federales de 1988 el cardenismo triunfó abrumadoramente en la capital de la República. Las explosiones de descontento magisterial se hicieron sentir también por casi todo el país.

La locomotora que jaló la protesta de los trabajadores de la educación fue la sección 9. La sección era el corazón de Vanguardia Revolucionaria. Allí concentró todos sus recursos y todas las mañanas para controlar al magisterio de base. Fue inútil. *La primavera magisterial* de 1989 barrió con ese control. En esa fecha y en ese lugar se cavó el fin de la existencia de Vanguardia como corriente sindical.

[...] Al comenzar 1989, las asambleas delegacionales para nombrar delegados para los congresos de las secciones 9, 10 y 11, fueron escenario de un jaripeo sindical burdo, no obstante que los trabajadores de la educación habían exigido mayoritariamente que los nombramientos de sus dirigentes se efectuaran democráticamente.

Ante el cúmulo de anomalías padecidas en las asambleas y para evitar un *charrazo*, los maestros de primaria y preescolar convocaron a un paro el 8 de febrero, día de inicio del congreso de la sección 9. Al llegar a la sede del evento se encontraron con múltiples irregularidades (Hernández Navarro, 2011, p. 200).

## Informe de un delegado

Testimonio de un delegado al congreso de la Sección IX del SNTE, que narra las dificultades que vivió para ejercer su derecho a participar, y todas las estrategias antidemocráticas para evitar que los delegados democráticos asistieran al XVIII Congreso Extraordinario, del 8 de febrero de 1989.

Al llegar (al Centro de Convenciones del IMSS) me encontré con la novedad de que lo habían cambiado al edificio sindical de Belisario Domínguez. A otros delegados les hablaron por teléfono en la madrugada. Les avisaron que “por causas de fuerza mayor” se cambiaba el lugar de sede y se adelantaba la reunión.

Habíamos convocado a un paro de labores y a un mitin afuera del Congreso Seccional. Mis compañeros estaban muy enojados. Desde el Centro de Convenciones del IMSS, mil quinientos maestros comenzaron a marchar por Tlalpan. Yo y otros quinientos más nos adelantamos por el metro. Al llegar

a la calle de Belisario rodeamos el edificio. La puerta estaba llena de golpeadores y de “delegados fraternales”. No les importó que en las asambleas delegacionales acordamos prohibirlos, igual los llevaron. Como pudimos nos agrupamos y comenzamos a gritar consignas contra Vanguardia Revolucionaria y contra Carlos Jonguitud. Nos respondieron con insultos. Se armó un verdadero desmadre.

Nosotros éramos por lo menos 200 delegados efectivos. Un número muy alto si consideramos todas las trampas y chicanas que nos hicieron en las asambleas. Aunque lo tenían prohibido, sus delegados fraternales se dedicaron a votar, también a agredirnos. Sin discusión y sin que el pleno lo hubiera aprobado, impusieron su propuesta de un “incremento” sustancial de salarios.

Un día antes habíamos publicado un desplegado en *La Jornada*, con nuestra posición: “En 16 años de aparente hegemonía de Vanguardia Revolucionaria en el SNTE –dijimos– las demandas del magisterio han pasado a segundo plano, relegados por los intereses políticos y personales de Carlos Jonguitud Barrios y su camarilla sindical”.

Dentro del auditorio no teníamos dónde sentarnos. Nos colocamos a la orilla del estrado. Formaron una barrera de golpeadores. Nos gritaban que éramos unos sucios morraludos. A varios profesores los agredieron físicamente.

Dentro del congreso organizamos una marcha. Les gritamos: “La base lo sabrá y luego se vengará”, y también la que sería nuestra consigna estrella: “Escuela por escuela, zona por zona, el maestro exige a diario, democracia y más salario”. Afuera, nuestros compañeros comenzaron a golpear la puerta y a gritar: “Si no hay solución tomaremos la sección”.

En el auditorio seguimos presionando hasta que logramos derribar la barrera humana que impedía llegar hasta donde se encontraba la mesa de los debates. Un maestro tomó el micrófono y habló sobre los problemas reales del magisterio. Serafín Ramírez, el secretario general de la 9, y Luis Moreno, el enviado del Nacional, comenzaron a negociar con una comisión nuestra para que se incluyeran nuestras propuestas en los resolutivos y para que se nombraran delegados nuestros al Congreso Nacional.

Varios delegados efectivos, que no pertenecían a ningún grupo quisieron salir del auditorio. Los porros no los dejaron. Algunos compañeros nuestros se acercaron a una ventana y desde ahí lanzaron mensajes a los profesores que

se encontraban afuera apoyándonos. Conforme pasaban las horas llegaban más y más maestros. En uno de los papeles les pedimos: “Nos tienen secuestrados. Estamos rodeados de porros. No dejen de gritar consignas, eso los pone nerviosos. Tampoco se vayan a ir. Nosotros daremos aquí la lucha”. Indignados, los compañeros que estaban afuera trataron de abrir un boquete con un tubo para liberarnos.

Mientras nuestra comisión negociaba, la mesa de los debates se saltó los puntos de la orden del día y nombró los delegados al congreso: 60, todos vanguardistas. Gritamos: “¡Es antiestatutario, es fraude!”. Rabiosos tratamos de tomar el estrado. Hubo jalones y golpes. Ellos clausuraron los trabajos.

Al salir del auditorio, los maestros que estaban en el plantón nos ovacionaron. Disciplinados, formaron una valla para que pasaran los vanguardistas. El que menos se llevó fue una sonora mentada de madre (Hernández, 1989, pp. 200-202).

Después de innumerables marchas, paros y plantones de los últimos años, el 17 de abril de 1989, más de medio millón de maestros nos lanzamos al paro indefinido convocado por la CNTE. Los contingentes más importantes fueron de la Ciudad de México, Oaxaca, Chiapas, Zacatecas, Nuevo León, Guanajuato, Puebla y Michoacán. Se pensaba que el paro estaba focalizado y que pronto se levantaría. Uno podía leer en muchos lugares, como en el metro, camiones y bardas la leyenda: “Si puedes leer esto, es gracias a un maestro”, como respuesta de la campaña de la televisión en contra de nosotros.

Para frenar el paro, las autoridades de la SEP ofrecieron 10% de aumento salarial en respuesta a 100% de aumento que habíamos enarbolado por muchos años atrás y fundamentalmente por la crisis económica de esa década. Eso indignó a la mayoría de los maestros de la Ciudad de México y sumó a los profesores que aún se encontraban indecisos a integrarse al paro, vistiéndose, afuera de las escuelas, de color rojinegro.

Para miles de maestros era el primer paro indefinido de labores sin importarles las amenazas de las actas de abandono de empleo. Los padres de familia apoyaban a sus maestros y la ciudad se volvió

un verdadero caos por la presencia de marchas espontáneas en muchos lugares.

La madrugada del 19 de abril y en una eminente ruptura entre el Comité Ejecutivo Nacional (CEN) del SNTE y la CNTE, y el mediador del gobierno, Fernando Elías Calles (que Vanguardia lo había removido cuando era encargado de la descentralización en la SEP), presionó para que en la sección 9 se integrara una “Comisión Ejecutiva” paritaria (Una figura transitoria que tenía entre sus facultades organizar el congreso sindical estatutario). Siendo mayoría los maestros de la sección novena les pareció injusta la propuesta y la fecha del Congreso hacia el mes de septiembre.

Al otro día, 20 de abril por la noche, en el auditorio del Sindicato Único de Trabajadores de la Industria Nuclear (SUTIN), las asambleas de representantes desecharon las propuestas de la autoridad, era la hora de la movilización.

Tenía pocos meses de las elecciones de 1988 y con la “caída del sistema” que no fue claro, el triunfo de Carlos Salinas de Gortari desplegaba su camino a legitimarse; ya había encarcelado el 10 de enero de 1989 a Joaquín Hernández Galicia, llamado el *Quinazo*. Entonces, a través de la Dirección de Comunicación de la Presidencia, el 23 de abril se hizo pública la renuncia de Carlos Jonguitud, que había fungido como presidente nacional de relaciones, asesor permanente y líder moral del SNTE.

Se confirmaron los rumores de que; “Un día antes, el 22 de abril, en las oficinas de la Secretaría de Gobernación, había tomado la decisión el Secretario de Gobernación, Fernando Gutiérrez Barrios, el Secretario de Educación Pública, Manuel Bartlett Díaz, y el Secretario del Trabajo, Arsenio Farrell Cubillas, quienes analizaron y discutieron el problema magisterial y tomaron los siguientes acuerdos: como resolución del Tribunal Federal de Conciliación y Arbitraje, Carlos Jonguitud Barrios debería renunciar y, como jurídicamente procedía, el CEN del SNTE debería convocar a un Congreso Extraordinario para la Sección 9, antes de terminar el periodo escolar en el mes de junio (López, 2009, p. 97).

Con la llegada de Elba Esther Gordillo a la Secretaría General del CEN del SNTE, y con el aumento de las movilizaciones, las demandas

fueron alcanzando acuerdos: Chiapas ratificó la realización de su congreso; en Oaxaca, una comisión ejecutiva permitiría ratificar lo que el Comité Seccional había acordado en su pre-congreso; la sección 9 logró también una comisión ejecutiva y la realización de su congreso antes de salir de vacaciones y en la sección 10 obtuvimos una comisión ejecutiva paritaria, ya que a diferencia de la sección nueve nosotros no teníamos mayoría.

El movimiento se levantó con el triunfo más importante de su historia, pero hacia dentro de la CNTE varias contradicciones estaban latentes entre los grupos políticos, los “radicales”, la “rayita” y los “reformistas”, adjetivos que se fueron construyendo a lo largo de esa lucha política para denostar.

Las diferencias ideológicas y la falta de un adecuado análisis de coyuntura poco se analizaron entre los grupos políticos; pero sí, en camarillas, nos inculpábamos unos a otros de “traidores” o “aventureros”, por decir lo menos; esa historia no se ha escrito y sería adecuado reflexionar el daño que a mediano plazo tuvo la estrategia de descalificaciones, provocando una pérdida del movimiento democrático de todo el país.

### **El congreso de la sección novena**

Todas las corrientes políticas dentro del magisterio seguimos muy de cerca los trabajos para la organización del Congreso de la Sección Novena latente, para finales del ciclo escolar. Cada corriente política tenía a sus candidatos para dirigir la secretaría general de esa sección. La parte disidente primero organizó el pre-congreso los días 16 y 17 de julio de ese mismo año de 1989. Las autoridades de la ciudad pertenecían al PRI, y al frente del Departamento del Distrito Federal estaba Manuel Camacho Solís, quien fue uno de los operadores políticos encargados de llevar a Elba Esther Gordillo a la secretaría general del SNTE.

Las negociaciones se realizaban con muchos compañeros dirigentes de la CNTE en las oficinas de Camacho Solís.<sup>21</sup> Se nos pedía total discreción porque las contradicciones en el seno del movimiento eran complejas y las denuncias de “traición” al movimiento se utilizaban para obtener prestigio entre los maestros y posibles votos en el próximo congreso que era fundamental, pues se elegirían a los nuevos dirigentes de la sección novena; aunque también nos enterábamos de que maestros de la corriente radical tenían entrevistas con el regente de la ciudad.

El 27 de febrero de 2015, un día después de la detención de Elba Esther Gordillo Morales, en Noticias MVS primera emisión, Manuel Camacho Solís fue cuestionado por el periodista Ricardo Raphael sobre su injerencia en la designación de Gordillo al frente del sindicato en 1989, tras la salida de Carlos Jonguitud y de que Ignacio Marván Laborde, Marcelo Luis Ebrard Casaubón y él convencieran a Carlos Salinas de Gortari de proponer a Elba Esther Gordillo para sustituir a Jonguitud.

Manuel Camacho se defendió y dijo que había sido una “circunstancia política diferente”, ya que entonces había una gran presión del movimiento magisterial impulsado por la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), brazo disidente del gremio, y eso llevó a la caída de Jonguitud. “El gobierno se vio en la disyuntiva de dar una salida política o usar métodos represivos contra el movimiento. Lo que se hizo fue reconocer la fuerza de la Coordinadora”, arguyó. “Me siento muy bien de haber tenido esa posición en un momento decisivo”, dijo. Añadió que en ese momento también contribuyó a redactar los nuevos estatutos del SNTE, y reconoció que eso

---

<sup>21</sup> “Haciendo valer su poder e influencia dentro del grupo compacto del presidente, Manuel Camacho impulsó una salida negociada al conflicto. Se incrementó el salario magisterial. Jonguitud Barrios fue defenestrado y en su lugar se puso a Elba Esther Gordillo. En el Distrito Federal, Oaxaca, Chiapas y Guerrero se realizaron congresos sindicales para elegir democráticamente a los dirigentes locales. El paro se levantó, aunque varios grupos de docentes siguieron inconformes” (Hernández, 2015, p. 14).

fue lo que le dio poder a Gordillo (<http://aristeguinoticias.com/2702/mexico/cinco-miradas-sobre-la-detencion-de-gordillo/>).

Luis Hernández Navarro, a la muerte de Manuel Camacho escribe:

En la primavera de 1989 estalló un amplio y vigoroso paro magisterial en varias entidades del país. Decenas de miles de indignados maestros se trasladaron a la ciudad de México para protestar. Muchos más marcharon al zócalo. Pocos minutos antes de que se iniciara la ceremonia para arriar la bandera, un grupo de soldados salió de Palacio Nacional. En lugar de impedir su paso, los profesores hicieron una amplia y ordenada fila desde las puertas del edificio histórico hasta el asta bandera (Hernández, 2015, p. 14).

Los maestros, cuenta Luis Hernández, entonaron el Himno Nacional, y desde el antiguo Palacio del Ayuntamiento, temeroso de que se produjera un zafarrancho, Camacho Solís, regente de la ciudad, observó la escena.

Si alguna duda tenía de que el conflicto con los trabajadores de la educación debía resolverse por la vía de la negociación y no de la represión –como propugnaban algunos funcionarios de la administración de Carlos Salinas de Gortari– en ese momento se disipó (Hernández, 2015, p. 14).

El contexto de esa época era complejo, el fraude electoral contra Cuauhtémoc Cárdenas, en las elecciones presidenciales un año antes, había provocado una indignación social que estaba a flor de piel. Sigue comentando Luis Hernández,

Los maestros demandaban cosas tan sencillas como un cambio en la dirección de su sindicato, democracia y más salarios. El cacicazgo del líder vitalicio Carlos Jonguitud Barrios había asesinado a 150 de sus compañeros. Sin embargo, como se hace ahora, desde los medios de comunicación electrónicos se les estigmatizaba (Hernández, 2015, p. 14).

## **Elecciones en la sección novena: terrible experiencia**

Otro tema importante que mi memoria impide dejar en el olvido, es el proceso que se vivió en la elección para la cartera de la secretaría general de la sección novena. Se ha documentado que los días 16 y 17 de julio, en el Centro Social y Deportivo Guelatao, y en el Teatro de la Juventud, los representantes de cada escuela y los delegados nombrados para el congreso realizaron un pre-congreso y compitieron dos personajes por el bloque de los “moderados” o “reformistas”: Juan Calvo, miembro del Partido Revolucionario de los Trabajadores de tendencia trotskista, maestro de primaria y de Educación Física —él y otros compañeros más formamos la primera planilla democrática que los vanguardistas nos ganaron en el Auditorio Nacional, quince años atrás—, y del lado de los compañeros “radicales” o “independientes”, el maestro de primaria Daniel Sandoval, ganando holgadamente.

Sin embargo, lo que no está documentado, es una historia que marcaría el declive de la célula maestros. Días antes nos reunimos los compañeros de esta célula y muchos simpatizantes maestros, para analizar la situación de la elección del nuevo comité seccional de la novena del SNTE; ahí también estaban dos candidatos más: Leticia Ramírez y Noé García.

El análisis favorecía a Leticia Ramírez por tener un amplio reconocimiento entre los maestros, por sus años de lucha y por ser mujer, y esto último era importante, porque la mayoría de esa sección de primaria eran maestras, y con ello se impulsaría la importancia de que una mujer ocupara ese cargo en el sindicato.

La votación fue 65 votos a favor de la profesora Leticia Ramírez y dos votos a los profesores Noé García y Arturo Cano. Después de este proceso habría una asamblea de todos los delegados al congreso de varias corrientes políticas, para nombrar al secretario general de esa sección y enfrentarlo a la corriente de los llamados “radicales”, días después. Es decir, que ahora tendríamos que escoger nuestro candidato junto a otras corrientes políticas

afines a nosotros, cuando ya habíamos elegido a la maestra Ramírez. Con la presencia en el auditorio de los delegados electos inició la asamblea, y al proponer a los candidatos, una maestra se pronunció por Noé García y este no declinó a ese nombramiento, aunque sabía perfectamente que nuestra opción era Leticia Ramírez; otros propusieron a Juan Calvo y otros más a Ramírez, así que la votación se dividió en tres partes, fraccionando los votos y perdiendo nuestra candidata.

En esa asamblea fue electo Juan Calvo que se enfrentaría al candidato de los “radicales”. Días más tarde, en el pre-congreso de todos los delegados democráticos, se eligió al maestro de primaria Daniel Sandoval.

A partir de la decisión de otorgar el poder al ala “independiente”, la historia se fue decantando en una dirección “radical”, porque tuvieron el poder no solo de la CNTE, que había nacido plural e incluyente, y se fue radicalizando y perdiendo la posibilidad de la construcción de una nueva primavera magisterial.

El 18 de julio, faltando diez minutos para la una de la mañana, se instaló legalmente el XIX Congreso Extraordinario de la sección 9. A la hora de elegir al nuevo Comité Seccional, levantaron la mano a favor de la planilla democrática, 527 de los 571 delegados.

Elba Esther Gordillo tomó la protesta. Aprovechó para regañar a los maestros: “Creo que ya no hay razón de que sigamos haciendo paros. Debemos cumplir nuestra función de educadores”. A las 3:38 de la mañana se clausuró el acto. La *maestra* abandonó el local mientras sus adversarios celebraban.

Afuera del auditorio esperaban pacientes y alegres cientos de maestros. Entre vítores, el nuevo comité y sus bases caminaron rumbo al Zócalo. Allí, bajo el asta bandera, volvieron a rendir protesta. La noche fue una fiesta (Hernández, 2011, p. 217).

[...] Nuevas páginas en la historia de las luchas del sindicalismo mexicano por liberarse del sometimiento corporativo comenzaban a escribirse.

Los maestros democráticos, unidos y organizados, daban una vez más una lección de dignidad. Ahora estaba la responsabilidad y el compromiso de trascender de una lucha de activistas a una representación legal y estatutaria. Como sección independiente y democrática, enfrentaría los retos que le impondrían las autoridades de la SEP, la dirección nacional del SNTE y el propio gobierno (López, 2009, p. 109).

Este proceso vivido en la llamada Primavera Magisterial de 1989, como se explicó anteriormente, generó muchas tensiones y controversias que son analizadas y documentadas por los grupos de docentes que participamos en esa lucha por la democratización del sindicato de maestros.

No existe una memoria única, el colectivo que pudo ponerse en la dirección del movimiento escribió su historia, su interpretación de los hechos y los justificaron; otros escribieron versiones diferentes del porqué de sus decisiones, pero todos los participantes del movimiento sufrimos las consecuencias de la debacle de un movimiento político que tenía la posibilidad de construir un cambio verdadero.

La memoria colectiva no parece en absoluto un producto inmediato de la actividad social, sino que es una construcción cultural muy elaborada. ¿Existe algún colectivo con una memoria única? O bien, ¿cómo se constituye esa memoria común? La memoria colectiva es el lugar común de todas esas importantes realidades sociales y, de paso, todas las dificultades epistemológicas, a las que Halbwachs no se refiere. Sus estudios, sin embargo, siguen prácticamente insuperados en lo que atañe a la tesis de que la memoria individual y colectiva, y, por supuesto, la memoria histórica, son siempre, en efecto, construcciones en las que la dimensión social no es meramente un contexto sino una causa. La memoria es una dimensión más de las relaciones sociales que precisa siempre una contextualización, contrastación y, sobre todo, objetivación (Aróstegui, 2004, p. 21).

## ***EL DISIDENTE***

Mi historia colectiva en los años ochenta fue muy intensa, resultado de una mezcla de actividad política y una nueva etapa de vida académica. Iniciaba como maestro de Historia, continuaba como maestro de Educación Física y más tarde emprendí los estudios de maestría en Historia Prehispánica en la ENAH. Además, como parte de mi trabajo militante, inicié, junto con otros compañeros, la publicación del periódico *El Disidente*.

*El Disidente* nació entre julio y agosto de 1982, por la necesidad de informar desde otra perspectiva a nuestros compañeros los maestros. Nuestra publicación intentaba ser diferente a las que circulaban en el ámbito magisterial. Anteriormente ya había publicado *El Comején* en Educación Física, y luego *El Educador Socialista*, cuyo enfoque era fundamentalmente de política-sindical. Este nuevo proyecto correspondía, además, a una nueva etapa del contexto en México y de forma personal, al haber dejado atrás una militancia cerrada y contestataria por la necesidad de mostrar la diversidad cultural y además la irreverencia como principio.

El proyecto nació pensando en lectores jóvenes y por lo tanto el lenguaje intentaba ser más coloquial, para atraer un público más amplio y no solo dirigirlo a los activistas del magisterio.

La portada del primer número decía: “*El Disidente* 1. Que ni come niños, ni mata gente”, ilustrado con el dibujo de un ojo observando y unas manos abriendo espacio.

*El Disidente* nace como un diente. Como un colmillo para clavarlo en la falta de información, de opciones y divertimentos de los maestros de la sección IX del SNTE. Es un esfuerzo de unidad y trabajo. De unidad porque para su elaboración se integran compañeros que hasta ahora habían hecho periódicos casi siempre limitados a sus zonas de trabajo, y porque ahora nos interesamos no sólo por la publicación sino por la distribución de este material, en la que queremos que nos ayudes.

Por eso buscamos maestros:

Que quieran integrarse a una publicación más amplia, pertenezcan o no a una corriente magisterial.

Quieran difundir cuestiones que consideren de interés para los maestros en general.

Deseen que sus opiniones sean conocidas.

Estén interesados o interesadas en que este periódico se distribuya en su zona o escuela.

Mairo, ¿estás ahí? (Editorial, 1982, p. 1).

El papel era tamaño carta y tenía tres hojas de color verde claro, engrapadas. No aparece índice, consejo editorial, ni fecha de publicación.<sup>22</sup> Lo significativo es que este periódico que nació en un contexto de crisis económica y moral, permitió comunicar nuestras ideas, reflexiones y propuestas.

Al reflexionar sobre el proyecto editorial, reafirmo la importancia del enfoque pedagógico, ya que, a lo largo de su historia, fue cobrando mayor fuerza lo educativo.

En los años ochenta, además de la lucha por la democratización del SNTE, también se vivía la confrontación interna en la CNTE y dentro del movimiento magisterial en general. Cada corriente política intentaba influir en el rumbo del movimiento a través no solo de sus militantes, sino también con sus medios de difusión (volantes, boletines, desplegados, periódicos); en nuestro caso, el periódico *El Disidente* fue un medio que nos permitió llegar a muchos maestros y marcar presencia dentro del movimiento. Nació dentro de la insurgencia magisterial y fue un aporte dentro de la memoria histórica del magisterio.

---

<sup>22</sup> *El Disidente* documenta la creación del “Frente nacional en defensa del salario contra la austeridad y la carestía”, con fecha del 27 de septiembre de 1982, al igual que en el libro de Pedro Moctezuma *Despertares: comunidad y organización urbano popular en México*. Este autor analiza la importancia del Frente en ese contexto de carestía y las movilizaciones (1999, p. 111).

En el primer número se destaca un artículo de Luis González de Alba (tomado de otro periódico), sobre las formas del habla de los jóvenes y su crítica por los adultos: “¿Qué onda con estos rucos, hijo?”. Además, contenía artículos sobre los bajos salarios de los trabajadores, una reseña de la marcha del 27 de septiembre contra la carestía y una reflexión escrita por *El Niti*, sobre el papel de los maestros frente a sus alumnos con el título “No maestra”:

No maestra, no, yo no quisiera ser como su semanario, hecho por obligación y con apuro, ni como los niños que usted manda con un recadito para fulana y luego regaña porque se equivocaron o quedaron mirando el lento avance de las nubes o simplemente sintiendo el sol en su piel pequeña y fría mientras usted esperaba.

No maestra, no, yo no quisiera ser como el gis que acaba botado y roto cuando usted pide silencio a gritos, mucho menos quisiera ser, maestra, como el cuaderno de firmas en el que vigorosamente estampa entradas y salidas; me gustaría aparecer distinto a sus ojos: sonarle como el canto feliz y alborotado de sus pequeños en el primer juego que usted les enseñó, que me viera tan claro como las ingenuas y temblorosas letras que han brotado de las infantiles manos gracias a su amor.

Que lo nuestro sea como el hermoso dibujo que emocionado por el ejemplo hicieron ayer sus alumnitos, ser color e imágenes que vuelan, trazos que invaden el alma, dulzura en un papel.

Sí, quiero ser para usted un dibujo de amor prendido a su corazón, como las tijeras que cuelgan de su cuello (1982, p. 4).

Desde el primer ejemplar destacamos nuestra preocupación por el trabajo pedagógico. El número 2 de *El Disidente* se publicó en hojas amarillas. No tenía fecha ni editores, porque recuerdo que eran medidas de seguridad orientadas a no divulgar nuestros nombres. Es probable que este número se publicara alrededor del mes de noviembre, porque se incluyen, en la sección “Últimas noticias”, algunas “calaveritas literarias”. Transcribo dos, acordes a la línea que intentaba seguir el periódico en los diferentes artículos, deslizando

nuevas ideas que atrajeran a más lectores, pues nos planteábamos, ya en esos días, no ser tan solemnes y romper con la concepción de militancia rígida de años atrás. Frente a la situación de dificultad que vivíamos, nos proponíamos jugar más con las palabras en ese nuevo contexto:

Ha nacido *El Disidente* / el que no podrá morir / pero que si hará sufrir / a todos los charros del SNTE. / Muchos los querrán matar / pero no se va poder / este sí los va a joder / pues no lo podrán comprar / aunque acaba de nacer (1982, p. 3).

“Al maestro con cariño”

Murieron algunos profes / de gran dolor de barriga / por comer dulces y sopas / que vende cooperativa. / El diablo se los cargó / sin su gis ni pizarrón / ningún alumno lloró / cuando iban hacia el panteón. / Los chavos hicieron fiesta / con gorros y confitones / pues con su profe se van / regaños y coscorrones (Disidente, 1982, p. 4).

En el número tres de *El Disidente* se documenta que el 16 de octubre de 1982, se integró la Sección 22 del SNTE de Oaxaca a la Coordinadora. Este fue un momento histórico, ya que un sector de los maestros de Oaxaca, aliados a la corriente de Vanguardia Revolucionaria del SNTE, se oponían a su integración. La entrada de los maestros de Oaxaca a la CNTE permitió un nuevo impulso al movimiento magisterial en México.

En el número 4, de enero de 1983, iniciamos la publicación de textos pedagógicos dirigidos al magisterio, con la finalidad de abrir un espacio de discusión sobre nuestra materia de trabajo, por lo que dentro de la sección “Cápsula pedagógica” se incluye una reseña del libro *Cartas a una profesora*, de los alumnos de Barbiana. Era importante esa carta porque los alumnos de la escuela de Barbiana, Italia, escriben a una profesora tradicional sin pretender recibir respuesta. La carta permite observar el contraste entre la escuela rural y las escuelas urbanas, entre otras cosas, pues nos interesaba analizar la escuela pública y la crítica a las formas de enseñanza.

Decíamos:

... nos permite analizar cómo las prácticas pedagógicas no se definen solamente por los contenidos académicos que se imparten, sino también por todas aquellas prácticas que forman determinados valores, hábitos y costumbres en nuestros alumnos. Lo paradójico es que pese a hacerlo a diario, poco reflexionamos sobre esas prácticas cotidianas y los efectos que causan en nuestros alumnos [...] CARTAS A UNA PROFESORA es la respuesta que algunos alumnos que fueron desplazados de la escuela, dan con respecto a la función social de la educación [...] ¿Cómo podremos empezar a cambiar esto, si no empezamos a criticar lo más inmediato que hacemos?, [...] es decir, nuestro trabajo cotidiano de profesores (Cápsula, 1983, p. 4).

No conservo los ejemplares del 5 al 10 del periódico, pero analizando los siguientes números veo que íbamos consolidando una perspectiva no solo político sindical, sino además pedagógica emancipadora, ya que uno de nuestros ideólogos importantes era Paulo Freire.

### **La maestra Rosita**

Documentar relatos fue innovador para 1984, una diferencia más con las otras fuerzas políticas en el magisterio. Muchos maestros compraban el periódico por los poemas que incluíamos y por la sección de la maestra Rosita. Tuvimos la idea de elaborar relatos sobre la vida cotidiana en las escuelas narrados en primera persona por una supuesta maestra de nombre Rosita, que para nosotros representaba a cualquier maestra. En este segmento, donde se tocaban temas complejos vividos en las aulas, se utilizaba un lenguaje más fresco y más cercano a los lectores. La realidad es que estas narraciones realmente eran escritas por las profesoras de la célula maestros que trabajaban en las escuelas primarias. Un ejemplo de esta sección, es el siguiente:

“La maestra Rosita”

Tenía que volver a empezar, era la tercera vez que se los repetía [...] y por respuesta sólo recibía un cúmulo de miradas que me interrogaban; una serie de ojitos bien abiertos que me veían casi asustados esperando que les gritara para que contestaran; pero algo en mi interior me obligaba a actuar, algo tenía que hacer, de alguna manera tenía que lograr que mis alumnos aprendieran. Como una ráfaga pasaron por mi mente los postulados pedagógicos que me enseñaron en la Normal, las recomendaciones que los maestros de didáctica me dieron y me di cuenta, tristemente, que ahora, en este instante, no me servían.

¿Cómo lograr que todos esos pequeños asimilaran algo, si esta mañana antes de salir para la escuela su estómago únicamente había recibido algunos tragos de café y pan, y al regresar a sus casas sólo comerían la sopa y los frijoles, que con tantos trabajos su madre había podido preparar?

¿Cómo lograr que ellos realmente se preocuparan por aprender? Si al terminar la jornada escolar tendrían que agarrar su caja de chicles, su trapito para limpiar parabrisas e irse a trabajar para ayudar, aunque sea poco, a la economía familiar.

El sonido del timbre para la salida llegó a mis oídos como una salvación.

—Guarden sus útiles, por hoy no les dejo tarea (1984, pp. 5-6).

En el número 12 de *El Disidente*, el tema de “La maestra Rosita” era su preocupación por la soltería:

Que trata de las relaciones entre quedarse a vestir santos y el aumento salarial del magisterio.

Una maestra se preocupa profundamente porque el aumento salarial ha sido miserable. Ella ha cumplido 29 años y es madre soltera, pero lo que más le angustia no es la manutención de su hija. Sucede —dice— que actualmente los hombres sólo se casan si una puede mantenerlos, y con este sueldo [...] mejor hubiera sido secretaria y, desconsolada, sigue mirando su cheque (1984, p. 6).

En 1985, el periódico *El Disidente* cambió de editor y se mejoró, mostrándose el año de publicación, la paginación, el papel y el diseño; además, el tiraje se encargó a una imprenta especializada.

En el número 14, la maestra Rosita nos habla de “Las mentes superiores”:

Mientras hacía guardia en el recreo, Amparo, Gabriela y yo comentábamos acerca de nuestro número de payasos que presentaríamos el día del niño y en los milagros que haríamos, en pleno fin de quincena, para poder comprar el pastel, la gelatina, los dulces y los refrescos que tradicionalmente en esta escuela, por no quedar de otra, corren a cargo de los maestros.

En eso estábamos cuando dos alumnas de sexto año se acercaron a nosotras tratando de contarnos algo que solamente cuando Gabriela, en tono amigable, como quien dice cualquier cosa, les preguntó: “¿Qué nos cuentan?”, ellas se atrevieron a narrar, arrebatándose la palabra. El chisme giraba en torno de Luis, un ex alumno de Amparo y mío de hace unos años. Según las niñas lo había apañado la tira (traducción: se lo llevó la policía), cuando andaba con sus cuates (amigos) echándole bronca (en una pelea) a una banda de otro barrio. Su madre anduvo búsquelo y búsquelo junto con otras madres; cuando por fin los encontraron, unos agentes les dijeron que sus hijos eran unos vagos, mariguanos (lo peor). Les bajaron una buena feria (les pidieron una mordida decorosa) y les entregaron a los muchachos diciéndoles que mandaran a trabajar a esa bola de “mantenidos”.

Gabriela miraba espantada a las niñas. Era su primer año de servicio y jamás se había imaginado que cosas como éstas las pudieran narrar las alumnas de doce años. Cuando éstas se retiraron, Amparo sería, comentó que Luis, hace apenas unos años, también había sido festejado el día del niño. Aún recordaba su cara de felicidad cuando ganó en tercer año una pelota en un concurso de costales. Luis era muy listo, pero faltaba mucho porque a veces su madre lo mandaba a trabajar al mercado. Empezó la secundaria, pero la abandonó en segundo por andar buscando trabajo cuando su madre se puso enferma. Cuando podía iba a la escuela a platicarnos sus “ondas”, pero poco a poco, como todos, se fue alejando.

Las tres nos quedamos serias. Mirábamos jugar a los niños en el patio y Amparo volvió a romper el silencio murmurando casi para ella: “¿De qué les sirven tantas palabras de revolución educativa a estos niños?”. Ya parece que con diez años de educación se solucionarán sus problemas económicos.

Ahora mismo, hay muchísimos jóvenes sin empleo con todo y que hayan estudiado. Los salarios cada vez alcanzan para menos y muchas colonias como ésta carecen de los servicios indispensables [...] Pero eso sí –intervino Gabriela: “La calidad de la educación se debe mejorar”. “Andeles –volvió a comentar Amparo–, con niños que vienen sin cuaderno, con hambre y que faltan a cada rato y después no tienen para seguir estudiando... no hay trabajo... no hay muchas alternativas.

El timbre que daba fin al recreo interrumpió las reflexiones de Amparo. Gabriela miró la cara de tristeza de unas niñas que recogían sus trastecitos con que habían jugado a la comidita (sin comidita) y vieron interrumpido su juego. En voz baja, casi para que no la oyéramos, comentó: “Ojalá siguieran jugando siempre”. Amparo ya se dirigía hacia su grupo cuando se volvió para preguntarnos: “¿Se imaginan cuántos futuros Luises tenemos en nuestros grupos?”. Se fue sin esperar a que le contestáramos (1985, pp. 4- 5).

Documentar lo que se vivía en nuestras escuelas a manera de denuncia contestataria fue una perspectiva novedosa que llegaba a tocar las fibras docentes de nuestros compañeros de las escuelas, por eso, seguramente, es que nos compraban la revista. Daniel Suárez, lo expresa así:

Desde esta perspectiva, entonces, narrar no es simplemente registrar o representar el mundo y nuestras vidas a través de modalidades de documentación pedagógica poco habituales, sino más bien repensar y producir de nuevo la experiencia vivida y compartida a partir del relato. Narrar es pensar y re-pensar por escrito sobre nuestras prácticas, nuestras vidas, nuestros mundos, es re-inventarlos al volverlos a nombrar, pero con otras palabras, es formar-se junto con otros (Suárez, 2010, p. 183).

Reitero que nuestras preocupaciones no solo se centraban en la parte política; además, la vida en las aulas y su complejidad nos obligaba a tocar vertientes de diferente índole como las emocionales y poner en juego tristezas, alegrías, preocupaciones y deseos de nosotros los docentes. En ese tránsito de cambio de concepción

milante fuimos desplegando algunas alternativas educativas desde esa complejidad.

El periódico *El Disidente* fue un espacio de ejercicio permanente de escritura orientada al análisis de los problemas educativos y políticos sindicales. Para nosotros, la célula maestros, lo político-pedagógico no era excluyente y muestra de ello fue la cantidad de artículos publicados. Debo reconocer que lo pedagógico nunca fue el objetivo fundamental de la CNTE, en cambio, lo político-sindical desplazó permanentemente esa tarea primordial, pero no para nosotros, que cada día avanzábamos en los planteamientos pedagógicos.



## CAPÍTULO 4

### PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA

En este apartado se narra el nacimiento del proyecto PILEC, dando entrada a la construcción de un proyecto de formación docente desde la investigación acción-participativa. En esta etapa desplegamos la mayor energía a un proyecto alternativo pedagógico y colectivo. Se narran los viajes constantes de las zonas rurales a las zonas marginales de Iztapalapa en la Ciudad de México, con el objetivo de caminar junto a los maestros en la construcción de ese proyecto alternativo para una educación pública en permanente crisis.

En este momento también se narran los avances y dificultades a los que un proyecto de este tipo se enfrenta en la construcción de un programa de formación alternativo que se desarrolla básicamente en el lugar de los acontecimientos educativos cotidianos. Podríamos decir que cientos de relatos no fueron publicados, pero el trabajo de intervención quedó impregnado con la participación de los alumnos y algunos pocos relatos; no siempre las mejores experiencias fueron publicadas en la revista *Entre Maestros*, que también formó parte de una lucha por abrir espacios de comunicación de voces silenciadas, acalladas y que la UPN, con el carácter de universidad pública, ha permitido incluir esa perspectiva de comunicación.

Documentar más de 20 años de trabajo pedagógico colectivo necesitó de un gran esfuerzo y dedicación. Quedaron pendientes una enorme cantidad de experiencias pedagógicas por incluir en esta investigación y reconozco esa deuda, pero tengo el firme propósito de seguir trabajando en recuperar esas voces que por el momento aguardan en los archivos, para darles nuevamente vida en la lectura de la caza furtiva como Michel de Certeau ha afirmado.<sup>1</sup>

En el año de 1989 emigré a la UPN junto con otros compañeros que también integraban la célula maestros de la OIR-LM. Como el proyecto de militancia política me permitía tomar decisiones a veces drásticas, primero renuncié a una plaza de maestro de tiempo completo en la Nacional de Maestros, con un salario mayor al que recibiría en la UPN, y luego solicité baja definitiva de la maestría, en la ENAH, para ingresar a la Maestría en Educación de la UPN; todo esto con el objetivo de concentrarme en el trabajo político-sindical. La Universidad Pedagógica estaba viviendo un proceso de democratización y paulatinamente habíamos ingresado a la planta docente para reforzar ese trabajo. La UPN había nacido a petición del SNTE y en contra del proyecto pedagógico de la Escuela Normal Superior; sin embargo, la propuesta de universidad de la SEP se alejaba del proyecto del SNTE, y había conformado una planta de académicos diversa y plural, sin el control del sindicato nacional. Poco a poco la demanda de una universidad de calidad para el magisterio empezó a no concordar con la concepción vertical y autoritaria que hegemonizaba la dirección del SNTE.

Fueron años importantes para la célula maestros dentro de la UPN, ya que habíamos ganado la secretaría general del sindicato de la delegación de académicos, y otros espacios dentro de la propia UPN, además de construir una vinculación con otras universidades, con el propósito de formar un frente con estas y la CNTE.

---

<sup>1</sup> Michel de Certeau ha señalado que “los lectores son viajeros: circulan sobre la tierra del prójimo, nómadas que cazan furtivamente a través de los campos que no han escrito, que roban los bienes de Egipto para disfrutarlos” (De Certeau, 2000, p. 187).

En los años siguientes a 1991, ocurrió un deterioro en la relación de los militantes de la célula maestros, porque se vislumbraba un proceso de desaparición de la OIR-LM como organización política unificada, debido a que la mayoría de sus militantes, de forma gradual, se afiliaban al Partido de la Revolución Democrática (PRD) o al Partido del Trabajo (PT), agrupaciones recién conformadas después de las elecciones de 1988.

En ese contexto, algunos compañeros propusieron integrarnos como célula maestros al PRD. Como otros no estuvimos de acuerdo se iniciaron una serie de discusiones y análisis sobre la participación electoral y sus características, para seguir participando del cambio. Nuestro objetivo era construir una sociedad socialista y ese cambio de rumbo solo reafirmaría las estructuras capitalistas; además dudábamos, porque ahora estaríamos militando junto con expriistas, integrantes del Partido del Frente Cardenista de Reconstrucción Nacional, antes Partido Popular Socialista, o con militantes del Partido Auténtico de la Revolución Mexicana, partidos “satélites” del PRI, que en esa coyuntura de las elecciones de 1988 se habían unido al Frente Democrático Nacional con Cuauhtémoc Cárdenas por la Presidencia de la República. Años atrás habíamos concebido las “elecciones como una farsa” y, por lo tanto, luchábamos contra el partido del Estado y sus decisiones, aunque las condiciones de crisis en el país nos empujaron a tomar la opción de participar en las elecciones de ese periodo. Es decir, la coyuntura política explícita de esos años cambió el rumbo de los objetivos de la OIR-LM, al tomar la decisión, el sindicato de la UNAM y el Frente Tierra y Libertad de Durango, de participar en las elecciones; entonces, ¿ameritaba un cambio de estrategia política? Algunos manifestamos nuestra negativa en la asamblea nacional de la OIR-LM en la ciudad de Zacatecas, en el año de 1988, unos meses antes de las elecciones presidenciales y eso nos significó el aislamiento.

En relación con este tema, la OIR-LM y otras organizaciones de masas iniciamos una profunda discusión hacia la participación

de esas elecciones; y escépticos unos, optamos por apoyar desde nuestros contextos y espacios de influencia; nosotros como célula maestros hacia el magisterio nacional y otros compañeros hacia los colonos, campesinos, obreros y universitarios, haciendo lo propio.

Después de las elecciones luchamos con movilizaciones sin precedente, contra el resultado que nombraba ganador a Carlos Salinas de Gortari, pero fue impuesto *de facto*. En esas circunstancias se presentaba una perspectiva de participación política coyuntural por la vía electoral y se gestaba la formación de un nuevo partido político en México al que había la posibilidad de integrarnos, el PRD. Sin embargo, el proyecto del PRD y el de las organizaciones de masas eran diferentes, lo que terminó con la desaparición de la OIR-LM.

Las consecuencias de la decisión política de volcarse como organización de masas a la lucha electoral derivó en que se perdiera la labor, junto a los trabajadores, en su lucha por reivindicaciones políticas y económicas; también se terminó el debate teórico en los análisis de coyuntura que se realizaban permanentemente en cada célula y en los congresos nacionales de la OIR-LM, diluyéndose los espacios de organización permanente; y, sobre todo, se perdió la posibilidad de seguir creando cuadros de militantes con formación política e ideológica que continuaran la lucha por transformar al país. En cambio, al incorporarse al aparato político electoral se modificó la orientación de la lucha política, en la intención por alcanzar cargos de representación dentro del partido y puestos burocráticos, perdiéndose la propia lógica de la organización de masas y en lugar de aumentar nuestras fuerzas nos fraccionamos.

Dentro de la célula maestros, solo tres de nosotros no emigramos al PRD o al PT, dos nos volcamos al trabajo de organización pedagógica junto con los maestros y uno, al poco tiempo, se afilió al Programa Nacional de Solidaridad (Pronasol), como muchos otros militantes.

## CAMBIO DE RUMBO Y CREACIÓN DEL PROYECTO PILEC

La *recuperación colectiva de la historia*, surgida en América Latina a fines de la década de los setenta e implementada como corriente de pensamiento durante los ochenta del siglo XX, se constituyó en uno de los antecedentes más claros en la configuración de escenarios políticos y epistémicos críticos en el campo de la memoria colectiva. Surgida desde los aportes provenientes de la *investigación-acción participativa* y la *educación popular*, así como bajo la particular influencia de intelectuales y activistas como el sociólogo colombiano Orlando Fals Borda y el pedagogo brasileño Paulo Freire, la recuperación colectiva mostró las posibilidades de producir conocimiento desde la praxis política y ética, así como desde las diversas lógicas del saber al interior de los sectores populares. Esto en tanto que se dotó de un corpus teórico y metodológico desde el cual se empezó a producir “otras” narrativas históricas que dieron forma disidente a las oficiales, señalando el alcance de un conocimiento surgido a partir del movimiento popular de aquel momento (Cuevas, 2013, p. 69).

Integrado completamente a la UPN y persistiendo en continuar con el trabajo pedagógico, me involucré junto con la maestra Xóchitl Moreno Fernández a un proyecto adecuado a nuestros intereses y que estaba en construcción: “Práctica docente y marginación” (1990), mismo que contaba con destacados académicos de la UPN y El Colegio de México.

El proyecto se inició con un seminario interinstitucional, que profundizaba en los problemas educativos de México y en las desigualdades económicas. Después de un tiempo de trabajo en el seminario, pensamos en conformar un proyecto innovador, ya que por esos años el concepto de “solidaridad” estaba en boga gracias al movimiento obrero de Polonia, dirigido por Lech Walesa, quien había ganado las elecciones de su país en 1990. Después de contar con el prestigio de años de lucha por la democratización de su país, finalmente un obrero había llegado a la presidencia. En México, se recuperó el concepto de “solidaridad” desde una

perspectiva institucionalizada para lanzar un programa gubernamental, centralista y populista, con el objetivo de recuperar espacios políticos a costa de la izquierda, con el pretexto de “apoyo a los más pobres”.

La izquierda, que antes luchaba por la autonomía e independencia, ahora estaba dividida y en una nueva etapa. Muchas de esas ideas, prácticas y cuadros de las organizaciones de izquierda estaban nuevamente siendo cooptadas por el PRI, encabezadas por Carlos Salinas de Gortari con su programa de Pronasol. En ese contexto, el proyecto de “Práctica docente y marginación” se ajustaba a los programas de la SEP, por lo que rápidamente fue aceptado.

El proyecto contenía fundamentos teóricos adecuados; sin embargo, la mayoría de los académicos carecía de información sobre el contexto educativo y los problemas pedagógicos concretos que se vivían en esos espacios. Lo más crítico era la concepción que se tenía sobre los maestros como sujetos de estudio, además de que no contemplaba recuperar las voces de los docentes y su conocimiento pedagógico.

Como era necesario acercarse a esos escenarios, propuse contactar a Leticia Ramírez, maestra de primaria y compañera de la ex célula maestros. Con su apoyo se desarrolló el proyecto en construcción junto a los profesores, pues ella consiguió no solo el permiso para trabajar en una escuela, sino con todos los maestros de la zona escolar, y aunque no era dentro de una zona marginal, se aceptó para iniciar un acercamiento con docentes. Eso revela nuestra concepción de marginalidad.

En la primera reunión estábamos todos entusiasmados y recuerdo que por un lado se sentaron los compañeros académicos de la UPN y por otro los maestros de la zona escolar. Después de plantearse los objetivos, quedamos de iniciar el proceso con algunas lecturas y análisis posteriores sobre los mismos. El proyecto avanzaba con adecuados recursos económicos y prestigio a nivel nacional, por lo que el secretario de Educación Pública, en ese entonces

Manuel Bartlett Díaz,<sup>2</sup> asistió a la UPN a dar su aval y apoyo al lanzamiento del proyecto. No participé en ese acto, porque me resultaba extraño estar cerca de personajes como el secretario de Educación, antes secretario de Gobernación,<sup>3</sup> representante fiel del autoritarismo. Aunque no asistí, me quedó clara la relación institucional del proyecto con la SEP.

Durante el transcurso del primer año de trabajo pude ver cómo el propósito inicial se alejaba de nuestras concepciones e intereses. Nosotros, los académicos, estábamos haciendo una propuesta pedagógica sin tomar en consideración a los maestros, por el contrario, seguíamos la misma ruta que la SEP; es decir, las propuestas educativas, pedagógicas y didácticas se gestarían desde la universidad, serían pensadas por los especialistas, pero desde fuera y hacia adentro de las escuelas, excluyendo a los verdaderos protagonistas, los maestros y las maestras de educación básica. Después de un tiempo de trabajo intentamos influir en la dirección adecuada del programa, pero al no conseguirlo, nos alejamos del mismo. Ese proyecto siguió algunos años más y luego desapareció.

Dice Boaventura de Sousa Santos que bajo esta forma de conocimiento

... la ignorancia es entendida como colonialismo. El colonialismo es la concepción que ve al otro como objeto, no como sujeto. De acuerdo con esta forma de conocimiento, conocer es reconocer al otro como sujeto de conocimiento, es progresar en el sentido de elevar al otro del estatus de objeto al estatus de sujeto. Esta forma de conocimiento como reconocimiento es la que denomino solidaridad (Boaventura de Sousa Santos, 2007, p. 20).

---

<sup>2</sup> En 1988, Manuel Bartlett, quien era secretario de Gobernación y el responsable de llevar a cabo el conteo de votos durante las elecciones presidenciales, declaró que se había “caído” el sistema que contaba los votos de esa elección.

<sup>3</sup> Manuel Bartlett fue senador de la República para el periodo 2012-2018, por el Partido del Trabajo, conformado por aquellos compañeros militantes del la OIR-LM. “Para documentar nuestro optimismo”, diría Carlos Mosiváis. Años después se incrustó en el gobierno de la “cuarta transformación”, lo que fue muy cuestionado por la nueva oposición.

Y a diferencia de la concepción asistencialista de solidaridad salinista, De Sousa sitúa a este concepto como emancipación:

Mi insistencia en la necesidad de reinventar el conocimiento como emancipación implica una revisión de los principios de solidaridad y de orden. En cuanto al principio de solidaridad, lo concibo como el principio rector y como el producto siempre incompleto del conocimiento y de la acción normativa. En efecto, el conocimiento en cierto punto se convierte en una pregunta ética porque, ya que no existe una ética universal, no existe un conocimiento universal. Existen diversos tipos de conocimientos, diferentes maneras de conocer. Se debe emprender una búsqueda de las diferentes alternativas de conocimiento y de acción, tanto en aquellos escenarios en donde han sufrido una supresión que resulta más obvia de rastrear, como en aquellos en donde se las han arreglado para subsistir, así sea de una forma desacreditada o marginal. No importa en cuál de estos escenarios se emprenda la búsqueda, lo cierto es que la misma debe desarrollarse en el Sur, entendiendo por Sur la metáfora con la que identifiqué el sufrimiento que ha padecido el ser humano bajo el sistema capitalista globalizado (Boaventura de Sousa Santos , 2007, p. 21).

En el año de 1991 impulsamos un nuevo proyecto y con la cobertura de la UPN, como centro educativo encargado de atender las demandas del magisterio, nos dimos a la tarea de documentarlo con nuestra perspectiva pedagógica, a partir de nuevos estudios. Con una visión amplia del problema educativo propusimos un proyecto concreto que atendiera una demanda constante del magisterio y de la sociedad, ya que la propuesta pedagógica anterior era un tanto general y de ahí que los maestros comentaran, al término de los diferentes talleres en los que participaban: “Está bien la reflexión sobre la práctica docente, pero *cómo* le hago para resolver los diferentes problemas que se me presentan con la enseñanza y el aprendizaje”. El “cómo” era lo que nos guiaba en este nuevo camino.

El tiempo que trabajé en el proyecto “Práctica docente y marginación”, me interesé por los problemas de la lectura en las escuelas,

pues mi tesis de maestría se había enfocado en la historia de la lectura en México y, además, porque era común que los maestros plantearan el problema de la comprensión lectora en sus alumnos, en los diferentes talleres que había impartido.

Decidí entonces formarme en ese campo, pero no en los problemas de adquisición de la lengua, sino en torno del fomento a la lectura, tema que por muchos años habíamos vivido y analizado con un grupo de amigos amantes de los libros, uno de los cuales, para ese momento, era director editorial de una prestigiosa casa editorial.

Paulo Freire era un referente importante no solo por sus conceptos sobre la lectura y la escritura, sino además porque él aportó ideas fundamentales sobre la vinculación entre política y pedagogía. La pedagogía de Freire, aunque se apoyaba en la alfabetización, se avoca a una dimensión humana como una “educación como práctica de la libertad”.

La pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista y liberadora, tendrá, pues, dos momentos distintos, aunque interrelacionados. El primero, en el cual los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo en la praxis, con su transformación y, el segundo en que una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en el proceso de permanente liberación (Freire, 1985, p. 47).

Así que nuestra concepción de lectura se fundaba en las ideas de Freire cuando explica que “La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra. [...] La comprensión del texto a ser alcanzada por su lectura crítica implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto” (Freire, 1985, p. 94).

Como resultado de mis estudios de maestría escribí una ponencia que presenté en la Feria del Libro de Guadalajara (1990) sobre la historia de la lectura en México y ahí inicié una vinculación con el Programa Nacional de Fomento del Libro y la Lectura (Prolectura),

establecido por el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CNCA), que decía entre sus objetivos:

En México, la formación de lectores se ha convertido en una preocupación, en la meta no sólo de instituciones educativas y culturales sino también de escritores, editores, maestros y padres de familia quienes entienden que leer no es un lujo sino un derecho, la condición más elemental para acceder al conocimiento. [...] en febrero de 1990 nace Prolectura cuyo objetivo primordial es la promoción de la lectura entre la niñez y la juventud mexicana. [...] Lectura como placer, como juego, como recreación, no como obligación. Ese es nuestro punto de partida, y es grato comprobar la coincidencia en este aspecto con muchos otros promotores quienes comprenden que una vez que se logre generar en los niños el gusto por leer será más fácil encaminarlos hacia la lectura académica (Sastrías, 1990, p. 11).

A partir de los espacios de promoción de Prolectura, pude integrarme al grupo de trabajo de especialistas en este campo como Martha Sastrías, Marisol Schultz, Ana Arenzana, Gerardo Méndez, entre otros, quienes tenían características e inquietudes diversas, y mientras algunos se interesaban en las escuelas privadas y otras instituciones, en nuestro caso, la prioridad era trabajar desde la escuela pública.

En esa vinculación pudimos coordinar, en 1992, el primer Seminario Internacional la Literatura Infantil en la Educación y la Cultura, desarrollado en la UPN, con una asistencia de alrededor de 700 maestros de educación básica y ponentes de diferentes países de América Latina. Este seminario produjo algunos libros e intercambio de experiencias que fortalecieron más mi concepción de cómo trabajar junto con los maestros del nivel básico,<sup>4</sup> pero no

---

<sup>4</sup> En el Seminario Internacional la Literatura Infantil en la Educación y la Cultura adquirí algunos textos que fortalecieron la perspectiva de trabajo sobre la literatura infantil, entre ellos, la colección de Libros del Quirquincho (1988), de la editorial argentina Coquema, que incluía autores importantes. Algunos de ellos fueron: *El club de letras. El recreo de las palabras* de Graciela Guariglia, *Cara y*

de afuera hacia adentro, sino de manera horizontal y colaborativa. No estaba en nuestros objetivos entrar a las escuelas a partir del fomento a la lectura, solo buscábamos tener más herramientas para vincularnos a ella.

Era el año de 1992 y ya estábamos en el camino que tanto habíamos luchado por construir. El equipo de la UPN Unidad Ajusco ahora estaba formado por cuatro integrantes,<sup>5</sup> dos de ellos combinaban el trabajo en la escuela primaria y la universidad, lo que enriquecía la perspectiva del proyecto. Así nació el proyecto de investigación: “La lengua escrita, la alfabetización y el fomento de la lectura en educación básica (PILEC)”, con el objetivo de seguir abonando a la construcción de una educación liberadora, siempre al lado de los maestros.

El seminario internacional nos brindó nuevas ideas para trabajar con maestros, por lo que nos dimos a la tarea de buscar a docentes de nuestra ex organización política que se interesaran por la construcción del proyecto pedagógico. En nuestro andar y preguntar, nos contactamos con un maestro y médico que trabajaba junto a la maestra Centéotl González, miembros cercanos a la OIR-LM en extinción. Ellos trabajaban en la zona escolar de Nezahualcóyotl, a un lado de la delegación de Iztapalapa, en la Ciudad de México, en una zona extremadamente marginal, donde había un gran movimiento político sindical de la CNTE, que era conocido como el Regional de Oriente, y que agrupaba maestros disidentes de todas las corrientes políticas del magisterio y además colonos. Inmediatamente encontramos que el contexto concordaba con nuestros objetivos: lugar donde existía la disidencia, marginal y con maestros interesados en transformar su práctica docente.

---

*cruz de la literatura infantil* de María Adelia Díaz Rönner y *La trama de los textos* de Gustavo Bombini, entre otros. Libros que fueron una guía importante para el proyecto PILEC.

<sup>5</sup> El equipo inicial del proyecto PILEC quedó conformado por Xóchitl Moreno Fernández, Carmen Ruiz Nakasone, Rigoberto González Nicolás y Roberto I. Pulido Ochoa.

La maestra Centéotl se puso al frente de la organización de su escuela y elaboró los oficios a la directora y supervisor, quienes aceptaron la impartición del curso-taller de cuatro días, los viernes de cada semana. El taller versaba sobre la reflexión de la práctica docente y la implementación de estrategias de fomento a la lectura.<sup>6</sup> Nuestro objetivo era generar la discusión y el análisis de la práctica docente e ir viendo qué sucedía en las escuelas y qué proponían los maestros. Debo reconocer que no teníamos una idea clara de qué contenidos sugerir, pero lo importante era organizar a los maestros en lo pedagógico y político-sindical, y mostrar algunas estrategias lúdicas sobre la lectura, que era el pretexto para la discusión sobre la práctica; a mí, en particular, me interesaba la historia y llevaba cierta intención de colaborar con materiales sobre ese tema, pero debido a los problemas y demandas de los maestros tomé otro derrotero.

Fue una excelente experiencia para todos y, motivados, los maestros nos demandaron más cursos, continuidad y acompañamiento. Recuerdo el discurso de uno de ellos: “ustedes vienen a las escuelas, nos entusiasman y luego nos abandonan”. El mensaje fue muy alentador y la estrategia de trabajar junto a los problemas de los maestros y en las escuelas nos permitió vislumbrar que sí podíamos hacer un trabajo colaborativo con un tipo de asesoría y acompañamiento en los procesos de formación, no como asesores de la SEP, sino como compañeros maestros de la universidad pública, con sus mismos objetivos e intereses para apoyar la educación pública.

Las principales reflexiones a las que se llegaba en la evaluación era la falta de cursos adecuados a sus necesidades y apoyo por parte de las autoridades, tanto en materiales como en los problemas educativos; pero el tema fundamental que plantearon era que los alumnos no comprendían lo que leían y que era difícil enseñar con esa carencia. Recuerdo que ese fue un momento difícil para mí, ya

---

<sup>6</sup> Estas estrategias habían sido recuperadas del programa IBBY Internacional, sede México. Las actividades de fomento a la lectura, basadas en las estrategias de Ma. Monserrat Sarto, se aplicaron, porque nos parecieron pertinentes para compartir con los maestros.

que su demanda rebasaba mi formación. Nosotros no éramos especialistas en Español, así que no quedó otro camino que formarnos en el proceso y al poco tiempo cursé la Especialización en Lengua y Literatura en la propia UPN. Sin embargo, lo que nos sorprendió de las observaciones de los maestros fue su entusiasmo con las estrategias de fomento a la lectura que habíamos implementado durante el curso-taller, porque al ponerlas en práctica en sus escuelas, habían sido un éxito y sus alumnos también se habían entusiasmado, dijeron que “sus muchachos no se habían aburrido”, jugaron y como nunca habían comprendido mejor el contenido de los textos. Al término del curso-taller, solicitaron al supervisor escolar que continuaran las asesorías, lo que nos alegró, ya que nosotros estábamos dispuestos a seguir los trabajos de acompañamiento. El supervisor comentó que era muy difícil seguir con la suspensión de clases y nos agradeció la colaboración como UPN.

Ese mismo día, al cierre del taller y fuera del salón, estaba el supervisor escolar de Cabeza de Juárez esperándonos, era el maestro Peñuelas,<sup>7</sup> quien nos solicitó impartir el mismo taller en su zona escolar, pues seguramente había escuchado hablar a su colega de lo complicado que sería suspender clases para la formación de los profesores en esa escuela, y él nos ofreció espacios y tiempos sin cortapisas, comentando: “No será tiempo perdido el tiempo que dediquemos a la educación”.

Con esa nueva oportunidad y teniendo la experiencia del curso anterior de 20 horas, organizamos un nuevo curso-taller, ahora de 40 horas presenciales, que se convirtió, con la demanda de los maestros, en el Diplomado de Fomento de la Lectura y Producción de Textos para la Escuela Primaria. Nuestro objetivo ahora

---

<sup>7</sup> Fueron años de “transición” en México, sobre todo en la SEP-SNTE, y habían llegado directores y supervisores escolares cercanos a la CNTE, que solo el SNTE acaparaba. Llegaron nuevas ideas y prácticas, ese era el caso del maestro Peñuelas, pero por desgracia murió intentando salvar a un alumno que cayó de lo más alto de la Pirámide del Sol. Maestro comprometido con la educación y con la democracia.

era profundizar en los problemas sobre la lectura, la escritura, la comprensión lectora y el fomento de la lectura, pero seguía teniendo prioridad lo político. Ahora, con más tiempo con los maestros y en las escuelas, podíamos contrastar concepciones, prácticas, estrategias didácticas, entre otros. Además, para ese diplomado elaboramos una antología con textos teóricos que permitieran a los maestros reflexionar sobre su práctica e ir construyendo nuevas propuestas de enseñanza desde su propio contexto.

Con el proyecto PILEC reafirmamos el propósito de construir alternativas metodológicas en la formación de docentes, particularmente en el campo de la enseñanza, el aprendizaje y el fomento de la lectura y la escritura en educación básica, con base en procesos de reflexión e innovación de las prácticas en las aulas. A partir de esos procesos de formación, el proyecto PILEC permitió explorar con mayor profundidad las conceptualizaciones que tienen los maestros, los alumnos y los padres de familia respecto a la lectura, la escritura y los materiales escritos, en particular los libros; asimismo indagar las prácticas y usos de la literatura infantil y sus lecturas, que los maestros y sus alumnos desarrollaban en las aulas.

Esas experiencias formativas permitieron a los docentes reflexionar desde una perspectiva más amplia sobre las tradiciones de enseñanza, el currículum oculto y las interacciones en el aula, los problemas relacionados con la apropiación del conocimiento escolar y la construcción de los saberes escolares y la intervención pedagógica; así, los profesores participantes conquistaban nuevas dimensiones entre sus reflexiones y fue por esta razón que se planteó no solo propiciar la reflexión sobre la práctica, sino también construir junto con los maestros espacios colectivos y formas específicas para trabajar los contenidos escolares, a fin de favorecer aprendizajes relevantes entre los alumnos que se distanciaran de los aprendizajes memorísticos que se viven cotidianamente en las aulas (Coll, 1990, p. 26).

La génesis de PILEC entraña la complejidad de las prácticas en el aula, expresadas en sus tradiciones, rutinas y creencias, contrastadas

de manera particular con los avances en la investigación sobre los aprendizajes escolares de la lengua escrita.

### **De la animación a la innovación pedagógica**

En este apartado doy cuenta, de forma sintetizada, de un periodo de más de 10 años del proyecto PILEC, presentado en tres etapas que muestran el proceso que se vivió tanto en el estado de Oaxaca como en la delegación Iztapalapa, en la Ciudad de México.

La primera se caracteriza por la instrumentación de talleres de lectura en las aulas, que permitieron explorar las problemáticas que los profesores advertían en sus salones de clases al trabajar la lectura, y asimismo detectar sus necesidades de formación. La segunda etapa da cuenta del avance metodológico en la construcción de las propuestas de enseñanza y de formación, y reporta los puntos centrales del proceso de innovación de los profesores, presentes en las memorias de los encuentros de maestros en este intenso periodo (PILEC, 1996). En la tercera etapa se menciona, de manera general, la continuidad en la construcción de la propuesta metodológica y el inicio del incipiente, pero sostenido, tránsito que va de la innovación a la investigación de la práctica.

#### ***Primera etapa***

Como mencioné anteriormente, esta primera etapa del proyecto PILEC (1991-1994) se caracterizó por el diseño y organización de talleres de lectura y escritura dirigidos a los profesores y sus alumnos, de las zonas escolares 45 y 54 de Iztapalapa, en la Ciudad de México. La participación en estos fue de aproximadamente 100 maestros, desarrollándose directamente en sus aulas, una vez por semana.

En los talleres, los profesores analizaron, reflexionaron y problematizaron las prácticas de enseñanza sobre la lectura. Este espacio colectivo de formación era desconocido para los maestros

participantes, aunque la mayoría de ellos contaba con más de 20 años de servicio. La experiencia de reflexión y análisis se orientó particularmente hacia las concepciones y prácticas de enseñanza e impulsó la construcción y el diseño de estrategias de intervención didáctica para acercar a los alumnos, y a ellos mismos, a la lectura de textos.

Las sesiones estaban organizadas a partir de los intereses y necesidades de los docentes, pues cada uno de ellos diseñaba sus estrategias didácticas tomando en cuenta las condiciones y posibilidades de sus contextos; es decir, ellos definían el momento del desarrollo de la estrategia, el tipo de texto a utilizar, los aspectos didácticos a destacar, la duración de la actividad, su planeación y los objetivos que se planteaban para resolver algún problema de lectura o de escritura.

Teníamos como sustento teórico a la investigación-acción participativa, que orientaba nuestro papel como investigadores acompañantes y a los maestros como factibles investigadores, todo ello desde una concepción distinta de investigación.<sup>8</sup> Wilfred Carr y Stephen Kemmis proponen, para transformar la educación:

... una ciencia educativa crítica que apuntaría a comprender a los enseñantes, los estudiantes, los padres de familia y los administradores escolares en misiones de análisis crítico de sus propias situaciones, en tanto que educativas, mejoren para los estudiantes, los enseñantes y la sociedad entera (Carr y Kemmis, 1988, p. 169).

El acompañamiento a los profesores se realizó a través de un seminario permanente quincenal en el que se debatían, se socializaban y problematizaban los sucesos que en el aula se desarrollaban,

---

<sup>8</sup> Elaboramos una antología con diferentes textos que apoyaran el trabajo de investigación e intervención de los docentes. El material se publicó con el nombre de "Metodología de la investigación para la educación" e incluía textos de investigación acción-participativa y etnografía.

al tiempo que se analizaban los textos de la antología,<sup>9</sup> con el propósito de contrastar la práctica. Además, frecuentábamos sus aulas donde trabajábamos alguna estrategia de fomento a la lectura con los alumnos. Esta última actividad era muy importante porque vivíamos, aunque fuera por un corto tiempo, el papel de los docentes y nos permitía entender con mayor profundidad los procesos de enseñanza y aprendizaje. Nunca asistíamos a las aulas solo como observadores a registrar los problemas que vivían los maestros, al contrario, se construía una relación empática con profesores y alumnos.

En esta etapa se construyeron estrategias didácticas que permitieron desplegar elementos de recreación y de criticidad, a partir del uso de textos literarios, para arribar a la creación de textos escritos, en una perspectiva que sitúa a los alumnos y maestros como sujetos comprometidos con su formación y transformación.

Esta concepción de formación considera a los maestros y a sus alumnos como sujetos que poseen una experiencia previa construida a lo largo de su historia y que particularmente poseen un bagaje de conocimientos prácticos y teóricos en relación con la lengua escrita, la lectura y la producción de textos escritos.

En el desarrollo de los talleres, el proyecto partió de una premisa fundamental: para que los maestros acercaran a sus alumnos a los textos escritos y diseñaran las ayudas pertinentes, era preciso que aquellos se apropiaran también de la lectura, comprendieran las implicaciones pedagógicas del acto de leer y desarrollaran una actitud crítica y creativa frente a la lengua escrita que les permitiera construir espacios placenteros y, a su vez, promovieran el contagio y una actitud afectiva hacia a los libros.

En los talleres iniciales se manifestaron una gran diversidad de concepciones y actitudes de los maestros frente a la lectura y la

---

<sup>9</sup> La antología de fomento a la lectura contenía cinco apartados de lecturas: sobre comprensión lectora, sobre literatura infantil, sobre la metodología de intervención, sobre el taller para maestros y una guía de trabajo para el docente donde se sugerían actividades. Ese paquete se entregaba a cada maestro en fotocopias.

escritura. En lo heterogéneo de los vínculos que los maestros sostenían con la lectura de diversos textos, se reconocía un patrón: la mayoría de ellos no eran consumidores de otro tipo de literatura que fuera más allá de los textos estrictamente escolares y, en consecuencia, eran incipientes productores de textos escritos.

Frente a esta situación, en los seminarios se producía una gran ansiedad entre los maestros cuando se abordaban sus historias personales alrededor de cómo habían aprendido a leer, sus experiencias y vínculos con la lectura de materiales escritos, sus prácticas de enseñanza de la lectura, la ausencia de la literatura infantil en sus aulas y las implicaciones del acto lector y el uso de los textos en el salón de clases.

Escribíamos algunas reflexiones en esa etapa:

Si bien la ansiedad de los maestros fue la manifestación más evidente en las primeras sesiones de trabajo, aquélla se tornará más tarde en una demanda explícita: cuál es el método idóneo que permite acercar a los niños y a ellos mismos a la lectura. El proyecto ofreció entonces algunas estrategias específicas para ser experimentadas en el aula. A medida que se desarrollan talleres de lectura con los alumnos, se reconoce que el problema toma otra dimensión cuando se plantean alternativas de intervención que permiten repensar y sistematizar el trabajo cotidiano con la lectura.

En esta etapa de desarrollo del proyecto, se advierte que la respuesta no está en sustituir una determinada concepción teórica metodológica por otra, sino en construir alternativas de trabajo pedagógico desde un proceso de formación permanente, en el que la reflexión, la socialización y la sistematización de la práctica, orienten a repensar el trabajo escolar, así como la elaboración de alternativas de intervención y de ayuda pedagógica. En este sentido, el proyecto PILEC considera que el maestro está en posibilidades de desarrollar procesos de indagación, innovación y/o animación construyendo sus propias hipótesis de enseñanza (Ruiz, 2005, pp. 102-103).

La experiencia desarrollada a partir de los talleres realizados con los profesores permitió explorar sus necesidades, inquietudes y

expectativas alrededor de la lectura. Este momento trascendental en la dinámica de los talleres generó las condiciones para el diseño de una propuesta de desarrollo profesional, para los maestros que decidieran involucrarse de manera permanente.

La construcción de la propuesta de formación partió de incursionar y trastocar las concepciones de los profesores en torno a la lectura. De ahí que fuese imprescindible que los maestros participantes explicitaran sus pensamientos y recuperaran las prácticas desarrolladas en sus salones de clase, a través de la escritura del Diario del profesor.

El proyecto de los talleres se estructuró a partir de tres niveles, una propuesta sobre referentes teóricos, otra sobre estrategias didácticas de lectura y escritura, desde una perspectiva lúdica, y una más para la recuperación y sistematización de las prácticas innovadoras de lectura en el aula.

La propuesta sobre los referentes teóricos se diseñó a partir de la revisión y selección de bibliografía que diera cuenta de conceptos tales como ¿qué es leer?, ¿qué es un lector?, ¿cómo se da el proceso de la comprensión lectora?, entre otros (Bettelheim, 1990; Bilbao, 1990; Ferreiro y Teberosky, 1979, 1990; Freire, 1984; Gómez, 1989; Goodman, Y., 1990; Goodman, K., 1990; y Smith, 1989).

Las propuestas didácticas se organizaron a partir de la revisión y selección de actividades para la enseñanza, el aprendizaje y el fomento de la lectura desde una perspectiva lúdica que desatara nuevas relaciones con ese objeto de conocimiento, y que marcara el contraste con las prácticas rutinarias, a partir de los enfoques de diferentes autores latinoamericanos y españoles (Bombini, 1991; Díaz, 1991; Guariglia, 1988; Rodari, 1983; y Sarto, 1988).

A través de *El diario del profesor*, de Rafael Porlán (1991), se recuperan y sistematizan las prácticas innovadoras de lectura en el aula. En el diario, los profesores documentaban los acontecimientos creados en el aula durante el desarrollo de los talleres, al registrar las experiencias de enseñanza y aprendizaje de la lectura.

Después de un periodo continuo de ocho meses de trabajo en los talleres de lectura en el aula y los seminarios quincenales, se logró caracterizar algunas de las prácticas escolares. Estas prácticas fueron recuperadas mediante las observaciones realizadas en clase y a través del diario de los profesores, y los relatos escritos por los propios docentes al término del curso y socializados en el Primer Encuentro de Maestros sobre el Fomento de la Lectura, realizado en la UPN, en el año de 1993.

Recoger permanentemente el mayor número de evidencias de las producciones de los maestros tenía el propósito de no dejar en el olvido las dificultades y aciertos de las prácticas vividas junto con sus alumnos; es decir, se trataba de poner en juego la pedagogía de la memoria para confrontar esos procesos didácticos y mostrar la “vida en las aulas” y su complejidad social desde la biografía de los docentes.

Christine Delory-Momberger, en el capítulo Autobiografía y comprensión hermenéutica analiza que: “La narrativa autobiográfica instala una hermenéutica de la ‘historia de vida’, es decir, un sistema de interpretación y de construcción que sitúa, une y da significado a los acontecimientos de la vida como elementos organizados dentro de un todo” (2009, p. 59). La autora afirma que a través de la rememoración y acumulación de significados se interpreta implícitamente el conjunto del curso de la vida, en este proceso vivido por los docentes participantes y el equipo de la Universidad.

### **Aportes sobre la lectura**

En este apartado se mostrarán los aportes del trabajo colectivo logrados entre los maestros de aula y nosotros como equipo de investigación participante, al sistematizar esos años de trabajo.

Las primeras observaciones del equipo de la UPN, llevadas a cabo en las aulas de los docentes dan cuenta, en principio, de que se concibe la lectura de manera obligatoria. Para los maestros que imparten

los primeros años de la primaria, la ejercitación de la lectura es el lugar de llegada de todas las actividades desarrolladas en el salón de clases. Los alumnos se inician con el aprendizaje de esta habilidad, descifrando o adivinando los signos que el maestro escribe en el pizarrón, para repetirlos después, tanto de manera verbal como escrita.

A medida que los alumnos de los primeros grados de la primaria van siendo más hábiles en este desciframiento, y una vez adquirido el aprendizaje de la lengua escrita, los ejercicios que el maestro enfatiza son la lectura en voz alta, el dictado de palabras o frases, y la repetición de los párrafos de una lectura, en grupo o de manera individual.

En los grados de 3° a 6° de la escuela primaria, la lectura sigue teniendo un lugar predominante dentro de las actividades escolares, pues se lee para contestar los cuestionarios de las asignaturas, se leen los libros de texto para ejemplificar los contenidos, se leen las instrucciones del mismo libro para solucionar los problemas planteados, se lee en voz alta para corregir la pronunciación y la puntuación, se lee en el pizarrón lo que el maestro y otros niños han escrito, se leen las solicitudes de los maestros, los recados de los padres, entre otros, en fin, se lee y se lee.

En esta etapa de la investigación participante, los profesores reconocen que sus experiencias con el aprendizaje de la lectura fueron dolorosas, hablan de sus primeros maestros y sus métodos de enseñanza, mientras asumen también que la lectura no es agradable para sus alumnos.

### **Los alumnos se transforman**

Los cambios suscitados en torno a la manera de pensar y practicar la lectura acompañan de manera paralela las concepciones que se tienen acerca de los alumnos. Los profesores, desde los talleres, cuestionaban sus propias formas de acercar la lectura a sus alumnos. Es

común encontrar en los escritos de los profesores frases que expresan asombro y redescubrimiento de sus alumnos, a través de sus producciones orales y escritas. Los maestros reconocen las posibilidades de aprendizaje, así como los procesos de autorregulación de la disciplina grupal, cuando las actividades planteadas a los alumnos les resultan atractivas e interesantes. Los profesores aprenden a construir una concepción diferente de sus alumnos como sujetos activos, a partir de las situaciones reales que se viven alrededor de la lectura.

### **EL AULA SE MUEVE CON LA LITERATURA**

La literatura en el aula, el valor de conceptualizar de otra manera la enseñanza y el aprendizaje de la lectura, la importancia del trabajo colaborativo, las nuevas prácticas pedagógicas y muchos temas más, hicieron surgir la necesidad de reestructurar el aula y de ello resultó la constitución y desarrollo de los talleres de lectura. Los cambios experimentados con la lectura, desde las concepciones hasta las prácticas, imprimieron en el aula un ambiente de trabajo en el que los alumnos conquistaron un papel protagónico, mismo que permitió a los profesores explorar los procesos de aprendizaje de sus alumnos, reconociendo y asombrándose de sus capacidades, y así posibilitar las condiciones de disposición por parte del grupo para crear y apropiarse de un espacio de recreación, esparcimiento y aprendizaje. Es decir, “la lectura del mundo” era uno de nuestros objetivos.

Paulo Freire, en el libro *La importancia del acto de leer*, ilustra esta concepción de aprendizaje de la lectura:

Al ir escribiendo este texto, iba yo “tomando distancia” de los diferentes momentos en que el acto de leer se fue dando en mi experiencia existencial. Primero, la “lectura” del mundo, del pequeño mundo en que me movía; después, la lectura de la palabra que no siempre, a lo largo de mi escolarización, fue la lectura de la “palabra-mundo”. [...] En este esfuerzo al que me voy entregando,

re-creo y re-vivo, en el texto que escribo, la experiencia vivida en el momento que aún no leía la palabra. Me veo entonces en la casa mediana en que nació en Recife, rodeada de árboles, algunos de ellos como si fueran gente, tal era la intimidad entre nosotros; a su sombra jugaba y en sus ramas más dóciles a mi altura me experimentaba en riesgos menores que me preparaban para riesgos y aventuras mayores (Freire, 2011, p. 95).

Los talleres de lectura estimularon que entre los profesores y alumnos naciera la necesidad de la creación de bibliotecas de aula, fundamentalmente con libros de literatura infantil. Dichas bibliotecas fueron organizadas por los alumnos, padres de familia y maestros de manera colectiva, quienes determinaron las normas para su funcionamiento. Al margen de los libros del programa *Rincones de Lectura*, se integraron acervos de aula con libros adquiridos en otras editoriales y también donados por las familias, sin algún criterio para su selección.

Los cambios en el aula, en cuanto a la lectura, eran más visibles, mientras que las actividades realizadas en las otras asignaturas del currículo seguían su curso habitual. Por otro lado, el funcionamiento de cada una de las escuelas estaba lejos todavía de tener las condiciones adecuadas para generalizar la experiencia.

En esta primera etapa, el Taller de lectura para maestros fue otro aporte a la perspectiva de intervención al considerar a los maestros como lectores. Las siguientes líneas aparecieron en un artículo de la revista *Pedagogía* de la UPN:

Tradicionalmente, el maestro es visto como un mediador y como un dosificador del conocimiento que el alumno deberá adquirir. También es visto como mediador entre el libro de texto y sus alumnos. El maestro tiene que leer para otros. Pocos programas están encaminados a que lea y genere en sus alumnos el gusto por la lectura dentro y fuera de la escuela. Como comentábamos, parte del programa está dirigido exclusivamente a los maestros. Las lecturas propuestas para ellos han permitido generar un espacio de encuentro con sus vivencias personales, intereses y expectativas; así comparten un

espacio recreativo mediante la literatura. Esta estrategia ha posibilitado a los maestros su desarrollo como lectores activos por gusto. [...] romper con la cotidianidad de su labor, a establecer una separación del trabajo realizado con los niños. La estrategia instrumentada en el taller para maestros consistió en lecturas de obras literarias, y durante la asesoría quincenal se abrió un espacio espacialmente destinado a comentar dichas obras y así poder recrearlas, resignificarlas y compartirlas.

[...] Para que los maestros fomenten el gusto por la lectura y diseñen las ayudas pertinentes para acceder a ella en la creación de textos, tenemos que partir de que ellos mismos tengan gusto por la lectura y comprendan las implicaciones de este acto, así como desarrollar una actitud crítica y creativa frente a la lengua escrita que les permita encontrar un espacio de goce, placer y creación (Pulido, 1996a, pp. 28-29).

Para desarrollar esta estrategia de lectura realizamos entrevistas a los docentes sobre varios temas, entre ellos el tipo de revistas, periódicos o libros que usualmente compraban y leían, enfocándonos en la pregunta: ¿cuál fue la última novela que leíste?, y encontramos que la novela más leída era *Cien años de soledad*, de Gabriel García Márquez, y que la habían leído en la clase de Español, cuando cursaban la Normal de Maestros. Recuerdo con especial atención el comentario de una maestra cuando dijo que hacía más de 20 años que había terminado la Escuela Normal. Esa era la constante de las entrevistas con los profesores, pues la literatura no estaba dentro de su cultura cotidiana. Sabíamos, en cambio, que los maestros leían muchos materiales escolares como: cuadernos de los alumnos, tareas, libros de texto, oficios que circulan cotidianamente en las escuelas dando información administrativa, entre otros, pero pocos libros de literatura universal y mucho menos habían desarrollado una cultura de la compra de libros o revistas. Así que los talleres de lectura para maestros fue una alternativa que permitió abrir un nuevo camino en su formación entusiasmándolos con los contenidos de las novelas que propusimos, y compartiéndolas no solo con los compañeros de sus escuelas, sino además con sus familiares y

amigos. Ese espacio permitió que los maestros en los talleres y con sus alumnos fueran más empáticos, y que las aulas se convirtieran en otros escenarios de conversación y aprendizaje.

En el año de 1996 publicamos el primer libro titulado *La letra con gusto entra*, que reunía una buena cantidad de “ponencias” escritas en primera persona de singular, con narraciones de maestros y maestras sobre su experiencia docente a partir de la literatura y las estrategias para el fomento a la lectura, adaptadas a sus contextos y aulas.

Que los maestros escribieran la experiencia vivida en el aula y escuela fue un paso importante en la perspectiva del proyecto, pues lograr que documentaran los acontecimientos que se desplegaban dentro de esas cuatro paredes y socializaran las problemáticas que enfrentaban cotidianamente con la enseñanza y aprendizaje de la escritura, lectura y fomento a esta última, fue un avance pedagógico significativo.

El que los profesores escribieran en primera persona los problemas de sus aulas suscitó un acontecimiento inédito, por lo menos en los contextos educativos donde se desarrollaba la experiencia. Y más aún, cuando se publicaron esos textos con las voces de maestros y niños.

Que las narrativas de los docentes fueran acompañadas de reflexiones teóricas nos permitía encontrar un equilibrio a esa perspectiva, aunque se presentaron largas discusiones dentro y fuera de la academia, al considerar estos escritos como de menor calidad, porque solo eran “vivencias” que carecían de rigor teórico y además estaban escritas en primera persona.<sup>10</sup> Incluso los propios maestros se cuestionaban si era válido escribir de esa manera, ya que

---

<sup>10</sup> En 1993, Elliot Eisner, ante la Asociación de Investigación Educativa Americana, “se atrevió a expresar su esperanza de que las facultades de educación aceptaran como tesis doctoral los informes escritos en forma novelada. Un año después se realizó una sesión con el título: “Sí, ¿pero, esto es investigación?” [...] la narrativa debe emplear de modo sistemático datos que apoyen la argumentación desarrollada, y por eso hablamos de ‘investigación narrativa’” (Bolívar y Domingo, 2001, pp. 10, 11).

consideraban de poco valor lo que habían vivido en esos dos años de trabajo. Nosotros mismos íbamos construyendo la propuesta al coexistir junto con ellos en los problemas dentro de las aulas, y los diferentes elementos teóricos que seleccionábamos para dar respuesta a esas problemáticas.

“El hombre es siempre un narrador de historias –nos dice Jean-Paul Sartre–; vive rodeado de sus historias y de las ajenas, ve a través de ellas todo lo que le sucede; y trata de vivir su vida como si la contara” (Sartre, 1965, p. 63). Esto significa que rara vez pasamos un día entero, quizá ni siquiera una hora, sin oír o leer un relato o sin contarle algo a alguien. Tal vez el hecho de que vivamos rodeados de relatos pueda explicar que su preponderancia en los asuntos escolares pase más bien inadvertida. Sin embargo, a los relatos se les asigna cierta importancia porque se supone que tienen valor educativo. A diferencia de muchas de las historias que oímos o leemos en otros lugares, las que leemos y oímos en la escuela suelen estar destinadas a hacernos bien (Jackson, 1998, p. 26).

A continuación presento dos ejemplos de estos escritos. El primero es de la maestra Eloísa Gutiérrez Santiago, de la escuela primaria Gral. Vicente Riva Palacio, en la comunidad de Santa María Zoquitlán, Oaxaca:

¿Cómo preparar a niños de primer grado de educación primaria para que aprendan a leer y a escribir?

Ante esta interrogante existió una preocupación personal de cómo lograr que mis alumnos de primer grado aprendieran realmente a leer y escribir, y no se congelaran en el acto del desciframiento y la transcripción, ya que aprender a leer es literalmente un asunto de comprender la lectura.

[...] Recuerdo haber realizado una lectura en el mes de junio, del ciclo pasado, de un cuento titulado *La monita Rosita*, el cual inicia así: “En una gran selva vivía una monita llamada Rosita; con sus hermanitos jugaba saltando de árbol en árbol, pero ella estaba siempre descontenta pues no le gustaba vivir en esa selva, después de un tiempo decidió irse de ese lugar, entonces...”.

A partir de esa lectura los niños formularon preguntas, jugaron y argumentaron sus respuestas, todo esto en forma divertida. Es aquí donde recobra su valor la frase “es muy importante aprender en la escuela muchas respuestas; pero es tal vez más importante aprender a preguntar, y aprender a preguntar es aprender a relacionar situaciones particulares y concretas a partir de un mismo asunto”.

El mayor mérito de estas actividades es haber podido instrumentar un cambio de actitud con respecto a la lengua escrita y los procesos creativos que se basan en el trabajo con el imaginario, en el juego, la vivencia y la actividad grupal y, escénicamente, haber confiado casi con audacia en el enorme potencial creativo y lingüístico de los niños (Gutiérrez, 1996, pp. 13,14, 18).

Decía la maestra Eloísa, en su relato, “haber confiado casi con audacia en el enorme potencial creativo y lingüístico de los niños”. Confianza y audacia son dos conceptos profundamente humanos que eran fundamentales para el proyecto PILEC, porque al hacerlos suyos, cobrarían otro significado en el aula. Esos niños fueron capaces de aprender a leer y a escribir a través de la literatura, acompañados de una maestra con características diferentes.

Santa María Zoquitlán, Oaxaca, fue la primera comunidad rural donde iniciamos, en 1994, la propuesta del Diplomado de Fomento a la Lectura, extendiéndose el trabajo por más de ocho años consecutivos con los maestros y la comunidad. Ahí nació la Red Totoax, que fue la primera en un contexto rural, con las narrativas de los maestros que dieron el soporte fundamental al proyecto PILEC y a las redes posteriores.

“Cuando queremos adueñarnos de nuestra vida, la narramos” dice Christine Delory-Momberger (2009, p. 38). Sigue explicando:

La narrativa no es sólo el medio, sino el lugar: la historia de vida *ocurre* en la narrativa. Lo que *da forma* a lo vivido y a la experiencia de los hombres son las narrativas que ellos efectúan de sí mismos. En consecuencia, la narración no es sólo el instrumento de la *formación*, el lenguaje donde ésta se expresaría: la narración es el lugar donde el individuo *toma forma*, donde elabora y experimenta la historia de su vida (Delory-Momberger, 2009, p. 58).

## El segundo ejemplo es de Graciela Tello Cadena, maestra de la Ciudad de México, en la delegación Iztapalapa:

En el año de 1970 empecé a trabajar como maestra, tengo 24 años de servicio. Trabajé 22 en forma tradicionalista, sin que se hubiera dado un cambio en cuanto a la forma de enseñar. No me negaba a ese cambio; sin embargo, no sabía dónde aprender a “enseñar jugando”, porque esa es la manera en que se ha dado el cambio en mi forma de trabajar.

En el año escolar 92-93 tomé el curso del Taller de lectura, donde disfruté del placer de leer *El amor en los tiempos del cólera*, *Como agua para chocolate*, *Aura*, etcétera. Además, empecé aplicar estrategias en el grupo de 6º año.

En este ciclo (1994), he finalizado mi tarea con el 5º año, donde la propuesta de lectura me ha permitido junto con mis alumnos, avanzar sobre ésta y la escritura.

A continuación relataré algunas experiencias derivadas de esta labor conjunta. Al iniciar el año escolar pedí a cada uno de mis alumnos un cuento para formar la biblioteca circulante; empecé la lectura en voz alta leyendo a diario un cuento corto y actuando los personajes; cuando terminaba esa actividad les preguntaba a grandes rasgos sobre lo que había leído y la mayoría siempre contestaba con entusiasmo, hasta el que me parecía más distraído.

Poco a poco se fueron interesando por la lectura, se llevaban los cuentos a casa y después ellos me los relataban en un cuaderno específico donde los escribían o algunas veces los leían en la misma forma en la que yo lo hacía.

No basta con una invitación del maestro para que el placer del texto sea experimentado por el niño, se requiere que también el maestro goce la lectura y no oculte ese sentimiento. Se aprende a leer por afinidad con los intereses del maestro-lector, “por contagio”.

[...] Graciela Guariglia (1988) nos dice respecto a lo señalado que “para que los chicos empiecen realmente a escribir tiene que haber, por parte de los docentes, una reflexión crítica con relación a las actuales ideologías y prácticas de enseñanza, un profundo cambio de actitud y una metodología que reemplace a la anterior, basada en la comprensión del significado de la escritura, de la lengua, de los chicos, de los vínculos que se establecen y del compromiso afectivo, estético, intelectual, ético, social, de los que participen” (Tello, 1996, pp. 118, 122).

La literatura para pequeños o grandes fue un descubrimiento, sobre todo en una zona semi-rural, en el Cerro de la Estrella, donde trabajaba la maestra, y donde los niños se apropiaron de los libros y los llevaron a casa para compartir historias. La maestra, con muchos años de experiencia, también se permitió transformar sus concepciones sobre la lectura, escritura y sus prácticas como docente.

Arthur Danto explica la acción de la narrativa que produce las transformaciones: “La literatura, explica ‘concierno a cada lector que la experimenta’ [...] la obra sólo encuentra su sujeto cuando es leída. [...] la literatura es una suerte de espejo” (en Jackson, 1998, p. 36).

Daniel Suárez aporta información sobre la importancia de los docentes cuando narran sus experiencias como autores, dice: “[...] cuando escriben, y re-escriben sus relatos de experiencias pedagógicas, cuando documentan narrativamente los saberes y comprensiones que alcanzaron a producir en torno a ellas, los docentes dejan de ser lo que eran, se transforman, son otros” (2006, p. 78).

### ***Segunda etapa***

La experiencia desarrollada a través de los talleres de lectura permitió, en una primera etapa, construir elementos de intervención metodológica en torno al desarrollo profesional de los docentes. Esto creó la necesidad de estructurar con mayor claridad la propuesta inicial; es decir, fue necesario ampliar, modificar o reestructurar los tres niveles planteados durante la primera etapa (teoría, práctica y sistematización).

La segunda etapa del proyecto se caracterizó por la instrumentación de una propuesta teórica-metodológica diseñada a través del Diplomado de Fomento a la Lectura y Producción de Textos para la Educación Básica. Ahora ampliábamos nuestra atención hacia los profesores en servicio de ese nivel.

A partir del diagnóstico de la primera etapa, el diplomado se organizó en cinco módulos y un taller de lectura para maestros, con la finalidad de plantear alternativas teórico-metodológicas que

permitieran continuar con la elaboración de una propuesta de desarrollo profesional dirigida a los profesores participantes y, a su vez, generar procesos de innovación en el aula respecto a la enseñanza de la lectura, siempre desde las posibilidades y condiciones reales de los profesores y las escuelas. Dichos módulos contemplaban los siguientes temas: fomento de la lectura y práctica docente, aprendizaje y lectura, procesos de comprensión lectora, análisis de portadores de texto, propuestas metodológicas para la comprensión y producción de escritos, y taller de lectura para maestros.

Para darle continuidad al trabajo realizado en la primera etapa se mantuvieron los tres niveles planteados anteriormente:

- a) Investigación bibliográfica que permitiera ampliar y reestructurar la propuesta teórica, para orientar la concepción de aprendizaje y comprensión lectora que se deseaba construir.
- b) Investigación bibliográfica que ampliara y reestructurara la propuesta práctica, para trabajar los talleres de lectura desde una perspectiva lúdica.
- c) Recuperación del Diario del profesor para sistematizar y hacer el seguimiento de la propuesta. Asimismo se diseñó una guía de actividades para que los profesores desarrollaran el trabajo teórico-práctico.

Al igual que en la primera etapa se continuó con el desarrollo de los talleres de lectura, instrumentados por cada uno de los profesores en sus aulas dos días por semana, y se continuó con el seminario quincenal, espacio en el que se analizaban y socializaban las experiencias anotadas en el diario, y se reflexionaba sobre el desarrollo de las actividades en el aula, analizadas a la luz de los textos teóricos y a lo que sucedía en torno al trabajo con la lectura y la escritura en el salón de clases.

Cada uno de los aspectos que se presentan a continuación manifiestan algunos acontecimientos que transforman el aula. Las estrategias de enseñanza de la lectura propiciaron cambios en otras dimensiones de la práctica, algunas de ellas emparentadas con la etapa anterior, otras inéditas: los vínculos afectivos entre el

maestro y sus estudiantes, la recuperación del alumno como sujeto activo, la trascendencia de la interacción grupal en el aprendizaje, el carácter comunicativo de la lengua escrita y la transformación de las prácticas de enseñanza en las otras asignaturas.

En el proceso de formación de los maestros participantes en el proyecto se advierte que paulatinamente la lectura y la escritura se abrieron paso más allá de lo escolar. Las reflexiones a las que arribaron los profesores dan cuenta de un proceso de cambio experimentado desde el trabajo en el aula; la reflexión desde la acción permitió a los profesores el contraste permanente con las prácticas que habían venido realizando.

Para nosotros los asesores, las lecturas buscaban propiciar el sentido crítico de las propuestas que se generaban junto a los docentes y una de ellas era el texto de Carr Wilfred y Stephen Kemmis (1988) que comenta:

Una ciencia educativa crítica, por tanto, debe ser una ciencia participativa, siendo sus participantes o –sujetos– los profesores, los estudiantes y otros que crean, mantienen, disfrutan, y soportan las disposiciones educativas. Tales disposiciones tienen consecuencias individuales y sociales que incluyen tanto la ilustración como la alienación, la solidaridad social y la división social, la potenciación de las personas y el autoritarismo de la sociedad contemporánea. Mediante la ciencia educativa crítica, los participantes exploran estas contradicciones e intentan resolverlas (Wilfred y Kemmis, 1988, p. 133).

Recuperar el valor comunicativo y social de la lengua implicó reconocer que la escritura no es solo una combinación de letras, sino una forma de comunicar significados para comprender la complejidad del mundo. Como parte de este proceso de cambio, los alumnos no solo leían y escribían para aprender a leer y escribir, sino que poco a poco empezaron también a escribir para comunicar ideas y a experimentar la voluntad de leer.

El desarrollo de los talleres, los sucesos narrados en los seminarios, los nuevos comportamientos de los alumnos, ahora observados

por los maestros, los logros en la comprensión y producción de textos, la confrontación de las prácticas con la reflexión a través de materiales teóricos, abrieron un vasto campo de conocimiento alrededor de los alumnos.

Los talleres de lectura propiciaron las condiciones para construir una relación distinta entre el maestro y el grupo. Esta disposición se dio en la medida en que los profesores fueron capaces de reconocer sus prácticas, particularmente aquellas que tenían que ver con el trabajo de la lectura.

Cada estrategia desarrollada significaba para el maestro una exploración más sobre sus procesos de cambio, el contraste con sus prácticas previas, el descubrimiento de las formas de organización e interacción entre sus alumnos y la revaloración de su trabajo.

Lo descrito hasta ahora da cuenta de cómo una propuesta metodológica específica trastoca otras dimensiones del trabajo de aula.

En un artículo que escribimos para la revista *Nodos y Nudos*, de la Universidad Pedagógica de Colombia, analizamos nuestra perspectiva de investigación, donde la narrativa ya era una escritura fundamental para comunicar los avances del proyecto y las prácticas sociales de lenguaje, que también eran material de preocupación para el equipo de investigación y de los docentes.

Desde el inicio del siglo ya estábamos organizados en colectivos y redes de docentes. Los siguientes párrafos permiten apreciar esos avances:

Entre las cañadas y montañas en que se asientan estos pueblos antiguos, los escenarios extraescolares en los que emergen y se desarrollan las prácticas de lectura y escritura son múltiples. Parecieran ser actos insospechados, hasta ajenos al quehacer que maestras y maestros realizan entre las paredes de adobe de las escuelas. Sin embargo, ahí están esos acontecimientos con la lengua escrita, se manifiestan cotidianamente y se insertan en contextos comunicativos relevantes por quienes se atreven a transitar por los senderos de la lengua escrita. Esas comunidades se han atrevido, unas más que otras, a fundar escenarios donde

es posible expandir, interpretar y expresar, a través de la palabra hablada, lo que se ha leído en documentos oficiales, convocatorias, contratos, etcétera.

Los carteles contra el cólera, las comunicaciones del Instituto Federal Electoral, la convocatoria a la fiesta del santo patrón, los avisos de la Agencia Municipal, aguardan el paso de quienes caminan al lado de las bardas y postes que se levantan entre la hierba, la tierra suelta y las piedras. Las pocas tiendas anuncian la inevitable propaganda de la Coca-Cola, el pan Bimbo y los detergentes. El periódico circula ávidamente entre las manos callosas de las y los campesinos jóvenes y viejos, siempre y cuando se cite entre sus páginas los crímenes vinculados a la producción de la marihuana o la cocaína que a veces se cometen en la región. Los comerciantes, quienes viajan constantemente a la ciudad de Oaxaca por mercancía, son quienes se encargan de hacer circular esas noticias escritas. ¿Qué dimensiones sociales tienen los libros entre estas comunidades campesinas? ¿Será posible construir escenarios en los que las expectativas escolares se acerquen a las prácticas sociales de lecturas y escrituras? (Pulido, 2003, pp. 15-16).

Para captar los escenarios rurales y los actos de la lectura y escritura, nos ayudaba el contexto de las comunidades por su diversidad geográfica y el proceso vivido con los niños, maestros y padres de familia, que nos motivaba y estimulaba a narrar esos acontecimientos. Antonio Bolívar argumenta que la

... narrativa expresa la dimensión emotiva de la experiencia, la complejidad, relaciones y singularidad de cada acción [...] Como modo de conocimiento, el relato capta la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, deseos o propósitos), que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas, como el razonamiento lógico-formal (Bolívar, 2001, p. 52).

### ***Tercera etapa***

El desarrollo de la tercera etapa da cuenta de dos niveles. El primero se refiere a la reestructuración de la propuesta metodológica

experimental y el segundo al tránsito del proceso de innovación hacia procesos de investigación de la práctica por parte de algunos profesores.

La reestructuración de la propuesta metodológica ha sido una constante en el proyecto. Específicamente, la propuesta instrumentada durante la segunda etapa permitió recuperar algunos textos ya producidos por los propios maestros. Asimismo se diseñó una guía metodológica para trabajar los talleres de lectura en el aula.

La propuesta teórica estructurada en el Diplomado de Fomento de la Lectura y Producción de Textos en Educación Básica, tuvo modificaciones en algunos de sus módulos, conformándose de la siguiente manera: Módulo I. Fomento de la lectura, escritura y práctica docente. Módulo II. Aprendizaje y lectura. Módulo III. Comprensión lectora. Módulo IV. Lectura y escritura con sentido. Módulo V. Diseño de estrategias didácticas y sistematización de las experiencias y taller de lectura para maestros.

La guía para el trabajo de los talleres de lectura sustentaba metodológicamente la relación entre la teoría y la práctica; es decir, su estructura invitaba a la reflexión en la acción y al contraste permanente entre las prácticas previas, los referentes teóricos y las actividades desarrolladas en los talleres de lectura y escritura. El tránsito del proceso de innovación hacia procesos de indagación de la práctica, por parte de algunos profesores, es el inicio de una nueva etapa en el proyecto PILEC.

Si bien el desarrollo del proyecto ha tenido como objetivo fundamental generar métodos de innovación, su reestructuración nos ha llevado a incursionar en la investigación de procesos más específicos manifestados en cada uno de los talleres de lectura, para comprender, orientar la sistematización y dar seguimiento a los problemas específicos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita, emanados de la propia experiencia de los profesores participantes.

Traer a la memoria y no dejar que el olvido entierre las narraciones de las experiencias de los docentes es una tarea fundamental

para el trabajo colectivo de las redes. De esta manera, el acompañamiento participativo que hemos brindado a los profesores organizados, tiene como propósito principal la recuperación y sistematización de acontecimientos surgidos del proceso de innovación vivido en los talleres de lectura y escritura, con la finalidad de publicar y socializar esas experiencias vividas.

Fueron diversos espacios donde los maestros pudieron dar a conocer sus trabajos: las revistas *Entre Maestros*, de la UPN, *Nudos y Nodos*, de Colombia, y la revista mexicana *Correo del Maestro*, entre otros. Esos relatos también permitieron exponer sus hallazgos en encuentros nacionales e internacionales, que dan cuenta de una infinidad de experiencias generadas por los profesores participantes, fundamentalmente desde las redes de maestros que a lo largo de dos décadas hemos constituido.

Las tres etapas anteriores son una síntesis de 10 años de trabajo del proyecto PILEC y de algunos hallazgos encontrados en torno a la formación de maestros, la lectura y la escritura; además, reflejan la forma en que fuimos incorporando la narrativa para dar cuenta de los procesos vividos por todos los maestros participantes de los colectivos y redes. A continuación presento la experiencia de la formación de colectivos y redes de maestros en propuestas de innovación pedagógica.

#### **LAS REDES DE MAESTRAS Y MAESTROS, OTRA FORMA DE HACER ESCUELA PÚBLICA**

Las redes de maestros que el proyecto PILEC impulsa desde mediados de los años noventa, son espacios alternativos a las relaciones burocráticas que se viven en las escuelas. Las redes han constituido un esfuerzo permanente por construir espacios colectivos que ayuden a romper el aislamiento en que viven los profesores.

En estas redes, la apuesta por la transformación educativa tiene un fuerte componente pedagógico, político y de disputas con

otras formas de poder y control. En la redes se busca construir nuevos espacios, ritmos y escenarios que modifiquen la forma y el contenido de la educación hoy silenciada por el poder establecido en las escuelas y la sociedad.

Una de las investigadoras sobre el tema de las redes como espacios emergentes, es María Cristina Martínez, quien coloca los antecedentes de las redes en América Latina desde este enfoque:

Los escritos y publicaciones realizados en Colombia y América Latina a partir de la mitad de la década del 90 anunciaron que en los colectivos y redes de maestros se propiciaba la emergencia del maestro como “sujeto de saber, sujeto de deseo, y sujeto de acción política”, podríamos decir que se avanzó en dos enunciaciones adicionales a la de “sujeto de saber” que había sido construida en el movimiento pedagógico. Posteriormente, y especialmente a partir del Tercer Encuentro Iberoamericano de Colectivos y Redes de Maestros, se comenzó a plantear que las redes estaban configurando al maestro como sujeto político (Martínez, 2006, p. 244).

Esta fue la perspectiva que los siguientes años edificamos junto con los docentes en diferentes contextos. La construcción de las redes ha significado un trabajo colectivo a partir de la intervención en los problemas reales de las escuelas, las contradicciones entre necesidades de cambio y las prácticas institucionales.

Uno de los apoyos teóricos del proyecto era la teoría crítica, revisada en autores como Wilfred Carr, y Stephen Kemmis (1998, p. 174), que nos asistió en la incorporación de ideas en cuanto a la importancia de la transformación en la educación desde la investigación-acción como forma de indagación autorreflexiva para que los grupos de docentes transformaran sus prácticas y mejoraran la “racionalidad” y la “justicia”.

Esta perspectiva nos ayudaba a entender qué tipo de investigación necesitábamos para la complejidad de los diferentes contextos educativos en que estábamos laborando: [...] “la ciencia educativa crítica no es una investigación *sobre o acerca* de la educación, sino

*en y para la educación*” (Carr y Kemmis, 1988, p. 168). El planteamiento nos acercaba a la idea de que la categoría de investigación que proponíamos no era la investigación tradicional de observar a los docentes y luego analizar sus prácticas y publicar los resultados de esas observaciones; no, lo que planteamos desde un inicio era una investigación *desde* los maestros y no *sobre* los maestros, por lo que en nuestra tarea como asesores recuperábamos las ideas de mediadores:

Desde el punto de vista de la práctica, esto sólo puede significar dos cosas: por una parte, significa que los –espectadores– que ayudan a establecer procesos de autorreflexión en las escuelas han de convertirse en participantes, y verse a sí mismos como tales, en un proyecto social general por el cual la educación y las instituciones educativas puedan ser transformadas críticamente en el seno de la sociedad en general. Las tareas de una ciencia educativa crítica no pueden divorciarse de las realidades prácticas de la educación en unas escuelas y unas clases concretas, como tampoco de la realidad política de que las escuelas mismas son expresiones históricas concretas de la relación entre educación y sociedad. Sin un arraigo concreto y práctico en procesos de investigación susceptibles de crear comunidades críticas de enseñantes, de estudiantes y otras [...] Si no impulsa movimientos específicamente políticos en educación, corre el peligro de tratar a los agentes que se pretendía influir o ilustrar como categoría abstracta y reificada o de clase (Carr y Kemmis, 1988, pp. 171,172).

El proceso de transformación ha sido lento, de exploración y reconstrucción permanente, pero también ha representado una aportación significativa para los maestros que han participado, pues en cierta medida han experimentado que la transformación de la práctica puede hacerse desde la cotidianidad de su trabajo, desde los problemas reales a los que se enfrentan diariamente y desde las precarias condiciones materiales de las escuelas.

Asimismo, el quehacer de los maestros ha cobrado nuevos significados que les ha permitido mirarse y mirar a sus alumnos de

manera distinta, con una disposición más abierta al conocimiento, reconocimiento y transformación, en el que la lengua escrita ejerce también su poder de transformación.

Daniel Suárez desde una visión crítica sobre la educación, propone:

La documentación narrativa se encauza asimismo con los objetivos transformadores de la tradición crítica en la medida en que sus procesos colectivos de trabajo se orientan a desestabilizar y reconstruir las comprensiones pedagógicas de los docentes que narran. Para lograr esas metas, hace uso de estrategias de indagación cualitativa participante que busca volver más sutiles e informadas la lectura y la escritura de los docentes acerca de su mundo profesional y laboral, de la vida cotidiana de la escuela y de las cosas que hacen, piensan y sienten para tornarla experiencia vivida y reflexionada (Suárez, 2011, p. 75).

### **Colectivos y redes de maestros, un proceso de autonomía**

Durante el fin del siglo XX, es decir, la década de los años noventa, nuestra preocupación se había centrado en pensar de manera diferente la educación básica y la educación normal, y habíamos pretendido influir en esos procesos, pero había sido complejo por la falta de espacios para realizar esos cambios.

A finales de los años ochenta, el movimiento magisterial alcanzó su máximo nivel político con las demandas de democracia sindical y aumento salarial. La CNTE encabezaba esa lucha y el Zócalo de la capital del país llenaba su plaza con miles de maestros en la búsqueda de un cambio en todos los órdenes de la vida cotidiana en México.

En ese contexto, de manera marginal habíamos propuesto la transformación a partir de la construcción de una educación alternativa en contraposición a las políticas dominantes e impuestas permanentemente por la SEP, pues consideramos que nosotros, los maestros, teníamos la formación necesaria para realizar

propuestas educativas más cercanas a la realidad del país, ya que somos los más versados en conocer la complejidad educativa de este.

Como se mencionó en párrafos anteriores, la primera parte del programa PILEC concluyó con el Primer Encuentro de Maestros sobre el Fomento a la Lectura en la Escuela Primaria, en la delegación Iztapalapa. A partir de esa experiencia y por la demanda de los maestros y maestras para una formación permanente, creamos el Diplomado de Fomento a la Lectura, ya también citado. Así que paralelamente al desarrollo del programa de formación, un tanto más institucionalizado, nos dimos a la tarea de crear otras formas de organización que permitieran construir otro tipo de escuela, de maestros, e iniciar un nuevo camino pedagógico.

Cuando iniciamos el trabajo con los maestros de forma colectiva, aún no hacíamos redes, pero el trabajo pedagógico-político era fundamental. Decía Pilar Unda:

Ahora bien, todas las redes son pedagógicas: la pedagogía es el asunto que las convoca y del cual se ocupan. Tienen en común el constituir espacios de conexión e intercambio, que privilegian la circulación de saberes y prácticas pedagógicas de maestros y el dar una gran importancia a los procesos de subjetivación, al intercambio entre pares y a la posibilidad de construir desde allí lo colectivo. Suponen destitución de certezas, reconocimiento de la incertidumbre, formas de relación que potencian la diversidad, lo múltiple, que incitan a la imaginación, a la creación (Unda, 2000, p. 76).

### **De Iztapalapa a Oaxaca**

El equipo de trabajo de la UPN tenía el propósito de construir el proyecto pedagógico en colectivo, y los maestros más idóneos para ello eran los que militaban en la CNTE. Así, desde esa perspectiva, y con la experiencia de Nezahualcóyotl e Iztapalapa, nos vinculamos con los maestros de Oaxaca, para obtener más claridad en nuestros propósitos del proyecto en otro contexto y

además conocer con más profundidad los problemas que se vivían en las escuelas.

En el año de 1994, la Sección 22 del SNTE había creado el Centro de Estudios y Desarrollo Educativo (CEDES) en Oaxaca, y a su director, el maestro Adán Jiménez Aquino, le interesó nuestro proyecto y el Diplomado de Fomento a la Lectura. Nuestro enlace con Jiménez Aquino fue el maestro Bulmaro Vázquez Romero, ya que él asistía al curso-taller para formadores de docentes, organizado por la UPN Ajusco, que nos tocaba coordinar.

Desde 1993 impartíamos diplomados para formadores de docentes de educación superior en cuatro estados: Oaxaca, Hidalgo, Guerrero y Chiapas, organizados por la UPN Ajusco y financiados por el Banco Mundial. Yo coordinaba el programa en el estado de Chiapas, pero en enero de 1994, cuando el Ejército Zapatista de Liberación Nacional se levantó en armas en contra del Estado mexicano, el programa se suspendió y en consecuencia acepté el reto de coordinar los trabajos en el estado de Oaxaca, que habían rechazado el programa por no querer aceptar recursos económicos de ese organismo. El programa tenía dos años de rezago y era necesario que algún académico iniciara el proceso. La tarea no fue fácil, pues hubo mucha confrontación política con los maestros asistentes a los cursos de capacitación; sin embargo, llegamos a trabajar a Oaxaca con entusiasmo y también con el deseo de buscar a los antiguos compañeros de la OIR-LM y proponerles participar en el proyecto pedagógico que veníamos desarrollando en Iztapalapa.

Así iniciamos en Oaxaca una relación profesional de muchos años de trabajo político-pedagógico. Nuestra primera actividad fue impartir el Diplomado de Fomento a la Lectura y Producción de Textos para la Educación Básica, a maestros de diferentes comunidades del estado, pues el CEDES había lanzado una convocatoria que fue atendida por varios profesores. Los participantes eran maestras y maestros de comunidades rurales e indígenas.

En los primeros dos años de trabajo en el CEDES, pudimos desarrollar estrategias adecuadas para la investigación participativa.

El Diario del profesor fue una herramienta muy importante para la investigación y la sistematización al generar nuevas reflexiones y novedosas formas de intervención didáctica. Las actividades de fomento a la lectura permitieron salir de las aulas y vincularse con la comunidad de otra manera, sobre todo con las nuevas prácticas de lectura y escritura que se desplegaban y que a los padres de familia inquietaban, pues comentaban que los niños “se la pasaban jugando con los cuentos”. Y efectivamente, la literatura infantil era un género desconocido en la escuela, que exigía atención no solo de los padres de familia, sino de otros maestros y autoridades educativas. La literatura en las aulas convulsionó las formas de enseñanza y aprendizaje, intentando dejar atrás las prácticas de lectura y escritura habituales como resúmenes, planas, dictados, repeticiones de palabras, entre otros.

Una de las perspectivas del proyecto era visitar a los maestros en sus escuelas y trabajar las propuestas de lectura y escritura en las aulas junto con ellos, así que nos lanzamos a la primera comunidad, llamada Totolapa, ubicada entre el Valle y el Istmo, donde paulatinamente nos fuimos involucrando en los problemas de las escuelas y al mismo tiempo fundando el germen del primer colectivo y la primera red de maestros.

El primer viaje inició muy temprano, ya que la comunidad estaba a tres horas de la ciudad de Oaxaca, hora y media por carretera y el resto por un camino de terracería. Salíamos a las 5 de mañana y con la luz madrugadora tomábamos el camino de terracería construida a base de trabajo de tequio por los campesinos. El camino nos recibía con enormes piedras, despeñaderos y espacios estrechos donde únicamente cabía el vehículo que nos trasladaba; solo el espectáculo de la naturaleza minimizaba el peligro que corríamos. Viajábamos observando el río que se extendía y se adelantaba a nuestro destino, rodeados de una vegetación con mezcla de pitahayas y milpas. Más tarde llegábamos frente al río de Zoquitlán, de unos 20 metros de ancho y sin ningún puente de por medio. La camioneta que nos transportaba iniciaba su travesía diagonalmente

sobre el río que no estaba muy hondo, pero tenía muchas piedras y el golpeteo nos hacía pensar, por momentos, que nos voltearíamos. Lográbamos cruzar el río sin problemas mayores, aunque luego supimos que cada año había pobladores que durante la época de lluvias se habían ahogado. Después de muchos brincos y zangoloteos llegábamos a la escuela primaria Gral. Vicente Riva Palacio, ahí nos esperaban las maestras Eloísa Gutiérrez Santiago, con una experiencia de tres años de servicio, y sus 35 niños de primer año, y la maestra Juana Hilda Castro Ramírez, con sus 50 alumnos de sexto grado, y sus siete años de servicio.

Hacer una experiencia con algo significa que algo nos acaece, nos alcanza; que se apodera de nosotros, que nos tumba y nos transforma. [...] Hacer una experiencia quiere decir, por tanto: dejarnos abordar en lo propio por lo que nos interpela, entrando y sometiendo a ello. Nosotros podemos ser así transformados por tales experiencias de un día para otro o en el transcurso del tiempo (Larrosa, 2003, p. 30).

Cito a Larrosa, porque iniciábamos una experiencia compleja pero apasionante, pues los viajes y las travesías siempre están llenos de sorpresas educativas y nosotros estábamos dispuestos a vivirlas.

Ya en la comunidad las maestras, muy nerviosas, nos permitieron entrar en sus aulas y mirar la forma en que desarrollaban las actividades preparadas con alguna estrategia de fomento a la lectura. Era la primera vez que yo entraba a un salón de escuela rural y sentía gran emoción de ver a los niños activos, participativos y desenvolviéndose de manera extraordinaria. La maestra Juana Hilda y sus alumnos mantenían una estrategia de correspondencia con niños de la Ciudad de México y nosotros, en esa ocasión, fuimos los carteros, pues llegamos con los envíos más recientes. Recuerdo que la maestra iba leyendo en los sobres los destinatarios, los niños corrían por su carta y regresaban a su mesabanco: las tocaban, las olían y adelantaban conjeturas, ya que algunas cartas, además de las hojas de papel, venían con objetos que abultaban los sobres;

poco a poco las fueron abriendo y una gran alegría y griterío invadió el salón de clases de la escuela rural, penetrando, por medio de la escritura, en costumbres e imaginarios distintos a los conocidos y habituales para nosotros. Recuerdo que algunos niños y niñas rodeaban a un compañero que escondía algo, así que también nosotros nos acercamos e hicimos más grande la montaña de curiosos que observaban la fotografía de una niña muy bonita que vestía falda corta y que seguramente había sido tomada en algún festival escolar; su vestimenta me recordó los bailes nortños. El niño fue la envidia de sus compañeros, aunque la mayoría había recibido por lo menos un dulce que entre burlas y carcajadas saboreaban; más tarde los alumnos leyeron detenidamente sus cartas y la maestra les propuso escribir las contestaciones. Entrar a las escuelas desde otro lugar de poder y de saber nos abrió las puertas por siempre.

La maestra Juana Hilda Castro, al concluir el diplomado escribía:

Durante los años de servicio docente, particularmente el redactar lo concebía como el copiar una lección; recuerdo que la tarea era copiar lecciones, y mis alumnos tenían tan mecanizada esta actividad que cuando se iban a casa me decían: maestra, ¿cuántas lecciones copiamos? Lo que era de mi interés es que hicieran una bonita letra, además que copiar lecciones les permitía leer más rápido; yo no sabía exactamente que esta actividad no les iba ayudar en nada, mucho menos a comprender significativamente un conocimiento, no creía que ellos podían hacer sus propias narraciones.

Lo que realizaba con mis alumnos era una actividad vacía de significado, artificial y ajena. Ahora comprendo que “un chico escribe cuando no imita, no copia ni repite, sino cuando expresa, se comunica, dice algo a través de la palabra escrita plena de significado” (Guariglia, 1996, p. 17).

[...] También en mí existió una transformación, pues en este taller he encontrado placer por la lectura, mis alumnos me veían que yo leía y también ellos lo hacían (Castro, 1996, pp. 209-215).

Las historias que escuchamos y que leemos de prácticas pedagógicas están constituidas por narrativas en su construcción y en su

transformación, dando sentido de lo que somos: “La auto comprensión narrativa no se produce en una reflexión no mediada sobre sí mismo, sino en ese gigantesco hervidero de historias que es la cultura y en relación al cual organizamos nuestra propia experiencia y nuestra propia identidad” (Larrosa, 2003, p. 39). En esa comunidad rural de Santa María Zoquitlán, perteneciente a la zona escolar de Totolapa, Tlacolula, Oaxaca, de 1994 a 1996, se gestaron las bases para organizar el primer colectivo de docentes y la Red Totoax, con los maestros y maestras de primero y segundo grado, de 20 escuelas de la zona escolar.

Los 23 maestros que concluyeron el diplomado en el CEDES-22 también escribieron su relato con el apoyo de este, ya que contaban con computadoras, materiales e infraestructura para la realización del encuentro. Sus relatos fueron incorporados al libro *La letra con gusto entra*, publicado por la UPN Ajusco, junto con otras experiencias de Iztapalapa, Ciudad de México, y maestros de Guanajuato. Sistematizar las experiencias y socializar esos hallazgos fue una tarea permanente. En el marco de ese encuentro, escribí las siguientes reflexiones:

¿Por qué es importante que los profesores escriban sobre su práctica docente?

Quisiera detenerme un poco en dos conceptos: oralidad y escritura. La oralidad es viento, se aleja y casi siempre se pierde, también se constituye en la tradición de boca a oídos y de pensamiento a reflexión, en la búsqueda de transformación. La oralidad se instituye también desde el imaginario individual, su historia muere casi al instante; en lo colectivo se edifican las tradiciones, los cantares, los juegos, etcétera.

La oralidad tiene fuerza en el magisterio, todos sabemos casi todo de todos por la vía oral; también comentamos libros como si los hubiéramos leído y casi siempre nos los platicaron. La oralidad tiene un alto valor de trasmisión cultural, pero tiene límites que son desplegados por la escritura. El maestro habla bien, habla bonito, estructura creativamente –sobre todo aquí en Oaxaca, lugar de una historia milenaria–, pero hoy todos coincidimos: hay que pasar de la oralidad a la escritura. Sobre todo, por esa necesidad de recuperar nuestra práctica, lo valioso del trabajo cotidiano.

La práctica docente se desarrolla sin detenerse, se corre para llegar y se llega tarde: a la escuela, a los libros, a los contenidos, al recreo, a comer, a cuidar a los hijos, a correr apresuradamente por la propia vida. Se resuelven problemas en la marcha: cooperativa, ceremonias, visitas con los alumnos, con los padres de familia, etcétera.

La escritura requiere hacer una pausa, es detenerse un momento, para reconstruir el pasado, es volver a pensar el pasado para iniciar desde otro lugar. Es también recurrir a la curvatura de la letra, dónde sube, dónde baja, hacia dónde avanza, hacia delante, hacia atrás, en círculo, cómo el mundo va y viene para confirmar su propio camino.

Detenerse y escribir con el peligro de exponerse y que otros conozcan de puño y letra nuestros aciertos y errores, es como “sacar nuestros trapitos al sol”.

La escritura va lejos, es una hoja al viento que no se pierde, que se puede reinterpretar, borrar, reescribir, releer, detener en el tiempo para reflexionar, para darle el orden que necesitamos para explicar nuestra estancia en este compromiso con la educación.

[...] Por ello es necesario sistematizar nuestra práctica docente, para apropiarnos de nuestra materia de trabajo. [...] Y en esta parte del proceso se retoma la historia, se convierte el proceso en relato para que pueda entrar en la memoria y en la vida de los participantes (Pulido, 1997, pp. 44, 45).

## **LA RED TOTOAX: PRIMERO NOS PENSAMOS COMO COLECTIVOS, LUEGO NOS PENSAMOS COMO RED**

Los maestros se encuentran empeñados, desde hace varios años, en pensar y transformar sus prácticas pedagógicas. No son todos, tampoco podemos hablar de grandes mayorías, pero a partir de ello, se han ido conformando poco a poco nuevas formas organizativas que permiten compartir experiencias, saberes y propuestas, conversar sobre ello, estudiar e intercambiar diversas formas de hacer escuela.

Son maestros que interrogan, intentan romper con la rigidez de los currículos, buscan introducir transformaciones en sus prácticas, se preguntan por su actuación pedagógica en el aula, por los saberes que enseñan, por la

institución escolar, por las relaciones de sus prácticas con las poblaciones con las cuales trabajan y por la cultura en general.

[...] Desde entonces se continúa desplegando numerosos proyectos y experiencias de maestros –algunos documentados ya publicados, tal vez la mayoría de ellos anónimos– que expresan diversidad de planteamientos y búsquedas.

En torno a ellos se consolidan *Redes* como lugares de encuentro de maestros que intentan romper con la insularidad de sus propuestas y abordan conjuntamente esa incertidumbre que supone configura su propia práctica pedagógica, una innovación... ¡una pregunta! (Unda, 2000, pp. 74-76).

Después de concluir el diplomado de Oaxaca, nos invitaron a impartir un taller de fomento a la lectura en la zona escolar de Totolapa, municipio de Tlacolula. Los alumnos de sexto año terminaban la escuela primaria y la invitación era que nosotros impartiéramos los talleres a los niños, pero como no contábamos con suficientes talleristas, les propusimos que fueran los propios maestros de la zona escolar los que los impartieran. Primero nosotros preparamos un taller básicamente con estrategias para los maestros y con cierta resistencia aceptaron ese camino para el festival de fin de año. No todos los profesores estaban convencidos del enfoque de lectura y escritura con un sentido lúdico, y con base en la literatura infantil.

Antes y durante el festival dimos algunas recomendaciones a los maestros, enfatizando que no eran clases de lectura donde el maestro decidía cada paso que se daba en las actividades, que los niños podrían moverse libremente en el salón, ahora convertido en otro escenario, y no tendrían que permanecer sentados y callados durante el desarrollo del taller; que la primera lectura del cuento tendría que ser en voz alta intentando imitar a los personajes de los cuentos, con buena entonación de voz y sin permanecer estáticos. Lo cierto es que esa primera experiencia masiva no fue tan exitosa, pues a los maestros les costó mucho trabajo desprenderse de sus prácticas cotidianas como autoridad única del aula. Hubo maestras que sí prepararon adecuadamente el salón, los personajes y la

selección del cuento, por lo que había filas de niños esperando turno para entrar a participar del taller. Otros maestros sentados solo observaban el panorama, porque muy pocos niños se acercaban a su taller y así tuvieron horas de descanso.

Recuerdo que el festival se desarrolló en la agencia de San José de Gracia, municipio de Tlacolula, localizada como a cuatro horas de la ciudad de Oaxaca, donde los pobladores son hablantes del zapoteco. La experiencia fue novedosa para los niños ya que se despidieron de la escuela de otra manera, la literatura les permitió cierta libertad para leer, moverse, opinar, crear y convivir el último día de su formación primaria; en general, todos estábamos satisfechos, ya que en pocas semanas habíamos logrado mover a más de 80 profesores, niños de 20 escuelas, padres de familia, y prácticas de lectura y escritura anquilosadas. Para mí fue una excelente experiencia de lo que era el magisterio de una zona rural: creativo, pero también resistente a cambiar sus prácticas.

Posteriormente, el supervisor de esa zona escolar, el maestro Erangelio Mendoza,<sup>11</sup> nos solicitó impartir el diplomado a todos los maestros de la zona. Aceptamos el reto y el siguiente ciclo escolar lo iniciamos con más de 80 maestros y maestras, de primero a sexto grado, incluyendo a los directores de las escuelas y al mismo supervisor escolar.

El desarrollo del diplomado no fue fácil, se cruzaban muchas concepciones y prácticas de enseñanza “tradicionales” que obstaculizaban las formas de relación con la lectura y la escritura; además, pudimos observar en directo las pugnas de los grupos políticos que al interior de la zona escolar se vivían y que muchas veces

---

<sup>11</sup> Conocí al maestro Erangelio Mendoza en 1994. Como secretario general de la sección 22 del SNTE inauguró el diplomado. Durante años construimos un proyecto colectivo de lectura en Oaxaca, nosotros desarrollábamos la parte pedagógica y él, y su grupo político, se encargaban de gestionar los recursos y evitar que bloquearan el proyecto otras fuerzas políticas. No existía, en la región, antecedentes de ferias de lectura de esas características, donde la comunidad ocupaba un papel protagónico, a partir del tequio.

intentaron romper el curso del diplomado expresando que no se les había consultado o que el cambio generaba muchos problemas con los padres de familia. La experiencia y la correlación de fuerza estaba del lado del supervisor que recién había dejado el cargo de secretario general de la Sección 22 y se reincorporaba a su antigua función de supervisor escolar en la misma zona. En esas discusiones y votaciones, nosotros solo observábamos y tomábamos notas que nos servían para entender mejor los fenómenos políticos al interior de la propia CNTE en un contexto determinado.

Los viernes últimos de cada mes llegábamos a la zona escolar de Totolapa, a tres horas de la capital y a nueve horas de la Ciudad de México, cargados de libros y materiales para cada uno de nuestros grupos de maestros. Las carreteras con muchas curvas presentaban un peligro constante, pues varios maestros ya habían muerto en esos tramos rumbo al Istmo. Cada grupo tenía sus propias características y no sé por qué circunstancias me tocó el de primer ciclo escolar, pues quien tenía menos experiencia era yo, y aunque el diplomado no atendía directamente el tema de la adquisición de la lectura y la escritura, había muchas expectativas por parte de los maestros para recibir las ayudas pertinentes. Así tuve frente a mí, por dos años, a 45 maestros esperando respuestas y orientación, no solo durante el seminario mensual, sino en sus escuelas y con sus alumnos; afortunadamente la maestra Eloísa Gutiérrez, que tenía una amplia experiencia en primer año, era parte del equipo de asesores.

La necesidad de información calificada me llevó a leer a los teóricos que hablaban sobre la adquisición de la lecto-escritura, para de esa manera poder entender adecuadamente las demandas de los maestros sobre los múltiples problemas que tenían para que los niños aprendieran a leer y a escribir. La literatura ofrecía otros caminos que ya había recorrido con mis propios hijos y con otros niños. Sabía que los libros infantiles son libros que se leen completos, se disfrutan y se comentan con el compañero, maestros y familiares. Esas prácticas con la literatura se contraponían a

las prácticas de enseñanza segmentada, repetitivas y con poco sentido para los niños; por eso, ellos rápidamente se involucraban con las estrategias de lectura, con los libros de cuentos y deseaban tener alguno en propiedad, por lo que muchos de ellos se perdían de la biblioteca del salón de clase.

Las estrategias de fomento a la lectura entusiasmaron a los maestros y a los niños, pronto fueron muy solicitados los pocos libros de la biblioteca escolar que por gestiones del director se daban en préstamo, mientras que la “bibliotecaria”, maestra con cambio de actividad, regañaba a los niños por llevarse el mismo libro en varias ocasiones, diciéndoles: “Tú ya leíste ese libro, ¿por qué te lo llevas otra vez?”, o se enojaba porque no los dejaban en su lugar en las tablas pegadas a la pared que servían como libreros; pero los niños ya se habían apropiado de la literatura, se llevaban los libros en préstamo y, por las tardes, en compañía de los chivos que llevaban a pastar, leían en voz alta para sus acompañantes, a veces en español, otras en zapoteco. Como menciona Gudmundsdottir: “Los relatos, al igual que la cultura y el lenguaje, han sido constantes compañeros de viaje de los seres humanos, siempre y en todas partes” (1998, p. 56).

Otra de las acciones que realizamos durante el diplomado fue la Feria de la Lectura y el Libro. Estas ferias tenían el propósito de socializar las prácticas de lectura y la producción de textos, ya que los maestros, y fundamentalmente los padres de familia, se oponían a esas nuevas y diferentes formas de relación de sus hijos con los libros. Habíamos observado que los padres presionaban mucho a los maestros objetando que no les enseñaban como ellos habían aprendido a leer y a escribir: copiando lecciones y repitiéndolas, dedicando mucho tiempo a “escribir con letra bonita”, además de que criticaban a sus propios hijos por leer tantos libros. Los reclamos llegaban a los directores y esos también eran argumentos para frenar el diplomado, ya que una parte de ellos eran del bando contrario al supervisor escolar. A partir de esas presiones retomamos la idea de la Feria de la Lectura y el Libro, que venía dentro de las

actividades del diplomado. Pocos maestros habían asistido a una feria de libro y los niños no tenían claro ese concepto. Explicamos en qué consistía y nos dimos a la tarea de lanzar la convocatoria para su organización. Pasaron varios meses de preparación y nos enfrentamos con muchas dificultades de toda índole, pero las fases se fueron cumpliendo. La lectura la pensábamos desde la formación, con actividades realizables en contextos rurales:

Pensar la lectura como formación implica pensarla como una actividad que tiene que ver con la subjetividad del lector. Se trata de pensar la lectura como algo que nos forma (o nos deforma o nos transforma), como algo que nos constituye o nos pone en cuestión en aquello que somos. La lectura, por tanto, no es sólo un pasatiempo, un mecanismo de evasión del mundo real y del yo real (Larrosa, 2003, p. 25).

Escribíamos algunos relatos por esos años sobre las ferias de lectura:

Y la Feria llegó.

Los niños, niñas, hombres y mujeres fueron invitados a participar en la Feria de la Lectura y el Libro. Los niños se imaginaban que a la feria llegarían los juegos mecánicos, los caballitos, la rueda de la fortuna, los volantines. Juan<sup>12</sup> pensaba que lo primero que haría al llegar a la feria sería tomarse su esquimo de chocolate, claro, después de haberse puesto su ropa nueva como lo marcaba la tradición del lugar.

Los maestros reinventan los trámites administrativos para organizar la feria desde tres meses antes, hablaron con la autoridad educativa y dijeron que sí, hablaron con los comités de padres de familia y con las autoridades ejidales de todas las comunidades, y también dijeron que sí. Cada comunidad discutió

---

<sup>12</sup> Juan era un niño de quinto grado que había escrito varias novelas. Él era miembro de una familia muy pobre y su madre le decía: —Juan, ya no escribas, no tengo dinero para cuadernos. Conocí algunas de las novelas que había escrito a esa edad, ocupando todo el espacio en blanco que encontraba en las hojas y todo el cuaderno para dibujar. Su rostro se iluminaba cuando nos contaba o leía de qué trataba su nueva novela.

las formas en que participarían: unos se propusieron para la limpieza del lugar, otros para el cuidado de los libros, otros para colocar ramas y palmas que protegieran a los libros y a sus libreros, otras cocinarían para los mil cien niños que llegarían a Santa María, las autoridades municipales anfitrionas regalarían una vaca y varios chivos para la comida de todos los visitantes. En suma, fiesta y tequio, sí, la mismísima forma de solidaridad entre los pueblos indígenas se vuelven sinónimos.

En las aulas y las asambleas se habla de la Feria y sus preparativos: Cómo transportarse desde sus lugares lejanos, si se podría cruzar el río, si llovería para esas fechas, cuánto dinero podrían juntar para comprar libros, si llevar o no los petates en los que pasarían las noches, en qué taller participar, si llegarían El Totopo y Galvarina los cuentacuentos, si asistirían los títeres.

[...] Y la banda de música de los adolescentes de Río Seco anunció el comienzo de la fiesta, las notas de *Amadís de Anís* (ese mero libro del Fondo de Cultura Económica) se esparcieron entre el murmullo de los niños, niñas, hombre y mujeres zapotecas. Los niños corrieron, los pájaros zanates levantaron el vuelo, los maestros dibujaron y adornaron, los hombres se atarearon, las mujeres cocinaron, todo era un ir y venir de personas, todo ese alboroto significaba la fiesta de los libros y la lectura. Afuera, en la explanada, la alegría había comenzado, los acordes de la banda de música inundaban los cerros, los ríos y el cielo azul de Santa María. Totopo y Galvarina hacían lo suyo, los niños ejercían su derecho a leer y escribir en el taller en el que estarían a gusto, los abuelos, las abuelas, los padres y las madres también platicarían, escribirían y leerían en los propios talleres (Pulido, 2003, pp. 17-18).

Las ferias de lectura mostraron que era posible cambiar las prácticas de lectura y producción de textos. Los padres de familia pudieron observar desde las ventanas de los salones, en los jardines y en el atrio de la iglesia del pueblo cómo los niños leían y escribían por gusto, además de comprender mejor los textos y las instrucciones que se les presentaban durante los talleres. Los padres de familia también la pasaron bien en los talleres a los que asistían, palpando que a través del juego y la literatura podrían realizar actividades placenteras. Además, había la consigna de que todos los talleres tendrían contenidos

interesantes para los niños y espacios adornados de acuerdo con la temática del cuento, lectura en voz alta, resignificación de esta, elaboración de un texto escrito por los niños y un trabajo artístico hecho por cada uno de ellos; no obstante, hubieran trabajado por equipos. Al terminar los talleres, cada niño salía con sus producciones cuidando que no se rompieran, mostrándolas a sus padres y amigos, y narrando el cuento que se había leído en el taller.

El trabajo de los maestros talleristas era agotador, pues duraba tres días la feria, en un horario de las 8 de la mañana a las 6 de la tarde y cada taller se repetía dependiendo de la demanda de los alumnos por tomarlo. En esa primera feria se abrieron alrededor de 50 talleres y los padres de familia aceptaron gustosos esas prácticas novedosas de jugar con la lectura. Después de la feria, los padres hacían críticas a los maestros cuando dejaban de tarea copias y repetición de palabras; recuerdo que una mamá le dijo a un maestro: “¿Por qué no trabaja, maestro, como en la feria?”. El profesor solo movió la cabeza en señal de aprobación. El proceso de transformar sus concepciones sobre la práctica fue un tiempo largo y difícil para muchos docentes. Y es que la idea del saber pedagógico de los maestros que conocen y comprenden su materia les permite transitar a un nuevo conocimiento y también transformar sus prácticas docentes. Gudmundsdottir lo explica así:

La idea que está implícita en la expresión “saber pedagógico sobre los contenidos”, es que el docente ha transformado su saber sobre los contenidos en algo diferente de lo que era, en algo que tiene aplicación práctica en la enseñanza (Gudmundsdottir, 1998, p. 57).

En los seminarios mensuales del diplomado se analizaban infinidad de problemas con la lectura y la escritura en ese contexto, y se iban resolviendo poco a poco con los aportes de la teoría, y otros más con la experiencia de los asesores y maestros, pero, sobre todo, con la práctica cotidiana de la escritura de relatos de esos problemas escritos en su diario, lo que permitía organizar una explicación a

mayor profundidad de su práctica docente. Las prácticas cotidianas de la escritura en el diario llevaron a relatos de gran calidad, recuperando elementos de la teoría desde la perspectiva de prácticas sociales de lenguaje.

Veamos el siguiente texto del maestro Adán López Santiago:

En Santa María Zoquitlán, Oaxaca, no hay peluquerías de esas que acumulan revistas y que van pasando de mano en mano. Simplemente no hay peluquerías. Sólo el tío Che rasura en su patio; él nos cuenta, a medida que hace sonar sus tijeras, historias reales e imaginarias, historias del pasado, historias construidas con el paso del tiempo. A Santa María Zoquitlán el periódico sólo llega cuando han matado a alguien conocido. Mucha gente lee con dificultad. El catecismo del padre Ripalda se vende en serio en las tiendas, como cualquier otra mercancía. En los hogares siempre hay una pistola y una Biblia. Al presidente municipal le apena leer, pero entiende la correspondencia del gobierno. Los niños y niñas ahora conocen los libros de la biblioteca de la escuela y los jóvenes tienen que conocer la biblioteca municipal por las tareas del telebachillerato. Los maestros leen las copias fotostáticas sacadas de libros (Diario del profesor Adán López Santiago) (Gutiérrez, 2001, p. 111).

Efectivamente, como dice Suárez, la práctica de la escritura implica necesariamente reflexión, y la escritura de relatos de experiencia resulta ser un proceso de formación de sí mismo: “escribir una narración o un testimonio autobiográfico supone interpretación, construcción y reconstrucción de sentidos, de lecturas del mundo y de la propia vida” (2011, p. 75).

En 1998, luego de dos años de trabajo en esa zona, habíamos logrado que la mayoría de los maestros permanecieran un ciclo escolar completo, atendiendo la demanda que hicimos a la escuela de que los niños cursaran juntos y con el mismo maestro todo el año; situación difícil, pues los directores contrarios al supervisor cambiaron a varios maestros de grado generando obstáculos permanentemente. Lo cierto es que la dinámica alcanzada en el primer año rebasó los constantes bloqueos del trabajo pedagógico.

Cada maestro enseñó a leer y a escribir con el “método” que le pareció más adecuado. La metodología del fomento a la lectura ayudó a muchos niños a leer más rápido y creó las condiciones para que algunos iniciaran el camino de leer por gusto, para sorpresa de los maestros que no podían creer la cantidad de libros que sus alumnos habían leído y que llevaban a sus casas en préstamo, no solo para ellos sino también para sus familiares, la mayoría de las veces para su mamá.

Recuerdo ese mayo de 1998, porque nos faltaba un mes para concluir el diplomado y pregunté un tanto en broma a los profesores a cuántos niños iban a reprobar. Los maestros no contestaron y el silencio deslizó un indicio de que algo no estaba bien. Los presioné para que respondieran a la pregunta y una maestra comentó: –Yo, voy a reprobar a cinco. Mientras otra más aseguró: –Yo también, porque no saben leer nada. Todos los maestros empezaron a discutir con el compañero de al lado, por lo que el ruido no permitía escuchar los comentarios de cada uno. Recuerdo muy bien que empecé a enojarme, a sentir mucho calor en el cuerpo y apretar las mandíbulas de coraje, pues lo que pensé que podría ser una broma se convirtió en una historia de terror para los niños.

Durante esa sesión y en entrevistas individuales las maestras contaron relatos increíbles de la forma en que acostumbraban evaluar a los alumnos; en resumen, el niño pasaba al salón y se sentaba, luego algún miembro del consejo le decía que leyera, a continuación, el niño, frente a esos jueces intentaba leer, a veces bien, a veces deletreando y otras veces enmudecía. El jurado decidía si pasaba o no al siguiente año. También comentaron que el proceso atendía a las órdenes del supervisor para la evaluación. No lo podía creer, entonces, ¿de qué habían servido los dos años invertidos en el diplomado? Ahí habíamos visto que la adquisición de la lectura y la escritura era un proceso, y de ahí la importancia de que los niños estuvieran dos años con sus compañeros y el mismo maestro. La consigna era que no se debía reprobar a los niños porque en algún momento de ese tiempo ellos aprenderían a leer y a escribir. Además, que los

maestros tendrían que haber generado propuestas durante el ciclo escolar para solucionar esas problemáticas y no esperar al fin de este para tomar una decisión tan drástica. ¿Qué pasaría con los niños que no habían aprendido a leer y a escribir, o con los que tenían problemas de aprendizaje? ¿En dónde estaban tantas lecturas sobre esos temas? Habíamos leído textos sobre la psicogénesis de Emilia Ferreiro y los procesos de evolución de los niños durante la adquisición de la lectura y la escritura, leímos a Frank Smith para la comprensión lectora, a Kenneth Goodman sobre “lenguaje integral”, a Graciela Guariglia y a otros más para actividades didácticas y una gran cantidad de textos sobre literatura infantil, entre otros, pero a pesar de ello, ese era el método que empleaban para evaluar por órdenes del supervisor. Encontré que muchos niños habían reprobado hasta por cinco ocasiones y con 10 o más años de edad seguían en primer grado. Los sentimientos encontrados me llevaron a confrontar esas prácticas de los maestros, fueron muchas horas de discusión y sus justificaciones no me convencieron, pues reflexionaba sobre el daño emocional que vivían los niños.

Ese año no pudimos hacer más, aunque logramos que el consejo técnico no evaluara de esa manera, y que cada maestro tomara las decisiones que considerara más adecuadas con sus alumnos, luego de hablar con el supervisor escolar sobre esas prácticas atroces y que comprendiera el error de su estrategia para evaluar. Luego del cierre de esa sesión del diplomado se dirigió a los maestros de la zona escolar: —yo reconozco que hemos actuado de manera equivocada, ya hemos cometido muchos errores, dejo en manos del equipo de la UPN de Ajusco cómo resolver los problemas de lectura y escritura en la zona. Palabras imposibles de olvidar porque aliviaban un poco la pena que sentía al pensar en tantos niños maltratados por las prácticas desatinadas de los maestros.

Jorge Larrosa, en el libro *La experiencia de la lectura* (2003), cuestiona la relación de los maestros con ciertas prácticas en la enseñanza lectora, diciendo:

En este caso, enseñar a leer no es oponer un saber contra otro saber (el saber del profesor contra el saber del alumno), sino colocar una experiencia junto a otra experiencia. Lo que el maestro debe transmitir es una relación con el texto: una forma de atención, una actitud de escucha, una inquietud, una apertura (Larrosa, 2003, p. 45).

Desde la perspectiva de Gudmundsdottir sobre la narrativa organizadora de la experiencia y el saber pedagógico, nos sitúa en el tema de los valores, la enseñanza y el aprendizaje; en este caso, sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en esa zona rural.

Es precisamente esta creencia valorativa respecto de la materia, la enseñanza, el aprendizaje y las prácticas docentes, la que proporciona el fundamento para comprender la naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos. Valores y narrativas están inextricablemente entrelazados. Unos y otras tienen en común un principio fundamental, un principio que es básico para la naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos. Este principio básico es que las narrativas nos ayudan a interpretar el mundo. Los valores y las narrativas son instrumentos de interpretación que constituyen una práctica, pero son también una perspectiva altamente selectiva desde la cual contemplamos el mundo que nos rodea. Utilizamos las narrativas para explicar los hechos ya se trate de diversas clases de texto o de prácticas curriculares o docentes, desde el momento mismo en que entramos en una escuela (Gudmundsdottir, 1998, p. 59).

### **Veinte escuelas, muchos caminos**

A partir de la declaración autocrítica del supervisor escolar, las estrategias de intervención empezaron a cambiar, pero el cierre del ciclo escolar llegaba a su término y con él terminaría el diplomado, así que iniciamos con la preparación del Encuentro de Maestros sobre el Fomento a la Lectura y Producción de Textos. Para ello nos trasladamos a la zona escolar una semana antes con varias

computadoras, impresoras, cables, multicontactos, entre otros. Ensamblamos alrededor de 10 computadoras de la UPN y otras nuestras, y nos sentamos a revisar, junto con los docentes, sus evidencias de trabajo, diarios, cuadernos de los alumnos, producciones de los talleres de fomento a la lectura de los niños y entrevistas a los papás, y con ese material iniciaron la escritura de sus relatos. Toda la semana escribían y reescribían su experiencia de trabajo, hasta que finalmente quedaban conformes con los escritos. Para la mayoría, esa experiencia de escritura individual y colectiva sobre su práctica docente era novedosa; habían escrito otros tipos de textos, como la tesis de licenciatura, pero desde otra perspectiva teórico-metodológica, y escribir en primera persona un relato les parecía que tenía poco valor, ya que sus saberes no eran reconocidos como conocimientos pedagógicos importantes.

A la distancia, esta experiencia nos sirve para valorar que los docentes, desde la investigación de la investigación-acción-participativa, que se involucraron protagónicamente en el proceso de producción textual de los relatos, a través de sus palabras, saberes y experiencias pedagógicas; también participaron en la “delimitación del sentido de la indagación narrativa y del proceso de formación propios que hicieron posible que se pronunciaran, se recrearan y se reconstruyeran” (Suárez, 2011, p. 79).

Llegó el día viernes y también llegaron las propuestas. Para el desarrollo del encuentro, no organizamos las mesas de intercambio por ciclos, sino que fuimos entrelazando los relatos desde diferentes temáticas, quedando mesas de trabajo con maestros de todos los grados, incluyendo a los propios directores que tuvieron que escribir y leer su experiencia de fomento a la lectura desde su espacio de trabajo.

La lectura de relatos, así organizada, fue muy enriquecedora, ya que se mostraban los problemas de todos los grados; es decir, de cada escuela como totalidad y no solo como un salón aislado o niños en particular. La experiencia concluyó con la entrega de diplomas otorgados por la UPN Ajusco, con valor escalafonario.

Entendíamos, a esas alturas del proyecto, que las experiencias pasadas de los maestros no se podían enterrar como si fuesen tesoros arqueológicos (Gudmundsdottir, 1998). Por el contrario, a través del diálogo narrativo, entre reflexión e interpretación, cuestionamiento y documentación, la experiencia se transforma en saber pedagógico sobre los contenidos, porque “el estudio de los relatos y las narrativas de los docentes nos lleva directamente al corazón mismo del saber pedagógico con toda su variedad y riqueza” (Gudmundsdottir, 1998, p. 60).

A partir de esa experiencia pudimos generar un ambiente colectivo de reflexión sobre el lenguaje y la práctica docente en una zona rural con más de 80 maestros, un espacio escolar donde la distancia entre escuelas representaba desde 20 minutos hasta seis horas caminando. Esa era la comunidad de Yegolé, una zona rural que mezclaba niños hablantes del zapoteco del Valle con niños hablantes del español y maestros procedentes de diversos contextos culturales, tanto del Valle de Oaxaca como del Istmo y algunos del estado de Chiapas. Maestros con una posición política de izquierda radical dividida en corrientes con muchos enfrentamientos que en ocasiones trasladaban a la vida cotidiana, maestras que nunca habían participado en una marcha u organización sindical, y un supervisor escolar, dirigente político, que recién había dejado el cargo de secretario general de la Sección 22 del SNTE, interesado en los problemas pedagógicos.

El diplomado nos permitió tener una idea más apropiada de los problemas de enseñanza y aprendizaje que se vivían en esa zona rural. Cada uno de los asesores percibíamos dificultades similares que era necesario atender, sobre todo con los niños de primero y segundo de primaria. Ante esta problemática, el supervisor escolar nos solicitó trabajar con los 80 maestros, pero era difícil, pues muchos de ellos permanentemente bloqueaban el trabajo y no estaban interesados en cambiar sus prácticas de enseñanza. Nuestro interés estaba centrado en el primer ciclo de la escuela primaria, ya que podríamos incidir en niños que iniciaban el aprendizaje de la lectura

y la escritura; además, contábamos con un equipo de trabajo que podría apoyarnos, porque desde 1994 trabajábamos con la maestra Eloísa Gutiérrez Santiago, profesora de Santa María de Zoquitlán, quien había terminado el diplomado en el CEDES-22, se había especializado en niños del primer ciclo y participado en un colectivo de maestros con el profesor Andrés Eusebio Cortés Reyes, de otra zona escolar, y juntos habían creado diferentes estrategias tanto para la enseñanza de la lectura y escritura como para el fomento a la lectura.

Nuestra propuesta para esta nueva etapa era construir un colectivo de maestros de primero y segundo grado interesados en trabajar con un grupo por dos años. Para esta labor sería indispensable que no se cambiaran de zona, que fueran comprometidos e interesados en resolver los problemas de la lectura, la escritura y el fomento de la lectura. Nos oponíamos a que los directores de las escuelas decidieran quiénes serían los docentes encargados de esa tarea, porque usualmente eran designados por castigo, venganza política, problemas personales, o se elegían a maestros novatos que recién habían concluido la Escuela Normal o profesores de su grupo político para bloquear el trabajo. El maestro Erangelio Mendoza aceptó las condiciones que pusimos en la mesa y él se propuso tramitar el apoyo económico de dicho proyecto.

La experiencia duró ocho años y nosotros como equipo de la UPN viajábamos a la comunidad, a veces cada 15 días, otras veces cada mes. Nuestro trabajo no era observar a los maestros, por el contrario, teníamos claro que desde la investigación-acción participativa<sup>13</sup> entrábamos al aula con la finalidad de construir en colectivo las alternativas necesarias para que los alumnos leyeran y

---

<sup>13</sup> Wilfred Carr y Stephen Kemmis (abordan este tema en *Teoría crítica de la enseñanza* (la investigación-acción en la formación del profesorado). En el capítulo “Hacia una ciencia educativa crítica”, se recuerda la frase de Carlos Marx en la tesis de Feuerbach: “Los filósofos se han limitado a interpretar el mundo de diferentes maneras; [...] la cuestión está en cambiarlo. De manera que una ciencia educativa crítica tiene el propósito de transformar la educación; va encaminada al cambio educacional” (Carr y Kemmis, 1988, p. 169).

escribieran por gusto. Lo cierto es que la incansable maestra Eloísa Gutiérrez, al frente del proyecto, coordinaba adecuadamente el trabajo con los 22 maestros de la zona, del primer ciclo. Esos ocho años permitieron resolver las problemáticas de forma colectiva, pues los docentes, la coordinadora pedagógica y nosotros como maestros acompañantes, nos reuníamos permanentemente para ir proponiendo alternativas pedagógicas y didácticas ante las problemáticas que se presentaban.

Como la mayoría de los maestros tenían una participación política sindical activa, el proyecto pedagógico se fortalecía hacia una democracia participativa, donde el trabajo en colectivo y horizontal era una forma de convivencia cotidiana. La concepción de los maestros como sujetos de saber y política era una característica fundamental en esa experiencia única. Era un proyecto generado desde la autonomía, que con pocos recursos pudo desarrollar propuestas pedagógicas y didácticas novedosas, primero como un colectivo y más tarde como la Red Totoax.

Entre los propósitos de la red estaba desarrollar un proceso de formación permanente entre los profesores de primer ciclo de educación primaria, con el fin de formar alumnos lectores y productores de textos por gusto y con sentido.

Como parte del diagnóstico habíamos detectado altos índices de reprobación y las prácticas de supervisión que reglamentaban el quehacer con la lectura y la escritura en las aulas, dicho en párrafos anteriores. Estas prácticas de supervisión estaban fuertemente orientadas a medir el desempeño de los niños con la lengua escrita mediante el conteo del número de palabras leídas por minuto, la escritura correctamente alineada y, desde luego, la ortografía, por lo que desde esta perspectiva íbamos documentando los procesos que se fueron viviendo. Veamos otro relato:

Pasaban a leer a cada niño y registraban los resultados en una hoja gris. Al término del ciclo escolar, las boletas de calificación se volvían el centro de atención de todos, sobre todo de la supervisión.

Primero me llamaron de la dirección para preguntarme por qué había aprobado al niño Manuel, si en la hoja gris de la supervisión aparecía como reprobado, y por lo tanto tenía que repetir esa boleta pues había un error. En ese momento respiré profundamente y con mucha calma pregunté: ¿creen que es justo reprobar a un alumno que sabe leer, escribir, contar, sembrar melones, sandía, chile y tomate, por el simple hecho de que no asistió el día de la evaluación? El argumento no valió de mucho, el papel gris tenía la razón. Entonces les propuse que lo evaluaran y que yo iría a buscarlo a su rancho, al que se llega después de caminar tres horas. Con mucha resistencia aceptaron, pues además ya habían empezado las vacaciones. Fijamos el plazo, tres días. Ese tiempo me favorecía, pues me daba la oportunidad de trasladarme al rancho de Manuel y platicar lo que había pasado. Cuando llegué a su casa no estaba, se había ido al campo, su hermano decidió ir por él. A la mañana siguiente, Manuel ya estaba puestísimo, claro, después de haberse tomado una taza de café calentito y comerse una tortilla recién bajada del comal.

Agarramos camino a la escuela y por el camino platicamos lo que había pasado, él me miraba con sus ojos de niño espantado, que no quería reprobar porque ya sabía leer y escribir. Cuando llegamos a la escuela estaba completamente sola, esperamos dos horas y los evaluadores no llegaban. Finalmente llegaron y Manolo tomó el libro que le dieron y leyó con una profunda tranquilidad, el problema estaba resuelto. Manuel regresó contento a su casa, había aprobado el curso.

Para Antonia el final no fue feliz, a pesar de que se le explicó al supervisor que la niña en segundo grado continuaría su aprendizaje de la lengua escrita. Se le propuso que le diéramos tiempo a Toña, que con la ayuda de sus compañeros seguramente aprendería en poco tiempo. Los evaluadores dijeron que no, que ya se había terminado el tiempo para Antonia, que el primer grado era para aprender correctamente la lectura y la escritura (Diario de la profesora Eloísa) (Gutiérrez, 2001, p. 113).

Las experiencias de la vida en las aulas con los alumnos de la zona escolar 107 se repetían una y otra vez, como una más de las tradiciones escolares. Ese fue el punto de encuentro de los maestros que

formamos la Red Totoax y en ese camino se aclararon las concepciones que en torno a la lectura y la escritura predominaron en la zona escolar.

El trabajo colectivo entre maestros constituyó la alternativa para construir nuevos sentidos a las prácticas que emergieron desde los salones de clase y la comunidad rural; procesos que nos llevaron años de trabajo teórico-práctico, viajes a las escuelas de las comunidades, caminar, cruzar el río, estar en las fiestas, entierros y lucha política, en resumen, experiencia tras experiencia.

Jorge Larrosa (2003, p. 30) comenta que “cuando hablamos de hacer una experiencia, eso no significa precisamente que nosotros la hagamos acaecer; significa aquí: sufrir, padecer, tomar lo que nos alcanza receptivamente, aceptar, en la medida que nos sometemos a ello” y de esa manera podremos ser transformados en las experiencias que estamos viviendo, en este caso, desde lo educativo.

La metodología partía de concebir la formación docente en un proceso significativo y con sentido generado desde la realidad escolar; una formación que no se alejara de los problemas, preocupaciones, necesidades pedagógicas de los docentes y que promoviera la vinculación entre la teoría y la práctica.

La experiencia de considerar la realidad escolar como el punto de partida y como punto de llegada, con fines de cambio, propiciar un proceso de formación con una gran significación para los docentes. En este sentido, en la Red Totoax hemos pretendido desarrollar procesos de formación partiendo de la recuperación de las problemáticas reales que vivimos los docentes en torno a la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura. Esta recuperación nos ha permitido reflexionar sobre nuestras concepciones e intervención didáctica en el aula: cómo están los vínculos afectivos con nuestros alumnos, cuáles y por qué algunas situaciones las consideramos problemáticas; es decir, nos dan indicios para explorar nuestras teorías implícitas que le dan sentido y significado a nuestros saberes teórico-prácticos que hemos construido a lo largo de nuestra experiencia como docentes (Gutiérrez, 2001, pp. 114, 115).

A partir de la experiencia que estábamos viviendo con los alumnos, maestros, padres de familia y con las diversas concepciones sobre la lectura y la escritura en un contexto rural con fuerte influencia de siembra de marihuana, nos propusimos una estrategia de trabajo que acelerara y mejorara las condiciones de enseñanza y aprendizaje.

### **Seminario Taller Itinerante: espacio de reflexión e intercambio**

Como el seminario se planteó itinerante, íbamos de comunidad en comunidad cargados de libros infantiles y material teórico, con la expectativa de conocer cada pueblo y a los niños que lo formaban.<sup>14</sup> Cada mes había un seminario y la maestra Eloísa Gutiérrez organizaba y preparaba los materiales como fotocopias y nuevas estrategias didácticas, ya que ella conocía muy bien los problemas y necesidades. Muchas veces me hablaba por teléfono desde Oaxaca a la Ciudad de México para solicitarme algún libro que consideraba serviría para resolver algunos problemas de enseñanza y otras veces nos pedía que lleváramos a un especialista que hablara sobre algún tema o impartiera un taller. Era una maestra incansable y muchas veces, aunque enferma, no dejaba de estar en la comunidad. Ella narra lo siguiente:

La forma de trabajo es esencialmente grupal. En él se problematiza la práctica de enseñanza y los resultados que tiene en el aprendizaje de los alumnos, lo

---

<sup>14</sup> El trabajo que realizaban los maestros de la Red Totoax, estaba inspirado en las Misiones Culturales que se vivieron en México después de la lucha armada, en las que los maestros, como mi padre, desplegaron su energía pedagógica de manera itinerante en los pueblos más pobres de este país; aunque actualmente los maestros estemos desprestigiados socialmente por la imposición de un modelo económico excluyente que ha mostrado, en los últimos 30 años, ser un fracaso.

cual implica realizar una mirada introspectiva hacia las creencias, actitudes, valores, etc., que están implicadas en el trabajo de aula. [...] Los profesores elaboran escritos cuya intención es recuperar sucesos del aula relacionados con la lectura y la escritura, actividades que llevan a cabo en el grupo y que son relevantes para ser compartidas en el grupo, acontecimientos que se dan en las casas de los niños relacionados con las actividades que realizan en la escuela, producciones de los niños y fotografías presentadas en murales, narraciones de un día de clase, etcétera (Gutiérrez, 2001, p. 115).

Cuando visitábamos a un maestro en su aula, este preparaba con antelación alguna actividad con sus alumnos y todos observábamos, para posteriormente hacer algunas sugerencias y comentarios que mejoraran la práctica. Después, continuaba el trabajo otro maestro o maestra mientras seguíamos observando cómo trabajaban los niños y qué problemas aparecían con el aprendizaje de la lectura y la escritura. Más tarde organizábamos en pequeños equipos a los niños y eran guiados por un maestro de la red, o un solo niño era acompañado por varios maestros que le proporcionaban las ayudas pertinentes. Esa forma de asesoría era innovadora, ya que normalmente los asesores de proyectos difícilmente acompañaban a los maestros *in situ*. Por la tarde nos reuníamos para comentar y analizar los diferentes hallazgos, problemas y los registrábamos en nuestro diario o elaborábamos alguna estrategia didáctica con lo que habíamos observado y anotado; pero, sobre todo, aplicábamos métodos lúdicos a través de la literatura.

Asistir a otras escuelas nos permitió conocer otros lugares, costumbres, lenguas, alimentos, festividades, entre otros, y muchas veces me tocó visitar casas de niños donde toda la familia estaba limpiando las ramas de la marihuana y empacándola en costales para venderla, actividad por la que les pagaban alrededor de \$80.00 por costal. Bajo la sombra de un solar, las familias de 10 o 12 personas conversaban plácidamente en esas tareas sin preocuparse de nuestra presencia, ya éramos de casa y por ello siempre nos invitaban un mezcal como recibimiento: “¿un mezcalito, maestro?”.

En el seminario taller itinerante se aborda la planeación didáctica. Dicha planeación responde a las necesidades que tienen los profesores para continuar trabajando, actividades para los alumnos ante las dificultades y/o avances que presentan en el proceso de aprendizaje y desarrollo de la lengua escrita. Es decir, la planeación abre la posibilidad de construir y clarificar una metodología de trabajo que les permita diseñar actividades con una orientación más clara.

La metodología es otro aspecto del seminario. Para valorar el desarrollo que tienen los alumnos, se planean actividades que permiten dar un seguimiento al proceso de aprendizaje que tienen con la lengua escrita. Desde el inicio del ciclo escolar, los profesores elaboran un diagnóstico para conocer la vida familiar de los niños, los gustos, intereses y saberes que poseen en relación con la lectura y la escritura.

En el transcurso del ciclo escolar se recuperan varios materiales que cotidianamente se trabajan en el aula; por ejemplo, los escritos de los niños y sus Diarios, que muestran indicios o dan información para valorar cómo se está presentando el desarrollo en cada uno de ellos. Los profesores recuperan por escrito lo que observan en relación con las actitudes de los niños hacia los libros de literatura infantil: el uso que les dan, la espontaneidad con las que los toman, las formas de interactuar con ellos, el registro de la frecuencia con la que solicitan el préstamo a domicilio, el uso que le dan en diferentes espacios de su casa o de la escuela, etc. Esta información que se obtiene de los alumnos y profesores, permite diseñar u organizar las intervenciones que los maestros realizan con los niños, tanto de manera individual como de manera colectiva en el seminario taller (Gutiérrez, 2001, p. 116).

Las anotaciones que realizaban los maestros en sus diarios permitían tener insumos para la escritura de los relatos, lo que posibilitaba darle sustento teórico y validez a la investigación-acción. Autores como Daniel Suárez proponen criterios de confiabilidad:

Una manera de determinar la validez de la investigación-acción (docente) es preguntarse hasta qué punto las acciones condujeron a la resolución del problema planteado –en el estudio– o a un entendimiento más profundo

del problema, [además] reconceptualiza en una forma más compleja, conduciendo a un nuevo ciclo de investigación (Suárez, 2011, p. 80).

Recuerdo un día que llegamos a la comunidad de Río Seco, y como era costumbre en los descansos de trabajo colocamos una mesa donde se exhibía una gran cantidad de libros infantiles que conseguíamos a buen precio.

Los niños se acercaban a aquel improvisado puesto de libros observándolo y escogiendo los textos que les interesaban. Uno de ellos acumuló entre sus brazos como 10 libros; cuando llegó la mamá se sorprendió al ver a su hijo con tantos libros, y tuvo que explicarle que no tenía dinero para comprarlos. Me preguntó el precio de cada uno; recuerdo que, en ese entonces, con el descuento que nos hacía el Fondo de Cultura Económica (FCE), de la colección *A la orilla del viento*, el costo era de \$16.00. El niño sin enojarse fue dejando uno a uno los libros y escogió solo uno que la mamá pudo pagarle, luego se fueron caminando muy despacio al ritmo de la lectura del niño.

Jorge Larrosa (2003, p. 30), cuando aborda la formación como lectura, dice que lo importante no es el texto sino la relación con el texto. La literatura en esos contextos fue un elemento fundamental para que todos nos formáramos de otra manera:

Pensar la formación *como lectura* implica pensarla como un tipo particular de relación. Concretamente, como una relación de producción de sentido. Desde mi punto de vista, todo lo que nos pasa puede ser considerado un texto, algo que compromete nuestra capacidad de escucha, algo a lo que tenemos que prestar atención. Es como que los libros, pero también las personas, los objetos, las obras de arte, la naturaleza o los acontecimientos que suceden a nuestro alrededor quisieran decirnos algo. Y la formación implica necesariamente nuestra capacidad de escuchar o de leer eso que tienen que decirnos (Larrosa, 2003, p. 29).

## **Visitas de apoyo pedagógico**

Eran visitas de soporte que hacía el equipo de la UPN Ajusco, en las que llevaba nuevos materiales teóricos y novedades de textos de literatura infantil. La permanente comunicación con los maestros de la zona permitía acercar actividades didácticas que ayudaran a las acciones cotidianas en las aulas. También las visitas las realizaban profesores de la misma zona escolar con mayor experiencia docente e iban dirigidas a los maestros que iniciaban su experiencia con primero o segundo grado, en la enseñanza de la lectura, escritura y el fomento de la lectura. En algunas ocasiones invitábamos a diferentes especialistas que aportaran al trabajo de los maestros, como cuentacuentos, expertos en problemas de lenguaje, escritores e ilustradores de historias de Oaxaca, la Ciudad de México o a nivel internacional.

## **Encuentros pedagógicos entre profesores y especialistas**

La escritura de relatos fue un tema fundamental en la formación de los docentes. Escribir y reescribir sobre la trayectoria de su práctica era la oportunidad de realizar una parada para reflexionar en colectivo, en ese contexto rural, sobre las prácticas que se habían generado, los aciertos y deficiencias que tendríamos que arribar.

Los espacios de intercambio eran muy estimulantes para los docentes, sobre todo después de la lectura de sus relatos, cuando venían las preguntas y ellos podían argumentar los aciertos y dificultades que habían enfrentado durante el desarrollo de la propuesta de lectura. Como invitábamos a compañeros académicos con experiencia en la formación de docentes y maestros de otras zonas escolares, se lograba una discusión y análisis que enriquecía al proyecto y al trabajo realizado por los docentes de la red.

Nosotros, como acompañantes, además de observar el avance del trabajo en la red, comprobábamos la importancia de la labor

colectiva y la necesidad de romper la insularidad del trabajo docente. La red de maestros Totoax era un ejemplo a seguir en medio del trabajo individualista de la mayoría de los maestros de los otros grados. A pesar de los obstáculos de los profesores de otras corrientes políticas contrarias al proyecto, los avances eran elocuentes, sobre todo porque se iban tejiendo nuevos hilos de saberes pedagógicos en esa complejidad que nombrábamos red. Pilar Unda, maestra colombiana, lo plantea así:

... con las redes se intenta reconocer y fortalecer la diversidad. Más que organización son formas diferentes de agrupamiento en donde no hay pretensión de uniformidad, ni pensamientos totalitarios, ni relaciones jerárquicas, tratando de superar la insularidad y el aislamiento que había caracterizado buena parte de la trayectoria de las innovaciones educativas [...] Vemos las redes como lugares de encuentro entre maestros y maestras, como posibilidades de intercambio de prácticas y saberes (Unda, 2004, p. 84).

### **Encuentro entre niñas y niños de las diferentes comunidades**

Durante los primeros años, nuestro objetivo era terminar con la reprobación de los alumnos de primer grado, pues ya he comentado que los maestros de primero y segundo grado habían entrado por propia voluntad al programa, comprometiéndose a estar con ese mismo grupo dos años. Los que estaban en segundo regresarían a primero, para darle continuidad al proceso de adquisición de la lectura y escritura de ese tiempo. También el propósito del colectivo era que los niños se relacionaran de manera agradable con los aprendizajes y, sobre todo, que desarrollaran el gusto por leer y escribir a su propio ritmo, pues nosotros apostábamos a que la literatura infantil podría hacer placentero ese proceso. Con el tiempo los niños leían los libros de la biblioteca de aula que fuimos construyendo, ya que en esos años no existía un programa

oficial de este tipo; pero nosotros, cada sesión quincenal o mensual llevábamos libros de la colección *A la orilla del viento*, del FCE, para incrementar el acervo que básicamente era adquirido por los maestros con su propio salario, alumnos y padres de familia, quienes los donaban a la biblioteca del salón. Algunos niños que deseaban tener su propio libro ahorraban dinero o algunos padres de familia enviaban dinero con ese fin desde Estados Unidos, donde trabajaban. Las técnicas tradicionales de planas y dictados se modificaron lentamente cuando nuevas prácticas alrededor de la literatura se fueron posicionando y los propios padres de familia se involucraron en el proyecto.

En ese nuevo escenario, les planteamos a los padres de los niños que, para ser promovidos de un grado a otro, ya no realizarían un examen que indicara si sabían leer y escribir o no; ahora tendrían una fiesta y nos trasladaríamos a una comunidad donde ellos se encontrarían con otros niños de la zona escolar para disfrutar de ese acontecimiento. Fue el Primer Encuentro de Niños que realizamos.

Recuerdo que para llegar al pueblo de San Luis del Río pasamos primero por la ciudad de Oaxaca rumbo al Istmo y después de tres horas nos desviamos de la carretera para tomar un camino de terracería hacia el pueblo; eran como 20 kilómetros, pero el recorrido se hizo tortuoso por tanta piedra en el camino. San Luis del Río es una comunidad zapoteca a la que se llega normalmente en camionetas de redilas. Así como íbamos llegando nos fuimos instalando en las casas de los niños. Las mamás y sus hijos de otras comunidades que no tenían familiares en esa zona se ubicaron alrededor de la escuela, donde colocaron sus enseres para preparar la comida y acondicionaron para dormir. Esa tarde fuimos llegando todos, niños, cuentacuentos, padres de familia, maestros, invitados y poco a poco nos fuimos acomodando para ese nuevo encuentro.

Las aulas ya se habían acondicionado con los clásicos proyectores de acetatos, pues era la época de las exposiciones con esos aparatos. Iniciamos la actividad con los honores a la bandera y el

canto del Himno Nacional Mexicano. Se inauguró el encuentro y todos nos distribuimos en los salones con los niños de las diferentes escuelas que iban a participar.

La actividad de esa mañana consistió en la elaboración por escrito de un proyecto que antes hubieran desarrollado y para ello les entregamos acetatos y marcadores. También se realizaron escritos en colectivo con asuntos que les interesara exponer a los alumnos. Recuerdo temas como la siembra y cosecha de la sandía, visita a las minas, observación de un gallinero y el nacimiento de los pollitos; todos eran temas desarrollados durante el ciclo escolar. Rápidamente los niños se hicieron hábiles en el manejo de los acetatos y en su capacidad de dar respuesta a la lluvia de preguntas de sus compañeros que seguían a las exposiciones. Todos disfrutamos de ese ambiente alfabetizador en salones con paredes de adobe, techos de tejas y pisos de tierra.

Después de una mañana agotadora terminó la primera actividad, luego llegó la comida y por la tarde se continuó con estrategias de literatura infantil que los maestros habíamos preparado para los niños: leyeron y escribieron cuentos, poesía, anécdotas, chistes, entre otros. Era una fiesta de la palabra, donde unos 400 niños de primero y segundo de primaria disfrutaban con la literatura y no se diga nosotros, los maestros. Llegó la noche y los cuentacuentos se hicieron presentes junto a la fogata. Se contaron cuentos de todo tipo y se realizaron muchas actividades alrededor del fuego. Finalmente disfrutamos de bombones pasados por la lumbre y nos fuimos a nuestro tapete a dormir. Sobre ese encuentro, la maestra Gutiérrez escribió:

La intención es generar un espacio de convivencia con la lectura y la escritura. Consiste en la recuperación de saberes del contexto que los niños han construido a partir de su experiencia tanto fuera como dentro de la escuela y son plasmadas en escritos, en murales, narraciones, descripciones, textos literarios, acompañados de imágenes, fotografías, videos, etc. [...] Los preparativos son diversos: pedir apoyo a los papás y mamás, a los integrantes del comité

municipal y escolar, la salida a las comunidades, los cuadernos, las tablititas para escribir durante los recorridos por la comunidad, la contratación de la camioneta para trasladarlos al lugar sede del encuentro. Los arreglos en la sede se hacen con mucha anticipación para dar alimentación y hospedaje a cientos de niños que se encuentran en la comunidad en busca de nuevos espacios para intercambiar saberes y experiencias con la lectura y la escritura (Gutiérrez, 2001, p. 118).

Por la mañana, el cuentacuentos Gerardo Méndez narró otros relatos y cerramos la actividad entregando a los niños un diploma por su participación, en señal de que habían “pasado de año”. No hubo regaños, exclusiones u otras formas autoritarias para esos pequeños, la “letra con sangre entra” estaba iniciando el camino de su retirada en ese contexto. Era un domingo y desde esa comunidad todos viajamos de regreso a nuestro destino.

Otorgar la palabra a los niños en ese contexto rural tenía todo un significado político, era ceder la voz a los que no la habían tenido por años:

Yo creo en el poder de las palabras, en la fuerza de las palabras, en que nosotros hacemos cosas con palabras y, también, en que las palabras hacen cosas con nosotros [...] es sobre todo dar sentido a lo que somos y a lo que nos pasa. Y, por tanto, también tiene que ver con las palabras el modo como nos colocamos ante nosotros mismos, ante los otros, y ante el mundo en el que vivimos (Larrosa, 2003, p. 86).

Digo que es un acto político, porque nuestra posición incluye las palabras reflexión o reflexión crítica sobre la práctica o en la práctica como una reflexión emancipadora, no como sujetos técnicos. Larrosa plantea que es una propuesta alternativa con sujetos críticos:

... que, armados de distintas estrategias reflexivas, se comprometen con mayor o menor éxito en prácticas educativas concebidas la mayoría de las veces desde una perspectiva política. Todo esto es suficientemente conocido, puesto

que en las últimas décadas el campo pedagógico ha estado escindido entre los así llamados tecnólogos y los así llamados críticos, entre los partidarios de la educación como ciencia aplicada y los partidarios de la educación como praxis política (Larrosa, 2003, p. 85).

### **Taller de intercambio entre padres, maestros y alumnos**

El taller pretendía atender las necesidades de los padres para que se convirtieran en colaboradores del fomento de la lectura en sus casas; es decir, impulsar un ambiente alfabetizador en torno a la lectura también en el seno familiar.

### **Muestra de teatro escolar**

Iniciamos con obras de teatro basadas en textos de literatura infantil en cada comunidad, donde los niños y los maestros transformaban el cuento en un guión para teatro. Los primeros años las obras se representaban en las ceremonias de las escuelas o en las ferias de la lectura. Pero más tarde los invitaron a presentar sus obras en la Muestra de Teatro Infantil que organizaba el FCE en la Ciudad de México. Se presentaban en zapoteco y en español, y algunas veces venía la banda de música del pueblo para tocar, al mismo tiempo que se desarrollaba la narración. Alguna vez vi ahí al presidente Miguel de la Madrid Hurtado, sentado junto a su esposa, observando las actuaciones de los niños de Oaxaca; no estuvieron toda la obra, como a la mitad se despidieron y siguieron su camino.

Algunas de las estrategias que implementamos para mejorar los procesos de formación de los docentes fueron: desarrollar el gusto por la lectura, optimizar la comprensión lectora y renovar la tarea de acompañamiento a los maestros en proceso de formación, dentro de los espacios educativos.

## Nuevos espacios para la lectura: hamacas, árboles y rocas

Cada mes asistíamos a la comunidad de Totolapa tres asesores de la UPN y nos quedábamos dos o tres días, y en algunas ocasiones la semana completa. Nos instalábamos en un pequeño cuarto que nos ofrecían con tres catres individuales, uno de ellos era de madera elaborado con costales de yute, y los otros dos de metal y lona; eso sí, cada uno con su mosquitero, ya que los insectos abarrotaban el cuartito. Por la mañana, a las seis, salíamos a correr a la orilla del río para llegar con calor y bañarnos con agua fría a jicarazos; y antes del taller desayunábamos con la tía Juana en un restaurante sobre la carretera. La tradición en ese lugar eran las enchiladas o entomatadas por la mañana, tarde y noche.

Las contradicciones dentro del grupo de los 80 maestros de la zona escolar obstaculizaban el trabajo, pues muchas de ellas se suscitaban entre los profesores adeptos al supervisor escolar. Comentaba la maestra Eloísa Gutiérrez al supervisor: “ellos, los militantes de su grupo político son los más flojos para el trabajo pedagógico, y no voy a votar para secretario general de la delegación sindical al menos interesado en el cambio que estamos experimentando en la zona”.

Frecuentemente había roces, sin embargo, en la Red Totoax seguíamos trabajando buscando alternativas pedagógicas a la “fuerza de la costumbre” de realizar actividades repetitivas y sin sentido. Las actividades didácticas lúdicas fueron aceptadas por los maestros lentamente, en combinación con las prácticas docentes de su experiencia y lo nuevo que se proponía. Documenta la maestra Eloísa:

Al inicio, las aulas carecían de materiales escritos y los pocos que había no les interesaban a los niños; asimismo, no se generaban espacios entre los alumnos y profesores para disfrutar y compartir la lectura. A medida que se impulsó el programa de formación las aulas se fueron transformando. Los maestros llevaban a los salones libros que compartían con sus alumnos en

voz alta gozando la lectura, viviendo la aventura, recreando la fantasía de la historia y buscando en la vida de los personajes significativos asuntos que se relacionaran con la vida de los niños y del contexto (Gutiérrez, 2011, p. 119).

Cada día, los libros de diferentes editoriales ingresaban más rápidamente a las aulas, y aunque ya existían los *Libros del Rincón* no eran suficientes, así que conseguimos algunos infantiles del FCE, de Alfaguara y algunos más de los que solía comprar durante los viajes a las ferias de libro en América Latina.

Los padres de familia diseñaban exhibidores para los libros, aportaban recursos para la compra de más volúmenes, los niños ahorran para comprar sus propios libros en las ferias de las lecturas que la Red Totoax ha organizado en las comunidades de la zona y a las que acuden las casas editoriales y librerías de Oaxaca. Se escenificaban los cuentos favoritos de los niños, los más leídos por el grupo. Estas representaciones se compartían entre las escuelas de la zona, y lo más sorprendente, los niños viajaban año con año a la muestra de teatro escolar organizada por el Fondo de Cultura Económica (Gutiérrez, 2001, p. 119).

Una mañana, la maestra Eloísa Gutiérrez preguntó a los niños en dónde preferían leer dentro de sus casas, y las respuestas la dejaron sorprendida, pero como no les creyó del todo organizó visitas para documentar lo dicho por los niños. Llegó a cada casa saludando y conversando con los niños y las mamás, y así fue comprobando los espacios donde los niños leían los libros que en préstamo se llevaban de la escuela. Una niña al leer cantaba en lo alto del árbol de la casa, otro niño leía sobre una gran piedra junto a sus gatos, otros en su hamaca, en la mesa, en un sillón, en los patios de sus casas, bajo las frondosas ramas de los árboles y entre los balidos de sus chivos o borregos, mientras descansaban de las arduas tareas de cosechar o sembrar la semilla; es decir, en una gran variedad de espacios y en diferentes escenarios, además de que unos lo hacían en silencio, otros en voz alta y algunos más cantando.

A través de diferentes actividades observamos nuevos comportamientos de lectura, tanto de niños, padres de familia y maestros:

Se toma iniciativa para leer en espacios íntimos y espacios compartidos con profesores, padres de familia, compañeros. En espacios públicos para compartir saberes, en espacios compartidos para desarrollar la escritura vivencial fuera del aula.

Aparece una actitud nueva en la compra de libros infantiles. Se seleccionan nuevos títulos. Se decide autónomamente el libro que se quiere leer. Se hojean para la toma de esa decisión: que el libro elegido tenga algo diferente a otros que ya haya leído en casa o en la escuela. Se negocia el título (compra) con la mamá o el papá. Padres e hijos intercambian puntos de vista para la adquisición.

Se crea una familiaridad con los libros. Los niños, los padres y los maestros se acercan a ellos, los leen, los miran, los compran, los encuentran en los exhibidores de venta. Se incorporan a la biblioteca del aula, escuela, casa. Se decide la adquisición porque los han escuchado a través de la lectura en voz alta, cuando los han contado los cuentacuentos invitados por la Red. Se escenifican los cuentos que los niños disfrutaban más (Gutiérrez, 2001, p. 119).

Cada una de las actividades que realizábamos con los maestros, alumnos o padres de familia era una oportunidad más de reflexionar los logros que habíamos tenido o los nuevos problemas a los que nos estábamos enfrentando. De ahí que los hallazgos que surgían nos permitieron valorar la importancia del acompañamiento en acción de nosotros junto con los profesores, y de ellos con los alumnos. El encuentro con los libros, sobre todo de literatura infantil, nos motivó a buscar estrategias lúdicas para otros temas escolares como Historia o Matemáticas y valorar la formación de las bibliotecas de las aulas, escuelas y de algunas casas de los alumnos, ya que en esa zona rural carecían de ello. La reprobación de niños en primer grado permitió crear programas de apoyo extraescolar, lo que disminuyó el número de “reprobados” en la zona escolar y aumentó el número de lectores por gusto.

Cuando iniciamos nuestro proceso de formación imperaba una concepción técnica del aprendizaje de la lectura y la escritura; es decir, que leer era hacerlo de “corridito” y sin errores, respetar al pie de la letra los signos de puntuación, no deletrear ni equivocarse, escribir sin faltas de ortografía, tener letra bonita y responder correctamente a nuestras preguntas. Consideramos que los profesores de la Red hemos logrado construir una concepción procesual del aprendizaje de la lectura y la escritura. Vemos que los niños van avanzando gradualmente en su aprendizaje con ritmos diferenciados, que lo importante es el contenido de lo que escriben, leen y hablan, porque la experiencia abre ventanas para conocer el mundo de significados. El aspecto formal de la lengua escrita pasó a segundo término y su tratamiento didáctico ahora está relacionado con la función comunicativa del lenguaje, en donde lo importante es escribir bien para que otros lo entiendan. Todo esto es posible porque el aula se ha modificado, siendo las relaciones cálidas entre los niños y los profesores, punto de partida y de llegada en el aprendizaje (Gutiérrez, 2001, p. 120).

Los hallazgos en la investigación nos colocaban a todos los docentes en la posición de investigadores de la red, y así nos presentábamos en diferentes foros para dar a conocer los descubrimientos. También teníamos claro que al “documentar como docentes narradores” estábamos aportando a una propuesta alternativa de educación y hacia la construcción de un movimiento pedagógico más amplio. Al respecto, Gudmundsdottir dice:

La investigación acerca del conocimiento y la práctica de los docentes experimentados demuestra también que a ellos les preocupa, explícita o implícitamente, la presencia de valores y otras cuestiones morales en su práctica. [...] Al utilizar la forma narrativa asignamos un sentido a los acontecimientos y los investimos de coherencia, integridad, amplitud y conclusión. Cuando situamos eventos extraídos de nuestras experiencias personales dentro del orden provisto por la narrativa, también los investimos de una significación moral (Gudmundsdottir, 1998, p. 62).

Además, los contenidos de la lectura y la escritura nos estaban formando a todos de manera distinta brindándonos la oportunidad de darle otro significado a las palabras y a los acontecimientos que se presentaban, como el hecho de que los niños hubieran creado nuevos espacios y escenarios para la lectura en una zona rural, que estuviéramos organizados en colectivos y redes y, sobre todo, que se fueran desterrando las clásicas prácticas autoritarias utilizadas para “enseñar” a los niños a leer y a escribir; esos acontecimientos nos fortalecían para seguir con el proyecto de una educación alternativa desde los propios maestros, niños y contextos diversos que nos formaban y transformaban. Jorge Larrosa lo plantea así:

... lo importante, desde el punto de vista de la experiencia, es cómo la lectura de Kafka (o de Platón, o de Paulo Freire, o de cualquiera) puede ayudarme a decir lo que aún no sé decir, o lo que aún no puedo decir, o lo que aún no quiero decir. Lo importante, desde el punto de vista de la experiencia, es que la lectura de Kafka (o de Platón, o de cualquiera) puede ayudarme a formar o transformar mi propio lenguaje, a hablar por mí mismo, o a escribir por mí mismo, en primera persona, con mis propias palabras (Larrosa, 2009, p. 21).

La experiencia de la Red Totoax fue más allá de las aulas, por lo que nos propusimos, en colectivo, sistematizar la práctica docente con la elaboración de un relato propio, escrito por cada maestro. Ahí expusieron el saber pedagógico que solo los docentes poseen, pero que pocas veces se documenta y puede ser conocido por otros colegas para compartirlo. Los maestros y maestras escribieron en varias publicaciones locales, nacionales e internacionales. El caso de la revista *Entre Maestros*<sup>15</sup> fue el espacio privilegiado de esa experiencia.

---

<sup>15</sup> “Nos interesaba dar la palabra a los que construyen alternativas relevantes y significativas para transformar nuestras escuelas desde la educación preescolar, primaria y secundaria. En este sentido, los autores de *Entre Maestros*, fundamentalmente, son profesores de educación básica preocupados por generar procesos de animación, innovación y/o investigación frente a las dificultades cotidianas que viven en el trabajo docente” (Pulido, 2000, p. 1).

Por esos años, varios docentes de la Red Totoax se integraron como colectivo a la Red TEBES y a la Red Iberoamericana de Colectivos Escolares que hacen Investigación desde su Escuela (Red Ibero), redes en las que participamos de su construcción desde una perspectiva instituyente, es decir, buscando una transformación de las instituciones establecidas.

Los docentes, cuando narran experiencias pedagógicas que los tienen como protagonistas, están construyendo interpretativamente sus trayectorias profesionales y les están otorgando sentidos particulares a lo que hicieron y a lo que alcanzaron a ser como docentes, en el mismo movimiento en que reelaboraron reflexivamente sus vidas y re-posicionaron respecto de ellas, ya más distanciados que cuando las vivieron. A través de estas narraciones, proyectan sus expectativas, preguntas y preocupaciones; las dicen, las escriben, las comparten y conversan con otros colegas en el lenguaje de la práctica (Suárez, 2006, p. 77).

### **LA REVISTA *ENTRE MAESTROS*, UN ESPACIO DE CIRCULACIÓN DE SABERES**

Al iniciar el nuevo milenio en la UPN se proyectaron varias revistas y *Entre Maestros* fue una de ellas. Era un proyecto que hacía falta no solo a la Universidad, sino al magisterio en general, ya que existían escasas revistas educativas y ninguna desde esta perspectiva de difusión. Me invitó a fundarla la maestra Valentina Cantón Arjona, directora en ese momento de Fomento Editorial de la UPN. El proyecto fue aprobado y nos alistamos a trabajar en los primeros números, pues no sabíamos cuánto tiempo iban a apoyar una revista con esa perspectiva; sin embargo, la revista ya cumplió 20 años ininterrumpidos.

La revista nace en la misma perspectiva de trabajo donde los maestros puedan tener un espacio para difundir las experiencias de trabajo en sus escuelas. Nace para dar voz a los que hasta ese

momento carecían de espacios que reconocieran al maestro como sujeto de saber y política. Asimismo, pretendía recuperar diversas voces que expresen realidades socioculturales de diferentes contextos y analizar lo problemático y complejo que es el aula y la escuela.

En el primer número de la revista *Entre Maestros*, escribieron la maestra Eloísa Gutiérrez y el maestro Andrés Eusebio Cortés Reyes el artículo “Leer ¿sin leer?”, en el que documentaron los hallazgos obtenidos durante el proceso de intervención didáctica con la lectura y la escritura. En este se hace una crítica a las prácticas de lectura en la escuela y se evidencia cómo después de largos años de trabajo de los dos maestros lograron generar una propuesta alternativa para la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura, además de fomentar la lectura de textos literarios. Veamos varios ejemplos de cómo los maestros documentaban esos procesos publicados en la revista:

Una vez reunidos mis alumnos, después de haber disfrutado de su recreo, les comuniqué que hacía tres días había visto en la biblioteca de la escuela (me encontré), un bonito libro y que lo quería compartir con ellos.

Todos se pusieron alegres, aceptaron y expresaron que lo leyera. En el transcurso de la lectura todos mostraron atención y el silencio invadía el salón de clase, no perdían el movimiento que hacía, el contacto de mis manos con el libro hacía que sus caritas manifestaran insistencia en la lectura, máximo cuando tocaba dar vuelta a las páginas. En fin, todo era emoción (Gutiérrez, 2000, p. 15).

Otro artículo publicado fue el del maestro René Altamirano Díaz: “Ahora ya no me enoja, me asombro”:

Así, desde los primeros días del ciclo escolar me dispuse a trabajar con mis alumnos, quienes mostraban el entusiasmo que todo niño manifiesta al llegar por primera vez a la escuela. Al ver ese gran entusiasmo pensé: ¡Yo también debo entusiasmarme por llevarlos a descubrir lo que ellos quieran aprender!

De esta manera comencé a propiciar las experiencias iniciales de escritura convencional en los niños, y cuando observé sus primeros escritos me percaté de ciertos cambios en mi actitud que ya era muy distinta a las reacciones que tenía en mis años anteriores de trabajo.

[...] Recordé que cuando los niños me mostraban sus escritos les decía que estaba mal, aunque a veces sólo les faltaban algunas letras; también les preguntaba: “¿qué escribiste aquí?”, los niños con timidez me contestaban y me leían lo que habían escrito, y yo con cierto enojo respondía: “¡aquí no dice nada, escribe bien!”.

Recordar esas escenas y reflexionar sobre mi práctica relacionada con la lectura y la escritura, durante estos dos años de formación que emprendimos en la zona escolar, me ha servido para asumir otra actitud ante las experiencias de escritura con los niños. Ahora puedo decir que la mayoría de mis alumnos se sienten motivados por escribir, aunque se den cuenta de que a veces les faltan letras a sus escritos; ahora no se limitan a un determinado número de renglones, ya no preguntan cuántos renglones deben escribir.

Es interesante ver que ya no me dicen como en los primeros días: “¡Yo no puedo escribir, maestro!”, como es el caso de Orlando, un niño que al principio me decía: “¡Cómo quieres que escriba maestro, si yo no sé, por eso voy en primero, si no, ya fuera más adelante!”.

[...] Orlando ya aprendió a leer y a escribir convencionalmente y cada vez hace más amplios sus escritos. Rey David después de que estaba rezagado dio un salto tan grande que ya descubrió la relación sonido-grafía y sus escritos ya se entienden, y por cierto, no le gusta copiar, él prefiere escribir lo que piensa o lo que le gusta.

[...] Después de casi dos años de intentar cambiar mi manera de enseñar a leer y a escribir, he podido percibir que los niños y niñas de mi grupo se sienten contentos y contentas del trabajo que se está haciendo en el salón de clases. Tal es el caso de Alma cuando le pregunté: “¿Te gusta la escuela de aquí?” (ya que viene de EU) y me contestó: Sí, porque ya sé muchos cuentos que leemos en el salón y otros que me ha leído mi mamá cuando llevo libros de la biblioteca (Altamirano, 2000, p. 25, 28).

En este relato podemos observar cómo el maestro compara el trabajo que realizaba antes de entrar al programa de formación e integrarse a la red y los logros que los alumnos alcanzaban posteriormente. El relato recurre a las voces de los alumnos mostrando sus gustos y dificultades durante el proceso de adquisición de la lengua, y un papel diferente del maestro frente a esas problemáticas, todo ello durante el proceso de la escritura y reescritura del relato.

Daniel Suárez analiza la importancia del papel de los docentes cuando escriben sus experiencias, ya que al documentar lo no documentado generan un saber pedagógico que enriquece la práctica vivida y al lenguaje en este campo, con el objetivo de activar la memoria pedagógica de las escuelas. Asimismo, ponen en circulación otras versiones personales de los docentes, de las escuelas y su contexto, y otras formas de decir, escribir, relatar y pensar lo que allí acontece (Suárez, 2010, p. 182).

Retomo a Larrosa porque enfatiza la experiencia de los sujetos que se exponen, ya que no es fácil pretender transformar la práctica educativa y proponer una educación distinta donde los maestros se muestren a través una práctica innovadora y además lo documenten y lo socialicen:

El sujeto de experiencia es un sujeto ex-puesto. Desde el punto de vista de la experiencia, lo importante no es ni la posición (nuestra manera de ponernos), ni la o-posición (nuestra manera de oponernos), ni la im-posición (nuestra manera de imponernos), ni la pro-posición (nuestra manera de proponernos), sino la ex-posición, nuestra manera de exponernos, con todo lo que eso tiene de vulnerabilidad y de riesgo. Por eso es incapaz de experiencia aquél a quien nada le pasa, a quien nada le acontece, a quien nada le sucede, a quien nada le llega, a quien nada le afecta, a quien nada le amenaza, a quien nada le hiere (Larrosa, 2003, p. 95).

Las reflexiones anteriores vienen a cuento, porque cuando se publicaban los textos de los maestros no les gustaba que otros compañeros de la zona leyeran sus trabajos, pues decían que criticaban y

cuestionaban sus relatos. Las publicaciones en papel generaban un tanto de rivalidad entre algunos compañeros maestros, mientras que otros, por el contrario, preguntaban y los felicitaban por el trabajo y la publicación de su experiencia.

Ahora veamos el relato de otro maestro: “En las comunidades rurales de nuestro país siempre hay una actividad económica en la que participan todos los integrantes de la familia, y en Candalaria Yegolé, no podría ser la excepción” (Meneses, 2000, p. 29). Así iniciaba el relato titulado “Magueyes, palenques, borrachos y otros cuentos”, del maestro Pedro Meneses.

El tema de investigación de los niños y el maestro fue la producción del mezcal. “Y en esta persistencia de la memoria y del quehacer comunitario, los niños ocupan el lugar fundamental, pues son los herederos de estas tradiciones” (Meneses, 2000, p. 29).

Al maestro le interesaba dejar plasmados los saberes de los niños de su comunidad y mediante la escritura de sus alumnos se pueden conocer, y también la cosmovisión de esa comunidad; además, expresa el maestro Pedro Meneses, él también iba aprendiendo el proceso de cómo se producía el mezcal: “He aprendido de las actividades cotidianas que el niño realiza porque se le reconoce, se le valora, se le organiza, se juega con el trabajo reinventándolo a través de la palabra escrita” (Meneses, 2000, p. 30).

En su relato, el maestro Meneses va describiendo el proceso de producción del mezcal, a través de las representaciones que los niños han escrito de esta actividad.

#### Los magueyes

Primero el maguey hecha quiote y de allí salen los magueyitos se tumba para quitarle los magueyitos y se transpone en el almáxico y se ponen a marchitar un poco y luego que ya esté grandecito se transpone en el cerro y se siembra en falda y ya que tiene seis o siete años ya que está de sazón se corta y se acarrea en bestia o en carro y luego lo rebanan en dos pedazos y le echan al horno ya que se cose lo sacan y se lo comen y lo machucan con la peña y con bestia y luego lo echan en las tinas y se saca a los tres o cuatro días y se saca el bagazo

para la hoya y como a los quince minutos cae el chorrillo del mezcal y lo venden para sacar dinero (Eutiquio y Víctor, 9 años).

#### Los palenques

Fuimos para el palenque y nos tomamos una foto en el palenque del tío Baldo y hay [*sic*] estaba Tío Pascual sacando mezcal, estaban Tebo y Felipe y el maestro les preguntó que a que horas salía el mezcal y Tío Pascual le contestó que dentro de una hora y luego regresamos y le tomaron otra foto al cántaro cuando ya taba cayendo el mezcal y de allí nos fuimos para el salón y entonces nos pusimos a trabajar (Juan Diego, 9 años) (Meneses, 2000, p. 30).

Los alumnos conocen la materia prima con la que trabajan y saben que la planta tarda más de cinco años para ser cosechada, “para estar de sazón”. Los niños saben de la siembra del maguey, lo limpian y cuidan hasta que llega el momento de cortarlo, despencarlo y verlo convertido en mezcal, dice su maestro.

El horno, las tinas, la era (piedra para moler), el mezcal y la hornilla, son las palabras con las que los niños le dan sentido al proceso de elaboración del mezcal; palabras de ese mundo y de ese proceso, palabras necesarias en ese contexto alfabetizador.

Los niños, al ir describiendo los procesos de fabricación del mezcal confrontan sus ideas, socializan su conocimiento y experiencias, lo cual enriquece sus escritos, teniendo de esta manera más material, que, al organizarlo, les sirve para inventar un sinfín de historias y cuentos como los siguientes:

#### El palenquero

Era una vez un palenque que estaba cerca del río y un señor estaba sacando mezcal y llegaron otros señores a tomar y se emborracharon todos y pasaron un día y al otro día se emborracharon y pasaron todo el día y estaban sin comer y tenían hambre y el señor mezcalero fue a comer y se cayó en el río y los otros como ya no estaban tan borrachos lo fueron a traer y tomaron otra vez y se durmieron y llovió y no se dieron cuenta y creció el río y se los llevo el río y

se ahogaron y la esposa del palenquero estaba triste porque se lo había llevado el río y acabó el cuento (Ángeles, 9 años) (Meneses, 2000, p. 33).

En el número 2 de la revista *Entre Maestros* publicamos artículos de profesoras que participaban en la Red Totoax, las maestras Gabriela Garfías Guzmán y Jaquelina Vázquez Zárate. Las páginas de la revista se llenaban de narrativas propias de la escuela: lenguajes, contextos, emociones, problemas, entre otros, permitiendo la documentación de otra manera de percibir la escuela, en las voces de sus protagonistas. La revista cobraba fuerza y su distribución se ampliaba en la medida que llegaba a las comunidades donde los nuevos escritores las daban a conocer. Algunas maestras comentaban entre ellas: “Me faltó mucho por decir”, o cuando preguntábamos si habían mostrado el artículo a sus pares, me decían: “No, ya ves cómo son de envidiosos los compañeros. Seguro me van a criticar”. Fueron años difíciles para los narradores de esas zonas rurales, pues escribir en una revista era casi imposible, y que además los relatos fueran en primera persona abordando los problemas que se vivían en las escuelas, ¡inverosímil!, pues no existía ese tipo de cultura en la comunidad educativa, donde el maestro fuera capaz de documentar lo no documentado.

Se habían publicado infinidad de libros en los que los maestros y maestras habían sido observados, entrevistados y filmados, pero no existía un trabajo de investigación participativa en el cual maestros y acompañantes, en un proceso entre iguales, construyeran alternativas educativas colaborativas.

El patio de la casa una vez más amaneció mojado por la lluvia. Eran finales de junio de 1988. De inmediato me asomé por la ventana de mi cuarto, para ver el río que no cesaba de arrastrar las aguas venidas de las montañas. Era ancho, muy ancho, tanto que casi abarcaba toda la playa y arrastraba las piedras a su paso, los terrenos de cultivo no se veían. Me pregunté si podría salir de mi rancho para el viernes.

[...] Así, esa mañana lluviosa subí a la escuela a entregar boletas de fin de curso a los padres de familia.

Eva (una de mis alumnas de cuarto grado) me dijo: “Maestra, ¿va usted a dar primero?”, sin esperar respuesta dijo: “¡a la, no! yo quería que usted nos diera en quinto”.

La noticia de Eva me sorprendió, pues yo no sabía que el director ya había publicado la lista con los nombres de los maestros y los grados que atenderíamos. Me quedó una sensación de frío en los pies, ya que era un grado en donde la supervisión escolar determinaba quiénes pasaban y quiénes no; además, algunos compañeros me habían comentado sus experiencias no tan exitosas.

[...] Era claro que no quería enseñarles a los niños como me enseñaron a mí: con planas y con el repaso de sílabas hasta memorizarlas... qué aburrido. Decidí no trabajar la lengua de manera fragmentada, esto es seguir un orden lineal que inicia con los sonidos, letras, sílabas, palabras, enunciados y frases. Sabía cómo no quería enseñarles, pero ahora, ¿qué seguía?

A finales de 1998 conocí a los 21 niños que serían mis alumnos. Algunos de ellos aterrados por entrar al salón; otros contentos porque estrenarían cuadernos, y a otros más se les veía en la mirada la esperanza de aprender a leer y a escribir. Además de estos niños de nuevo ingreso, había 12 repetidores, de los cuales sólo dos de ellos ya empezaban a escribir algunas palabras sencillas como: casa, papá, mamá.

[...] Todo esto me resultaba desesperanzador. Mi desesperación se acrecentó un día cuando el centro del pueblo amaneció poblado por puestos de Chocomilk, tacos, trastes, juguetitos con la rueda de la fortuna y los cochecitos; además, colocaron un gran corral enfrente de la presidencia municipal y muy cerquita de la escuela. Era la fiesta grande del pueblo. El salón que ocupábamos estaba precisamente en frente de todo aquello. La iglesia, que también teníamos muy cerca, no cesaba de repicar sus campanas. Después de un rato empezó la quema de los cohetes y de la rueda. Todos los “pelones” salieron corriendo del salón para admirar de cerca toda la fiesta; por supuesto, en la fiesta no podía faltar Ramiro. Desde el salón los llamaba: temía que uno de los cohetes fuera a tronar cerca de ellos.

[...] sin embargo, con el paso de los meses, mi angustia se incrementaba, pues creía que mi grupo estaba igual. Mi interés radicaba en enseñar letras y

que los niños las aprendieran a como diera lugar, claro, sin hacer las planas. Fue muy común escuchar: “¡a la!, apenitas y las gané hacer”, otros como Ramiro decían: “esta pinche letra no me sale”. Era común que también copiaban palabras cambiándole la forma a algunas letras, al copiar enunciados juntaban las palabras, escribían en sus cuadernos de atrás para adelante, otros escribían de forma diagonal en su cuaderno, y otros borraban tanto que acababan diciéndome: “Maestra, ya se le hizo un joyito”.

[...] La lectura de cuentos infantiles logró que los niños se interesaran por aprender a leer, sobre todo cuando se los leía a medias, y yo continuaba con otra actividad. Unos tomaban el cuento y guiándose de los dibujos inventaban diferentes finales y otros se acercaban para pedírmelo prestado y llevárselo a su casa para que su mamá se los terminara de leer.

[...] Recuerdo cuando leí el conocidísimo cuento “El rey mocho”, que a los niños les gustó tanto que se los leía varias veces; terminamos por cantar la letra. Los cuentos llegaron a ser tan importantes en la vida de esos niños de Zoquitlán, que mientras yo hablaba de otras cosas descubrí que algunos de ellos tenían un cuento entre sus manos y lo miraba a escondidas allí, entre sus cortas piernas, posiblemente por temor a que yo los regañara (Garfias, 2000, pp. 27-28).

La literatura infantil permitió que los niños encontraran otros caminos para aprender a leer y a escribir. Les gustaba tanto leer que reunían dinero vendiendo leña o naranjas, o pedían dinero a sus padres que vivían en Estados Unidos, para que cuando lleváramos libros del FCE pudieran comprarlos. Los maestros que se atrevieron a incursionar por este sendero también encontraron en la literatura infantil un aliado. Por esos años del proyecto de la Red Totoax, los niños de primer año habían leído alrededor de 100 cuentos, dato que pudimos corroborar cuando elaboramos una hoja de registro donde cada niño iba escribiendo el nombre del cuento que había leído, y tachaba si le había gustado o no, además de anotar algunos comentarios sobre el mismo.

Nosotros, los asesores, estábamos empeñados en que se generara una nueva cultura de la compra del libro entre los niños, los

maestros y los padres de familia. Para ello, unos días antes de viajar a la comunidad visitábamos las librerías del FCE y comprábamos dos o tres mil pesos en libros a un costo menor. Luego viajábamos seis horas a Oaxaca y de ahí por lo menos otras dos o más horas hacia la comunidad donde tendríamos el taller con los maestros, además de entregar o exhibir los libros para su venta. Recuerdo que solo una vez regalamos el cuento de Anthony Browne, *Willy y Hugo*, también del FCE, a un niño que lo había encargado, y supimos que había estado juntando el dinero por largas semanas esperándolo. Estábamos en las actividades con los chicos y los maestros en el patio de la escuela de la comunidad de Río Seco, cuando llegó el niño a la escuela un tanto rezagado buscando el título que deseaba en la mesa donde exponíamos los libros, pero este ya se había vendido porque solamente llevábamos un ejemplar. El niño rompió en llanto y a todos nos conmovió, pero ya no teníamos otro más, fue entonces que la maestra Conchita (Concepción Cabrera Jiménez) sacó su libro, un tanto cuanto usado y lo entregó al niño, a quien no le importó el deterioro del mismo y se fue muy contento. La maestra Conchita muchas veces nos acompañaba a impartir los talleres, ella era maestra de preescolar, ya jubilada, que trabaja para el FCE. Ese acontecimiento nos emocionó a todos y pasaron muchos días antes de poder olvidarlo. Los niños se habían apropiado del proyecto y no estaban dispuestos a regresar a malos tratos, pues deseaban participar en actividades creativas para aprender a leer y a escribir.

El proyecto de la red no estaba en contra del movimiento magisterial, pero había prácticas sindicales que alejaban a los maestros del proyecto pedagógico. La maestra Garfias nos cuenta sus preocupaciones:

Era mayo y al parecer todo marchaba sobre ruedas. De pronto sentí que todo lo ganado iba a perderse pues llegaba lo que llega todos los años, en ese mismo estado, en ese mismo mes: el paro y el plantón indefinido de clases. Pensaba que aún con clases, algunos no sabían ni de qué se trataba un primer

grado, mucho menos sin clases. Todo el tiempo que duró el plantón fue de pensar si repasaban en sus casas, si sus papás les leían o escribían cuentos. Al terminar el plantón, la presión que sentía era todavía mayor, pues ya faltaba poco para que el ciclo escolar terminara y mi único interés era sacar adelante a los niños que más o menos podían [leer] y dejar atrás a los niños que solamente se dedicaban a jugar o estar fuera del salón. Pero algo en mi interior rechazó esa idea, pues esos niños que estaban atrasados eran los que necesitaban más de mi ayuda, sobre todo Ramiro que tenía una corta vida de largas aventuras.

Ramiro cursaba por segunda ocasión primer grado, pero ni siquiera su nombre sabía escribir. Siempre llegaba tarde al salón, con la camisa desabotonada y abajo una playerita que tal parecía tenía varios días con ella; y entraba al salón sin pedir permiso, ni saludar y se dirigía a cualquier mesabanco que estuviera solo, pues no le gustaba tener que compartirlo, ya que solía acostarse en él agarrando de almohada su mochila. Además, la parte que sirve para guardar libros, él la ocupaba para guardar sus huaraches y andar todo el día descalzo.

[...] El avance de su aprendizaje de la lectoescritura era nulo, y eso me hacía pensar que se quedaría nuevamente en primero. A él sólo le interesaba su burra y su chivita. En una ocasión llegó al salón a decirme: “Maestra, ya va *abundar* mi chivita”. Surgió la inquietud del grupo de ir a su casa a conocer al nuevo chivito. De regreso al salón escribieron lo que vieron, y por primera vez vi a Ramiro interesado en escribir, supongo que porque se trataba de su chiva y de su casa, y porque veía que sus compañeros sí escribían. Entonces fui tomando en cuenta más los intereses de Ramiro. En diferentes ocasiones fuimos a su campo para ver a sus animales y al corral a ver a su burra. Fuimos a correr al río a un lugar llamado la Shishiga, con tal de que Ramiro escribiera.

A finales de junio veía que ya se integraba a las actividades que hacíamos dentro o fuera del salón, y si tenía duda de cómo escribir algo me preguntaba a mí o a sus compañeros. Pero yo dudaba si pasarlo o no, porque tenía algunas dificultades para la escritura y lectura de algunas palabras. Al fin me decidí a pasarlo. Ahora no tenía el pretexto de que la supervisión se negara a pasarlo de grado, pues la decisión de aprobar a un niño al fin era nuestra. Ni la auxiliar técnico ni otros compañeros ajenos al proceso vivido por esos niños, tendría la autoridad de decidir el futuro de ellos o de Ramiro (Gutiérrez, 2011, pp. 30-31).

Poner énfasis en ayudar a los niños con menos desarrollo en el dominio de la lectura y la escritura, era uno de los objetivos que llevábamos al extremo para solucionarlo. La maestra Eloísa Gutiérrez estaba vigilante de que se atendiera a esos niños no solo por parte de los maestros, sino de todos. Era un principio de humanidad respetar el proceso que seguía cada chico al aprender a leer y a escribir, y los maestros estaban para cumplir ese derecho. Nuestra tarea era entusiasmar a los profesores para esa actividad acercándoles libros que los sorprendieran y estrategias didácticas novedosas con el objetivo de ampliar sus herramientas de enseñanza; pero, además, el que nosotros estuviéramos permanentemente en la comunidad y en sus aulas trabajando con ellos y los niños, impedía que se sintieran solos y aislados en su tarea. Nosotros teníamos la expectativa de que ellos comprendieran que el ser docente requiere de cierta sensibilidad para mirar a los alumnos como seres humanos y no como objetos.

Nos desplazábamos a las comunidades más alejadas de la zona escolar localizada a seis horas caminado, llevando nuevos libros teóricos y de literatura, con el objetivo de organizar las actividades a partir de las problemáticas de ese contexto. El trabajo colectivo nos orientaba a buscar “la punta de la madeja”, para armar actividades didácticas que solucionaran las difíciles condiciones que se presentaban en los procesos de aprendizaje de adquisición de la lengua, porque en cada contexto las dificultades eran distintas y tenían que ser diferentes los caminos para solucionarlas.

La maestra Lorena Vázquez Zárate nos cuenta en su relato “La magia de Lorena”, las vicisitudes de una escuela rural bidocente, en el pequeño rancho Las Casas, municipio de Totolapa:

Comencé a indagar cómo los niños aprenden lo que hacen diariamente en sus casas, ese aprendizaje de comunidad rural que no necesita de planas y dictados. En el caso de las niñas, saben poner el nixtamal y hacer las tortillas del tamaño del comal, cocinar los frijoles utilizando el fogón y la leña; los niños saben cómo ensillar sus mulas y caballos para irse a trabajar con su papá al cerro, cuidar sus chivos y encerrar a las vacas y a los toros en el potrero. Ahí

encontré la clave: los niños aprenden lo que les interesa y les sirve para poder vivir a gusto.

Para Lorena, la pequeñita e inquieta niña del rancho Las Casas, el aprendizaje en la escuela ha sido favorable, pues a sus ocho años escribe y lee cuentos para niños. [...] Lorena comprendía que el trabajar en equipo le sirve mucho a ella y a sus compañeros para su aprendizaje individual. Lorena toma un librito del Rincón de Lectura, lo hojea; sabe que al hacerlo encontrará historias fantásticas. Al principio de su primer año escogía los libros de cuentos con letras grandes y muchos dibujos y seguía la lectura a veces inventada. Con el paso del ciclo escolar, Lorena siguió utilizando los Libros del Rincón para apropiarse de la lectoescritura; ella sentía que iba bien, hasta les decía a sus compañeros: “pelones, ¿les leo el librito?” (Vázquez, 2000, pp. 32-33).

Historias similares se repiten en cada uno de los relatos de los maestros participantes de la Red Totoax, relatos verdaderos de niños y niñas que fueron desarrollando el gusto por leer y escribir, maestros que encontraron en el contexto rural, que tradicionalmente se observa como un obstáculo, la oportunidad para transformar su práctica docente. Además, los maestros, en sus relatos, fueron incorporando la vida cotidiana y sus vivencias que eran compartidas por sus alumnos.

McEwan habla del aporte de la narrativa para entender la docencia y cómo las prácticas sociales humanas, existentes en el tiempo y que cambian con el tiempo, tienen historias. Las historias sobre esas prácticas ayudan a definir nuestros propósitos, localizar nuestros valores y “fijar nuestra orientación afectiva” hacia las personas y las cosas que con frecuencia toman la forma de relato (1998, p. 236).

De ahí nuestra postura en la perspectiva para documentar los acontecimientos del proyecto PILEC y las redes: “Al relatar esas historias llegamos a apreciar el poder que tienen las narrativas sobre la manera en que pensamos la actividad docente; y eso constituye un importante avance en el desarrollo de una perspectiva crítica que influya sobre las maneras de comprender la docencia” (McEwan, 1998, p. 237).

La maestra Isabel Minerva Ortiz Mendoza documenta en sus relatos lo vivido en alrededor de 30 años de trabajo en la comunidad de Tlacolula, enseñando a los niños de la comunidad a leer y a escribir. Lo característico de ella es que no era militante de las acciones de la sección XXII del sindicato y la tenían catalogada como una maestra “charra”; pero nosotros, al conocer día a día su trabajo en la Red Totoax, comprobamos que era una maestra comprometida con su labor, que visitaba las casas de cada alumno, escribía cotidianamente en su diario, preparaba todo el tiempo sus clases y era querida por sus alumnos. El derecho individual a decidir la ideología, religión, identidad de género, postura político sindical, entre otros, y respetar los derechos humanos, fue siempre un principio del proyecto PILEC, así respetamos las decisiones de esa maestra.

Recuerdo que un día ella comentó durante el seminario-taller, que había visitado la casa de uno de sus alumnos más rezagados para observar en qué condiciones vivía, y luego de presentarse en su casa estuvo trabajando un rato con él. Al siguiente día, algunos niños comentaron sobre ese acontecimiento, pues habían visto pasar a la maestra Minerva y concluyeron que el propósito era entrevistarse con el más “burro” de sus compañeros. La maestra advirtió cómo esos comentarios lastimaban al niño visitado, por lo que al día siguiente se dirigió a casa del niño más avanzado, lo que dejó sin palabras a los críticos de esas visitas. La maestra entonces llevó su cámara de filmación para grabar cada visita que hacía y se presentaba con libros que le servían para trabajar con los alumnos y padres de familia. Adentrémonos a una parte de su diario:

Está amaneciendo en San Pedro Totolapa. Las primeras personas en levantarse son las señoras que se dirigen al molino de Tío Len. No es el único, pero sí el que tiene mayor demanda, por su trabajo eficaz e higiene. Es una actividad que realizan todos los días de todo el año, de toda su vida, porque hay que hacer las tortillas, primero para el “taco” del marido que se dirige al trabajo, luego las de ella y de sus hijos, después las del “entrego” a las fondas de la carretera internacional que cruza esta población de 4 000 habitantes.

[...] Ese despertar está acompañado por el canto de los gallos y el trino de los pájaros que habitan en ese clima cálido: tortolitas, mitleños, pachecos, calandrias moras o amarillas, pájaros carpinteros, güilas (sin faltar los zanates que se encuentran por todas partes); algunos cantos son agudos, otros graves, amenazantes, rasposos. Revolotean libres, cada vez más atrevidos, inquietos, veloces, tranquilos, solos, en parejas o en parvadas.

[...] Conociendo la realidad de mis alumnos, procuro que en mi salón los materiales de lectura se encuentren al alcance de los niños, no les pongo trabas para su uso cotidiano, los espero el tiempo necesario para devolverlos, porque algunos tienen muchas páginas y no pueden leerlos de una sola vez. Les permito –es más les aconsejo– que los comenten en parejas por medio de charlas grupales y en familia, porque desde mi experiencia, ésta es la base para lograr una buena producción de textos (Ortiz, 2001, pp. 9-10).

Sería interminable transcribir cada relato de los maestros participantes de esa red. Muchos se habían comprometido a estar en esa comunidad dos años e ignoro si alguno faltó a su palabra, lo que sí recuerdo es que la mayoría de los maestros se quedaron en la comunidad por lo menos cuatro años. Nosotros estuvimos en ese acompañamiento por ocho años, vimos cómo crecieron los niños pequeños y observamos cómo se fueron alejando de la escuela y empezaron a migrar a la Ciudad de México o a Estados Unidos.

Juan, el niño escritor, al que su mamá le decía: “Juan, ya no escribas más que no tengo para cuadernos”, vivió en el Estado de México, y trabajando en una vinatería adquirió el vicio del alcohol y se perdió en la vorágine de la ciudad. Supimos de otras niñas de Zoquitlán –pueblo que guarda en su memoria las grandes ferias de la lectura, los festivales de teatro, las fiestas patronales y la producción de amapola, de calles de tierra y polvo que cuando llovía se agrietaba imitando pequeños ríos, casas de adobe, techos de teja mezcladas con casas de tabicón y cemento que mostraban signos de “modernidad”, construidas con los dólares que enviaban los parientes desde Estados Unidos– que al terminar la primaria formaron un club de poesía clandestino; ellas, las mismas que durante

seis años leyeron y escribieron devorando los pocos materiales que la SEP enviaba, y que fueron a leer sus cuentos y poemas a una radio comunitaria lejos de su pueblo, ahora se reunían periódicamente para escribir y leer poesía fuera de la escuela. Recuerdo sus caras cuando nos platicaban a lo que ahora se dedicaban mientras sus mamás cuestionaban sus continuas salidas por miedo a que anduvieran en malos pasos.

“Solamente comprendemos quién es otra persona al comprender sus narraciones, y el interpretar esas narraciones implica la construcción y transformación de nosotros mismos” (Larrosa, 2003, p. 39).

Podríamos comenzar reconociendo que la vida humana no consiste en una sucesión de hechos. Si la vida humana tiene una forma, aunque sea fragmentaria, aunque sea misteriosa, esa forma es la de una narración: la vida humana se parece a una novela. Eso significa que el yo, que es dispersión y actividad, se constituye como una unidad de sentido para sí mismo en la temporalidad de una historia, de un relato. Significa también que el tiempo se convierte en tiempo humano en la medida en que está organizado (dotado de sentido) al modo de un relato. Nuestra vida tiene una forma, la de una historia que se despliega (Larrosa, 2003, p. 38).

Para cerrar el recorrido que nos permite la Red Totoax, muestro la historia del maestro Armando Guandique González y sus relatos. Él es un buen ejemplo del maestro rural que logra transitar de una concepción de enseñanza de la lectura y escritura, sin tomar en cuenta los saberes de los niños y su contexto, a construir una pedagogía pensada desde el otro, niños y padres de familia que tienen una cultura ancestral y que con muchos de esos saberes llegan a la escuela, pero que muchas veces son ignorados por un currículo impuesto. El maestro Guandique, cuando lo conocimos, enseñaba a partir de un libro que se llama *Mis lecturitas*, con ejercicios de repetición de letras, palabras y con muchos dibujos. Esa fue su primera presentación en el colectivo de maestros y a todos nos sorprendió

su “método”; recuerdo que él se unió a la red unos años después, y poco a poco fue incorporando a su docencia la importancia de un enfoque sociocultural de la lengua, además de sumar estrategias didácticas en las que los gustos, conocimientos y expectativas de los niños eran fundamentales. También posibilitó nuevas herramientas a través de la literatura infantil, dándole otro sentido al trabajo con los niños, y, sobre todo, al mismo maestro.

Un día, el FCE regaló una de las computadoras que desechó a esa escuela de la montaña y el maestro Guandique organizó a los padres de familia para que lo esperaran con una “bestia” en Santa María Zoquitlán, el pueblo más cercano y hasta donde llega el autobús, porque llevaría una computadora a la comunidad. Es inolvidable la imagen del maestro entrando al rancho montando en un gran caballo o así lo hacía parecer la fotografía, abrazando la computadora como un tesoro. La computadora viajó desde la Ciudad de México al rancho de Cañada Guichá, integrado por 21 familias.

La comunidad donde desarrollo mi práctica educativa lleva por nombre Cañada Guichá, es una ranchería perteneciente al municipio de Santa María Zoquitlán, Tlacolula, Oaxaca, y se encuentra ubicada a 20 kilómetros al sur oeste de este municipio, aproximadamente.

La comunidad cuenta con 21 familias, de las cuales 15 tiene niños en edad escolar. La mayoría de las personas saben leer y escribir con algunas deficiencias; la relación que he mantenido con la comunidad es favorable, ya que he promovido la participación colectiva entre los padres de familia para la organización de diversas actividades.

[...] a la escuela asisten niños y niñas que vienen de una ranchería llamada El Ocote, la cual pertenece a otro municipio y al distrito de Miahuatlán. Los niños de esa comunidad poseen una cultura y lengua autóctona, el zapoteco de la sierra sur; dicha situación los diferencia del resto de los niños, sin embargo, desde la escuela hemos promovido que estos niños se integren sin establecer desigualdades respecto a los otros; esto ha permitido que entre los alumnos no haya discriminación y que por lo tanto exista una buena relación entre ellos.

[...] Durante el proceso de formación que emprendimos en la zona escolar núm. 107, de Totolapa, Tlacolula, Oaxaca, con los compañeros que atienden primero y segundo grado de educación primaria, he comprendido que el proceso de adquisición de la lectura y escritura no se limita a la simple decodificación de textos y a escribir como una actividad motora, sino que es necesario conocer este proceso para poder identificar el ritmo de aprendizaje de los niños, y a su vez, para hacerlo más significativo, ya que las y los niños son sujetos activos que piensan, razón por la cual constantemente preguntan, investigan y plantean diferentes respuestas. Para llevar a cabo este planteamiento, a lo largo de estos dos últimos años de servicio, como maestro he promovido actividades y estrategias de acuerdo a los intereses, gustos y necesidades de las y los alumnos, con el fin de no reproducir las prácticas de enseñanza que tienen que ver con la simple decodificación de la lengua o con actividades que no tienen sentido para las y los niños (Guandique, 2003, pp. 43-44).

### **A manera de cierre de la Red Totoax**

Los relatos anteriores son ejemplo de que una estrategia de formación docente es un proceso complejo y de que no es suficiente organizar proyectos de formación en “cascada”, o cursos breves con contenidos que homogeneizan sin tomar en cuenta el contexto o la lengua materna de los estudiantes, además de las problemáticas de cada región. La enseñanza de la lectura y escritura se dificulta en contextos donde aún prevalece el que “la letra con sangre entra”. Estas acciones, que fueron incorporándose como parte de una tradición pedagógica, han sido difíciles de transformar en prácticas significativas y con sentido sociocultural.

Los relatos también muestran que en un programa como este, de acompañamiento colaborativo y horizontal de maestros, coordinación académica y asesores, es posible la solución de muchos problemas de enseñanza y aprendizaje, evitando la desconfianza y la descalificación de la experiencia y del trabajo cotidiano. Se trata

de un acompañamiento participativo que se enfrenta a las condiciones del contexto, los problemas de enseñanza y colectivamente encuentra una diversidad de caminos para enfrentarlos, y no de un asesor que se coloca como observador externo y mira los problemas lejos del contexto del aula o escuela y desde ese lugar alejado realiza las críticas al trabajo de los maestros.

Este otro tipo de acompañamiento genera una empatía entre los asesores y los docentes al tomar conciencia de la complejidad que ocurre en el aula en el proceso de enseñanza y aprendizaje; de los momentos de cansancio y saturación generados por infinidad de problemas; de las demandas de los alumnos y de no saber en determinado momento qué hacer con el grupo o con algunos chicos, en particular, que aprenden de diferente manera, ya que no es posible homogeneizar la enseñanza. El acompañamiento participativo ha mostrado que es posible encontrar otras formas de enseñanza y aprendizaje en las que los maestros, estudiantes, padres de familia y asesores encuentren un sentido profundo y satisfactorio al trabajo cotidiano.

Por otro lado, los relatos escritos por las maestras y maestros son una estrategia novedosa de formación y autoformación que brinda espacios de comunicación donde su voz es escuchada y valorada al documentar la “vida en las aulas”. Los relatos son la muestra de que los docentes son sujetos de saber que generan un conocimiento pedagógico propio y muestran una conciencia política que se propone otros caminos para transformar la educación.

También la experiencia en la construcción de la Red Totoax permitió hacernos conscientes de que la construcción de un proyecto alternativo generado colectivamente desde y junto a los docentes es una tarea ardua, que no siempre puede ser exitosa en todos los terrenos educativos. La lectura y escritura impactó a esa comunidad generando un gran número de lectores, pero en otras asignaturas el tema quedó pendiente. Aunque el tiempo de duración fue de casi 10 años, no todos los maestros permanecieron en el proyecto y conforme iba transcurriendo el tiempo algunos de ellos iban desertando, otros se jubilaron o cambiaron de comunidad e intentaron

seguir con las actividades de la red, pero las condiciones no siempre fueron favorables.

Lo cierto es que tal vez ni nosotros mismos, que estuvimos presentes, valoramos adecuadamente el trabajo colectivo de la Red Totoax en estos años, pues son muy pocos los proyectos que en comunidades rurales han alcanzado esos niveles de organización colectiva y producción de conocimiento tanto pedagógico como político. La difusión de los resultados alcanzados por todos ha sido poca, sin embargo, algunos maestros capitalizaron esa popularidad y gestionaron recursos económicos para uso personal o para su grupo político, incluso algunos de ellos se abrogaron la creación e idea original del proyecto.

Al documentar esta experiencia, con una muestra de lo que ocurre en la vida rural de las escuelas, observamos profundas contradicciones en la comunidad de los docentes, sobre todo en el área política, que de forma permanente obstaculizaba la construcción de una propuesta alternativa de transformación.

Encontramos maestros con diferentes perspectivas de lo que es la educación. Profesores comprometidos con su trabajo y sin ningún interés de participación sindical, pero que se adaptaban a esas presiones; docentes involucrados con su labor pedagógica y activistas con el trabajo de la lucha por la democracia social y sindical; maestros que buscaban mejorar su trabajo, pero sin ningún interés en cambiar a profundidad la educación y solo procuraban mejorar el aspecto didáctico; otros con poco interés en lo pedagógico y dedicados completamente a las tareas sindicales; algunos más que trabajaban cumpliendo su horario y el fin de semana viajaban a sus lugares de origen, mientras unos permanecían en la comunidad sin participar en las actividades de esta; maestros lectores y otros que no soportaban leer un libro completo, maestros que escribían y lo hacían bien, y otros que escribían lo mínimo necesario para sacar alguna tarea.

A pesar de la diversidad de intereses, en el colectivo logramos avances significativos, es decir, formamos lectores por gusto entre

los niños y niñas, algunos maestros y muchas madres de familia. La experiencia de la Red Totoax puede ser un buen ejemplo de trabajo colectivo en busca de transformar la educación en zonas rurales.

Cierto es que desde esta perspectiva de investigación-acción, el activismo a veces no permite tener el espacio y el tiempo de reflexión necesaria para documentar los procesos vividos; y en nuestro caso, a la par de la formación de la Red Totoax estábamos trabajando en la construcción de la Red TEBES, en la Red Iberoamericana de Colectivos, con redes que hacen investigación desde su escuela y en la Red de maestros y maestras animadores de la lectura de Iztapalapa, Ciudad de México. Para la adecuada documentación de todas esas experiencias sería necesario realizar la tarea por el tiempo completo de la vida.

### **RED DE TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA DESDE LA ESCUELA (TEBES)**

En este apartado hago un resumen de la historia de la Red TEBES, de la UPN y maestros de educación básica y superior. El antecedente fue un seminario que realizamos en 1993 llamado Investigación educativa, donde participaron académicos interesados en la vinculación con la problemática de la educación pública.

El seminario, que duró varios años, analizaba los fundamentos de la investigación-acción y los problemas pedagógicos en México y América Latina. Recuerdo que nuestra mirada y experiencia sobre la educación básica se diferenciaba del resto de los participantes en que nosotros ya concebíamos a los maestros como sujetos que sabían sobre su materia de trabajo y eran colaboradores activos en política, lo que años después llamaríamos “sujetos de saber y política”; y la mayoría de los académicos participantes en dicho seminario tenían poca relación con los maestros en servicio. Puedo aseverar que esta diferencia fue fundamental, porque persistió

durante la vida del proyecto y muchas veces llevó a tensiones y confrontaciones de concepciones pedagógicas y políticas. La maestra María de la Luz López narra el arribo a este proyecto:

En 1996, diversos grupos de docentes fuimos invitados a tejer un sueño pedagógico. Llegamos desde diferentes partes de México al D. F. (nosotras del estado de Coahuila) convocados por un grupo de maestros de la Universidad Pedagógica Nacional; la idea era iniciar una experiencia escolar orientada hacia la transformación de la práctica docente de los profesores y de las escuelas de educación básica, organizados en redes de colectivos escolares orientados por nuevas formas de hacer investigación. En ese tenor nace y se desarrolla el trabajo de la Red TEBES (Transformación de la Educación Básica desde la Escuela).

El aprendizaje en colectivo fue doloroso y, en ocasiones, las rupturas nos llevaron al desencanto; pero lo cierto es que esa primera experiencia en red nos fue abriendo posibilidades de construcción colectiva, las que antes ni siquiera estaban en el escenario escolar de nuestra región, donde el individualismo y la vida en solitario son predominantes (López, 2009, p. 86).

Es importante poner en contexto la formación del proyecto TEBES. Para 1993,<sup>16</sup> el proyecto PILEC ya existía y habíamos realizado diferentes actividades junto a los docentes. Inició con el Primer Encuentro de Maestros sobre el Fomento de la Lectura y Producción de Textos para la Escuela Primaria, que partió de la experiencia obtenida en la célula maestros de la OIR-LM, en el aspecto político-pedagógico. Luego vino el segundo encuentro en Iztapalapa y el tercero en Oaxaca, en el año de 1994. Así que para el año de 1996, cuando se constituyó formalmente el proyecto TEBES, ya teníamos un trabajo de vinculación con diferentes contingentes

---

<sup>16</sup> En el año de 1993 conocimos la propuesta del grupo de investigación Renovación Escolar (IRES) de la Universidad de Sevilla, España, en una conferencia impartida en la UPN por el doctor Rafael Porlán Ariza y el maestro José Martín Toscano. Con ellos coincidimos en la importancia de trabajar propuestas pedagógicas junto a los docentes y se mantuvo una relación de trabajo educativo.

de maestros relacionados con actividades político-sindicales con la CNTE.

Un acontecimiento importante fue que durante el primer encuentro del proyecto TEBES apareció nuestro libro, *La letra con gusto entra*, siendo esta la primera publicación en la que los maestros narraban sus experiencias y propuestas pedagógicas.

La conformación de TEBES involucró dos proyectos, tal como se asienta en el libro *Los profesores nos decidimos por el cambio* (2000): “Estos grupos de profesores nos reunimos de manera voluntaria, inicialmente en colectivos aislados, entre otras partes en Hidalgo, 1987; Oaxaca e Iztapalapa, 1993; y a partir de 1996 integramos e impulsamos la constitución de una red nacional aprovechando que institucionalmente la UPN invitó a los académicos a agruparnos y desarrollar nuevos programas educativos” (Arias, 2000, p. 32).

Para dar nacimiento a TEBES, primero escribimos el proyecto y ahí, en el papel, no hubo diferencias, coincidiendo en los planteamientos generales y en la necesidad de transformar la educación. Previamente a su aprobación, realizamos siete versiones en forma conjunta Xóchitl Moreno, Carmen Ruiz, Rigoberto González Nicolás, Marco Arias y Roberto Pulido Ochoa. Una vez aprobado el proyecto se fueron sumando otros maestros interesados en la perspectiva, y a lo largo del mismo, en muchas ocasiones se alteró el rumbo de lo esencial.

### **La formación de colectivos de maestros**

Iniciamos con 29 colectivos de maestros de diferentes estados. A continuación presento datos generales que muestran algunas características de los maestros participantes, entre 1996 y 1998:

En este trabajo se presenta información proporcionada por los mismos colectivos durante los primeros meses de trabajo. En diciembre de este año había

253 participantes, 32 de ellos eran asesores o responsables de 29 colectivos. En julio de 1998, el programa TEBES se encuentra trabajando en un total de 80 escuelas de educación básica de 11 entidades del país: en el nivel de pre-escolar 10, en primaria 60 y en secundaria 10 también; a principios de 1998 se integraron a la red de colectivos dos entidades más. [...] Desde un inicio fuimos más mujeres que hombres, 150 mujeres (71.7%) y 59 hombres (28.2%) de un total de 209 profesores documentados. [...] Los primeros colectivos que formamos la red TEBES iniciamos 45 proyectos en 11 entidades de la república, abordando tres núcleos problemáticos (Nivón, 2000, p. 52).

Otros datos que ilustran sobre la estructura y los participantes en la red, se encuentran en el informe de Amalia Nivón:

Los maestros de formación inicial mayoritariamente con (estudios) de Normal Básica (76%), con licenciatura el 21.5%, y que cerca de la mitad de los participantes de la Red tenía cierta relación con la UPN como estudiantes o egresados y cerca del 90% de los maestros no reportaban experiencia profesional de trabajo de investigación. Se encontró en el diagnóstico que 137 docentes trabajaban en primaria, 22 en preescolar y 18 en secundaria, y otros más trabajaban como directivos. En cuanto a los asesores, la mayoría eran mujeres con estudios de Normal Básica y con cierta experiencia en investigación, no precisamente en investigación-acción (Nivón, 2000, p. 54).

A partir de estos datos, Amalia Nivón plantea una reflexión:

Carecemos de formación inicial como investigadores, sin embargo, poseemos conocimientos y la capacidad de analizarlos y cuestionar nuestra propia práctica docente. Tenemos el deseo de transformarnos y transformar nuestros saberes en beneficio de una mayor calidad educativa. Tampoco gozamos de condiciones académicas, administrativas y laborales que tienen otros profesionales de la educación; sin embargo, en colectivo estamos aprendiendo a generar ideas, proponer estrategias didácticas, sistematizar resultados, evaluar resultados y proponer procedimientos de enseñanza en el largo plazo (Nivón, 2000, p. 55).

## ¿Una convocatoria institucional, una ruptura?

Los colectivos de la red nos constituimos por dos rutas, la primera documentada por la coordinación inicial, siguiendo el camino institucional: “Al iniciar el programa TEBES, invitamos a 13 gobiernos de los estados a participar con nosotros, mismos que contestaron afirmativamente en la gran mayoría de los casos y algunos de ellos colaboraron de manera entusiasta” (Arias, 2000, p. 33). La otra vía, no institucional, se constituyó con los docentes de Oaxaca e Iztapalapa, que antes de aceptar realizaron un análisis y discusión de los colectivos con respecto a la trascendencia de incorporarnos a ese naciente proyecto institucional.

Los colectivos de Oaxaca y los de la Ciudad de México no necesitaron un aval de los gobiernos de los estados, debido a que no había una relación con esas instancias gubernamentales, y porque además eran maestros vinculados a la CNTE, y en esos grupos teníamos una organización más autónoma.

La convocatoria institucional para la formación de la mayoría de los colectivos no fue un acuerdo que naciera desde el colectivo inicial, sino una decisión que marcó al proyecto TEBES en un comportamiento institucional de manera tradicional; es decir, respondían a una cultura vertical que se vivía en los estados de la República mexicana, estructura que con el tiempo fue cuestionada. Por otro lado, los colectivos de maestros de Oaxaca e Iztapalapa, acostumbrados a discutir las formas de control autoritario, en muchas ocasiones no aceptaban las indicaciones de la coordinación de la UPN del Ajusco, lo que generaba tensiones entre los colectivos y discusiones que no eran de forma, sino de fondo. Los maestros con identidad de la CNTE, disidentes, marcaban una discrepancia sustancial y en algunas ocasiones la tensión llegaba hasta los colectivos de maestros, cuando exponían sus proyectos y eran descalificados sus contenidos. La confrontación principal existía entre las agrupaciones de Oaxaca e Hidalgo.

Los colectivos de Oaxaca e Iztapalapa marcaron una diferencia en todos los procesos vividos. Un ejemplo que puede ilustrar las

diferentes concepciones que se vivieron en la convivencia entre los colectivos de maestros, es el siguiente:

En una reunión de colectivos de la Ciudad de México, en 1997, en la escuela El Amo Torres, examinamos el avance de nuestro proyecto y las formas de organización de cada nodo, intentando que los de la ciudad nos constituyéramos en el nodo del centro del país. La discusión más álgida se suscitó cuando analizamos el tipo de red que concebíamos. Nosotros planteamos que debía ser una red sin centro de poder, en donde todos los colectivos formaran nodos con espacios para la democracia, integrados no por estados, sino por afinidad o contenidos de investigación; es decir, que cada una de las decisiones o disposiciones que se tomaran evitaran pasar por el centro. No nos planteábamos una red tipo telaraña, ya que el centro era la araña misma, más bien proyectábamos una tipo pescador, sin el pescador, que podría irse tejiendo en la medida de las posibilidades y necesidades.

Una visión contraria a la nuestra era la red que ya se ejercía, la centralizada, misma que se justificaba con el argumento de ser un proyecto institucional en el que tendría que existir un coordinador, tal como en las escuelas, con un director. Algunos, en defensa de esta postura, comentaban: “Se imaginan, ¿dónde colocaríamos todos los archivos del proyecto? Andarían de un estado a otro, de un lugar a otro y eso sería muy complicado”.

Para algunos maestros institucionales, esas tensiones eran producto de la búsqueda de poder, ya que no tenían la conciencia necesaria para percatarse de que el poder se puede ejercer de muchas formas y una de ellas podría ser las coordinaciones colectivas. El debate sobre el tipo de red que éramos y hacia dónde deberíamos avanzar se mantuvo el tiempo que duró el proyecto y casi al final del mismo se nombró una dirección colectiva, pero solo en la UPN Ajusco, en el resto del país las prácticas siguieron igual, ya que dependían de la dirección de las Unidades UPN, donde los directores eran nombrados por el gobierno del estado en turno y respondían a la dirección del SNTE. Pilar Unda reflexiona sobre este tema:

Por todo ello, la noción *Red Pedagógica* no es simplemente una nueva denominación para actualizar viejas formas organizativas. Se trata, por el contrario, de romper con la adaptación funcional, es una expresión de maestros que se resisten, pasan por el reconocimiento del riesgo, se atreven a pensarse, a ensayar y actuar de otros modos. Retomando las imágenes de Edgar Garabito, a propósito de los viajes, podríamos decir que las redes se mueven en espacios no geométricos, no domesticados (Unda, 2000, p. 76).

La convocatoria a conformar el proyecto TEBES también pasó por la aprobación de las autoridades educativas de las Unidades de la Universidad Pedagógica de cada estado, lo que marcó el perfil de los asesores que se inscribieron al proyecto. Los colectivos se formaron con estudiantes-maestros que estaban en el último año de la licenciatura y que se encontraban interesados en el proyecto TEBES como tema de titulación; además de que estaba garantizado el financiamiento para el desarrollo de la investigación y eso era otro elemento atractivo.

La crítica que hacíamos a las formas de ejercer la coordinación tenía que ver con la falta de estrategias para construir una red autónoma en lo pedagógico y en lo político, y que a través de las redes de los estados podríamos construir nuevas relaciones con el poder de estos, ya que en la UPN Ajusco habíamos ganado espacios autónomos del trabajo pedagógico.

Pilar Unda, que ha estudiado cómo se piensa la formación de docentes a través de las redes de maestros, opina al respecto:

Las Redes desplazan las maneras como han sido pensados los maestros en las prácticas de capacitación, replantean el papel de las universidades y crean otro tipo de vínculos entre las instituciones formadoras y las escuelas. Ellas abren otros ámbitos de formación como espacios privilegiados del saber, de la cultura, del pensamiento y de la vida (Unda, 2002, p. 5).

En la historia de la red que nos ocupa, desde su inauguración se manifestaron distinciones que se mantuvieron y acrecentaron a lo

largo de la vida del proyecto. Las diferencias conceptuales se reflejaban, por ejemplo, en la idea de sujeto, pues mientras que para unos eran sujetos “institucionales”, capaces de reproducir el sistema, nosotros concebíamos a los maestros como sujetos de saber y política, capaces de proponer alternativas educativas desde su propia experiencia.

Otra diferencia sustancial era la concepción de red, la que nosotros pensábamos como una red sin centro y por una construcción de la autonomía; es decir, que la vida interna de los colectivos tendría el propósito de ser democrática, con propuestas de formación y autoformación generada desde el contexto vivido y las necesidades pedagógicas, y no dictadas desde el centro donde se coordinaba el proyecto. En el proyecto PILEC ya habíamos demostrado que era posible la relación entre la UPN y los maestros en servicio, en un vínculo entre iguales-diferentes.

La dinámica que veníamos construyendo junto con los maestros de educación básica, desde los años setenta, había sido de una lucha permanente por transformar no solo la educación en las aulas, sino también en las calles, por una democracia verdadera. Ese era nuestro impulso al construir el proyecto TEBES, sin embargo, iniciaba con un giro institucional, tradicional, jerárquico, y que percibía a los docentes desde una posición colonialista, donde desde antes se marcaba el camino pedagógico a seguir para la vida del naciente colectivo, estableciéndose qué hacer y cómo hacerlo.

Escribía Paulo Freire sobre este tipo de colonialismo:

Si tuviera que hablar de las principales enseñanzas que la trágica experiencia colonial nos da, diría que la primera y más fundamental de ellas es lo que debe fundar nuestra decisión de rechazar la expoliación, la invasión de clase, como invasores o invadidos. Es la enseñanza de la disconformidad con las injusticias, la enseñanza de que somos capaces de decidir, de cambiar al mundo, de mejorarlo; la enseñanza de que los poderosos no lo pueden todo; de que, en la lucha por su liberación, los frágiles pueden hacer de su flaqueza una fuerza con la que vencen la fuerza de los fuertes (Freire, 1984, p. 85).

Desde otra concepción, se ha criticado mirar a los maestros como simples individuos funcionales a las demandas del mercado: “En general, el sistema ve al maestro como sujeto mínimo, con tuercas o tornillos de engranaje, objetos no sujetos, empleados sin enraizamiento local-institucional, por tanto, subjetividades que no generan relaciones ni crean entramados” (Martínez, 2006, p. 244).

Cuando constituimos el proyecto TEBES, los maestros que veníamos participando en el proyecto PILEC desde 1991, en los temas de lectura y escritura de Oaxaca e Iztapalapa, nos planteábamos una perspectiva más amplia hacia la construcción de un movimiento pedagógico con características de una red horizontal, de ahí que invitamos a los maestros y maestras para organizamos en grupos. Como resultado se formaron cuatro colectivos en Oaxaca y cuatro más en Iztapalapa. Aunque la organización de maestros de las dos redes era muy amplia, posiblemente con alrededor de 100 profesores, muchos docentes no aceptaron participar en el proyecto TEBES porque lo consideraban muy institucional y era contrario a las perspectivas pedagógicas y políticas que estaban construyendo.

### **Colectivo Benita Galeana**

El colectivo Autonomía en la lengua hablada y la lengua escrita, también conocido como colectivo Benita Galeana, se conformó con las maestras y maestros: Concepción Ciprián, María del Rocío Parada Ordóñez, Gilberto Flores Escamilla, Alfredo García García, María Efrén Arellano Palacios, Laura Cecilia Reyes Contreras y Beatriz Díaz Amador. Todos ellos profesores de diferentes escuelas de Iztapalapa de la Ciudad de México como Benito Pérez Galdós, Xiuhtzquili, Estado de Morelos y Profesor Enrique González Aparicio. Yo fungía como asesor de la UPN. Cuentan las maestras del colectivo:

Como producto de haber participado en el Diplomado de “Fomento a la lectura y producción de textos”, empezamos aplicar diversas estrategias de

animación a la lectura con la idea de crear la voluntad y la motivación de hablar, de escribir y de leer.

Posteriormente fuimos convocados a integrarnos como colectivo de investigación partiendo de una problemática en común para el desarrollo de un proyecto el cual titulamos: “El desarrollo de la autonomía en la lengua hablada y la lengua escrita (Ciprián, 1999, p. 135).

Nos reuníamos cada semana o algunas veces cada 15 días, pues muchos de nosotros teníamos otros compromisos de trabajo. Los lugares de encuentro eran diferentes, pero siempre en algún punto de la delegación Iztapalapa, ya fuera en una cafetería o en la banqueta, afuera de una escuela, cuando el conserje se iba a las peleas de gallos. Los colectivos de Iztapalapa tenían la característica de estar formados por docentes partícipes de la CNTE, por tanto, eran activistas políticos conocidos como maestros democráticos; así que en las reuniones del colectivo la parte política era un tema fundamental. La orden del día iniciaba con información de los acontecimientos relevantes del movimiento sindical y se tomaban acuerdos de cómo participar en movilizaciones, asambleas, entre otros. El siguiente punto a tratar era la parte pedagógica, que no estaba desligada de lo político: las formas de participación, organización y consolidación del colectivo desde una perspectiva democrática donde teníamos como propósito: “cada quien sus tareas y a cada uno nuestras responsabilidades”. Más tarde analizábamos lo que acontecía en las aulas y el uso del Diario del Profesor, similar al utilizado en la Red Totoax como herramienta para analizar nuestra práctica docente, recolectar información que permitiera documentar los complejos procesos que se vivían en las aulas y comentar algún texto de autores que proporcionaran ideas para el trabajo con la lectura y la escritura, además de realizar las tareas de la nascente red de Iztapalapa que tenía el objetivo de un trabajo pedagógico más amplio. Así íbamos construyendo la identidad del colectivo, planteándonos tareas político-sindicales y en nuestras escuelas, que eran retomadas en las siguientes reuniones de trabajo.

Hablar, leer y escribir resulta una tarea compleja para nuestros alumnos, sobre todo cuando no existe algún espacio dentro del aula para hacerlo. En nuestros grupos de educación primaria difícilmente los niños hablan, escriben y leen. Estas manifestaciones de expresión, se ven a menudo obstaculizadas por las formas de enseñanza vertical tradicionales aprendidas en la escuela.

Al reflexionar en cómo enseñamos los contenidos de Español en el aula, donde priorizábamos la lectura mecanicista caracterizada por tener buena dicción, rapidez, signos de puntuación, etcétera; ésta carecía de significado y se alejaba de sus intereses. Al mismo tiempo, impedía que el niño disfrutara de ella para comprenderla y establecer un intercambio comunicativo entre él y el texto.

En cuanto a la escritura, lo primordial era el trazo de la letra, la limpieza, la ortografía, el dictado, la copia y las planas; lo cual limitaba su libre expresión y el desarrollo de su lengua.

Desarrollábamos esta forma de trabajo porque somos producto de una enseñanza semejante (tradicional), también por la falta de elementos pedagógicos y el desconocimiento de metodologías. Éramos dependientes de lo planteado en planes, programas y organización interna de la escuela (concursos, exámenes programados, campañas del sector salud) (Ciprián, 1999, p. 135).

En julio de 1999 y en el marco del Segundo Encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares que hacen investigación desde su escuela, realizado en Oaxtepec, en el estado de Morelos, México, presentamos los avances de cada uno de los colectivos de maestros de Colombia, España y México. El colectivo Benita Galeana presentó la ponencia “Taller para madres y uno que otro padre”, que era una síntesis de la investigación que estábamos realizando con padres de familia en cada una de las escuelas donde los maestros del colectivo trabajaban. En ese reporte se documentaban, a manera de diagnóstico, las siguientes ideas:

Cotidianamente, nuestras buenas intenciones quedan rebasadas por las condiciones de vida de los alumnos y nuestra situación laboral. Sin embargo, a

pesar de estas adversidades, las profesoras y profesores que conformamos el colectivo “Benita Galeana” provenimos de diferentes escuelas del oriente de la ciudad de México que se encuentran en zonas marginales. Hemos aprendido que a pesar de las condiciones es posible innovar a partir de una estrategia metodológica sobre cómo investigar nuestra propia materia de trabajo.

A lo largo de los años se ha ido construyendo, paulatinamente, una propuesta de manera colectiva, cuyo tema u objeto de estudio es: “El desarrollo de la autonomía en la lengua hablada y la lengua escrita”, en el cual pretendemos tener la oportunidad de acercar la lectura y escritura a nuestros alumnos de una manera significativa, funcional y comunicativa; ya que como sabemos, los aproximadamente 90 millones de mexicanos, aprendieron a leer y a escribir con métodos tradicionales (fragmentación de sonidos y grafías carentes de significado), que no logran despertar el gusto por la lectura y la escritura, mucho menos la autonomía como lectores. En este sentido planteamos la necesidad de que nuestros alumnos tengan la capacidad de hablar, leer, escribir y pensar de forma crítica (Ciprián, 1999, pp. 134-135).

Pareciera que no son complicados los problemas que se viven en la formación de docentes; sin embargo, existe una gran cantidad de investigaciones que han estudiado esos fenómenos y sus conclusiones muestran la compleja relación que existe entre la formación y la práctica docente.<sup>17</sup> En este sentido, en cuanto a las reflexiones que se realizaban en el colectivo, primero desataban una gran angustia entre los maestros, pues eran muchas y de tan considerable complejidad que no sabíamos por dónde iniciar. En el fondo de las mismas se trataba de un compromiso sostenido y de mayor profundidad en la enseñanza, porque al responsabilizarnos del desarrollo de ese proyecto, teníamos el propósito de aportar a la transformación

---

<sup>17</sup> José Contreras Domingo, especialista en la formación de docentes de la Universidad de Barcelona, escribió un artículo titulado “Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación del profesorado”. En este, el autor realiza un análisis autobiográfico y comenta: “La formación del profesorado es para mí el oficio más difícil del mundo, y a la vez el que más me atrapa, con el que me siento más identificado y preocupado” (Contreras, 2011, p. 21).

educativa en la que todos habíamos decidido participar por convicción. En el colectivo no había un director que nos supervisara y no íbamos a percibir un salario mayor, aunque la participación implicaba mayor trabajo, pero encontrábamos en la organización la posibilidad de romper con el aislamiento escolar e iniciar un proceso diferente en nuestra formación docente.

### **El diagnóstico, un obstáculo**

El proyecto metodológico de investigación de TEBES planteaba que el maestro se convirtiera en investigador de su propia práctica docente y proponía iniciar con un diagnóstico de los problemas que se vivían en el aula, para posteriormente sistematizar esas problemáticas y generar propuestas de cambio e innovación. La elaboración del diagnóstico duraba varios meses y la sistematización otro tiempo mayor generando un desfase entre la investigación y la resolución de los problemas cotidianos en las aulas, lo que provocaba escasa producción pedagógica y demostraba que esa perspectiva de investigación, prescrita desde Ajusco, no era la adecuada para el objetivo propuesto, transformar la educación, así que los colectivos de Iztapalapa y algunos de Oaxaca ideamos otro camino para la intervención-investigación.

Llegamos a la conclusión de que el diagnóstico se realizaría cotidianamente y no era necesario dedicarle tanto tiempo, ya que la mayoría de los maestros vislumbraba los inconvenientes que se presentarían a corto y mediano plazo, necesitando dar respuesta a los problemas inmediatos con una perspectiva amplia.

Para comenzar, necesitábamos escoger alguna problemática común entre todos los miembros del colectivo, así que decidimos iniciar por las conceptualizaciones sobre la lectura y la escritura, ya que todos los participantes habíamos enfrentado problemas con los alumnos en cuanto a su comprensión lectora, debido a que no eran usuarios asiduos de la lectura y la escritura.

Antes de TEBES, ya habíamos detectado problemas al desarrollar actividades didácticas con la lectura y la escritura, a través de la literatura, pero los directivos, compañeros, maestros, alumnos y padres de familia no estaban de acuerdo con esas prácticas.

El concepto de lectura y escritura por gusto no era una práctica viable en el contexto de las escuelas públicas para esos años, y los maestros del colectivo trabajábamos desde una pedagogía del placer.<sup>18</sup>

Habíamos experimentado que desde la literatura, los alumnos podían comprender mejor los textos y escribir con mayor claridad y coherencia. Ahora, el problema que teníamos era cómo enfrentar el reto de convivir en las escuelas de la delegación Iztapalapa, una de las zonas más marginales de la Ciudad de México, con maestros, directivos y padres de familia que no estaban interesados en esa perspectiva lúdica y mucho menos en generar un movimiento pedagógico, además de que no sabían de la existencia del proyecto TEBES.

Quedaba claro que, por un lado, nuestras propuestas de diagnóstico e intervención seguían otro camino trazado por Ajusto para realizar la investigación. Y por otro lado, nos enfrentábamos a las prácticas tradicionales que no aceptaban las propuestas lúdicas con la lectura y escritura. Además, el colectivo de maestros estaba aislado, cada uno en sus escuelas, por lo que era complejo hacer un frente común para atender las críticas y bloqueos a las iniciativas de innovación.

En las reuniones del colectivo se repetían las historias y narraciones de lo complicado que era convencer a los maestros de las escuelas de cambiar su práctica. A veces, algunos compañeros se interesaban y pedían los materiales de lectura y escritura, pero todo se reducía a un simple intercambio bibliográfico.

---

<sup>18</sup> Con textos como *El corral de la infancia*, de Graciela Montes (1988); *Como una novela*, de Daniel Pennac (1992); *Por el placer de leer*, de Elia Yunes (1994); *El universo llamado lectura*, de Sergio Andricaín; y *Ese universo llamado lectura*, de Antonio Orlando Rodríguez (1994), entre otros más.

En todas las reuniones del colectivo y antes de iniciar “formalmente”, era común la narrativa de las quejas de los profesores que empezaban conversando con el más cercano y pronto todos nos sumábamos a esos temas. Eran los problemas más sentidos y los demás escuchábamos atentamente las narraciones, pues los docentes tenían la necesidad de hablar sobre casos concretos de problemas con algún alumno o maestro. En esas charlas, algunas maestras incluso lloraban cuando narraban los conflictos, por no tener idea de cómo enfrentar y solucionar esas problemáticas; sin embargo, tenían confianza en el colectivo, ya que en ese espacio pudimos construir intimidad y empatía, lo que no ocurría en los consejos técnicos de sus escuelas, pues el colectivo era un sitio donde además de sesionar, se había generado un lugar de afecto. No éramos un grupo de terapia, pues ese no era el objetivo, además de que ninguno de nosotros tenía las herramientas necesarias para desarrollar y proporcionar ese cause. Todas las tensiones que vivíamos las planteábamos buscando soluciones pedagógicas y políticas, los desahogos quedaban en catarsis, pero estábamos conscientes de que éramos un grupo que se solidarizaba con los problemas de cada uno de los integrantes.

Después de analizar los diferentes problemas en las escuelas, el consenso apuntaba a cambiar las concepciones sobre la lectura y la escritura del contexto que nos rodeaba. Con nuestros alumnos no había problema, ya habíamos dado los primeros pasos y estos participaban con entusiasmo en las actividades que planteábamos, pero las mamás continuamente expresaban su inconformidad de que los niños leyeran mucha literatura y de que escribieran cuentos comentando: “Maestra, con los cuentos los niños no van aprender”; “No vemos que les deje tareas de planas y copias”; “Solo quieren estar leyendo esos *Libros del Rincón* que se llevan a la casa”; “La maestra del año pasado sí que era estricta con ellos”, entre otros. Ese tipo de presiones nos motivaron a iniciar con las mamás talleres, dirigidos a ellas, los que nombramos “Talleres de lectura y escritura para madres de familia y uno que otro papá”, con una metodología

que nos permitió contrastar las concepciones tradicionales imperantes en ese contexto marginal de Iztapalapa.

La experiencia de los talleres con las señoras fue adecuada y permitió que se desplegaran nuevas interrogantes y demandas para el colectivo, al tiempo que las mamás demandaban más talleres como esos ya que decían: “Volvimos a la infancia”; “Si así me hubieran enseñado a mí, de seguro que sería lectora”. El taller, que en esencia era completamente lúdico, incluía lectura de poesía, cuentos y elaboración de recetas de cocina, involucrando tanto a los alumnos como a sus familiares, logrando que todos leyeran y escribieran. Los talleres se multiplicaron en otras escuelas y muchos maestros, aunque no pertenecían al colectivo, pero sí al movimiento pedagógico de la zona, solicitaron los materiales y la metodología. Los talleres con las mamás y uno que otro papá, fue uno de los primeros aportes del colectivo Benita Galeana.

En el año 2000 publicamos, en la sección Para practicar de la revista *Entre Maestros*,<sup>19</sup> la propuesta de esos talleres lográndose mayor difusión de la contribución pedagógica que tuvieron los integrantes del colectivo.

La vida del colectivo de maestros y maestras fue muy importante de manera personal, porque acrecentó mi experiencia como asesor acompañante en procesos de formación de docentes en sus escuelas y con sus alumnos. Acompañar a un pequeño grupo de maestros durante seis años no fue tarea fácil. En primer lugar, tenía que atravesar la ciudad de sur a oriente, a veces hasta dos veces por semana, para acudir a las reuniones del colectivo o a las de la Red de Iztapalapa, que normalmente eran después de las 7 de la noche, ya que los maestros terminaban sus actividades escolares a las 6:30 de la tarde. Escuchar por horas los problemas de cada maestro y de cada escuela enriquecía mi formación; pero, sobre todo,

---

<sup>19</sup> María del Rocío Parada, *et al.* (2000). Talleres de lectura y escritura para madres de familia y uno que otro papá”, revista *Entre maestros*, vol. 1, núm. 2, México, UPN: I-VIII.

era interesante observar y sentir la fortaleza y espíritu de lucha de los docentes por transformar su cotidianidad, en ese contexto en el que se encontraban más de un millón y medio de habitantes, con los niveles más críticos de pobreza y violencia de toda la ciudad. Fueron años de intenso trabajo político-pedagógico, para evidenciar que desde esos pequeños espacios se pueden generar grandes transformaciones, organizando infinidad de actividades pedagógicas-políticas que dieron reputación a los colectivos de maestros y a la red de lectura de Iztapalapa. Incluso, profesores que eran contrarios en lo político fueron sensibles a las propuestas que la red lanzaba sobre actividades de fomento a la lectura y participaron en la propia organización.

La maestra Concepción Ciprián, integrante del colectivo Benita Galeana, expresa muy bien, a través del siguiente relato escrito para este trabajo, esos años de esfuerzo en el colectivo:

#### Colectivo Benita Galeana

Todo empezó al regresar de Chiapas, era el año 1995, y habíamos asistido a las caravanas por la paz que se organizaron a raíz del levantamiento zapatista que había iniciado en enero de 1994. Antes de bajar del autobús nos hicieron la invitación al curso, de inicio creo que se impartió en la escuela “24 de febrero”. Ahí nos enteramos que era un diplomado llamado: “Fomento a la lectura y producción de textos”. Al principio parecía que iba a ser otro curso más, pero no, este diplomado hacía que reflexionara sobre mi práctica docente. Anteriormente ya lo había hecho cuando me inscribí al curso sobre las técnicas Freinet. Pero en ese momento, en el diplomado, puede advertir que seguía transmitiendo sólo conceptos y que a pesar de mi interés porque los niños leyeran, no sabía de estrategias para fomentar el gusto por la lectura, aunque ya me había atrevido a formar una pequeña biblioteca en la escuela “Benito Pérez Galdós” donde trabajaba, y a tener en mi aula libros que ponía a disposición de los niños sin saber clasificarlos adecuadamente. Un sábado (porque eran los sábados cuando asistíamos) nos dijeron que íbamos a formar colectivos y que nos anotáramos en una hoja y así como estábamos, en una mesa, nos anotamos: América, Pilar, Mari, Rocío, Ceci, creo que Alfredo y yo. Nos sugirieron que buscáramos un

nombre para el colectivo y Pilar propuso “Mujeres ilustres” y así quedó, incluso, en nuestras primeras presentaciones en los encuentros tuvimos ese nombre. A mí en lo personal me parecía un nombre muy comprometedor y un día encontré un libro que hablaba sobre Benita Galeana, que fue una luchadora social y autodidacta. Como me llamó mucho la atención esta mujer, propuse que le cambiáramos el nombre a nuestro colectivo por el de “Benita Galeana”.

Lo interesante de este diplomado, aparte de lo teórico, fue cuando iniciamos con la investigación-acción, ya que aprendimos lo teórico para que posteriormente fuéramos al aula y aplicáramos lo aprendido, luego de observar nuestra práctica, escribir en nuestro Diario y posteriormente comentar en el colectivo lo vivido junto a nuestros alumnos. Esto vino a ser muy enriquecedor, ya que pude encontrar otras formas de aplicar la misma estrategia, pero además nos sentíamos acompañadas, sabíamos que no estábamos solas, que podías seguir aventurándote, con la confianza de que aunque te perdieras en el desarrollo de las actividades y su propósito, sabíamos que entre todos los del colectivo encontraríamos nuevamente el hilo de las cosas. Recuerdo que uno de nuestros primeros trabajos era inventar una estrategia de lectura, y un día, lavando y platicando con mi hijo se me ocurrió una sobre adivinanzas, y en la siguiente reunión del colectivo expuse la idea, alguien la escribió o yo, ya no recuerdo, pero el título quedó: “Adivina que...”. Por cierto, a Rosi apenas la habían operado de los ojos y fuimos a verla para comentarle sobre nuestra estrategia y nos dijo que estaba bien, pero como ella no había participado nos sugirió que no pusiéramos su nombre; pero le dijimos que por eso éramos un colectivo y por lo tanto también sería parte de ese trabajo.

Un día en que reflexionábamos el por qué no habíamos entregado los avances de nuestras indagaciones, la compañera América, que era la responsable del colectivo, llamó a Pulido y le entregó todo el archivo que habíamos acumulado de nuestro trabajo pedagógico. El colectivo ahora quedaba sólo formado con Rosi, Ceci, Mari, Alfredo y yo. Con el tiempo, Mari y Alfredo dejaron de asistir a las reuniones, pero el compañero Gil se integró dándole un impulso a nuestra labor.

Por nuestra forma de trabajo empezamos a tener problemas con los padres de familia, por lo que decidimos armar talleres para ellos y mostrar nuestra

forma diferente de acercar a sus hijos a la lectura y la escritura. Después de varias sesiones de trabajo en el colectivo de fines de semana, terminamos por la noche en una casa, no recuerdo si en la mía, la metodología y los contenidos para el taller. Iniciábamos los talleres con una lectura de sensibilización, de ahí seguía una estrategia de lectura, posteriormente el contraste de concepciones y finalmente las conclusiones de la sesión.

Esta parte de mi vida me ayudó mucho a crecer profesionalmente y elevó mi autoestima, aun con los fuertes golpeos que hubo. Un ejemplo de ello sucedió con los maestros de mi escuela, quienes en una votación decidieron que los libros que yo había comprado para mi aula, con el dinero que nos daba la SEP para material didáctico, se integraran a los libros de la biblioteca escolar que nunca se ocupaban, no así, los materiales (hojas, pegamento, cartulina, etc.) que ellos habían adquirido con ese mismo recurso de la SEP. Era tanta la molestia con mi forma de trabajo, que hasta hicieron comentarios infundados sobre mi grupo, argumentando que mis chicos “no sabían nada”, pero no era así, aún recuerdo que estuvimos juntos dos años y en ese tiempo leían por gusto y escribían cuentos y otros textos por su propia iniciativa; claro, a su nivel, tampoco eran grandes escritores y lectores, ya que eran pequeños de segundo grado.

El tiempo que estuvimos trabajando como colectivo y durante el diplomado viví una época estresante y emocionante. Estresante porque después de trabajar toda la semana doble turno y dormir poco, había que pararse muy temprano también los sábados para medio asear la casa, hacer comida y salir corriendo al diplomado o reunión del colectivo y tener que soportar, hasta la fecha, el reproche de los hijos de que no se estaba con ellos entre semana y además, ahora también los fines de semana nos íbamos. En aquel entonces y aun ahora, tengo la certeza de que no podía ser de otra manera, si queríamos mejorar nuestra práctica docente no había otro camino. Emocionante porque fuimos a varios encuentros para exponer nuestro trabajo. El primero de ellos que recuerdo fue en la Universidad Pedagógica, después en Oaxtepec, en el Encuentro Iberoamericano y el último en la ciudad de Zacatecas. Publicaron nuestra experiencia de los “Talleres de lectura y escritura para madres de familia y uno que otro papá”, en las revistas *Correo del maestro* y *Entre maestr@s*. Esa experiencia nos permitió conocer a compañeros de otros colectivos y estados. Se nos quitó un poco el miedo de hablar en público y

adquirimos confianza en lo que hacíamos, después de varios tropiezos (Ciprián, 2016, p. 2).

En los documentos fundacionales de TEBES plasmamos una perspectiva de transformación educativa, de ahí el nombre de “Transformación de la educación básica”, pero ese deseo solo quedó en los documentos, ya que nunca, como proyecto, tuvo las características de un programa que transitara de un proyecto institucional a uno instituyente, solo circulaba por el camino instituido siguiendo las políticas públicas imperantes de la SEP en ese momento y sin lograr generar un movimiento pedagógico alternativo a nivel nacional.

Uno de los colectivos que aportaron al Movimiento Pedagógico de Oaxaca y que también participaba en TEBES, era el “Colectivo de investigación-acción como vía de formación” coordinado por el maestro Bulmaro Vásquez Romero, docente investigador del CEDES-22, quien escribió expresamente para este trabajo de investigación un texto en el que menciona la importancia del trabajo en colectivo y sintetiza los años de experiencia en los temas de formación docente:

El colectivo de profesores es una comunidad dedicada a la pedagogía  
Vivir la experiencia del trabajo en un colectivo de profesores es vivir la aventura de crear pedagogía. La pedagogía en un colectivo de profesores no es una cosa distante, lejana, ajena o puramente teórica. La pedagogía tal como la vive y la crea un colectivo de profesores es una aventura hecha de la emoción, de la pasión por enseñar aprendiendo con los niños y las niñas de nuestra escuela.

Hay mucho escrito sobre pedagogía desde fuera de los profesores. Pero en un colectivo, la pedagogía es la vida misma de cada uno y del grupo de profesores participantes. Cuando trabajamos en una escuela que se atreve a hacer pedagogía colectivamente, nuestra vida diaria se llena de posibilidades de aprender realmente nuevas maneras de ver el trabajo de la enseñanza. El quehacer de cada profesor deja de ser algo tedioso, cansado, vacío de sentido o aburrido; eso va quedando en el pasado y en su lugar aparece la emoción, el

deseo vivo cada día como oportunidad para experimentar cosas nuevas, para encontrarnos con el interés, el entusiasmo de nuestros alumnos.

Decía uno de mis maestros de la normal (hace unos cuarenta años): “*a fuerza de enseñar termina uno por aprender*”. En aquel tiempo no entendía yo bien el sentido de esa frase. En mis primeros años como profesor de primaria me viví mucho en el desconcierto y la angustia; simplemente no estaba preparado todavía para comprender mi poder de hacer pedagogía. Sucedió entonces que del desconcierto y la angustia pasé sin darme cuenta al asombro y al aprendizaje. Y eso fue gracias a lo que empezaron a enseñarme los niños ayuuk y la gente hermosa de la comunidad donde pasé mis primeros cuatro años de servicio. Fue con ellos con quienes di mis primeros pasos en esto de la pedagogía como una aventura, como un sueño capaz de renovarse casi a diario si sabemos nutrirnos de las sonrisas de los niños, del brillo de sus miradas (expresión de su asombro ante la vida y el conocimiento que les podemos acercar si nos ubicamos en relación con su interés y sus posibilidades para aprender cosas interesantes y no sólo lo que dictan los programas o los libros de texto).

El colectivo de profesores nos da la oportunidad de reencontrarnos con este poder de *tomar nuestras propias decisiones acerca de lo que hay que enseñar y cómo hacerlo para que tenga sentido en la vida de los niños*. Por esto precisamente, la pedagogía que hacemos en el colectivo es como un espiral de propuestas, atrevimientos, experimentos, proyectos, innovaciones en las que vamos construyendo nuevos modos de ver a los niños, a sus aprendizajes, sus potencialidades, sus anhelos, sus necesidades, su gran determinación cuando se proponen hacer algo y nosotros somos sus cómplices, sus ayudantes, sus animadores, sus compañeros de aventura.

Las más de las veces los funcionarios de la SEP y los que diseñan los planes de estudio, los programas de enseñanza y los libros de texto miran a los profesores como dependientes, como incapaces de proponer maneras diferentes de trabajar con los niños. Por eso las autoridades hacen cada año un curso de CAPACITACIÓN para los profesores, porque los ven y los tratan como INCAPACES DE HACER PEDAGOGÍA. Pero hay mucha distancia entre lo que creen las autoridades educativas y lo que se vive en nuestras escuelas, sobre todo cuando hemos asumido colectivamente nuestro trabajo pedagógico. Una de las razones

fundamentales por las que esto ocurre es porque al ser parte del colectivo dejamos de ser sólo profesores aislados y pasamos a ser parte de UNA COMUNIDAD CAPAZ DE HACERNOS CRECER COMO EDUCADORES, respetando nuestra individualidad, sí, pero, además, enriqueciéndola con los aportes que se construyen al trabajar en torno de un proyecto común que nos damos nosotros mismos.

Ésta es una de las claves más poderosas del trabajo en el colectivo de profesores: *romper la soledad, el aislamiento entre los profesores* y poner en su lugar la posibilidad de *organizarse como una comunidad centrada en la pedagogía*. Por eso es muy importante que no desperdiciemos esta oportunidad en nuestra escuela que ya está organizada como colectivo de profesores. Este colectivo tiene toda la capacidad y la autoridad moral y académica para tomar las decisiones que se requieren para que en nuestra escuela se atiendan de verdad las necesidades y las potencialidades de niñas y niños, de acuerdo a su contexto familiar, local, comunitario y regional. Seguramente al comienzo de esta experiencia se advertirán muchas preocupaciones, necesidades e incluso dificultades para que el colectivo fuera atendiendo esas situaciones con propuestas innovadoras seguras y muy claras; pero el poder que reside en el intercambio de ideas, iniciativas, aportes y sugerencias que se dan entre los que integramos el colectivo, poco a poco va convirtiéndose en un *torrente de creatividad, de capacidades colectivas, de fuerzas que se unen* para avanzar cada vez con más seguridad y fuerza en los proyectos pedagógicos de nuestras escuelas (Vásquez, 2016, p. 3).

La mayoría de los avances de la investigación de los colectivos estaban agrupados en el terreno de la animación pedagógica; lo cierto es que algunos proyectos sí transitaron a verdaderas innovaciones pedagógicas, como los colectivos de maestros de Mérida, Oaxaca, Colima, Monclova e Iztapalapa, que de manera aislada organizaron actividades más allá de las paredes de las escuelas y lograron impactar en las comunidades; pero no eran actividades coordinadas por la propia red nacional, ya que la concepción de red centralizada obstaculizaba ese tipo de gestiones y era muy difícil convocar fuera de esa estructura acciones coordinadas por los diferentes nodos, por lo que nos quedamos en acciones endógenas.

Finalmente podemos decir que algunas experiencias fueron publicadas en diferentes libros y revistas educativas de Colombia, España y México,<sup>20</sup> pero también de manera aislada y selectiva.

### **La Red TEBES, muerte sin fin**

Durante los últimos seminarios taller de formación de asesores de colectivos de la Red TEBES, en Zacatecas, Morelia y Oaxaca, analizamos la etapa que estábamos viviendo en la red. Es imposible negar que para esa fecha el proyecto se encontraba en una crisis profunda, pues la perspectiva de transformación educativa se había cosificado en un discurso vacío de significado; además, el financiamiento había disminuido drásticamente y muchos maestros abandonaron los colectivos después de haber realizado sus tesis de licenciatura o por conflictos internos que no encontraron los causes para resolverlos; asimismo, la exigua producción académica y sobre todo el insuficiente impacto en los contextos educativos donde laboraban, fue deteriorando al mismo proyecto.

Después de seis años de una coordinación centralizada, el proyecto dio paso a una coordinación colectiva de maestras, solo en Ajusco, la cual intentó recuperar otras visiones y experiencias para la Red TEBES; sin embargo, la posibilidad de retomar el rumbo había llegado demasiado tarde.

El ejercicio democrático para la reconstrucción de una nueva Red TEBES implicó muchas horas de trabajo con debates a profundidad sobre los motivos que habían llevado a esa crisis. El documento

---

<sup>20</sup> Algunos ejemplos son: *Innovar la práctica docente*, de Adán Jiménez (2002), pp. 21-26; *El colectivo: un espacio de intercambio*, de Santiago Domínguez et al. (1999), pp. 11-15; *La construcción del objeto de estudio*, de Roel Salinas et al. (2001), pp. 139-149; *Buscando las huellitas de pie pequeño (dinosaurios)*, de Reyes Hernández (2001), pp. 21-32; y *Un aula en movimiento*, de Martha Hernández et al. (2001), entre otros.

final,<sup>21</sup> que se elaboró a partir de las discusiones, muestra una fuerte crítica a los años de dirección centralizada en la UPN de Ajusco, el perfil de asesores y maestros de los colectivos seleccionados, los proyectos que estaban supeditados a las demandas de la autoridad en diferentes contextos o, en el peor de los casos, la autocensura que limitaba a los maestros del colectivo a proponer cambios en sus escuelas o salones de clase, para evitar las confrontaciones con las autoridades y así los problemas educativos permanecieron sin cambios.

### **A manera de síntesis**

En los debates estuvieron presentes los colectivos de Oaxaca, Iztapalapa, Monclova, Durango, Hidalgo, Zacatecas, Chiapas, Michoacán, Estado de México, Tamaulipas y UPN, Ajusco. El documento es muy extenso, por lo que exhibo una síntesis de los temas relevantes:

*Sobre el enfoque:* se concluía que se partía de “una autocrítica ante la propia acción pedagógica”; “la complejidad de la práctica educativa como punto de partida en un proceso de transformación”.

*Sobre las políticas de la red:* “construir un entorno favorable para aprender, innovar, aplicar y compartir siempre de abajo hacia arriba, desde dentro hacia fuera y de la periferia hacia el centro”; “desarrollar una cultura de trabajo colectivo reconociendo la diversidad en la participación”.

*Sobre la concepción de la red:* como “un proceso que transita de una red de telaraña a una red de pescador; es decir, se construye sin un centro de poder en donde todos los elementos y participantes son igualmente valiosos”; “Un movimiento pedagógico que se expresa como la construcción permanente de alternativas de transformación y formación colectiva desde, para y por la escuela, a través de la investigación, animación e innovación”.

---

<sup>21</sup> Documento final interno de la Red TEBES, elaborado en varios encuentros de los participantes del proyecto. Se conoció como Documento Zacatecas.

*Una organización nacional:* “de tareas que se enlazan entre sí y/o con tareas de otras redes”; “que cobija tanto a las redes permanentes (locales, estatales, regionales) como a redes emergentes temporales”.

*Democrática:* “al permitir la inclusión de diversas iniciativas pedagógicas orientadas hacia la transformación de la escuela”; “al promover la participación de todas las personas y colectivos involucrados en la tarea”; “al favorecer la comunicación desde abajo y desde dentro, así como desde diferentes ópticas”; “al considerar que la toma de decisiones al interior de los colectivos y/o Red, se da en función de las tareas y a partir de consensos”; “la Red debe ser resultado de un proceso de consulta y consenso desde los colectivos hasta la Asamblea Nacional” (Documento Zacatecas, 2003).

El documento anterior es la síntesis de muchos años de confrontaciones, análisis y propuestas de trabajo pedagógico y político, con iniciativa de diferentes colectivos que intentaban reorientar a la red, aunque las inercias tradicionales no lo permitían, sobre todo porque se requería de maestros y asesores dispuestos a enfrentar drásticamente a las estructuras verticales de las instituciones educativas y esa tarea estaba fuera de su compromiso con el proyecto de la red. El documento anterior significó un gran esfuerzo por parte de las diferentes corrientes de pensamiento que integrábamos la red, pero había llegado tarde, solo se asumió en el discurso y el proyecto TEBES se consumió poco a poco. Un día nos comentó la maestra Josette Jolibert que las redes tienen un tiempo de vida y es necesario aceptar su culminación.

## **Movimiento Pedagógico en Oaxaca**

De manera paralela al desarrollo del proyecto TEBES en Oaxaca, se vivía otro proceso desde 1996. El Movimiento Pedagógico de Oaxaca fue un anhelo de maestros interesados en generar una educación alternativa desde la CNTE, pero como lo he reiterado,

el interés fundamental de este organismo era lo político-sindical y las batallas permanentes en el rechazo a las reformas educativas de cada sexenio.

Si confrontamos los movimientos políticos, sindicales y pedagógicos de México y Colombia, podemos afirmar que, en este último, el Movimiento Pedagógico invariablemente tuvo un desarrollo paralelo: la lucha gremial y el Movimiento Pedagógico Colombiano. En ese contexto es importante mencionar que en el año de 1996, el Centro de Estudios Educativos de la Sección 22 del SNTE de Oaxaca, afiliado a la misma coordinadora, impulsó un movimiento pedagógico que fue promovido en todas las escuelas.

Ese mismo año invitamos a venir a Oaxaca a maestras de Colombia que tenían una gran experiencia en el Movimiento Pedagógico de su país, para intercambiar experiencias con los maestros de ese estado.

En el número siete de la revista *Educación Alternativa* del CEDES-22, se consigna el proceso vivido desde el sector indígena:

Aun a riesgo de idealizar demasiado al Movimiento Magisterial, hemos decidido tomarlo como parámetro referencial contrastivo, relacionándolo con lo que puede ser o lo que pretende ser el Movimiento Pedagógico, el cual de hecho ya ha iniciado. [...] Lo anterior apuntamos, porque en los distintos eventos regionales que hemos realizado para discutir, problematizar y socializar el documento denominado: “Proyecto para el desarrollo de una educación indígena bilingüe intercultural en el estado de Oaxaca” establecimos ese paralelismo para explicar, vislumbrar los alcances, plantear nuestras utopías en ciernes y nuestras expectativas viables, en el ámbito de la analogía de estos dos procesos; uno construido exitosamente y el otro en vísperas (García, 1996, p. 8).

En esas asambleas del sector indígena, las palabras guiaron el proyecto otorgándole contenido y forma: autogestivo, de construcción colectiva, consensual, democrático, horizontal, de movilización permanente, multicultural, representativo, crítico, liberador, creativo,

plural, autonómico, indagador y *comunalista*. El sector de los pueblos indígenas fue el que tuvo mayores propuestas alternativas, a pesar de las enormes carencias en que vive.

Comunalista porque retoma de la experiencia de vida milenaria de los Pueblos Indios su reciprocidad, su práctica con sentido social en el uso y propiedad del territorio, en el trabajo colectivo, comunitario y familiar, en el gobierno de sus destinos por intermediación de Asamblea Comunal y sistema de cargos, así como el disfrute compartido familiar y comunalmente, y a partir de esa idiosincrasia particular, adquirir y comprender el carácter global y universal de la cultura humana (García, 1996, p. 8).

En otros artículos de la revista *Educación Alternativa*, se habla de: “Acciones emprendidas en torno al movimiento pedagógico en educación indígena”. En ellos, los maestros dan cuenta de las diferentes actividades realizadas, entre ellas, 18 eventos en 12 zonas escolares, donde se ha presentado el diagnóstico estatal; seis ejes básicos propositivos y una antología fundamental que apoya el aspecto teórico de la propuesta.

Carlos Méndez presenta una crítica a este proceso:

... una primera apreciación en este proceso, es de positiva aceptación del proyecto por los maestros de base, de donde se han recuperado, a través de relatorías, propuestas y acciones muy precisas en torno al movimiento, marcando una serie de actividades que le tendrán que dar continuidad a esta etapa inicial.

Por otro lado, es necesario señalar algunos de los tropiezos y limitaciones detectadas hasta ahora:

Persisten actitudes rutinarias en el magisterio, es decir, no se problematiza el estado de cosas que se viven, ni las implicaciones del trabajo docente.

Falta de hábito para la lectura, en consecuencia, se presentan dificultades en la interpretación de los textos. [...] En razón de lo anterior, no hay aportaciones académicas pedagógicas congruentes con las experiencias, más bien no se valoran los saberes y experiencias.

[...] No se ha entendido que el movimiento pedagógico surge de la instancia sindical y por tanto la participación debe ser abierta, clara, combativa y propositiva en términos pedagógicos (Méndez, 1996, pp. 34-35).

La crítica que hace al magisterio es adecuada, pues las prácticas rutinarias no han generado “aportaciones académicas y pedagógicas”; además de que “no se valoran los saberes” de las comunidades, entre otras más muy apropiadas para el momento inicial del Movimiento Pedagógico.

Los maestros de Educación Indígena, desde el lanzamiento del Movimiento Pedagógico, se habían comprometido con el proyecto aportando análisis acertados y algunas propuestas didácticas, a pesar de la complejidad de cada comunidad en cuanto a la lengua, la marginalidad impuesta, el racismo que se vive en México, la falta de recursos, entre otros; aun así, ellos y ellas se han puesto al frente de lo político-sindical y lo pedagógico.

### **IZTAPALAPA, LUGARES DE MEMORIA: LA RED DE MAESTRAS Y MAESTROS ANIMADORES DE LA LECTURA**

La formación de la Red Iztapalapa tiene una historia singular, debido a que una parte de los participantes venía del movimiento político-sindical conocido como Regional de Oriente, con militantes activos anteriores a la formación de la CNTE, mientras que la otra parte organizadora de la red éramos nosotros, maestros también con los mismos objetivos pero ya constituidos y con experiencia en el campo de la formación de docentes, profesores de la UPN que buscábamos espacios educativos con maestros interesados en generar propuestas pedagógicas innovadoras. Por ello, en el año 2000, publicamos:

Hablar de los orígenes de la Red de maestras y maestros animadores de la lectura y la escritura, es remitirse a Iztapalapa, una delegación política

situada al oriente de la Ciudad de México. En Iztapalapa, el lugar común es el deterioro social y la pobreza. Aquí viven más de un millón y medio de habitantes, y se ubica el mayor número de escuelas de educación básica, el menor número de centros recreativos y culturales y el mínimo de bibliotecas, pero eso sí, el mayor índice delictivo y el basurero de la ciudad. Sin embargo, es Iztapalapa el lugar donde han emergido el mayor número de movimientos populares y organizaciones sociales, entre ellos los maestros de educación básica, particularmente del nivel de primaria (Ruiz, Pulido, González y Gómez, 2000, p. 103).

En esta zona era común observar el deterioro de la inmensa mayoría de las escuelas de educación primaria: edificios mal pintados, salones con vidrios rotos, puertas con chapas descompuestas, instalaciones eléctricas deficientes, baños en condiciones lamentables y reducidos espacios para la convivencia de los niños. Lo anterior ponía en evidencia que el presupuesto otorgado por las autoridades de la SEP era raquítico y que, para solucionar la problemática, gran parte de los recursos eran aportados por los padres de familia y los maestros de cada escuela, quienes cubrían una responsabilidad que le correspondía a las autoridades, mostrando el camino que la SEP preparaba para el debilitamiento de la gratuidad en la educación pública, que, en este periodo se hace patente. El relato continúa así:

Inevitablemente, después de cruzar el portón de la escuela, tenemos que pasar por la dirección. En la mayoría de las escuelas, la creatividad de muchos compañeros se encuentra y desencuentra con las ideas del director. El espíritu que mueve a la mayoría de las autoridades no son las necesidades pedagógicas de la comunidad escolar, sino las necesidades, inventadas o no, de la burocracia. Si se monta una obra de teatro no se hace porque se considere fundamental desarrollar las habilidades artísticas del alumnado, sino porque al supervisor o jefe de sector se le ocurrió la idea y automáticamente todas las escuelas deben deshacer planes y darle el tiempo que requiere a la iniciativa oficial. Si se decreta que la meta es reducir el índice de reprobación, entonces el director prohíbe la reprobación de los alumnos y se promueven a todos, aunque el maestro del

grado siguiente tenga severas dificultades. El director acata órdenes superiores y obliga a cumplirlas, en un juego en el que se es también partícipe. El control de la comunidad escolar es lo más importante.

En las escuelas, las voces de desconcierto de los compañeros maestros se distinguen fácilmente. La mayoría de los libros de texto y los programas escolares han cambiado, pero los maestros seguimos trabajando casi igual que antes, aunque ahora con mayores dificultades. Sucede que ahora vamos conociendo libros y programas al mismo tiempo que los alumnos. Los cambios curriculares se han hecho sin tomar en cuenta las experiencias que hemos acumulado a través del tiempo y se apostó a los materiales didácticos como vía del cambio. Los cursos de carrera magisterial no han creado escenarios posibles de transformación. Las prácticas de enseñanza “tradicional”, con todo y su desprestigio, siguen siendo parte fundamental del arsenal pedagógico del magisterio (Ruiz, Pulido, Gonzalez y Gómez, p. 104).

La falta de recursos materiales para las escuelas era evidente, así como el abandono en la formación de docentes. La moda, por parte de la SEP, era impartir cursos en “cascada”, de arriba hacia abajo, demostrando el poco interés existente por la formación adecuada de los profesores. Pero, además, tampoco las autoridades estaban interesadas en el trabajo de los maestros que realizaban actividades innovadoras, porque muchas veces los protagonistas eran maestros disidentes y no podían ser tomados como ejemplo para otros colegas, ya que existía una permanente confrontación en el terreno político-sindical.

### **Cómo surge la red de maestras y maestros animadores de la lectura y la escritura**

La perspectiva del proyecto político-pedagógico estaba en el itinerario del PILEC. Habían transcurrido cinco años desde su origen y muchos maestros y maestras habían contribuido a darle forma y fondo al proyecto. En 1996, cuando nació el proyecto TEBES, al

mismo tiempo estábamos construyendo las bases para conformar la Red Iztapalapa, además de haber contactado a los maestros de Venezuela y Colombia (Movimiento Pedagógico Colombiano), que trabajaban en esta misma perspectiva de transformación educativa. Así escribíamos entonces nuestros inicios:

Y la historia comienza así, por el año de 1996, un grupo de profesores decididos y con ánimos de compartir las experiencias que desarrollábamos en la soledad de nuestras aulas, empezamos a realizar distintas actividades de lectura y escritura de manera placentera y libre. Pero ¿por qué vincular la lectura y la escritura con el placer y el gozo que dan las letras?, ¿qué sucedía en las escuelas con estas dos materias de enseñanza?

Así fue como iniciamos la construcción de un camino conjunto. Por un lado convergieron las preocupaciones y las iniciativas de las maestras y maestros de Iztapalapa y por otro, el intento desde el proyecto PILEC, por desarrollar procesos de innovación desde los profesores, planteando como eje fundamental la práctica escolar. Fue así como nació la idea de empezar un proceso de formación en torno a la lectura y la escritura desde las problemáticas reales de las escuelas, a través del diplomado “Fomento de la lectura y producción de textos en la educación básica”, coordinado desde la UPN e impartido a 70 maestros y maestras de diversos lugares del D. F., pero fundamentalmente de Iztapalapa (Ruiz, Pulido, González y Gómez, 2000, p. 105).

Al paso del tiempo la experiencia dio frutos y surgieron propuestas inéditas de trabajo en el aula: los niños empezaron a interesarse por leer y escribir, mostrando disposición a realizar estas actividades de forma grata y con un sentido no obligatorio, al tiempo que algunos profesores incorporaron una visión del trabajo didáctico y diferente, que propició vínculos afectivos y menos autoritarios con sus alumnos, quienes se volvieron actores con la lectura de cuentos, diseñaron estrategias lúdicas para trabajar textos dentro del aula, fomentaron una escritura comunicativa y funcional a través de actividades como la correspondencia entre distintos grupos y escuelas e impulsaron la formación de bibliotecas escolares y de aula,

utilizando el dinero que la SEP había destinado para la compra de materiales didácticos.

Así, en las escuelas primarias se realizaron pequeños cambios que modificaron la visión y el sentido de la organización escolar. Muchas actividades cotidianas empezaron a cambiar y un ejemplo de ello fueron las ceremonias cívicas que tradicionalmente eran “cansadas” y que, al incorporar la lectura de cuentos hecha por los maestros y niños, la escenificación de obras de teatro, montadas por los estudiantes, o la instrumentación masiva de alguna actividad lúdica relacionada con la lectura de textos, sorprendió a los alumnos, maestros y padres de familia. Las juntas de información que cada mes se organizaban para la firma de boletas, también se destinaron para brindar talleres sencillos a las mamás y papás con la idea de reflexionar y transformar sus nociones acerca de la lectura y la escritura, pues representaban un obstáculo para emprender procesos innovadores.

Las variaciones también impactaron en las sesiones de Consejo Técnico, en donde los maestros empezaron a incorporar algunos textos teóricos que habíamos analizado en el diplomado, entablándose discusiones sobre la lectura y la escritura, y sugiriéndose estrategias didácticas para fomentarla. Poco a poco, algunas escuelas fueron priorizando la organización de diversas actividades pedagógicas y culturales hacia los alumnos, los padres de familia y la comunidad en general. También, debo decir, en las reuniones de los consejos técnicos había una buena parte de los maestros que no estaban interesados en las nuevas propuestas de fomento a la lectura, y mientras se sucedían las sesiones había maestras que platicaban asuntos personales al mismo tiempo que tejían alguna prenda, y maestros que estaban concentrados en el periódico deportivo sin atender a los directivos que leían los oficios enviados por las autoridades superiores; a nosotros nos tocó impartir un taller de fomento a la lectura, mientras algunos maestros leían el periódico *La Jornada*. En ese contexto se intentaba ir deslizando actividades que cambiaran las prácticas más tradicionales.

La maestra Susana Rodríguez Montes, militante activa de la Red Iztapalapa, que no formó parte de la Red TEBES como muchos otros profesores, pero que se encontraba interesada en las actividades colectivas hacia la transformación de la escuela pública, escribió un relato sobre su experiencia en una escuela de esta delegación, enfocada al cambio de función que tuvo de maestra a secretaria, promoviendo la lectura y la formación de la biblioteca:

Cuando supe que no cubriría la vacante como maestra frente a grupo sentí mucho temor, porque jamás en mi recorrido como maestra tenía contemplado trabajar en la dirección de la escuela. Honestamente pensaba que en ese lugar no se hacía nada interesante o que no se podían hacer cosas agradables parecidas a las que había realizado con los niños. [...] Durante mis primeros días de trabajo llamó mucho mi atención la solemne “vitrina”, llena de libros. Que los libros estuvieran en una vitrina me hacía pensar en lo intocables que eran, pues hasta donde recuerdo, mi abuela y mi mamá tenían en una vitrina aquello que no se podía tocar y menos aún por las manos de quienes nos estábamos incorporando al mundo de los adultos.

Pues bien, la primera tarea fue ordenar el material didáctico e inventariar todo lo que ahí había. La segunda consistió en revisar los materiales de la biblioteca y tener mi primer contacto con esos libros (Rodríguez, 2000, p. 57).

En esa fecha, la SEP destinó recursos para la compra de material didáctico y fue sorprendente cuando los maestros decidieron que un porcentaje de ese dinero se utilizara para la compra de libros, cuando en la mayoría de las escuelas se optó por la adquisición de papelería. A partir de la influencia de los maestros de la red de lectura en cada escuela, se propuso la adquisición de textos de literatura infantil, pero desgraciadamente no en todas las instalaciones escolares se consiguió ese acuerdo, ya que la tradición marcaba que la SEP era la única que suministraba los libros. La maestra Susana Rodríguez se propuso formar parte de la comisión que tomaría esas decisiones porque sabía que nosotros, como maestros de la UPN, teníamos un descuento

de 40% en el FCE y así la escuela podría obtener una mayor cantidad de libros.

La maestra Ana me acompañó pues había que elegir de entre muchos libros los que valiera la pena adquirir por sus ilustraciones, sus colores, su contenido, su tamaño y sus costos.

Decidí comprar algunos libros que mis hijos tenían y les habían gustado, como el *Libro apestoso*, *La familia de los cerdos*, algunos de la colección de *Willy y Hugo*, uno sobre arañas y por supuesto muchos de la colección *A la orilla del viento*.

Al día siguiente, al llegar a la escuela con semejante carga, lo primero que hice fue sacarlos de la bolsa y ponerlos sobre el escritorio, pues quería ver la reacción de las maestras y maestros cuando vieran algunos títulos. Coloqué hasta arriba los libros que para mí eran los más importantes.

Los compañeros llegaron poco a poco a la dirección en donde estaban expuestos los libros. Se acercaron intuitivamente a la montaña mirándolos y hojeándolos. Recuerdo las caras que pusieron cuando miraron títulos como *Libro apestoso*, *El libro de los cerdos*, *Las arañas*.

Una maestra descubrió *Olivia, la chillona* y me comentó que ella se llamaba Olivia y que le interesaba llevárselo para leerlo; otra maestra descubrió *Liliana, la bruja urbana* y dijo con sorpresa que su hija se llamaba Liliana y que se lo llevaría para enseñárselo. Sobre el volumen de las arañas, me parece que la reacción de las maestras fue la misma que experimenté cuando lo vi por primera vez: un escalofrío recorrió todo mi cuerpo, pero me sobrepuse, pues pensé que a los niños y a las niñas les gusta leer sobre animales, aunque estos sean escalofrantes (Rodríguez, 2000, p. 58).

Al paso de los días y los meses se organizaron diferentes actividades alrededor de los libros: préstamos a domicilio, exhibición de reseñas después de la ceremonia de cada lunes o lectura de cuentos cuando alguna maestra faltaba a la escuela.

La profesora Susana concluye su experiencia anotando:

Así, aunque sea breve este relato, puedo afirmarles que la experiencia y la historia de leer por placer en esta escuela ya comenzó a construirse y su origen no

tiene nada que ver con ningún decreto de algún gobierno en turno (Rodríguez, 2000, p. 58).

La experiencia de la red de maestras y maestros animadores de la lectura y la escritura de Iztapalapa se fue construyendo en un contexto adverso, dentro y fuera de la escuela, pero resultaba alentador compartir con profesores comprometidos por contribuir a un cambio profundo. La apuesta de la red era que poco a poco se realizaran actividades de fomento a la lectura y escritura en las escuelas, intentando incorporar a los propios compañeros de los planteles, aunque no fueran integrantes de la red; además de participar en actividades colectivas en las que se involucrara la comunidad y los padres de familia.

Otro grupo de maestras era el Colectivo de ortografía, cuyas integrantes se encontraban dedicadas a la reflexión sobre la gramática impartida en las escuelas, como tema de investigación:

Desplegar con los niños y niñas las estrategias por el gusto de la lectura fue una tarea esencial, pues es adecuada en el proceso de adquisición de la lecto-escritura, aunado al desarrollo de su creatividad e imaginación. Con esta estrategia se establecieron las relaciones entre lectura, escritura y ortografía.

La lectura por placer se trabajó en la biblioteca del aula, espacio creado por nosotras cinco años atrás. Al inicio del ciclo escolar, aproximadamente 30 libros eran acordes a los intereses de los niños y niñas, suficientes para iniciar la lectura en voz alta. Sentada en una silla pequeña iniciaba la lectura en voz alta a los niños, quienes permanecían acomodados en semicírculo sobre un tapete. Así se mantenía un contacto cercano entre todos y se compartían emociones, abrazos, bromas y discusiones. En las lecturas de suspenso, asustados, no les importaba a quién abrazaban o tomaban de las manos, aunque fuera del sexo opuesto (Camacho, 2000, p. 37).

Luego, los 30 libros no fueron suficientes, como en todas las escuelas de la red, y armaron un programa de creación de biblioteca de aula, que en ese momento aún no estaba contemplado

dentro de los programas de la SEP, que enviaba textos de literatura infantil a las escuelas a través del programa Libros del Rincón, que generalmente se quedaban guardados en cajas para que no se maltrataran o perdieran. Para incrementar las bibliotecas de aula participaron los padres de familia y los propios maestros de la red, que colaboraban para la compra de más libros.

Las maestras Elizabeth Camacho y Patricia Ruiz, integrantes del Colectivo de ortografía, realizaron, a lo largo de seis años, una investigación junto con los alumnos de primaria que socializaron con otros colectivos:

En nuestras primeras indagaciones realizadas en 1996, cuando se les preguntaba a los niños de 2º año qué opinaban de la ortografía y qué creían que ocurriría si no se escribían las palabras con las letras adecuadas, la mayoría contestó que no había problema, “pues de todas formas se entendía”; esto a diferencia de los niños mayores quienes argumentaban su importancia: “para poder tener un buen trabajo, para que se entienda o para que no te castigue tu mamá o la maestra”.

Durante el ciclo escolar 1999-2000, observamos que la preocupación de los niños de primer año se centraba en escribir correctamente y ésta se incrementaba a medida que iban conociendo más letras y términos, existiendo la certeza de que las palabras se escriben de determinada forma, sobre todo los alumnos que han cobrado conciencia de que hay varias letras para el sonido que pretendían plasmar. Entonces al surgir la duda de cuál sería en esa ocasión la palabra correcta, acudieron a la maestra, a compañeros o entre ellos mismos trataron de solucionarlo.

[...] Entonces podemos afirmar que los niños se dieron cuenta de que sus escritos eran importantes para la maestra y sus compañeros y que se podían corregir ya sea entre pares o desde la autocorrección, como parte del trabajo cotidiano en el aula, estimulando a los niños a saber más (Camacho, 2000, p. 42).

Las maestras del colectivo, que reflexionaban a partir de la experiencia de indagación en este campo, concluían: no porque se lea mucho se tiene buena ortografía, tampoco es necesario saber de memoria las reglas gramaticales o, como es habitual en la práctica

cotidiana en las escuelas, realizar planas de palabras para memorizarlas. Después de varios años de trabajar diferentes estrategias con sus alumnos y la lectura de materiales especializados, encontraron que cada estudiante, con diferentes herramientas, puede ir mejorando la escritura de diferentes textos, además, propusieron en varios artículos estrategias didácticas para mejorar la escritura.<sup>22</sup>

La producción de textos que realizaban los participantes de la red se canalizaba a diferentes publicaciones nacionales como la revista *Entre Maestros*, *El correo del maestro* y revistas educativas de Colombia y Argentina.

La dinámica voluntaria de trabajo educativo permitió establecer lazos de comunicación y colaboración que trascendieron las bardas de las escuelas, para así generar las condiciones que dieron paso a la puesta en práctica de lo que hemos denominado *ferias del libro y la lectura*.

El trabajo pedagógico colectivo para la planeación y desarrollo de las ferias de libro y la lectura requería de mucho tiempo. La tarea no era nada fácil, pero el mayor obstáculo que tuvimos fue con las autoridades educativas, tanto directores como supervisores escolares, pues aun siguiendo los reglamentos, no permitían que realizáramos muchas de las actividades. Personalmente me tocó asistir a varias oficinas de las inspecciones para entregar los oficios de solicitud y ver cómo eran rechazados. Los enfrentamientos se hacían evidentes entre las autoridades educativas que respondían a dictados del SNTE, ya que la mayoría habían sido nombrados por esas instancias del sindicato oficial. La principal molestia era que las propuestas no venían de la autoridad sino desde los maestros. Las primeras ferias las realizamos alrededor de las escuelas y con el apoyo de los padres de familia.

---

<sup>22</sup> Algunos de los artículos sugeridos de Elizabeth Camacho para abundar en el tema son: “Caleidoscopio... ¿es de la tierra una cosa tan bella?” (2009), “¡Me sorprende tanta sabiduría! El proceso de escritura” (2001) y “La escritura, un proceso de aprendizaje colectivo” (2013), todos ellos publicados en la revista *Entre Maestros* de la UPN.

Ante los resultados positivos y el impacto que se creó en la comunidad educativa y observando el entusiasmo que los alumnos mostraban en las actividades de lectura y escritura, las autoridades no pudieron seguir obstaculizándonos abiertamente. Los talleres se realizaban durante los fines de semana en algunas escuelas que abrían sus puertas para que maestros miembros de la red impartieran talleres a niños, niñas, mamás, papás y docentes que procedían tanto del plantel sede como de otros cercanos. Conforme se fueron convenciendo los profesores y sus autoridades, se logró que estas ferias se organizaran en días laborales (las negociaciones con las autoridades de la SEP y la sección IX fueron el lugar recurrente).

Desde la red pretendíamos atraer a todos aquellos que tuvieran conciencia de un cambio en las escuelas, las ganas y el coraje de trabajar de manera colectiva, de modo que cada uno aportara, desde sus posibilidades y necesidades, todo tipo de esfuerzos para contribuir a facilitar, enriquecer, compartir y socializar las experiencias.

Esta práctica permitió tejer otras formas de relación y comunicación construidas desde la organización y el ejercicio político sindical y pedagógico, sobre todo con maestros de otras corrientes ideológicas que en el terreno sindical disidente eran irreconciliables. Aun así, la propuesta pedagógica permitió tejer relaciones de trabajo que apuntaron hacia la necesidad de impulsar la construcción de alternativas pedagógicas desde las aulas, tarea de transformación en la que todos coincidimos.

En aquel momento, así analizábamos la importancia de este tipo de organización pedagógico-política:

Para la Red es importante alentar estas nuevas alternativas de organización y trabajo pedagógico, porque permite construir nuevos puentes y nuevos tendidos hacia otros maestros que en la soledad de sus aulas desarrollan iniciativas novedosas, y que por la falta de nudos de comunicación, su trabajo no se socializa, ni se enriquece con las experiencias de los otros. Uno de nuestros propósitos ha sido impulsar nuevas formas de comunicación, con más fluidez

y efectividad para potenciar desde lo colectivo, ese trabajo alternativo que se desarrolla de manera aislada.

Quizás es necesario abordar las razones por las cuales consideramos importante la construcción de estos puentes de comunicación. Para muchos de nosotros es sabido que los maestros que se arriesgan a impulsar actividades pedagógicas novedosas, las realizan en un contexto escolar, que, en muchas de las ocasiones, no favorece el cambio, sino al contrario lo obstaculiza.

En nuestras escuelas de Iztapalapa existen prácticas viejas, anquilosadas, sostenidas a la conveniencia de las autoridades, prácticas que se mueven al ritmo de las tradiciones escolares, las cuales se tornan lentas y pesadas para propiciar el cambio. Así, algunos de los profesores que pertenecen a la Red se han enfrentado a problemas que obstaculizan el desarrollo de sus propuestas. Una de ellas tiene que ver con las formas de organización vertical de las escuelas, autoridades que no aceptan el trabajo innovador porque desde su visión no está estipulada en los programas oficiales, resistencia de los propios compañeros a aceptar el trabajo de otros profesores porque no es acorde a sus concepciones y sólo significa pérdida de tiempo, padres de familia que no están de acuerdo porque desde su experiencia escolar, las prácticas escolares que ellos vivieron son más efectivas, y por lo tanto, el trabajo innovador no da buenos resultados en el aprendizaje de sus alumnos (Ruiz, Pulido, González y Gómez, 2000, pp. 106-107).

La maestra Laura Muñiz Mota, de la escuela El Amo Torres, también de Iztapalapa, narra la experiencia que vivió con sus alumnos y las complicaciones que tuvo para generar propuestas didácticas progresivas:

Comencé mi labor docente realizando actividades innovadoras y me enfrenté a un gran problema: los padres y madres de familia no estaban de acuerdo. Se acercaron para decirme que solamente me la pasaba jugando con sus hijos y que a ellos eso no les parecía, argumentando que los otros grupos ya iban muy “adelantados” y que mis niños no sabían nada.

¿Cómo enfrentar una acusación tan directa y hacerles comprender a los padres que el juego no está reñido con el aprendizaje? ¿Cómo convencerlos de

que ésta nueva forma de trabajar ayudaría a sus hijos a construir sus saberes y a mejorar su capacidad para resolver y manejar sus conocimientos?

¿Qué hacer? ¿Regresar a las viejas metodologías (planas, cuadernos llenos de cuentas y de dictados, etc.) para tener contentos a los padres y que dejen de cuestionarme y molestar? ¿Iba a darme por vencida?

No, jamás. No iba dejarme tentar por el espejismo de regresar a antiguas formas practicadas durante más de veinte años de servicio. Así, tuve que implementar estrategias ahora para trabajar con madres y padres, aprovechando los tiempos destinados a reuniones mensuales que generalmente se usan para firmas de boletas u otros asuntos del grupo (Muñiz, 2000, p. 52).

Esa era la constante que enfrentaban los maestros participantes de la red. Desafíos permanentes con los diferentes actores que inciden en la educación: los padres de familia, autoridades y compañeros de las escuelas. Lo incuestionable fue que los maestros y maestras tenían suficientes argumentos pedagógicos y didácticos para demostrar que era necesario un cambio y que debería venir de ellos mismos y no solamente “desde arriba”, de los “expertos” de la SEP, que por muchos años han intentado, sin mucho éxito, solucionar los graves problemas de la educación en México, creando reformas educativas que llegan a las escuelas en forma de nuevos “modelos educativos”, que es necesario interpretar para implementarlos en el contexto de cada plantel.

Los problemas constantes, que de manera soterrada se viven en la cotidianidad de la vida escolar, son el contexto donde los docentes de las redes hemos podido incidir, en el que en muchas ocasiones hay desaliento en los profesores más convencidos de un cambio que los lleva a desistir, abandonar el trabajo y aislarse entre las cuatro paredes de sus aulas. No obstante, el trabajo colectivo y colaborativo de la red fue tejiendo nuevos nodos de maestros interesados en participar en esas pequeñas transformaciones.

Las estrategias de comunicación desde la red permitieron apoyar a las escuelas que solicitaban asesoría y talleres de fomento a

la lectura, expandiendo su influencia no solo en Iztapalapa, sino también en otras delegaciones de la ciudad.

En ese proceso tuvimos la oportunidad de coincidir con autoridades educativas que eran afines a la ideología democratizadora del SNTE y que habían participado en el movimiento llamado Primavera de la CNTE, en 1989, logrando ocupar puestos directivos, y desde estos nuevos espacios se unieron al movimiento pedagógico que la red estaba generando. Ellos promovieron las actividades pedagógicas en las escuelas donde tenían influencia; además, los comisionados sindicales de la Sección IX, integrantes de la red, favorecieron la gestión para el desarrollo de las actividades.

La construcción de estos canales de comunicación horizontal fue de considerable importancia para la red, porque permitieron que nos enlazáramos con maestros y otros grupos en la aventura de compartir reflexiones, búsquedas y dudas, intercambiar y enriquecer saberes pedagógicos y comunicar experiencias sistematizadas o proyectos que estaban en marcha. Todo esto fue relevante porque se amplió la participación de maestros de ideas diferentes en lo sindical dentro de la CNTE, pues en el trabajo pedagógico teníamos coincidencias, lo que posibilitó convocar y trabajar en actividades masivas de gran impacto en lo educativo.

### **La Primera Feria del Libro y la Lectura en Iztapalapa**

La primera feria de lectura la realizamos en una escuela de Iztapalapa en el año de 1999. Con pocos recursos atendimos a cerca de 500 participantes entre alumnos y padres de familia. Esa feria nos demostró que podíamos realizar actividades de calidad a partir del trabajo colectivo, siempre que la mayoría de los integrantes de la escuela y los maestros de la red trabajáramos de manera coordinada.

Todos los talleres los preparamos con material de papelería reciclable: cartón, hojas de reutilización producto de exámenes o trabajos de los alumnos (recuerdo que puse un anuncio en la UPN y

una caja para que ahí depositaran las hojas que ya no fueran a usar y de esa manera pude conseguir juntar tres cajas) y gises de colores que todos los maestros recibían en su dotación por esos años. Pero lo fundamental en los talleres eran los libros de literatura y, claro, la buena lectura en voz alta. Para la selección de los títulos se pensaba en la edad de los oyentes, en que la historia fuera de calidad y que su contenido sedujera la imaginación de los participantes. Usamos engrudo porque no había dinero para resistol, y pedimos a los alumnos que llevaran sus tijeras y sus cajas de colores. Recuerdo que los trabajos de los chicos, como productos del taller, fueron muy creativos y quedamos asombrados de la capacidad de los maestros para crear nuevas estrategias de fomento de la lectura.

También recuerdo el apoyo de las madres de familia al aportar muchas de ellas platillos de comida que se vendieron durante la feria y que arrojaron la pequeña, pero significativa, cantidad de \$2,000.00 para el proyecto. Ese día fue de fiesta, los niños y niñas salían y entraban a distintos talleres, los maestros recibían cada hora a diferentes jóvenes o niños ávidos de escuchar nuevas historias. Pasaron las horas, y por la tarde, tremendamente agotados, realizamos la limpieza de la escuela, el acomodo de las bancas y el infaltable balance de la actividad, práctica tradicional de los grupos políticos.

Una de las primeras acciones colectivas que realizamos con otros grupos de maestros fue la Primera Fiesta de los Libros, la Lectura y la Escritura, los días 6, 7 y 8 de abril de 2000, en el Centro de Maestros Soledad Anaya Solórzano, en la delegación Iztapalapa. Los propósitos de esta actividad eran, por un lado, hacer una reflexión amplia con los docentes sobre los contenidos de lectura, escritura y literatura infantil, en conferencias y talleres; y por otro lado, mostrar que era posible, desde los docentes en servicio, hacer propuestas pedagógicas innovadoras. La asistencia fue masiva y el ambiente de festividad permitió que la red pasara de discusiones aldeanas a colocarse en un lugar de prestigio, pues los análisis que se realizaban en las mesas y talleres fueron profundos

y pertinentes, ya que los maestros de la red y otros colegas teníamos seminarios en los que se analizaban diferentes enfoques sobre lenguaje y el contexto político del país, lo que permitió que los especialistas invitados a coordinar algunos talleres quedaran sorprendidos del nivel académico de los maestros.

Para esta primera fiesta establecimos vínculos con distintas instituciones como la UPN (Unidades Ajusco y Azcapotzalco), las editoriales FCE y Alfaguara, el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), Rincones de Lectura y con compañeros de otros grupos pedagógicos como La Casa de la Cultura del Maestro Mexicano, A. C., e instancias políticas como la Asamblea de Representantes del D. F. y la delegación política de Iztapalapa. Todos ellos, desde sus posibilidades, contribuyeron con conferencias y talleres, mientras que los libreros ofrecieron descuentos en la venta de textos de literatura infantil y donaron material para obtener recursos económicos para las actividades.

No fue fácil conseguir las instalaciones del Centro de Maestros, aunque su función era ser precisamente un espacio para la formación de estos, pero la directora en ese momento lo veía como una escuela donde el responsable era el que mandaba. Afortunadamente intervino en nuestro favor la directora general de los centros del Distrito Federal, que había trabajado en la Normal de Maestros y tenía la idea de impulsar actividades que partieran de las iniciativas de los profesores.

Una de las actividades particularmente importante fue el intercambio de experiencias entre los maestros concretándose uno de los objetivos esenciales de la red, la constitución de espacios de encuentro y de intercambio entre los diferentes actores que hacen del aula y de la escuela un espacio vivo y complejo, pero lleno de sorpresas, certezas y expectativas.

En estos espacios de intercambio y comunicación se vivieron momentos intensos que permitieron a los profesores reflexionar, confrontar y problematizar sus experiencias de aula y de organización escolar en torno a la lectura y la escritura; historias relacionadas

con sus trayectorias como lectores y sus experiencias que mostraban las alternativas que emprendieron en sus escuelas.

En la feria nos acompañaron maestras de la Red Totoax de Oaxaca narrando sus experiencias con la lectura y la escritura en una zona rural, a partir de las condiciones precarias de las comunidades. Recuerdo que los relatos impactaron a las maestras de Izta-palapa, que comentaban: “Nosotras que tenemos aquí en la ciudad librerías, bibliotecas, museos, etc., y no las aprovechamos”. Los relatos y evidencias del trabajo rural creó lazos afectivos y solidarios. Las maestras de Totoax se mostraban sorprendidas ante la cantidad de libros que habían recibido como regalo de las docentes de Iztapa-lapa. La experiencia de acercarnos entre maestros tenía momentos sorprendentes y eso nos daba nueva energía para seguir adelante.

En esos años escribíamos reflexiones sobre el papel de la red, pues como docentes críticos teníamos el objetivo de ir más allá del mero ejercicio de la transmisión de conocimientos, más allá del papel de aplicadores de reformas, programas y paquetes curriculares.

La tarea que nos hemos propuesto y que estamos realizando es repensar nuestro quehacer desde los problemas que tenemos en las aulas, desde las propuestas innovadoras que han generado otros compañeros, desde las investigaciones que han aportado algunos especialistas; en fin, nos pensamos y nos vivimos como personas capaces de compartir y recuperar aportaciones valiosas que han contribuido en la mejora de la escuela, como personas que se arriesgan a vivir el aula y la escuela con un sentido creativo y experimental.

Por esta razón, la Red reivindica el papel protagónico de las maestras y maestros, porque son ellas y ellos quienes, desde sus voces, poco escuchadas, y muchas veces vividas en el anonimato, pueden aportar desde la realidad de las aulas y desde la singularidad de sus escuelas, nuevas fuentes de conocimientos pedagógicos en la interacción de sus subjetividades y la realidad educativa.

Desde estos planteamientos, la Red quiere contribuir en el proceso de cambio educativo. Es entonces oportuno preguntarnos, ¿desde qué lugar concebimos este cambio?

Tenemos claro que hablar de cambio desde la escuela, no es desde una posición neutral, pues nos situamos en un proyecto de búsqueda y construcción de espacios que lo promuevan, reconociendo los distintos niveles de participación y de producción de los profesores. También es importante, desde esta Red, recuperar la palabra de las y los maestros para promover el debate sobre los problemas pedagógicos y los distintos problemas relativos a la profesión que permitan vernos, no sólo como maestros de aula con problemáticas particulares, sino también como sujetos insertos en procesos sociales mucho más complejos que afectan e inciden en la labor educativa (Ruiz, Pulido, González y Gómez, 2000, pp. 108-109).

La Red Iztapalapa, así como la Red Totoax, eran proyectos que se inscribían en una perspectiva de autonomía y cambio en dos zonas de alta marginalidad que estaban impactando a sus propios contextos educativos.

Por otra parte, en la revista *Entre Maestros* se publicaron infinidad de relatos de profesores de la Red Iztapalapa que no participaron en la Red TEBES, pero que se sumaron a las actividades pedagógicas que realizábamos de forma colectiva y que escribieron sus experiencias para esta revista.

Un ejemplo emblemático de esta perspectiva fue el del maestro de primaria Roberto Gómez Jiménez, originario de Oaxaca, quien formó parte de la organización sindical Regional de Oriente que desde los años ochenta se incorporó a la lucha por la democratización del SNTE y, posteriormente, fue reconocido como uno de los principales dirigentes de esa sección sindical. El maestro, que ocupó el cargo de secretario general de la Comisión Ejecutiva, después de una ardua lucha contra el dominio de la profesora Elba Esther Gordillo Morales tras pocos meses de haber llegado a la Secretaría General del SNTE, logró avances para el movimiento democrático en un contexto donde los profesores habían alcanzado, a través de grandes movilizaciones, la democratización de algunas secciones sindicales. Es importante también apuntar que, en ese momento de transición, el maestro Roberto Gómez llegó a

ese sitio en medio de una fuerte disputa por el poder, pero ahora en oposición a las corrientes más “radicales” dentro de la CNTE. Un acontecimiento democrático así no se ejercía desde los años cincuenta, cuando el maestro Othón Salazar encabezó un movimiento similar por democratizar el sindicato y fue encarcelado y cesado como maestro de por vida.

En uno de los artículos que escribe el maestro Roberto Gómez Jiménez, junto con la maestra María de los Ángeles Pérez Vega, muestran su apropiado nivel académico como docentes. Ellos desarrollaron una propuesta de trabajo durante un año, a través de la correspondencia escolar con los alumnos de las escuelas donde trabajaban. El artículo que publicaron en la revista *Entre Maestros* lo titularon: “La expresión y la intimidad en los espacios de la correspondencia escolar”.

Los planteamientos que presentamos son producto de las experiencias que hemos desarrollado durante varios ciclos escolares; la más reciente, tuvo lugar en el curso escolar 2003-2004, entre alumnos de 6° grado de la escuela “Bruno Martínez”, del turno matutino y los alumnos de 5° grado, grupo “A”, de la escuela “José Ma. Lafragua”, también del turno matutino. Ambas escuelas ubicadas en la delegación Iztapalapa, del Distrito Federal.

Gran parte de las ideas aquí expuestas se abordaron en las sesiones del taller que varios integrantes de la Red de maestras y maestros animadores de la lectura, llevamos a cabo durante el pasado ciclo escolar. En este taller leímos textos y discutimos, intercambiamos ideas y experiencias relacionadas con la correspondencia escolar.

Hablaremos de la correspondencia, pero de una correspondencia especial, la escolar [...] Cuando la iniciamos, nuestros alumnos ni siquiera sospechaban ni les quitaba el sueño esto de los diferentes tipos de correspondencia. Obviamente teníamos nociones de lo que era una carta, de su estructura y de lo que suele ser su contenido. Habían leído una que otra carta familiar pero prácticamente ninguno había intercambiado cartas propias. Así pues, para ellos esto constituyó una experiencia inédita que los obligó a descubrir, poco a poco, las peculiaridades de la correspondencia escolar (Pérez y Gómez, 2004, p. 13).

Los autores van narrando el proceso que vivieron los alumnos y ellos mismos como acompañantes de ese camino. Partieron de que los destinatarios no se conocían y que una buena manera de iniciar una relación era plantear algunas preguntas que empezaran una conversación: ¿cómo te llamas?, ¿cuál es el nombre de tu escuela?, entre otros. “El siguiente paso consiste en descubrir y aceptar que la intimidad propia de la correspondencia personal, prácticamente se esfuma” (Pérez y Gómez, 2004, p. 14). Los niños enviaron cartas y las recibieron de manos de su maestra o maestro en medio de la algarabía que provoca hacer público que niñas con niños ahora se lanzan letras y palabras, de una escuela a otra.

Acto seguido, abren sus sobres y leen su respectiva carta en la intimidad, no de un cuarto solitario o de un rincón apartado, sino de todos los fisgones, a escondidas, sino de un salón en el que aproximadamente 30 alumnos realizan simultáneamente la misma acción y en donde no faltan quienes, movidos por la curiosidad o la emoción, querrán enterarse o que todos los demás se enteren de las cosas curiosas, de las atrevidas preguntas o de las revelaciones contenidas en ese texto escrito por alguien, desde la libertad de su anonimato.

[...] ¿Quiere decir entonces que la correspondencia escolar desnaturaliza la esencia del carteo y lo que promovemos no es más que un vulgar remedo de género epistolar? Creemos que no, porque resulta que al leerse una carta para todo el grupo, la intimidad en lugar de restarse, se suma. *O más bien, se construye una intimidad diferente, una muy específica y propia de la correspondencia escolar* (Pérez y Gómez, 2004, pp. 14-15).

Los maestros de la red encontraron en esa estrategia una oportunidad para que los alumnos se apropiaran de nuevos espacios temporales, exteriorizaran emociones, compartieran temas vitales, inquietudes, miedos, creencias, entre otros. Se plantea en el artículo que el espacio íntimo se ensancha al convertirse en una conquista para los alumnos:

La correspondencia permite, al mismo tiempo, tomar conciencia de la construcción de una identidad, pues gracias a las lecturas colectivas emerge el *so-mos* y el *son*, ellos y nosotros, las afinidades y las diferencias. Se ensancha el espacio de la intimidad y la perspectiva del mundo se amplía porque al mundo propio se agrega el mundo de otros, aunque sea en pedacitos (Pérez y Gómez, 2004, p. 16).

La revista *Entre Maestros* albergó una buena cantidad de este tipo de textos producto de un trabajo distinto y sistemático en las aulas, escuelas, zonas escolares de Iztapalapa y docentes de otras delegaciones políticas que se integraban a las actividades de la red.

Del año 1996 al 2004, la Red de Maestras y Maestros Animadores de la Lectura y la Escritura desarrolló una gran cantidad de actividades que la colocaron como una alternativa política-pedagógica que ofrecía desde talleres en las aulas hasta conferencias para maestros con especialistas de diferentes latitudes de América Latina y Europa. Además de ferias de lectura, muestras de teatro escolar, publicaciones de artículos, libros y revistas elaboradas por maestros y alumnos.

La Red Iztapalapa logró su máximo desarrollo al iniciar el nuevo milenio debido a que recibimos el Premio Nacional de Lectura, como red en su conjunto, en el año 2002. Fue un gran reconocimiento al trabajo colectivo que realizaba la red en un espacio de gran concentración de población y marginalidad, donde los maestros planteamos transformar el contexto escolar partiendo de la escuela como centro cultural y político. Teníamos claro que este premio, aunque otorgado por organismos gubernamentales como el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta) y la SEP, era el reconocimiento a un trabajo autogestivo y autónomo que por muchos años se venía realizando.

Nos entregaron alrededor de \$25,000.00 que utilizamos inmediatamente para financiar la Primera Muestra de Teatro Escolar. Ya habíamos lanzado la convocatoria y poco a poco se fueron inscribiendo maestros con las obras de teatro. Se proponía que los

alumnos seleccionaran un cuento y que junto con su docente convirtieran el texto en un guión teatral, apegándose a las indicaciones de la convocatoria: tiempo, vestuario, escenografía, entre otros. Pensábamos que dos días serían suficientes para la presentación de las obras de teatro, pero fue tal el número que participó, que utilizamos toda una semana, por la mañana y por la tarde-noche, para las representaciones desde preescolar hasta secundaria.

La noche anterior a las presentaciones habíamos montado un teatro improvisado con luces, sonido, telón, tarima y sillas para el público, espacios para talleres alternos, entre otros. Las autoridades de la Subsecretaría de Educación del Distrito Federal y la delegación política de Iztapalapa se entusiasmaron y cada uno aportó insumos para el desarrollo de la muestra. También enviaron refrigerios para cada niño participante y un espectáculo de teatro musical basado en el libro *La peor señora del mundo*, de Francisco Hinojosa publicado por el FCE, para el cierre de la muestra de teatro. La experiencia fue exitosa y estimulante para el colectivo de la red, fue una semana que demostró que los alumnos y alumnas “más problemáticos”, según algunos maestros, fueron actores extraordinarios que nos sacaron lágrimas, risas y ternura. Esa semana se movieron cientos de personas: niños, niñas, madres y padres de familia, trabajadores, cuentacuentos, músicos, maestros y maestras, autoridades, actores, chicos de preescolar, de primaria y jóvenes de secundaria. Ese solo acto de la red merece una publicación aparte, ya que movilizó conciencias y mostró de lo que es capaz la comunidad educativa organizada.

Cuando el espectáculo terminó desmontamos el escenario y barrimos cada rincón del Centro de Maestros que nos habían facilitado, hecho que las autoridades nos recriminaron argumentando que no era necesario, ya que la Dirección General de Servicios Educativos de la SEP había enviado trabajadores para apoyar esa actividad, pero para entonces ya habíamos concluido nuestra labor. Quedamos exhaustos, pero como decía un maestro: “satisfechos con el deber cumplido”.

Sería extenso para esta investigación narrar todas las actividades de la red, porque fue alrededor de una década de trabajo continuo, que luego, por diferentes conflictos, cambió de rumbo.

Podríamos decir que al hablar de redes y colectivos de maestros nos referimos a: espacios donde es posible construir otro modo de ser conjuntos, “suelos fértiles” para producir saber pedagógico, comunidades autogestionarias de investigación y de producción de saber académico, grupos que superan las llamadas innovaciones y experiencias significativas y crean sus propias formas de producción de saber –sin las resistencias que produce llamarse “maestro innovador” –, redes que construyen formas de hacer resistencia a lo global y a las incertidumbres, colectivos que actúan como facilitadores de proyectos inter-instituciones e inter-organizaciones, como interlocutores y generadores de políticas educativas (Martínez, 2006, p. 246).

## **La ruptura**

Una noche nos citamos en el Centro de Maestros en Cabeza de Juárez para la organización de las siguientes actividades de la red, donde se incluía la participación en el Encuentro Latinoamericano de Lenguaje que se realizaría en Oaxaca. Al maestro Roberto Gómez no le gustó la idea y se opuso arguyendo que en un evento anterior, en la UPN de Oaxaca, un maestro había comentado que la Red Iztapalapa no había aportado lo suficiente para aquel encuentro y por lo tanto la red no participaría en este. Después de un tiempo de discusión intervine enfatizando que él no era toda la red y que deberíamos buscar la opinión de todos los miembros. Eso prendió los ánimos y la discusión se tornó muy frontal contra mis comentarios, algunos a favor y otros en contra; el maestro Jorge Máximo González, muy enojado, planteó que nosotros no éramos de la red, porque éramos de la UPN y nuestra función solo era de apoyo, comentario que enojó a la maestra María de los Ángeles Pérez, dirigente sindical y con suficiente prestigio como para acallar

esas voces. Recuerdo que se dirigió al maestro Roberto Gómez con estas palabras: “Tú siempre tienes que destruir lo que vamos construyendo” y eso bastó para terminar con la discusión. Entrada la noche salimos de la reunión del Centro de Maestros iniciando un rompimiento que nunca se pudo recuperar.

De alguna manera, la concepción de la red que habíamos construido también tenía una debilidad, pues estaba centralizada por una corriente y una persona que agrupaba las decisiones más importantes, la mayoría de las veces buscando el consenso, pero otras imponiendo una sola visión. La preocupación de esa dirección centralizada se acrecentaba cuando peligraba la autonomía sindical, cuando se percibía que las actividades de la organización de la red estaban acercándose a prácticas institucionales que podían poner en peligro el prestigio de esa corriente política; entonces, la dirección política se cerraba negándose a participar en actividades pedagógicas cercanas a ciertas autoridades; por ejemplo, cuando la Subsecretaría de Educación Básica nos invitó a las oficinas de la SEP para felicitarnos y plantearnos un trabajo conjunto, fue rechazada la invitación para realizar actividades entre la Red de Lectura de Iztapalapa y esa dependencia, porque se argumentaba que las corrientes radicales dentro de la CNTE, sobre todo de la Sección IX nos acusarían de oficialistas y vendidos. Pero también las autoridades de la SEP tuvieron problemas porque había grupos de presión que los acusaban de que ahora estaban al servicio de los disidentes. Fue una etapa que no supimos procesar adecuadamente porque algunos de nosotros proponíamos tener una relación con las autoridades de la SEP y permitir el despliegue e impulso de los proyectos sin perder la autonomía, ya que teníamos clara la importancia de mantener esa independencia, al tiempo que podríamos obtener recursos que el gobierno destina para apoyar la educación y de esa manera podríamos difundir los aportes generados por los maestros. En la historia de esta red, la confianza construida por más de 10 años de trabajo intenso se perdió por la desconfianza de esa coyuntura.

Actualmente, los dos grupos que hicimos posible esa gran experiencia de la Red Iztapalapa continuamos en el mismo camino de lucha política y en la construcción de una transformación educativa verdadera, dando batallas en contra de las permanentes imposiciones de las “reformas educativas” que no suman los saberes construidos por los docentes en servicio, acallando las voces y negando sistemáticamente las experiencias pedagógicas que han demostrado su viabilidad en esos contextos complejos, y así, ambos divididos, hemos hecho menos.

### **Identidad de la red**

Las maestras y maestros de la Red Iztapalapa alcanzamos logros cualitativos como organización colectiva, gracias a la construcción de una identidad propia, al generar actividades en cada salón con los alumnos, a través del fomento a la lectura y la escritura de los participantes y actividades de excelencia colectiva con maestros, alumnos y padres de familia que las autoridades de la SEP nunca han obtenido, aun contando con los recursos económicos suficientes, pues no está entre sus objetivos enfrentar las inmensas necesidades educativas. Por ello es importante señalar cómo logramos esa identidad, pues si reconocemos que el lenguaje es el instrumento de la memoria,

la memoria se mantiene y transmite mediante diversas prácticas y comunicaciones de eventos significativos para una colectividad. Dotar de continuidad al pasado con el presente y la conformación de la identidad, personal o colectiva, se advierte como su tarea o función (Juárez, Arciga, y Mendoza, 2012, p. 17).

La memoria es colectiva por los marcos en que se contiene, como el espacio, el tiempo y el lenguaje; por puntos de apoyo como la afectividad, la música, la familia y la religión, sobre la base de los cuales se construye, porque son

eso, marcos, en los que se contienen, en los que cobran sentido los acontecimientos que han de ser dignos de mantenerse para después comunicarse. Los marcos sociales posibilitan estabilidad, porque son puntos fijos, coordenadas que permiten contener, y por ello el contenido puede modificarse pero los marcos, fijos como son, se mantienen [...] Los marcos son, entonces, más sociales y simbólicos que físicos o secuenciales: son significativos en la medida en que se convienen colectivamente y que se estipulan para las colectividades: una fecha y un lugar resultan de interés para la gente en la medida que les “dicen” algo, que los interpelan, que les comunican algo significativo, de lo contrario serían fechas y lugares distantes, sin interés, ajenos e incommunicables [...] de ahí que se puede hablar de “entorno significativo”.

[...] Los lugares, entonces cobran sentido en función de lo que ahí se ha experimentado y guardado, como si fuera un recipiente, un receptáculo que permite que se alberguen sucesos con sentido, y ahí han de quedarse para su posterior recuperación; por ejemplo: para ser narrados verbal o mediante la escritura [...] Ello acontece porque es en los lugares donde las experiencias se guardan, sea en los rincones, en los parques, en los edificios, en las plazas, en los salones, en los cafés o en cualquier otro sitio donde los grupos viven su realidad y, por tanto, ahí significan sus experiencias (Juárez, Arciga y Mendoza, 2012, pp. 17, 18, 19).

## CAPÍTULO 5

### **RED IBEROAMERICANA DE COLECTIVOS ESCOLARES QUE HACEN INVESTIGACIÓN DESDE SU ESCUELA**

#### **PRIMEROS ACERCAMIENTOS**

A partir de la creación del proyecto PILEC, también iniciamos un camino de búsqueda de movimientos pedagógicos de maestros a nivel internacional, proyectos que trabajaran en la misma perspectiva pedagógica que nosotros y que estuvieran en contra de las políticas que silenciaban los proyectos alternativos de docentes. Primero asistimos en 1993 a San Juan de Puerto Rico, al Segundo Congreso de Literatura infantil, donde nos reunimos con maestros de diferentes países de América Latina y nos vinculamos con maestras de Venezuela, país en el que más tarde impartiríamos el Diplomado de Fomento a la Lectura. El mismo año, como se ha documentado en páginas anteriores, conocimos la propuesta del grupo de Investigación y Renovación Escolar (IRES) de la Universidad de Sevilla, España, a través del doctor Rafael Porlán Ariza y el maestro José Martín Toscano.

#### **VIAJES EN BUSCA DE PEDAGOGÍAS DECOLONIALES**

Los viajes se intensificaron a Venezuela desde 1995 para vincularnos con movimientos pedagógicos, y fue ahí donde conocimos

a diferentes grupos de maestros que estaban trabajando en la misma perspectiva que nosotros poniendo énfasis en la investigación-acción. En ese país conocí a Carlos Lanz,<sup>1</sup> Rosalexia Guerra, María Casanova, entre otros, y a grupos de maestros de diferentes regiones del estado de Lara, con quienes, posteriormente, en cada visita, sosteníamos encuentros de intercambio pedagógico y donde tuve la oportunidad de exponer el trabajo pedagógico y político que desarrollábamos en México. En esas reuniones dialogábamos sobre la importancia de generar un Movimiento Pedagógico en América Latina.

Mantuvimos por varios años la vinculación con diferentes grupos pedagógicos de Venezuela, y en el año 2002 se integraron a la Red Iberoamericana de colectivos escolares que hacen investigación desde su escuela, encuentro realizado en Cartagena de Indias, Colombia. Pero no todos los maestros de Venezuela ingresaron a la Red Iberoamericana, ya que fueron excluidos por no ser afines al régimen del presidente Hugo Chávez, lo cual tuvo como efecto no solo la exclusión de esos docentes, sino además la entrada con una posición ideológica que desde un inicio intentó imponer la ideología conocida como “Chavista”. Los otros grupos de maestros, básicamente de Caracas, quedaron fuera de ese proyecto.

Durante ese periodo de acercamiento (1995-1998), impartimos el Diplomado de fomento a la lectura en el municipio Sanare, estado de Lara en Venezuela. En él analizamos, junto con los maestros de ese país, los problemas de enseñanza y aprendizaje, respecto a la lectura y la escritura, encontrando dificultades similares a las que vivíamos en México. En uno de esos encuentros en Venezuela me propuse visitar Colombia y buscar a los maestros del Movimiento

---

<sup>1</sup> Carlos Lanz Rodríguez: “Marxista venezolano de la generación de los años 60. Fue jefe militar del movimiento guerrillero FALN, dirigido por el legendario Douglas Bravo. Militante dentro de los movimientos sociales y obreros del país, autor de libros y folletos sobre temas relacionados con el control y la autogestión obrera, contrainteligencia y medios de información, la transición al socialismo, la agroecología y el sistema educativo integrado a las comunidades” ([www.herramienta.com.ar/autores/lanz-rodriguez-carlos](http://www.herramienta.com.ar/autores/lanz-rodriguez-carlos)).

Pedagógico Colombiano.<sup>2</sup> Era mayo de 1996 cuando pude contactar a personajes clave de ese movimiento.

Fueron 15 días de entrevistas con muchos maestros y maestras que desarrollaban alternativas pedagógicas dentro del Movimiento Pedagógico Colombiano, y que tenían presente que en América Latina, desde muchos años atrás, estábamos en la misma perspectiva de la transformación educativa. Ahí conocí primero a la profesora Martha Cárdenas, dirigente sindical y promotora del Movimiento Pedagógico Colombiano. Con ella visité el edificio sindical de la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación y pude entrevistar a varios de los dirigentes; luego comenzamos reuniones con maestras y maestros que estaban realizando actividades pedagógicas alternativas como la profesora Marina Ortiz Legarda que pertenecía al “Anillo matemático”.

En esos días me percaté de la gran cantidad de proyectos pedagógicos que con diferentes nombres se identificaban con una posición política sindical y con propuestas alternativas de transformación, proyectos de lenguaje, historia, formación de docentes, matemáticas, entre otros. Después de ese recorrido con los maestros del sindicato de Bogotá, pude intercambiar experiencias y visiones de la educación y la política con María Pilar Unda Bernal, maestra de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá y la responsable de la revista *Nodos y Nudos* de la propia UPN de Colombia, con una línea editorial que privilegiaba las experiencias de los docentes en servicio y el trabajo en red.

Ese viaje me permitió visibilizar el avance que había logrado el Movimiento Pedagógico Colombiano entre los maestros, gracias a

---

<sup>2</sup> “En agosto de 1982, después de veinte años de lucha por las reivindicaciones gremiales, la Federación Colombiana de Educadores (FECODE), en su XII Congreso Nacional, abrió un nuevo camino en la historia de los educadores colombianos: decidió ampliar su campo de lucha gremial a la defensa de la educación pública y el rescate de la identidad del maestro como intelectual y trabajador de la cultura. Fue así como surgió lo que hemos llamado el Movimiento Pedagógico” (Cárdenas, 1996, p. 2).

que se habían apropiado de un discurso de transformación desde los propios docentes, aunado a la diversidad de formas de organización que estaban aflorando como “Anillo matemático”, “Grupo Bacatá de lenguaje”, entre otros, y, sobre todo, los primeros intentos de conformar redes que aglutinaron las diferentes formas de organización pedagógica dentro de un movimiento como el colombiano.

### **ENCUENTRO PEDAGÓGICO COLOMBIA-MÉXICO**

En julio de 1996, en uno de los primeros encuentros del proyecto TEBES, las maestras Martha Cárdenas, Marina Ortiz y Pilar Unda fueron invitadas a México con el propósito de participar en un intercambio de experiencias entre ambos países. Las invitadas de Colombia expusieron los aportes del Movimiento Pedagógico Colombiano, causando un gran impacto entre nosotros, los maestros mexicanos. Su participación fue muy enriquecedora, pues expusieron las acciones desarrolladas y la importancia de mantener una autonomía en los proyectos que el sindicato impulsaba, así como la necesidad de vincularse con instituciones educativas para generar formas distintas de hacer escuela, otras formas de hacer educación.

Ese intercambio fue importante, ya que permitió la vinculación con maestras de América Latina con experiencias pedagógicas en educación básica y superior, permitiendo apoyar nuestra perspectiva de transformación. El concepto de red fue uno de los temas fundamentales, porque en el proyecto TEBES, como lo he reiterado, se aplicaba un proyecto tradicional centralizado desde la UPN Ajusco. El concepto de red que se construía en Colombia tenía como principio la democratización del poder, la autonomía y diferentes formas novedosas de organización como los nodos, que eran espacios autónomos de docentes con vinculación hacia diferentes vertientes sin pasar por algún centro de dominio. Ese tipo de organización planteaba una red de maestros sin centro de poder, pero de una complejidad mayor.

Para el proyecto TEBES las concepciones de red estaban distanciadas del proyecto institucional y aunque el concepto de red sí fue incorporado al proyecto de Ajusco para darle matices de horizontalidad, en el fondo era un proyecto instituido. La red que proponía el Movimiento Pedagógico Colombiano era compleja, pero adecuada para transformar la escuela. Los maestros y colectivos seríamos importantes agentes movilizados de una escuela ininteligible que tendríamos que volver a inventar. En cada colectivo deberíamos analizar, proponer y trabajar desde la incertidumbre, lo que significaba un gran reto. Lo cierto es que la mayoría de los colectivos no logró dar ese paso, ya que se optó por el camino de lo visto, de lo andado, sin arriesgar y alterar a fondo el estado de las cosas.

En ese marco de intercambio pedagógico de las maestras colombianas, realizamos el Tercer Encuentro Estatal de Colectivos Escolares, en la ciudad de Oaxaca, donde las profesoras Martha Cárdenas y Marina Ortiz sintetizaron los propósitos del Movimiento Pedagógico, enfatizando las formas novedosas de organización y las prácticas pedagógicas que tienen como propósito mejorar la educación pública:

1. Adelantar, mediante discusiones, talleres, seminarios, escritura y difusión de artículos, una *reflexión colectiva sobre el papel cultural del educador*, así como el conjunto de relaciones en las que el educador se encuentra involucrado. Esta reflexión ha de apuntar hacia una práctica pedagógica más consciente, orientada, y ayudar a esclarecer y concretar la idea de una educación al servicio de las clases populares.
2. Aglutinar y elaborar las preocupaciones profesionales del magisterio y sus esfuerzos aislados. Hacer más vigorosa *la búsqueda de alternativas pedagógicas*, dividiéndolas y sometiéndolas a la crítica y a la reelaboración colectiva. Para ello es conveniente divulgar y estudiar experiencias pedagógicas realizadas en otros países, especialmente en Latinoamérica, así como apropiarse críticamente de resultados de investigación educativa (Cárdenas, 1996, p. 4).

Los siguientes puntos de los propósitos del Movimiento Pedagógico Colombiano, proponen incidir en el cambio educativo desde lo colectivo y a dos niveles: desde abajo, mediante el desarrollo de nuevas prácticas pedagógicas; y desde arriba, a través de la presión sindical sobre las políticas educativas oficiales y “por una educación democrática y popular y el fortalecimiento de una educación pública” (Cárdenas, 1996, p. 5).

A partir de ese encuentro en México con las maestras del Movimiento Pedagógico Colombiano se inició una relación permanente de trabajo pedagógico que sentó las bases de una organización educativa internacional con el objetivo de aportar hacia “otras formas de hacer escuela”.

### **TEJIENDO Y DESTREJIENDO LA RED IBEROAMERICANA: NEOCOLONIALISMO**

En los encuentros de maestros del proyecto TEBES, entre 1997 y 1998, fuimos construyendo la idea de organizar una red más amplia de docentes interesados en realizar investigación educativa. La idea se fue concretando ya que nos unía la perspectiva pedagógica y la necesidad de buscar la transformación desde los protagonistas, los maestros. Ahí estuvimos los maestros de Colombia, España y México. En alguna reunión propusimos la organización de un encuentro inicial al que llamaríamos Primer Encuentro Iberoamericano, pero cuando emergían los nombres y fechas para ese evento, los maestros de España comentaron que ellos ya habían realizado una reunión similar en La Rábida, Huelva, España, en 1992, con algunos maestros de América Latina y plantearon que se llamara “Segundo Encuentro”. Aceptamos la propuesta sin pensar en las consecuencias; ya que, a partir del encuentro en Santa Martha, Colombia, se fue generando la idea de que los españoles habían traído esas ideas originales y nosotros solamente le estábamos dando continuidad a su proyecto.

Es claro que la Red Iberoamericana construida con tres experiencias distintas y en contextos diferentes no tenía su origen en España, ya que los planteamientos teóricos de los maestros españoles se sumaron a las propuestas desarrolladas por los colombianos y por nosotros los mexicanos con una experiencia acumulada de varias décadas de trabajo político y pedagógico. Por ejemplo, nosotros veníamos de una experiencia de reivindicación socialista y no necesariamente recuperábamos la llamada escuela mexicana ya institucionalizada desde el gobierno priista de los años setenta. Llegábamos con la fuerza y la historia de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), como parte de la disidencia dentro del SNTE, y no teníamos ninguna relación con el encuentro en Huelva, España, pues no seguíamos su perspectiva de investigación, ni tampoco conocíamos su proyecto. Al tener nuestro primer acercamiento en 1993, coincidimos en que en diferentes partes del mundo los maestros estábamos construyendo alternativas pedagógicas “desde abajo” y que muchos veníamos de movimientos políticos sindicales alternativos.

El equívoco de aceptar que se nombrara y numerara “Segundo Encuentro” fue tomando cuerpo en una visión neocolonialista y la escritura fue exponiendo esos propósitos a través de los primeros artículos publicados. El primero fue el prólogo del libro: *Los profesores nos decidimos por el cambio* (2000) donde se escribió lo siguiente:

Nadie podía imaginar en 1992, cuando nos reunimos un reducido número de docentes iberoamericanos en La Rábida (España) para discutir sobre las ideas de Investigación y Renovación Escolar que propone el proyecto IRES, que siete años después íbamos a tener la oportunidad de participar en un segundo encuentro para compartir el conocimiento profesional desarrollado por tres redes consolidadas de profesores que pretenden transformar la educación a través de su propia investigación y la de sus alumnos (Porlán, 2000, p. 5).

La redacción que menciona: “siete años después íbamos a tener la oportunidad de participar en un segundo encuentro”, y la falta de

explicación sobre el contexto de por qué se llamó “Segundo Encuentro” generó la idea de que la creación de la Red Iberoamericana había venido del otro lado del mar, de Europa.

Posteriormente, en el año 2001 se publicó un libro llamado *Redes de maestros (una alternativa para la transformación escolar)*, coordinado por Marcos D. Arias, Alberto Flores y Rafael Porlán, donde se especificó que en el año 1992 se había desarrollado el Seminario iberoamericano sobre diseño y desarrollo curricular, en el marco del proyecto IRES, y en la introducción se reconocía que:

En América Latina existe una variedad de programas que también buscan el cambio escolar desde las escuelas y los profesores; son diversos, con antecedentes cercanos y lejanos y en la mayoría de estos países hay múltiples grupos en desarrollo. [...] Pero en honor a la verdad reconocemos que existen actualmente múltiples grupos, cadenas, anillos, círculos, consejos técnicos y colegiados, que también trabajan afanosamente esta perspectiva. Ellos también deberían participar en esta obra (Arias, Flores y Porlán, 2001, p. 8).

En el libro no se aclara el origen de la Red Iberoamericana, solo se acepta que “también trabajamos afanosamente”, como ellos, en “el cambio escolar desde las escuelas y profesores”. En esas publicaciones el criterio estaba centrado en el sello editorial y la mayoría de los integrantes de la red no participamos en ellas, por lo que conocimos el libro posteriormente, cuando se distribuyó en las librerías.

En agosto de 2001, en Colombia, apareció la convocatoria en la revista *Nodos y Nudos* de la propia UPN de ese país, invitando al Tercer Encuentro Iberoamericano de colectivos escolares y redes de maestros que hacen investigación desde la escuela. El aviso se expresaba en los siguientes términos:

En los últimos años, maestros de diversos países iberoamericanos participan y crean colectivos y redes como formas alternativas de relación y organización pedagógica, lugares de encuentro para el reconocimiento e intercambio de experiencias y saberes, posibilidades de construcción colectiva de nuevas propuestas

escolares. Con ello, se configuran poco a poco comunidades de saberes pedagógicos en el contexto de las cuales se adelantan procesos de escritura, sistematización, investigación, innovación, creación y recreación de experiencias.

En concordancia con esto, en países como México, España y Colombia se han realizado eventos en los cuales los maestros han sido los protagonistas, a diferencia de aquellos congresos y simposios educativos en los cuales participan como simples consumidores de elaboraciones producidas por otros (Convocatoria, 2001, p. 66).

En esta primera parte de la convocatoria se puede observar el énfasis en la importancia de la búsqueda por crear un movimiento pedagógico por parte de los países participantes. Organizar colectivos y redes como formas alternativas de relación y organización pedagógica y erigir lugares de encuentro para el reconocimiento e intercambio de experiencias y saberes de los docentes. Luego viene otra parte donde se legitima la idea del “origen único”, “nacimiento”, “iniciación”, entre otros, de la Red Iberoamericana:

En el marco del proyecto Investigación y Renovación Escolar (IRES) se realizó, en España, el Primer Encuentro Iberoamericano en julio de 1992, cuya temática fue el diseño y desarrollo curricular, con exposiciones de diferentes países relacionados con procesos de investigación en el aula.

Siete años más tarde, en julio de 1999 se llevó a cabo en México el Segundo Encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares que hacen investigación desde la Escuela organizado por el programa Red Transformación de la Educación Básica desde la Escuela (RED TEBES) de México, junto con la Red de Investigación y Renovación Escolar (RED IRES) de España y la Red de Cualificación de Educación en Ejercicio (RED-CEE) de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia (Convocatoria, 2001, p. 66).

Esa redacción, que habla de los orígenes de la red gestándonos como dependientes coloniales nos impactó terriblemente, pero poco a poco fuimos cayendo en la cuenta de que había problemas no solo con los párrafos que aludían a la forma, sino también al fondo.

Al paso de los años, otros países se integraron a ese proyecto. En el encuentro de Oaxtepec, México, se añadió Argentina; en el de Santa Martha, Colombia, se agregaron los maestros de Brasil; y más tarde los de Venezuela y Perú. Pero siguió la creencia de que el origen de la Red Iberoamericana había llegado de la “madre patria”. Una idea neocolonialista que aceptaron algunos maestros de América Latina de las diferentes redes, y que asumieron explícitamente en una defensa a ultranza, mientras que otros guardaron silencio y unos más difundieron esa historia sin una conciencia clara de lo que implicaba.

La crisis se inició en el año de 2010, cuando la delegación mexicana asistió a los preparativos hacia el VI Encuentro de la Red Iberoamericana en Santa Fe, Argentina, y al leerse el texto de la nueva convocatoria, donde se detallaba que en España había surgido la Red Iberoamericana, intentamos precisar cómo se había llegado al acuerdo en México de nombrar al primer encuentro como segundo. A partir de ese momento se desplegó una discusión vía internet que duró varios meses.

La convocatoria para Argentina quedó así:

Nuestra cita abriga la posibilidad de encontrarnos y reencontrarnos, de conocernos y reconocernos, luego de un proceso que se inició a la distancia, en un tiempo relativo a cada sujeto y con un trabajo virtual que fue abonando el terreno del encuentro físico, generando la ansiedad del abrazo fraternal que todos y todas queremos darnos muy pronto, en la Casa Serrana de Huerta Grande, Córdoba.

No sabemos precisamente cuándo cada uno de nosotros inició el proceso; menos aún, cuándo tomamos conciencia de ello. Porque hay quienes venimos por primera vez; hay quienes aún atesoramos el recuerdo de la última despedida en Venezuela, en Brasil, en Colombia, en México... Incluso, algunos guardan en la memoria aquel primer encuentro en Huelva, España, por el año 1992. Viniendo desde cualquiera de esos tiempos y lugares, hoy el presente invita a una nueva confluencia para renovar el compromiso de sostener y recrear los Encuentros, como esos modos alternativos de organización que

generamos y reinventamos permanentemente los educadores y educadoras de Latinoamérica y España.

[...] Seguramente cada uno de nosotros y nosotras tiene una visión distinta acerca de la historia y los sentidos de “los iberoamericanos”. Y para presentar la nuestra, tampoco podemos –ni queremos– dejar de cometer, al decir de Nietzsche, “el crimen de la perspectiva”. En este sentido, consideramos que resulta importante contar nuestra historia retomando los aportes de los debates, discusiones y síntesis que se fueron produciendo en los anteriores encuentros. Especialmente, recuperando las “memorias” elaboradas por las redes que, en cada oportunidad, se constituyeron como organizadoras y anfitrionas de “los iberoamericanos”.

En los “Encuentros Iberoamericanos” se convoca e invita a los educadores y educadoras de Latinoamérica y España a compartir los saberes y las experiencias de investigación e innovación que se llevan a cabo en sus respectivos contextos. En estos espacios, el maestro se ubica en un lugar protagónico, distinto al de simple consumidor de producciones hechas por otros investigadores o expertos. En la dinámica de estos Encuentros se generan flujos de intercambio y se promueve un diálogo de saberes acerca de los conocimientos que producen y ponen en juego los maestros y maestras en la vida cotidiana de las instituciones educativas.

También se reflexiona y debate sobre los diversos modos de organización de los docentes, entre los que se encuentran: colectivos, anillos, grupos de estudio, nodos, redes y demás formas de trabajo y vinculación que los sujetos sociales despliegan en las escuelas.

*Estos encuentros iberoamericanos tuvieron su hito fundacional en el año 1992, cuando un grupo de educadores de América Latina y España se reunieron en la ciudad de Huelva para pensar en un proyecto de encuentro y reflexión.* Con el transcurrir del tiempo, y a lo largo de los cinco encuentros realizados, se han ido definiendo propósitos y fundamentos, entre los que se encuentran: establecer vínculos entre pares, hacer visible el ejercicio del trabajo docente desde una perspectiva metodológica y didáctica, constituir la red como un escenario político, proyectar la red iberoamericana como una propuesta alternativa que propicie nuevas propuestas pedagógicas, acompañando diversos procesos de transformación sociocultural (Convocatoria Argentina, 2011).

Como producto de una larga y enconada discusión, los argentinos que redactaron los párrafos anteriores se plegaron a la idea del origen único de la Red. Es evidente que su narrativa primero intentó suavizar la discusión al plantear que: “No sabemos precisamente cuándo cada uno de nosotros inició el proceso; menos aún, cuándo tomamos conciencia de ello [...] Porque hay quienes venimos por primera vez; hay quienes aún atesoramos el recuerdo de la última despedida en Venezuela, en Brasil, en Colombia, en México... Incluso, algunos guardan en la memoria aquel primer encuentro en Huelva, España, por el año 1992”. Las tensiones se agudizaron cuando en la convocatoria se incluyó la palabra “hito”, que no se había incluido en ninguna convocatoria y que fue la muestra clara del inicio de una ruptura entre las diferentes redes de maestros que habíamos iniciado y construido de manera colectiva un gran proyecto educativo y ahora se abrogaban la creación de la Red Iberoamericana del otro lado del mar.

Como bien dicen Carlos Lomas y Jorge Larrosa: ¿qué hacemos con las palabras?, ya que al emplear la palabra “hito” colocaban al “primer encuentro” en España, como un acontecimiento que resultó esencial, que marcó un antes y un después. La convocatoria explicita la adhesión de algunos argentinos a la idea “originaria” y ahora, además, como hito de su historia, y aunque la delegación mexicana envió infinidad de argumentos para explicar que el origen de la red tenía una historia divergente, los argentinos se plegaron a la historia oficial.

En la misma convocatoria de Argentina se lanzó un discurso transformador intentando justificar el verdadero objetivo de los encuentros iberoamericanos:

Esta cita es pedagógica e indisolublemente, política. A ella acudimos con la esperanza de seguir remando en el mar de la construcción de un movimiento político-pedagógico inclusivo, democrático y respetuoso de aquello en lo que nos parecemos y de aquello en lo que nos diferenciamos. Un movimiento que, en el marco de la celebración de las diferencias, no nos haga perder de

vista el principal desafío de todos los encuentros iberoamericanos: construir colectivamente, desde las bases, propuestas alternativas para la transformación educativa. “Finalmente, lo importante sigue siendo caminar, movernos, romper el aislamiento, el individualismo, arriesgar, poner pasiones y sobre todo juntar fueguitos, con más imaginación que plata. Y a esto, agregarle nuestra propia eficacia para construir redes también de fondo. No redes de intereses, sino tejer redes que nos resignifiquen las esperanzas” (Luis Tato Iglesias) Como comisión organizadora, queremos invitarlos e invitarlas a conocer algunos de los supuestos que hemos venido construyendo colectivamente y ahora queremos compartir con ustedes a modo de anticipaciones de sentido que solo son respetuosas provocaciones hechas con la mejor de las intenciones, con el propósito de promover el diálogo y el debate acerca de esta instancia presencial que se aproxima, cuyos resultados serán, seguramente, el producto de la construcción colectiva. Especialmente, queremos convocarlos a pensar la idea de Encuentro como magna que nos permite estar unidos por lo que nos separa y nos diferencia...

Un Encuentro imaginado como “archipiélago”, que, desde la perspectiva del pensamiento crítico y complejo, es entendido como un conjunto de islas separadas por lo que las une: el mar.

Para cerrar esta parte con el análisis de las convocatorias, puntualizo que a partir del “segundo encuentro” en México, luego en Colombia y más tarde en Brasil, las invitaciones y todas las acciones de los encuentros se construyeron en consenso con todos los países; luego vino el realizado en Venezuela y se gestó una centralización tal que ellos solos decidieron la mayor parte de la organización; siguió Argentina y publicaron una convocatoria de forma personal sin el consenso de los otros miembros y el caos sucedió en Perú, con ponencias de nivel pedagógico muy precario, desorganización y corrupción. Un proyecto que había nacido con una idea de transformación desde los docentes en servicio y una perspectiva también política, llegaba a su nivel más bajo. Para la historia de la pedagogía, los intentos de emancipación hasta este momento de nuestra historia, habían perdido el rumbo político y pedagógico.

Después vinieron algunas publicaciones como la de la Red de Investigador@s Educativ@s en Educación (REDIEEM), con el libro *Red pedagógica en perspectiva latinoamericana. Presencia que hace historia*, donde se mantuvo la noción de la idea “originaria y fundamental”, aun cuando había sido cuestionada años atrás desde México.

Redes pedagógicas convocantes durante los últimos 22 años (1992-2014) de siete Encuentros Iberoamericanos de colectivos y Redes de Maestros y Maestras que hacen Investigación e Innovación desde su Escuela y su Comunidad, efectuados en Sevilla, España (1992); Oaxtepec, México (1999); Sta. Martha, Colombia (2002); Lajeado, Río Grande do Soul, Brasil (2005); Venezuela (2008), Cd. de Córdoba, Argentina (2011) y Cajamarca, Perú (2014) (Vargas, 2014, p. 15).

Además de otras imprecisiones, como llamar a todos los encuentros con el mismo nombre: “Siete Encuentros Iberoamericanos de colectivos y Redes de Maestros y Maestras que hacen Investigación e Innovación desde su Escuela y su Comunidad” (Vargas, 2014, p. 15), cuando el nombre “Encuentros Iberoamericanos de Colectivos y Redes de Maestros y Maestras que hacen Investigación e Innovación desde su Escuela y su Comunidad”, se adoptó en la reunión en Venezuela, mientras que el de Sevilla fue nombrado “Encuentro Iberoamericano sobre Diseño y Desarrollo Curricular”, es decir, equívocos que han abonado no solo a la imprecisión sino también a la sumisión.

Todo tipo de publicaciones, como convocatorias, folletos, libros, entre otros, y una infinidad de asuntos antes y después de cada encuentro generaron tensiones, pero también crearon discusiones importantes en la propia Red Iberoamericana. Por ejemplo, durante los preparativos para el encuentro en Argentina, en el año de 2011, el debate permitió generar acuerdos para formar una mesa de análisis sobre la historia de la propia red como parte de los temas a tratar dentro del encuentro, pero a los españoles no les

gustó la idea e iniciaron meses atrás un debate vía internet, con una serie de descalificaciones a la red de México intentando presionar para imponer la idea oficial. Cruzamos entonces una buena cantidad de documentos sobre los orígenes de la red y la propuesta de realizar una redacción que sin excluirlos diera cuenta de que la Red Iberoamericana era producto de diferentes historias, sobre todo de América Latina. Lo sorprendente es que algunos maestros latinoamericanos plantearon que no era relevante esa discusión, otros guardaron silencio y algunos pocos solicitamos una mesa de análisis durante el VI Encuentro a desarrollarse en Argentina.

Cuando llegamos a Córdoba, todo estaba perfectamente organizado para no debatir y solamente el último día se propuso que esa mesa de análisis se trasladara a Perú, tres años después, donde se organizaría el VII Encuentro, que tuvo tal nivel de desorganización que cerramos el encuentro peleando por las constancias de participación. Ese acontecimiento fue muy significativo, porque quedaba muy poco de la perspectiva pedagógica-política planteada desde 1999, y para ese momento nos encontrábamos ya en una crisis profunda.

Traer los acontecimientos desde una mirada y vivencia distinta permite a los grupos sociales plantear nuevamente aquellos sucesos que marcaron el rumbo de la vida de esas colectividades, en este caso de las redes.

... a la memoria le interesa lo que permanece, a la historia le incumbe lo que cambia. En suma, puede señalarse que en la memoria colectiva conviven distintas versiones que los grupos construyen de su pasado a través de las constantes discusiones y comunicación, retomando como sustento los significados de las vivencias compartidas, lo que le otorga un carácter múltiple y diverso. En cambio, la historia tiende a presentarse como la versión única y “autorizada” sobre el transcurrir de la sociedad, lo cual se puede mostrar en la versión que se narra en los libros de texto [...] la memoria en todo momento es presente. Y eso que se hace presente es significativo. Y el lenguaje es el marco social y artefacto por excelencia (Juárez, Arciaga y Mendoza, 2012, pp. 39, 41).

También la historia oficial se encuentra entre libros, revistas, convocatorias, páginas de internet, entre otros, como en el caso que se ha narrado.

**Diálogo con la doctora María del Pilar Unda Bernal, participante en la organización inicial de la Red Iberoamericana de colectivos que hacen investigación desde su escuela (vía skype)**

*Roberto:* Pilar, ¿recuerdas el primer acercamiento entre ustedes, los maestros colombianos, con los maestros mexicanos?

*Pilar:* Recuerdo que cuando viniste a la Feria del Libro de Bogotá, en 1996, te encontraste con Yolanda Reyes, ella te habló de mí y nos puso en contacto, no sé si a través de la revista *Nodos y Nudos*, de la que ya habíamos publicado los primeros números. La primera revista fue de agosto a diciembre de 1995.

*Roberto:* Conocí la revista *Nodos y Nudos* el día que nos vimos, ese día me obsequiaste una y me hablaste de su trabajo, lo que me convenció, aún más, de que tú podrías aportar al proyecto TEBES que estaba emergiendo. También recuerdo que Yolanda Reyes me habló de la maestra Martha Cárdenas y su experiencia en el Movimiento Pedagógico Colombiano, y ella me llevó a entrevistarme con diferentes maestros de ese gran movimiento. Asimismo, dos días antes de mi regreso a México, la misma Yolanda Reyes me comentó que conocía a otra compañera y amiga que trabajaba en la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá y que también era experta en estos temas pedagógicos, proporcionándome tu teléfono al que te hablé por la noche, quedándonos de ver el siguiente día.

*Pilar:* Por alguna razón conociste la revista *Nodos y Nudos* de la UPN de Bogotá, que habíamos construido como una herramienta del proyecto RED de Cualificación de Educadores en Ejercicio, y cuando me hablaste, me sorprendió saber que ustedes también tenían una trayectoria en la construcción de colectivos en México desde la Universidad Pedagógica de tu país, llamado proyecto TEBES y que se había constituido formalmente en ese mismo año de 1996.

*Roberto:* La idea de este diálogo es recuperar los momentos de iniciación entre los dos proyectos de Colombia y de México. En este trabajo, Pilar, voy analizando los fundamentos pedagógicos y las experiencias en la conformación de la Red Iberoamericana tanto de Colombia, como de España y México en

un primer momento, y luego la integración de Argentina, Brasil, Venezuela y Perú.

Lo que explico en esta investigación, es que TEBES pasó de ser un proyecto que tenía como objetivo la construcción de prácticas pedagógicas que transformaran la escuela y su entorno; es decir, que pasaron de ser prácticas instituidas a prácticas instituyentes; sin embargo, a lo largo de su existencia se convirtió en un proyecto poco democrático y con un centro de poder en la UPN, Ajusco. Además, voy analizando las tensiones que se vivieron debido al cambio de rumbo del proyecto que presentamos como colectivo.

*Pilar:* Por nuestra parte, la RED-CEE en la UPN de Colombia nace a mediados de los años 90, como una propuesta de formación que, recogiendo los principales aportes del Movimiento Pedagógico, busca instalar al maestro con sus saberes, sus prácticas y en el centro, lo que representa un modo distinto de pensar la “formación”. Se entiende la RED como una forma de trabajo no jerárquica, abierta a la multiplicidad, que rompe con el supuesto de “verdad” y con la imagen del maestro como sujeto de carencias, necesitado, dependiente de otros que serían los responsables de volverlo “capaz”, que subyace al enfoque de la “capacitación”.

De la RED TEBES, me sorprendió su distanciamiento de la investigación *sobre* las escuelas hechas por “expertos”, para proponer en cambio la configuración de colectivos que interrogan la escuela desde adentro y que se proponían realizar proyectos-propuestas de investigación *desde y no sobre* las escuelas.

Me parece que la conexión se da precisamente porque tanto México como Colombia habían decidido construir propuestas que reconocen la potencia del maestro, sus saberes, sus deseos, su carácter de intelectual y porque hacen una apuesta por el trabajo en *colectivo*.

El primer encuentro entre Colombia y México se dio a partir de una invitación del proyecto TEBES Ajusco, a través de un viaje por distintas ciudades, entre ellas Oaxaca, además de conferencias en sindicatos, normales y sedes de la UPN. Asistimos Martha Cárdenas, Marina Ortiz Legarda y yo, que presenté el trabajo que escribí con Alberto Martínez, en 1995, “Maestro: sujeto de saber y prácticas de cualificación”, publicado en la *Revista Colombiana de Educación*, No. 31.

*Roberto:* Otra idea, Pilar, es escribir los aportes de los participantes originarios en lo que llamamos Segundo Encuentro Iberoamericano, de los

maestros colombianos, españoles y mexicanos, ya que al pertenecer a historias diferentes nuestras contribuciones fueron distintas. Desde esta perspectiva enfatizo que el nacimiento de esta red no tiene origen en una sola experiencia, no partió de una única y originaria idea, como han referido las convocatorias de los diferentes encuentros iberoamericanos y ha sido retomada en otras publicaciones, lo que ha generado desconfianza, porque además, muchos maestros tienen la información errada de que desde España vino esa idea de la formación de la Red Iberoamericana.

*Pilar:* En relación con el trabajo de los colectivos TEBES en México, recuerdo que a partir de un par de intercambios entre 1997 y 1998, decidimos entre coordinadores e integrantes del proyecto TEBES de México, el proyecto IRES España y de la RED-CEE de Colombia, organizar conjuntamente un encuentro en el que participaran maestros de los tres países. Dado que el proyecto IRES de España había realizado “el Primer Encuentro Iberoamericano sobre Desarrollo Curricular”, en La Rábida, Huelva, España en 1992, se acordó nombrarlo como “Segundo Encuentro”, pero claramente tendría un carácter distinto, pues se trataba por primera vez de realizar un trabajo coordinado, con el propósito de posibilitar el reconocimiento e intercambio entre los maestros que hacían parte de las tres propuestas.

*Roberto:* En la reconstrucción histórica de la Red Iberoamericana enfatizo que cada uno de los países que iniciamos ese viaje aportamos experiencias valiosas y de esa manera nos fuimos conformando con características propias. Es decir, que los aportes de Colombia, México y España, al asumir un nuevo viaje, nos sirvieron para construir un proyecto novedoso y que junto con las aportaciones de los países que se fueron integrando hemos creado una posibilidad distinta en la formación docente.

*Pilar:* La cosa es cómo hacer los planteamientos desde distintos momentos y evitar la exclusión de unos sobre otros, pues cada historia es valiosa.

Ahora estoy dirigiendo una tesis sobre el Movimiento Pedagógico Colombiano, desde una mirada reflexiva sobre la participación de maestros en ejercicio en el movimiento, porque la mayoría de los relatos de los maestros se han centrado en la atención sobre el sindicato o sobre los grupos de investigadores de universidades, que se hacen al maestro o sobre el maestro, pero no con el maestro, y ese punto es clave; además, creo que el Movimiento Pedagógico

Colombiano sigue existiendo a través de múltiples expresiones y una de ellas es la expedición pedagógica que se logra gracias a los maestros, aquí no intervinieron ni los sindicatos, ni los grupos de investigadores de las universidades, que encontraron en el Movimiento Pedagógico Colombiano un espacio para amplificar sus voces y hacer públicos unos planteamientos que de otra manera no se darían a conocer más que en publicaciones.

Por eso me parece adecuado tu planteamiento de reconstruir la historia del movimiento desde distintas voces, pues una de ellas es la de los españoles, pero no es *la*.<sup>3</sup> De ahí la discusión (ahora del Ibero del 2017). Yo no sé quién escribió ese documento de Colombia, es un desastre, incluso Mercedes plantea que el surgimiento de la propuesta de redes era gracias al Movimiento Pedagógico Colombiano de los ochenta y de los maestros de los sesenta y eso ¡no es así! Entonces me parece importante: uno, reconstruir la historia de los encuentros iberoamericanos desde los distintos países y distintas voces porque cada uno tiene su versión.

*Roberto:* Por las historias, Pilar. No es lo mismo la de los españoles, que tal vez venían de un movimiento político-sindical, como alguna vez comentó Rafael Porlán, pero estaban en Sevilla, en una Universidad como nosotros y la vinculación con los maestros así, desde la maestría o doctorado, es diferente. Marcos Arias tenía un trabajo pedagógico en Hidalgo con maestros y nosotros nuestra historia en Oaxaca e Iztapalapa. Veníamos de un movimiento pedagógico, político y sindical, incluso parte de esa historia se vivió desde la clandestinidad por el nivel de represión del gobierno mexicano de los años setenta y ochenta, en la construcción de un movimiento pedagógico alternativo.

*Pilar:* La otra es que uno no sabe qué está haciendo el otro. Entonces cuando tú me llamas en abril de 1996 y descubrimos que estamos trabajando en la misma dirección no importa cómo lo llamáramos, proyecto, movimiento, redes, lo primordial es que estábamos intentando construir intercambios y formas de aprender entre maestros de una manera no jerárquica, eso es muy importante, tanto ustedes como nosotros; entonces, cuando nos invitan a México

<sup>3</sup> Cuando Pilar Unda enfatiza *la*, se refiere a que la versión de los españoles no es *la* única versión del origen y conformación de la Red Iberoamericana.

en el mes de julio de 1996, fue un viaje muy rico, porque nosotros llevábamos la experiencia del Movimiento Pedagógico Colombiano y teníamos un planteamiento sobre redes, pero más allá de cómo nos nombrábamos, pues todos estábamos intentando construir ese trabajo que reconoce en el maestro a un sujeto que está pensando en una práctica distinta y no simplemente la reproduce, que se pregunta cómo enseñar mejor matemáticas o lenguaje. Y fue ahí cuando se dio un *click* y vimos que estábamos trabajando en la misma dirección. Eso que decíamos en Colombia que estamos inventando y que era la novedad, resultó que había maestros también en México trabajando en esa dirección.

Ahora, sobre el próximo Ibero el planteamiento es el siguiente, Roberto: nosotros sí nos consideramos Movimiento Pedagógico y pensamos que la expedición pedagógica es una expresión actual del movimiento distinta desde la organización del sindicato, porque volvieron a que solo les interesan las reivindicaciones laborales y la influencia e intereses pequeños de cada partido político. A eso yo no renunciaría, seguimos con las banderas del Movimiento Pedagógico Colombiano que desde los ochenta ha posicionado en un lugar intelectual al maestro como trabajador de la cultura, ahí hay unos conceptos importantes en la expedición pedagógica. Hemos identificado que no tienen que seguir siendo pensados como en los ochenta, que el maestro no tiene saber pedagógico, sino que es capaz de producir saber pedagógico y de esa manera romper con esas relaciones jerárquicas respecto de otros intelectuales de la educación y respecto de otros trabajadores de la cultura. A mí me parece importante que somos movimiento pedagógico.

Hacer expedición es hacer una cosa muy distinta que hacer recorridos por distintas partes, no porque los recorridos y las visitas no sean valiosos, pero nosotros vamos más allá de eso, los viajes, las visitas y los encuentros tienen un propósito y es mostrar la riqueza pedagógica que existe en nuestros países, la potencia de los maestros. Los viajes tienen sentido si se organizan en la perspectiva de hacer visible lo que el sistema no es capaz de ver, como producir un saber y visibilizar la riqueza que tiene nuestros países. Esa sería la pregunta para los viajes y para los encuentros. Se necesita preparar bien los viajes, no ir a enseñar cómo Colombia hizo la expedición pedagógica, sino que es una construcción colectiva lo que hemos hecho en las redes, como México,

Colombia, España, Venezuela y Argentina. Ahora, ¿cómo cuidamos el encuentro Iberoamericano en Michoacán para este 2017, para que no se convierta en una utilización del proyecto iberoamericano con ciertos fines políticos? (Unda y Pulido, 2016).

## EN BUSCA DE LA PERSPECTIVA PERDIDA

En el encuentro de 2002, en Santa Martha, Colombia, Orlando Fals Borda impartió la conferencia “Es necesario sumar saberes”. Fals Borda fue uno de los fundadores de la metodología de la investigación acción-participativa, que desde nuestra perspectiva era fundamental para la investigación y como representación pedagógica y política del proyecto de emancipación que estábamos construyendo para América Latina.

No recuerdo la fecha en que me entrevisté con él, pero fue después del Segundo Encuentro Iberoamericano en México (1999), porque el maestro Carlos Miñana propuso que lo visitáramos en la Universidad en Bogotá. Tuve la oportunidad de comentar con él sobre el proyecto que estábamos construyendo Colombia, España y México, con el objetivo de crear un movimiento pedagógico latinoamericano. Conversamos un largo rato. Recuerdo su sabiduría, amabilidad y disposición al diálogo. Dos años después pude percatarme de la admiración y cariño que le profesan no solo los colombianos, sino muchos de los maestros de América Latina.

El maestro Fals Borda, en la conferencia inaugural del encuentro analizó la importancia de crear una pedagogía para nuestro contexto de América Latina:

Me parece claro que ustedes están ante una necesidad de reinventar la escuela. Como saben, la escuela es una *invención europea* que, a partir de la Ilustración, fue extendiéndose por el mundo, en especial en el mundo tropical y subtropical de nuestros países. Si ello es así, si la escuela es una invención humana, y si su lugar de origen fue Europa, entonces es muy lógico que examinemos las

relaciones entre esta invención y su contexto, porque de allí proviene buena parte de los *desfases o disfunciones que hoy observamos en el funcionamiento de esta invención en nuestros países*. No es una tesis nueva, pero muchos olvidan el peso del contexto en la intervención. No puede haber una invención de este tipo sin que refleje la cultura, la visión regional y el sentido de unidad social que puede tener para alcanzar determinados fines.

[...] Ustedes han demostrado optimismo al venir y hacer un esfuerzo tan grande para encontrarse los unos con los otros y construir este movimiento de política de transformación por la justicia. Estoy seguro de que ustedes ya tienen una cierta visión de lo que quisieran hacer, cómo reinventar esta escuela contextualmente *para que no sea una simple copia o imitación del primer invento original europeo, sino que ahora se cumpla ese principio de la contextualización, respondiendo a nuestras propias realidades y no a las de Europa*. Ahí veo el reto principal de la misión de ustedes: al pensar una escuela para el trópico y para el sub trópico; es decir, para el “tercer mundo” y para nuestro pueblo pobre, marginado, olvidado, explotado. Una escuela y una universidad muy especiales porque tienen que responder a las urgencias de los *procesos actuales que tratan de desvirtuar nuestra personalidad y cultura, porque tratan de homogeneizarnos, tratan de imponer modelos que no son nuestros, desfigurándonos como cuerpo, haciéndonos perder nuestra autonomía, nuestra dignidad y nuestra identidad*.

Por eso el compromiso de una lucha de visos sociopolíticos que necesita articular fuerzas populares, de manera que el dinamismo para esa misión no venga de arriba a abajo, desde las élites como lo es ahora y como lo fue en su origen en Europa, sino que el convencimiento de una nueva escuela surja inspirado por la gente misma, por los pueblos que hasta ahora han sido marginados, siendo que tienen tanto o más inteligencia que aquellas élites que seguramente han venido desperdiciando sus vidas en aquello que hubiera podido ser mejor.

[...] Los que iniciamos la investigación acción-participativa en los años 70 tuvimos que hacerlo dejando aparte la universidad. Allí no se reflejaba suficientemente el contexto regional, nacional y tropical de nuestro pueblo. Era una caja de resonancia para todo lo escrito en francés, alemán o inglés. Más valía escribir en esos idiomas, que no en quechua, huitoto, español, y siendo

que nuestros indígenas eran más civilizados que los españoles en el siglo XVI, más adelantados que muchos de los pensadores de esa época. Sus ciudades eran más grandes y bellas que París o Londres. No podemos rebajar a nuestros indígenas, que por fortuna todavía siguen con su cultura, a pesar de todo lo que han sufrido.

[...] De las primeras cosas que aprendí entonces, fue que era necesario sumar saberes, que la academia sola no podía sostenerse sin el reconocimiento firme y real de estos otros tipos de conocimiento y acción. Que la suma era una: con el conocimiento académico más el conocimiento popular, lo cual daba por resultado un conocimiento mucho más real, ceñido a las circunstancias contextuales, y lo más importante, útil para las transformaciones necesarias. Allí, nace entonces la investigación acción-participativa (Fals, 2005, pp. 92, 93).

El texto es contundente, los argumentos empleados por Fals Borda reafirmaban que estábamos en el camino adecuado en la construcción del proyecto de las redes y ponía énfasis en el peligro de seguir repitiendo los patrones llegados de Europa: “para que no sea una simple copia o imitación del primer invento original europeo, sino que ahora se cumpla ese principio de la contextualización, respondiendo a nuestras propias realidades y no a las de Europa” (Fals Borda, 2005, p. 92). Es decir, nos lanzaba una crítica con argumentos desde la decolonialidad que pocos pudimos percibir con claridad y a los que reaccionamos tarde y de manera deficiente.

## **VUELTA A MÉXICO, UNA POSIBILIDAD DE MUDANZA DECOLONIAL**

En la convocatoria al VIII Encuentro Iberoamericano de colectivos y redes de maestros y maestras, educadores y educadoras que hacen investigación e innovación desde su escuela y comunidad, de julio de 2017, se establece la posibilidad de un cambio en el rumbo y el regreso a las ideas originarias de una verdadera transformación pedagógica.

Los primeros pasos se dieron en Cajamarca, Perú, en el año de 2014, donde se decidió que el siguiente encuentro iberoamericano sería en México; y en 2015, en la BENM se propuso que el encuentro se llevara a cabo en la ciudad de Morelia, Michoacán para el año 2017. A la BENM hicieron presencia los representantes de Argentina, Colombia, Perú y México. El debate permitió ir sentando las bases de lo que sería la Red Ibero y desde esa fecha han trabajado fundamentalmente los maestros de las redes de Lenguaje y Colombia por volver a los principios de la red, además de profundizar en esos objetivos.

En la convocatoria aprobada por todos los países no aparecen los “hitos” fundacionales que marcaron los argentinos y repitieron los peruanos, pues se ha entendido que este tema deberá tener un espacio de discusión y análisis con el objetivo de que se conozcan todas las versiones en la construcción de la Red Iberoamericana y finalmente se establezca que no hubo una idea única para dar origen a la red.

La nueva convocatoria para el encuentro de 2017 no solo cambió de formato; además, la perspectiva que se plasma se orienta a un nuevo camino a reconstruir. No será fácil porque existen intereses por convertir a la Red Iberoamericana en una más de las organizaciones que simulan querer transformar la educación. Veamos los términos de la nueva convocatoria:

El contexto de vida de los países de América Latina y España obliga a repensar la índole de las relaciones sociales que tejen las personas que las habitan. Veremos como resultado que la formación de los seres humanos tiene como base procesos educativos colonializantes, con arraigada tradición eurocéntrica y con una sola verdad en el centro: el mercado.

[...] Las maestras/maestros, educadoras/educadores en la red y el colectivo son *sujetos políticos*, investigadores de su propia práctica pedagógica, productores de saber, con posibilidades de transformar su entorno; que rompen con la dicotomía entre quienes construyen teorías y quienes las ejecutan y con la concepción de la escuela y la práctica como espacios neutrales.

En los Encuentros Iberoamericanos se ha concebido al maestro(a) en el territorio, en el centro educativo en que realiza su práctica pedagógica, no solamente en el que reclama sus derechos, sino en el que trabaja a la par con la comunidad, construyendo propuestas a partir de su realidad y es parte vital de la misma.

Contrario a esta tendencia predominante, en la que la técnica se convierte en la esencia de la verdad, la *Red Iberoamericana de colectivos y redes de maestros y maestras, educadores y educadoras que hacen investigación e innovación desde su escuela y comunidad* pretende construir una postura crítica frente a las políticas educativas domesticadoras. El camino es, para nosotros, la apertura de espacios dialógicos en los cuales se escuchen las voces de los y las protagonistas de prácticas pedagógicas, e investigaciones innovadoras, con las cuales se puedan construir las bases de una pedagogía propia, de carácter decolonial, antihegémica y emancipadora. Una mirada con la cosmovisión de los pueblos originarios, la idea de comunidad y los postulados del buen vivir.

El Encuentro de la Red Iberoamericana pretende dignificar a las y los maestros y educadores como sujetos políticos, intelectuales y generadores de la cultura, pues son simultáneamente investigadores de su práctica, productores de saber y transformadores de su entorno. Son ellos, en realidad, quienes aportan con sus saberes horizontes para la creación de nuevas políticas educativas. Nuestra Red Iberoamericana procura ser un espacio de reflexión para la construcción de alternativas pedagógicas en un mundo cuya brújula está imantada en el *homo economicus* y la estandarización de los contenidos escolares.

Convencidos del imperativo moral que significa el reconocimiento de los otros, de la diversidad cultural, de la construcción de aprendizajes escolares y comunitarios descoloniales, libres de la determinación de la técnica y la mercancía, los integrantes de las redes educativas de América Latina y España (Convocatoria, 2016, s. p.).

La convocatoria ahora tiene un nuevo discurso y una nueva perspectiva a construir, sin embargo, la realidad es que la red hace años que está en una disputa entre diferentes posiciones político-pedagógicas que han llevado al deterioro de los objetivos de la Red Iberoamericana, porque no se han presentado verdaderos cambios

en las comunidades educativas, hay escasa producción pedagógica, publicaciones aisladas y ninguna de ellas internacional que muestre los cambios pedagógicos que habíamos trazado. La transformación educativa requiere un verdadero compromiso cotidiano para el buen vivir de nuestras comunidades educativas y eso está muy lejos de alcanzarse desde la perspectiva que ha tomado la Red Iberoamericana.

Las reflexiones anteriores están situadas en el marco del trabajo contra el olvido: “se intenta acabar con el silencio que navega sobre la amnesia, lo cual quiere decir que la amnesia, la desmemoria, el olvido, se edifican con el silencio, la antítesis de la comunicación (Juárez, Arciaga y Mendoza, 2012, p. 31).

## CAPÍTULO 6

### **LA REDLEO, UN MOVIMIENTO PEDAGÓGICO-POLÍTICO DESDE EL SUR**

En esta fase de investigación, la documentación pedagógica y política de la Red de Oaxaca es un ejemplo de proyecto de transformación educativa y colectiva, logrado después de muchos años de esfuerzos por conformar una red más amplia que abarcara a las diferentes regiones de Oaxaca. Así, en el año 2004 y teniendo como escenario el Encuentro Latinoamericano de Lenguaje desarrollado en Oaxaca se gestaron las condiciones necesarias para dar los primeros pasos. Primero surgió como Redlee,<sup>1</sup> alrededor de los años 2005-2006 y, posteriormente, en 2009, se optó por el nombre de Red de Lectura escritura y oralidad (RedLeo).

Otra historia común entre los miembros es que todos y todas somos simpatizantes de la perspectiva política-pedagógica de la CNTE, ya que nuestra participación tiene como propósito la transformación pedagógica y política de la sociedad mexicana.

---

<sup>1</sup> Los profesores que conformamos la Redlee compartimos una historia común, todos hemos participado en el proyecto PILEC, a través de sus programas de formación.

## LA PEDAGOGÍA DEL CARACOL

Sabemos que las transformaciones requieren paciencia, lentitud y tiempo para generar verdaderos cambios, así que en el terreno pedagógico nos planteamos generar cambios en las escuelas y comunidades debido a que Oaxaca, como otros estados, experimenta niveles precarios en educación. Dentro de las prácticas para enseñar a leer y a escribir en los diferentes contextos donde laboran la mayoría de los maestros de la red, persiste la enseñanza fragmentada, enseñando por letras, palabras y oraciones aisladas, y también se continúa trabajando con textos escolares descontextualizados que muchas veces no tienen sentido para los estudiantes,<sup>2</sup> de ahí la necesidad de construir propuestas alternativas de formación docente en el campo de lenguaje desde la propia red.

Como asesores de la UPN, también miembros de la red, nos ha tocado proponer alternativas de formación tomando en cuenta las problemáticas contextuales del estado. A partir de ese proceso de formación, cada miembro del colectivo ha realizado actividades innovadoras de lectura y escritura en las aulas. Al paso del tiempo, los maestros reportaban que sus alumnos se relacionaban de diversas formas con los libros, particularmente con los textos literarios. A partir de estas nuevas intervenciones de los maestros, los libros por fin salían de las cajas donde permanentemente estaban guardados y eran leídos en las aulas y recreos por los alumnos, además de implementarse los préstamos a domicilio para leerlos junto con otros familiares.

El interés por los libros iba en aumento y los estudiantes demandaban nuevos títulos, así que las escuelas y comunidades crearon, junto con los alumnos y padres de familia, libros rústicos de diferentes materiales: tela, madera, coco, carrizo y hasta

---

<sup>2</sup>“Leer y escribir son prácticas sociales que se llevan a cabo en situaciones reales de uso. Leer es aprender a buscar significado a diversos tipos de textos que circulan en nuestras casas, escuelas y en nuestras comunidades” (Guerra, 2011, p. 86). Esa es la perspectiva que adoptamos.

con piedras del río que antaño humedecía esas comunidades. La lectura frecuente de libros completos, particularmente de textos literarios, generó en los niños la necesidad de escribir historias a partir de lo leído, historias sobre lo que vivían cotidianamente, historias relacionadas con sus familias e historias que hablaban de sus costumbres, mitos y acontecimientos inesperados. Pero no nos llenábamos de prisa con la lectura y la escritura, pues entendíamos que esas prácticas podrían ser disfrutables lentamente por todos, niños, maestros y padres de familia.

“Una de las preocupaciones era romper la insularidad”, dice la maestra Vicenta Guerra:

Nos hemos dado cuenta de que no estamos solos, de que a pesar de estar en una escuela unitaria o ser el único maestro o maestra participante de la RedLeo, compartimos con otros compañeros experiencias y problemáticas similares. Nos hemos percatado de que desde estos procesos de formación es posible construir junto con otros maestros espacios colectivos para compartir y producir conjuntamente alternativas y saberes pedagógicos pertinentes a las necesidades de los contextos de las escuelas y sus comunidades (Guerra, 2012, p. 88).

Durante estos años de trabajo conjunto hemos creado una identidad colectiva pedagógica y política, además de una larga experiencia sindical en las organizaciones políticas de las comunidades donde hemos trabajado. La participación política va relacionada con las actividades pedagógicas, así que las acciones propuestas por la Red responden a las demandas que se viven en las comunidades.

En conjunto hemos impulsado: Ferias de lectura, Diplomados de fomento a la lectura, Pedagogía por Proyectos, Especialización sobre enseñanza de la lengua, talleres, conferencias y la organización de dos Encuentros internacionales, además de publicaciones como los libros: *LEO*, *Rostros de la lectura* y *Laberintos del lenguaje*, además de una buena cantidad de artículos en revistas nacionales e internacionales.

## ¿QUIÉNES SOMOS? ¿DE DÓNDE VENIMOS?

Somos maestros de diversos niveles educativos: preescolar, formadores de docentes, secundarias técnicas, secundarias generales, telesecundarias, supervisores escolares, Universidad Pedagógica Nacional y la mayoría profesores de educación primaria. Trabajamos en los Valles Centrales, Costa, Sierra, Mixteca, Istmo, entre otros, en contextos diversos que enriquecen la cultura de la Red. Uno de nuestros múltiples compromisos es:

... por un lado, conocer el contexto donde se ubica cada una de nuestras escuelas, comprender la cultura comunitaria de nuestros estudiantes, tender puentes de comunicación con los padres de familia para promover relaciones de solidaridad y colaboración con las comunidades, desarrollar y decidir de manera crítica cuáles contenidos curriculares de los planes y programas de estudio elaborados por la SEP son pertinentes para ser enseñados y construir alternativas pedagógicas acordes con las necesidades de nuestros alumnos.

Por otra parte, somos un movimiento magisterial que tiene una vigencia de más de 27 años de lucha político sindical, en el que los trabajadores reivindicamos nuestros derechos conquistados en años de histórica lucha a través de la Sección XXII, del SNTE. En cada trinchera de esta historia reciente de lucha magisterial, hemos aportado nuestros sueños, nuestra creatividad, nuestra forma de ver la realidad. Vivimos el plantón como un espacio de lucha donde permanecemos por tiempo indefinido en calles que convertimos en nuestros propios hogares y como un espacio para promover la lectura y la escritura (Guerra, 2012, pp. 91-92).

La red, aunque básicamente nació en los Valles Centrales de Oaxaca, está integrada por maestros que constantemente nos movilizamos a diferentes regiones del estado:

Nuestra historia es reciente, pero tenemos claro que deseamos construir relaciones que rompan con la verticalidad, las jerarquías, las desigualdades, las relaciones hegemónicas que se han impuesto desde la institucionalidad. En

la Red le apostamos a la fuerza de lo colectivo, al pensamiento divergente, al respeto a la diversidad de formas de ser, de pensar y de sentir, a la construcción de alternativas pedagógicas acordes con nuestras realidades educativas, a la valoración de nuestros saberes como maestros y de los saberes de nuestras comunidades indígenas (Guerra, 2012, p. 93).

El maestro Eusebio Lucas, supervisor escolar, cuenta cómo se integró a la red:

¿Cómo fue que me involucré en semejantes aventuras?, ¿En qué momento decidí participar, salir de mi entorno, de mi zona de confort? Ciertamente me asumo como un docente inquieto, en constante búsqueda, pero también, esta búsqueda se reducía al interior del cerco que me creó la Normal y la Universidad Pedagógica, en torno a mi formación.

[...] A partir de esos momentos me volví cercano a este movimiento pedagógico, después asistí a la especialización para la enseñanza del español en educación básica y pude colaborar en varios foros y encuentros que organizaron. Participé de diversas maneras y formas.

Ahora sé que los docentes que venían de México estaban organizados en una red de maestros, nunca se me invitó a formar formalmente parte de él, pero había colaboración mutua, a todas las convocatorias de ellos había alguna respuesta positiva de nosotros los oaxaqueños. Ahora sé también que una sola docente en Monclova Coahuila puede ser una red y para mí es muy novedoso. Aún tengo presente cuando los docentes oaxaqueños nos reunimos y decidimos conformarnos como red, y nos llamamos “RedLeo”, como reconocimiento a nuestro primer fruto: La antología de experiencias docentes de oaxaqueños, mexicanos y colombianos llamada LEO, Lectura, Escritura y Oralidad, y aunque no publiqué en él, viví las experiencias de revisión, colección y edición de los textos hasta altas horas de la madrugada.

Cuando me sentí parte de la RedLeo, también me sentí comprometido con mis compañeros a hacer equipo, a reunirnos periódicamente, a colaborar con dinero, con tiempo, con trabajo. A cambio obtuve un grupo de amigos y amigas leales, un horizonte amplio en el campo educativo: nuevos autores, temáticas, libros, revistas y tuve acceso a una serie de expertos educativos que

colaboran periódicamente con las redes, ello mismo me exigió seguir estudiando y preparándome formalmente y a la vez retribuir a la red con mis opiniones, críticas y reconocimientos a mis compañeros de ruta. Al interior de la red ha habido una serie de cismas, docentes que traicionan los postulados democráticos de la red o diferencias personales o familiares, pero hasta ahora la RedLeo ha sabido sortear exitosamente estos obstáculos que han sido motivo de crecimiento porque nos ha implicado abordar este tipo de asuntos y hemos clarificado nuestra postura de no confundir nuestro rumbo educativo con asuntos personales que no debían alterar nuestra interacción socioeducativa (Lucas, 2016, p. 2).

Ya he hablado de la importancia de la memoria colectiva como identidad de los grupos y actores sociales. Identidad que es imposible sin la memoria, porque es precisamente en el reconocimiento de uno mismo en el devenir del tiempo, que los recuerdos y la reconstrucción de acontecimientos en los que se ha participado crean imágenes de identidad, en este ejemplo de la RedLeo: “la identidad radica no sólo en la autoimagen, sino en el sentido de pertenencia de una identidad mayor a nosotros, la colectividad, la sociedad” (Juárez, Arciaga y Mendoza, 2012, p. 34).

## **LA LUCHA SIGUE... 2006**

A partir de los principios y objetivos de la RedLeo y el contexto político pedagógico, hemos vivido acontecimientos complejos que han permitido a los maestros tener mayor claridad y conciencia en abonar hacia una transformación no solamente en el terreno educativo, sino también en todos los ámbitos de la vida cotidiana en que nos tocó coexistir.

La Red ha estado presente en diversos acontecimientos, vivió la confrontación no sólo contra el gobierno en turno del 2006 en Oaxaca, sino también el enfrentamiento ese mismo año con el nuevo gobierno federal cuestionado en su legitimidad.

Unos días antes del tradicional paro magisterial de Oaxaca del 15 de mayo de 2006, día del maestro, preguntamos al profesor Erangelio Mendoza sobre la situación, aprovechando su amplia experiencia político sindical: “Maestro, ¿cómo cuántos días calcula que durará el paro magisterial este año?” Él muy enfático contestó que unos cuantos, ya que no había condiciones para alargar el paro de ese año. El maestro se equivocó y el paro se alargó ocho meses, además de que seguramente nunca se imaginó que sería apresado y encarcelado por su participación en el movimiento político. Los maestros narran esos eventos:

Tal es el caso de mayo de 2006, que con mochila al hombro llegamos a instalarnos en el plantón magisterial. Como de costumbre, año con año, el movimiento democrático magisterial exigía mejores salarios y prestaciones de ley, acción que se justificaba ante la cerrazón de los gobiernos del estado y de la federación.

En este año se suscitó un acontecimiento especial, la represión del 14 de junio de 2006, que con gases y bayonetas quisieron desalojarnos del plantón a los maestros que teníamos tomadas por varios días las calles del centro de la ciudad de Oaxaca. Frente a este acto represivo, surgió el coraje popular y se convirtió en una lucha del pueblo de Oaxaca contra su gobierno y contra quien se dice representarlo.

En ese marco de lucha histórica, nuevamente intentamos formar al grupo de maestros dispuestos a fomentar la lectura y la escritura. Es el caso de una maestra compañera de la Red quien llevó libros para que los leyeran sus compañeros durante los días que estuvimos en plantón en junio del año 2006.

Esta experiencia fue sumamente creativa, pues muchos compañeros en los momentos de descanso tomaban un libro y lo leían en silencio para sí mismos o en voz alta para los demás, así se pudo construir un encuentro con el libro. Cuando se llevó a cabo el desalojo por parte de los cuerpos de seguridad del gobierno estatal y federal, también los libros fueron desalojados, arrebatados de sus dueños, desaparecidos y destruidos al igual que muchos compañeros maestros (Guerra, 2012, p. 92).

Entre los artefactos de la memoria está la literatura, que ha permitido la reconstrucción de ciertos periodos; por ejemplo, los vividos por los maestros de Oaxaca en los últimos años de movilizaciones, pues la literatura ha estado presente bajo las “lonas” que han servido como bibliotecas rodantes y casas de campaña. Se han escrito y publicado libros sobre esas hazañas de movilización, lucha y muerte, convirtiéndose en objetos usados para establecer “un vínculo con el pasado, lo cual ayuda a la manutención de la identidad de las colectividades” (Juárez, Arciaga y Mendoza, 2012, p. 26).

### **CRONOLOGÍA DEL CONFLICTO EN OAXACA<sup>3</sup> DEL AÑO 2006**

Carlos Montemayor escribió que el conflicto de ese año fue complicado por el nivel de represión que alcanzó, además consideró un hecho sin precedente alguno, las magnas movilizaciones populares de relevancia política:

Pocos movimientos de inconformidad social han captado, en efecto, tanto interés de medios y analistas como el surgimiento de las barricadas populares en la Oaxaca del 2006. Pocos procesos sociales han tenido la capacidad de convertirse en una advertencia de los movimientos que podrían presentarse en el futuro (Montemayor, 2008, p. 13).

A continuación presento una crónica de los acontecimientos que permitieron, en este contexto complejo, crear una identidad particular a la RedLeo, que no fuera sólo pedagógica, pues esa ya la veníamos construyendo años atrás, sino que además tuviera un sentido político participativo en defensa de una educación

---

<sup>3</sup> Dice el autor: “La presente cronología que abarca de mayo a diciembre de 2006, tiene el propósito de ampliar y completar la información al lector respecto del texto anterior [la nota se refiere al libro completo]. En la mayor parte de ella se precisa la fecha y el medio en que apareció. En ocasiones se abunda en algunos comentarios de los actores o de los propios reporteros” (Martínez, 2007, p. 203).

pública amenazada permanentemente hacia una forma velada de privatización.

La crónica es una síntesis con duración de ocho meses y de cientos de notas periodísticas que abarcan 79 páginas del libro de Víctor Martínez, “Cronología del conflicto en Oaxaca”, en *Autoritarismo, movimiento popular y crisis política, Oaxaca 2006* (2007). Ocho meses de lucha de los trabajadores de la educación y pobladores de Oaxaca enfrentando al gobierno estatal y federal en momentos de transición política cuestionada por las elecciones presidenciales del año de 2006. Ocho meses de resistencia que inicia con la entrega del pliego de demandas económicas, que tradicionalmente se realiza con motivo de la revisión contractual en el mes de mayo al gobierno del estado, luego de la marcha del 15 de mayo día del maestro y de que el 22 de mayo se instalara el plantón en el zócalo de la ciudad, que derivó en el desalojo con resultados adversos y con maestros heridos y apresados; y después, meses de lucha por la dimisión del gobernador, el efecto no esperado, asesinatos persistentes, toma de radiodifusoras y canales de televisión, la ciudad sitiada con barricadas por miembros de la APPO<sup>4</sup> y maestros, y como corolario, una solución violenta por parte del gobierno, a través de la llamada Policía Federal Preventiva (PFP), con órdenes de aprehensión de mujeres y hombres de todas las edades, enviándolos a cárceles lejanas del estado de Oaxaca y a penales para reos de alta peligrosidad. Después hubo más asesinatos, entre ellos el de un corresponsal extranjero, nuevas marchas, plantones y finalmente la permanencia del gobernador apoyado por los miembros de su partido político el PRI y el nuevo gobierno federal del Partido Acción Nacional. Ahí, en esos acontecimientos,

---

<sup>4</sup> “(APPO) surge de manera explosiva como instrumento que permitió, por una parte, la unión de diversas organizaciones sociales en una causa común y, por otra, la incorporación del pueblo a la lucha, motivado por sus enojos ancestrales que fueron revividos por la administración de Ulises Ruiz, cuando hizo de lado el bien común como propósito fundamental del buen gobierno, y de su absoluta falta de sensibilidad política” (Sotelo, 2008, p. 63).

los libros de literatura básicamente infantil tuvieron un espacio como artefactos de la memoria.

### *Mayo*

- 1 de mayo:* Entrega del pliego petitorio de la sección 22 al Gobierno del Estado de Oaxaca.
- 15 de mayo:* Inicia la Jornada de lucha del magisterio oaxaqueño. Marcha por el día del maestro.
- 22 de mayo:* Instalación del plantón permanente en el zócalo de la ciudad de Oaxaca. Abarca alrededor de 50 cuadras del Centro Histórico.

### *Junio*

- 1 de junio:* El Congreso del estado aprueba un punto de acuerdo para exigir al magisterio que los maestros regresen a clase y en caso de lo contrario se les apliquen sanciones y se pida la intervención de la fuerza pública nacional para desalojarlos.
- 2 de junio:* Se realiza la primera megamarcha. Se pide “el juicio político contra el gobernador Ulises Ruiz”.
- 4 de junio:* El gobernador señala que si los maestros no aceptan los 60 millones de pesos que les ofrece para la rezonificación, “los recursos liberados se van a destinar a infraestructura educativa y a un fondo para estimular la excelencia académica”.
- 7 de junio:* Segunda megamarcha. Se estimó una participación de 120 mil y 200 mil personas. Concluye con un juicio popular en contra de Ulises Ruiz donde participan diversas organizaciones sociales, de barrio, sindicatos, comunidades que han sufrido represión por parte del gobierno.
- 14 de junio:* Cientos de policías estatales realizaron una operación de desalojo en el centro de la capital oaxaqueña. Antes destruyeron radio Plantón en el edificio sindical. Hay 92 heridos. En el ISSSTE abortó una profesora embarazada, a causa de la intoxicación de gases lacrimógenos. En el mismo nosocomio fue atendido un joven de 23 años de nombre Daniel, quien fue herido en un ojo por una granada de gas.

El operativo empezó alrededor de las cuatro con treinta de la mañana. Después de los enfrentamientos, los maestros recuperaron el zócalo.

Más tarde el gobierno estatal anunció un toque de queda, el magisterio desalojó voluntariamente el Centro Histórico y se concentró en algunas escuelas.

La policía detuvo a varios profesores en el Hotel del Magisterio y en el edificio sindical. Los profesores también capturaron algunos policías, entre ellos el subdirector operativo de la policía ministerial Margarito López.

Gobernación niega que haya enviado miembros de la PFP como afirmó el gobernador, quien dijo que pidió la intervención de ésta porque al irrumpir al Hotel del Magisterio la policía encontró rifles de asalto AK-15, conocidos como cuernos de chivo, así como mochilas con granadas.

Gobernación anunció que instalará una mesa de negociación.

Maestros de Guerrero, Michoacán y Zacatecas se solidarizan con maestros de Oaxaca. El SNTE, a través de un desplegado, pide “Alto a la Represión en Oaxaca”, firma el pleno del Comité Ejecutivo Nacional.

El EZLN llama a repudiar la represión con pronunciamientos y acciones de apoyo.

Grupos de derechos humanos exigen investigación imparcial (*La Jornada*, 15 de junio).

16 de junio: Se realiza la tercera megamarcha del magisterio, del cruce de Viguera al parque del Llano para exigir la intervención directa de Carlos Abascal (gobernación) para destituir a Ulises Ruiz. Participan alrededor de 500 mil personas (*El Imparcial*, 17 de junio).

22 de junio: Según *El Imparcial*, marchan 400 mil personas por el rescate a la educación. Demandan regreso a clases. Anuncian la construcción del Frente Civil por la Educación Pública de Oaxaca que convoca al “Primer congreso estatal por la defensa y la superación de la educación pública en Oaxaca”.

### Julio

7 de julio: A petición de la Procuraduría General del Estado, el poder judicial gira órdenes de aprehensión contra 30 dirigentes de la sección 22 por los delitos de asociación delictuosa, asonada o motín derivado del enfrentamiento del 14 de junio. El mandamiento del juzgado segundo de lo penal

en Ixcoltel también incluye a Jacqueline López Almazán, Alejandro Cruz Morales, Samuel Hernández Morales y Germán Mendoza Nube (*La Jornada*, 8 de julio).

9 de julio: Los maestros acuerdan regresar a clases para concluir el ciclo escolar.

El 22 de julio reinstalarán el plantón indefinido (*El Imparcial*, 10 de junio).

16 de julio: Se da a conocer el arribo de efectivos de la PFP en un avión Hércules que llegó al aeropuerto de Oaxaca. Fuentes ligadas a estas dependencias dijeron que se trata solamente de “un cambio de guardia rutinario” (*La Jornada*, 17 de julio).

22 de julio: Un grupo de 20 desconocidos a bordo de un auto compacto y una camioneta pick-up con placas de circulación del estado de México balean radio Universidad alrededor de las 21:15 horas. El tiroteo duró alrededor de 15 minutos, aunque ninguna persona salió lesionada. En el lugar encontraron alrededor de 50 cartuchos percutidos. Según testigos los agresores vestían de negro y traían la cara cubierta con pañuelos y pasamontañas.

24 de julio: El magisterio oaxaqueño y la APPO llevan a cabo Guelaguetza Alternativa en el Instituto Tecnológico de Oaxaca.

La Asociación Mundial de Radios Comunitarios (AMARC-México) repudió la agresión a la radio de la UABJO. Dicen reconocer que “radio Universidad ha sido la voz principal del movimiento social en Oaxaca, después de la destrucción del equipo de radio Plantón, ocurrida el pasado 14 de junio durante el desalojo policiaco” (*El Imparcial*, 25 de julio).

## Agosto

1 de agosto: Más de dos mil mujeres oaxaqueñas de diferentes organizaciones de la APPO toman la Corporación Oaxaqueña de Radio y Televisión del gobierno estatal.

Maestros instalan plantón en el Senado para exigir la renuncia de Ulises Ruiz [...] Los participantes entregaron el pasado jueves una solicitud de desaparición de poderes en Oaxaca y la acompañaron de tres cajas de documentación y pruebas en contra del gobernador del estado.

7 de agosto: La policía municipal dispara contra un grupo de maestros y miembros de la APPO, que pretendía cerrar las oficinas de la Secretaría de Economía; es golpeada la esposa del profesor Erangelio Mendoza, ex

secretario general de la Sección 22 y es asesinado a balazos, el odontólogo Marcos García Tapia, profesor de la UABJO.

*9 de agosto:* En la carretera que conduce de Putla a Juxtlahuaca son asesinados Andrés Santiago Cruz de 35 años, Pedro Martínez Martínez de 70 años y Pablo Martínez Martínez de 11 años, miembros del MULTI (Movimiento de Unificación y Lucha Trique Independiente) quienes se dirigían al plantón en la ciudad de Oaxaca. Otras cuatro personas resultaron heridas.

Es detenido sin orden de aprehensión el maestro Germán Mendoza Nube, dirigente de la Unión de Campesinos Pobres adherida al Frente Popular Revolucionario. La silla de ruedas en que se moviliza el profesor, que es parapléjico, queda abandonada en la calle, así como la sonda que utiliza por sus problemas renales.

*10 de agosto:* Dos desconocidos irrumpen alrededor de las 7:30 de la mañana en las oficinas provisionales del periódico *Noticias* y lanzan disparos al aire, uno de ellos al rebotar en el techo hiere a la voceadora Isabel Cruz Reyes.

En una manifestación que se dirigía al Canal 9 es asesinado el mecánico José Jiménez Colmenares, esposo de una maestra.

*11 de agosto:* Es detenido por sujetos desconocidos y sin orden de aprehensión el ex secretario general de la Sección 22 del SNTE, el profesor Erangelio Mendoza González. Como en los otros casos, se mantuvo incomunicado hasta que se reportó encarcelado en el penal de Cuicatlán.

*20 de agosto:* Por la madrugada, un grupo de paramilitares dispara sobre las antenas y los equipos de Canal 9 y la radio en el cerro del Fortín tomados por los profesores y la APPO, destruyen los equipos transmisores, un profesor resultó herido en una pierna y es atendido en el hospital del ISSSTE. El magisterio y la APPO, esa misma mañana, toman las 12 estaciones de radio que existen en la ciudad. Por la tarde entregaron la mitad y conservaron otras tantas.

### *Septiembre*

*4 de septiembre:* La Asociación de Hoteleros y Moteles declara totalmente desplomada la actividad hotelera.

Inicia trabajos de observación la Red Nacional de Derechos Humanos.

*10 de septiembre:* Se anuncia que 17 gobernadores priistas propondrán en la reunión de la CONAGO respaldar a Ulises Ruiz.

*16 de septiembre:* Suple la APPO desfile militar con cuatro marchas. Organiza el grito de Independencia que es pronunciado por José Cruz Luna, indígena zapoteco que habla en nombre de las autoridades del sector Zoogocho.

La Secretaría de Gobernación anuncia por voz de Arturo Chávez, que analiza la petición de enviar federales a Oaxaca (*La Jornada*, 17 de septiembre).

*26 de septiembre:* La APPO se declara en alerta roja, se instalan trincheras y se refuerzan los plantones ante los riesgos de un desalojo solicitado por distintos actores políticos y económicos. Se han dado amagos por automóviles con gente armada. El sábado anterior fue agredida, a tiros, una barricada en la colonia López Portillo. Se refuerza particularmente la radio 710 y radio Oro, pues se teme que sean los primeros puntos que tomen las tropas para evitar la comunicación entre los inconformes. En las barricadas se adoptan los silbatos para dar señal de alerta.

La Federación Internacional de Derechos Humanos considera que la balacera del domingo fue una provocación del gobierno (*La Jornada*, 27 de septiembre).

### *Octubre*

*2 de octubre:* La APPO encabeza la marcha del 2 de octubre en la Ciudad de México, Fox [el presidente] declara que la trasgresión a la ley será castigada.

Abascal plantea una ocupación pacífica de la ciudad de Oaxaca.

La marcha magisterial popular llega a Temoac, estado de Morelos. Crean una asamblea popular local en apoyo a la protesta.

Pedro García aparece en la cárcel de Tlacolula, se le acusa de robo y portar un rifle AK-47 (*Milenio*, 3 de octubre).

*4 de octubre:* Los marchistas llegan a Tepetlixpa, estado de México, muchos vienen con problemas de salud, se habla de 3 mil marchistas.

El Partido Acción Nacional, a través de algunos miembros, empieza a plantear que la salida de Ulises Ruiz “será la menos cara”.

Se informa del asesinato del maestro de la Secundaria Técnica Núm.1, Jaime René Calvo Aragón miembro del CCL, se le encuentra degollado con un alambre.

8 de octubre: La marcha llega a Ciudad Netzahualcóyotl, la APPO y la Sección 22 no logran consensar la propuesta de Gobernación, proponen que la policía estatal y municipal se haga cargo de la seguridad, pero con un mando federal y un consejo ciudadano de seguridad (*El Universal*, 9 de octubre).

9 de octubre: Llega la marcha a la ciudad de México e instala el plantón cerca del Senado.

14 de octubre: Balean militares vestidos de civiles a miembros de la APPO, muere en la barricada Alejandro García Hernández. En el lugar se encuentran documentos de un militar de 22 años de nombre Johnatan Ríos Vásquez. También fue herido en el hombro Joaquín Benítez (*La Jornada*, 15 de octubre).

17 de octubre: Ulises Ruiz declara el “rescate” de Oaxaca: “el rescate de la ciudad es ineludible e inmediato. *Impasse* en el Senado sobre la desaparición de poderes (*La Jornada*, 18 de octubre).

18 de octubre: Matan al maestro de educación indígena Pánfilo Hernández al salir de una reunión vecinal de la APPO, en el barrio El Pozo, de la colonia Jardín.

La plana mayor del PRI cierra filas en defensa de Ulises Ruiz, lo apoyan entre otros los gobernadores de Hidalgo, Miguel Ángel Osorio Chong y de Chihuahua, José Reyes Baeza Terrazas.

Nace la Asamblea Popular del Edomex (APEM), integrada por la Coordinadora de Maestros, y padres y alumnos de la preparatoria Misael Núñez Acosta (*La Jornada*, 19 de octubre).

19 de octubre: Cuauhtémoc Cárdenas rechaza que en el país o en Oaxaca haya ingobernabilidad, pero dijo que apoya a los senadores de su partido (PRD) para desaparecer poderes en la entidad.

*Milenio*: “No me voy”, dice Ulises, y augura cárcel a vándalos, celebra la decisión del Senado.

El gobernador de Coahuila, Humberto Moreira, aseguró que un gobernador no puede separarse de su cargo para satisfacer a manifestantes.

21 de octubre: Balean la casa del pintor Francisco Toledo, se encuentran casquillos en las afueras de su casa.

La mayoría de los maestros optan por regresar a clases, 26 mil a favor y 15 mil por continuar el paro hasta la salida de Ulises.

*24 de octubre:* Balacera en acto de Ruiz en Cosolapa cuando un grupo de maestros protestaban por la asistencia del gobernador en la inauguración de una biblioteca.

Anuncia la APPO un paro estatal para el 27 de octubre y bloqueo de carreteras.

La PGR señala que hay abiertas 56 averiguaciones contra la APPO y maestros. Se han obtenido diez órdenes de captura según el procurador general de la república Daniel Cabeza de Vaca, 22 siguen su trámite y 21 han sido archivadas (*La Jornada*, 25 de octubre).

*27 de octubre:* Son asesinados el profesor Emiliano Alonso Fabián y el comunero Esteban Zurita López de Santa María Coyotepec y el camarógrafo Bradly Ronald Will en Santa Lucía del Camino.

La señora Eudocia Olivera Días fallece al impedirse el paso a una ambulancia que la transportaba al hospital.

*29 de octubre:* La PFP toma el control de Oaxaca. En enfrentamiento a la altura del Instituto Tecnológico muere de impacto de una bomba lacrimógena Alberto López Bernal, enfermero del Seguro Social quien auxiliaba a uno de los heridos.

Un informe preliminar de la CNDH refiere dos muertos, 40 heridos, 3 elementos de la PFP heridos y 2 policías secuestrados por la APPO.

El secretario Abascal, por su parte, considera un éxito el despliegue, habla de un “saldo blanco”.

Ulises celebra la entrada de la PFP y descarta dejar el cargo.

En México también hay marchas de protesta, así como en Nueva York, de donde era Bradly Ronald Will (*El Universal*, 30 de octubre).

*30 de octubre:* Marchan diez mil gentes en contra de la intervención de la PFP que bloquea las entradas al zócalo.

La Cámara de Diputados federal, con excepción de priístas y verdes emite un exhorto a Ulises Ruiz para solicitar licencia o renunciar al cargo.

Fidel Sánchez García, albañil, también resultó asesinado de dos puñaladas por un grupo de encapuchados.

Medina Mora reconoce que hay nueve detenciones más, lo que hace un total de 32, la APPO dice 60.

La ONU y Amnistía Internacional piden se respeten los derechos humanos en Oaxaca.

### *Noviembre*

*1 de noviembre:* La PFP toma la televisora estatal, así como las barricadas de Brenamiel y otras a lo largo de la carretera.

*2 de noviembre:* “Refriega en CU” (*El Imparcial*, 3 de noviembre).

“Repliega APPO a PFP” (*El Imparcial*, 3 de noviembre).

El enfrentamiento con la PFP se dio por la pretensión de quitar la barricada de la glorieta de Cinco Señores, cerca de Ciudad Universitaria.

Los enfrentamientos duraron siete horas. Al final, la PFP reportó 10 heridos, seis de ellos fueron trasladados al Hospital Militar en el D. F. La APPO reportó 200 heridos, muchos de los cuales fueron atendidos en la Escuela de Medicina.

Francisco Toledo presenta una lista de 61 desaparecidos.

*8 de noviembre:* Amnistía Internacional apremió a que se realizara una investigación federal imparcial en torno de los 17 muertos reportados desde el inicio del conflicto hasta la fecha.

*15 de noviembre:* Niegan priístas a maestros acceso a escuelas en distintos lugares.

Acuerda la APPO sitiar a la PFP en el zócalo el 20 de noviembre.

Los obispos declaran que la crisis en Oaxaca no se resolverá si persiste la injusticia social y la corrupción.

*17 de noviembre:* En el centro de Oaxaca, fuera del templo del Carmen Alto y cerca del plantón de Santo Domingo, es asesinado Marcos Contreras Mendoza.

*27 de noviembre:* A solicitud del Gobierno del Estado, los detenidos con motivo de los enfrentamientos del 25 de noviembre serán enviados a El Rincón, cárcel federal en Nayarit, por considerárseles de “alta peligrosidad”, se trata de 141 personas, entre ellas 34 mujeres. El secretario de gobierno, Heliodoro Díaz Escárrega los compara con organización de narcotráfico, descarta cualquier puente de entendimiento con ellos.

## *Diciembre*

*1 de diciembre:* Realizan marcha alrededor de tres mil personas por la liberación de los detenidos y la presentación de los desaparecidos. Maestros plantean realizar una Asamblea Estatal para discutir las estrategias para lograr liberar a cerca de 90 profesores presos.

*4 de diciembre:* Detiene la PGR y la SSP a Flavio Sosa y a otros tres dirigentes oaxaqueños en el D. F. El PRD presenta una propuesta de Ley de Amnistía y Reconciliación (*El Universal y Milenio* del 5 de diciembre).

*16 de diciembre:* Liberan a 43 apistas del penal del Rincón, Nayarit. Quedan en prisión 96 detenidos.

Entre los liberados se encuentra el presidente municipal de San Juan Yaee quien declaro al salir: “sin más, los policías llegaron, me golpearon, me patearon en el suelo, yo nomas alcance a decirles: yo no vengo en la bola, pero me contestaron, eso dicen todos”. Luego de salir los reos se encontraron con familiares, amigos y dirigentes en una explanada, a 400 metros del penal (*La Jornada*, 17 de diciembre).

*17 de diciembre:* Después de un viaje de 19 horas desde Nayarit llegaron a Oaxaca las 43 personas ligadas a la APPO que fueron liberadas.

*20 de diciembre:* Muy graves la violencia oficial en Oaxaca: Unión Europea.

Feminicidios, Atenco y agresiones a periodistas, otros casos críticos. “La justicia no siempre funciona bien en México”, afirmó el jefe de la delegación europea en nuestro país, Mendel Goldstein.

Trasladan de Nayarit, a cárceles de Tlacolula y Miahuatlán a 91 presos.

En Oaxaca, en el festival organizado en la plaza del Carmen Alto por Mujeres sin Miedo, participaron Ofelia Medina, Lila Downs, Daniel Jiménez Cacho, Lorena Vera, Teresa Ruiz. Leyeron algunos de los testimonios de mujeres encarceladas, una de ellas que no dio su nombre por razones de seguridad dijo que ahí hay personas que tienen nueve hijos, y no saben si están comiendo o no; mamás solteras; seis integrantes de una misma familia; hay tres hermanos, y una mamá muy humilde no ha podido ir a verlos; hay triques, gente muy humilde que no entiende las indicaciones de las celadoras y por eso les alzan la voz, los maltratan. Yo les decía “entiendan, ellas no hablan su lengua, ellas hablan un idioma distinto”.

*22 de diciembre:* La APPO vuelve a las calles; marchan miles contra Ulises Ruiz.

Al cumplirse siete meses de inicio del conflicto insisten en la demanda de la salida de Ulises Ruiz. Excarcelados y familiares de presos rompen miedo y encabezan el mitin.

La APPO anunció que celebrará en Oaxaca y en la ciudad de México la Noche de Rábanos. Ahora estos vegetales tomarán forma de protagonistas (luchadores sociales, policías, soldados), que se enfrentan en torno a movilizaciones y las barricadas. También aparecen imágenes de ratas o perros satirizando a Ulises Ruiz o los uniformados, así como el proceso de resistencia civil pacífica. La Noche de Rábanos es una fiesta tradicional de los hortelanos de la comunidad de Trinidad de las Huertas que se celebra el 23 de diciembre (Martínez, 2007, pp. 201-281).

Al terminar el paro de labores volvieron con la derrota a cuestras, sin luces y sin sendero. Regresaron los profesores a las escuelas y comunidades de manera clandestina, por miedo a ser asesinados. Al presentarse y querer iniciar las clases se generaron fuertes confrontaciones con las autoridades municipales de los pueblos, debido a que muchos de ellos eran gobernados por el PRI y durante los meses del conflicto habían tomado partido defendiendo la permanencia del gobernador, además de ejecutar acciones en contra de los maestros en su ausencia. La maestra Lorena Sosa narra su experiencia:

En mi comunidad, Zoquitlán, tardaron en tomar nuestra escuela. El presidente y los Priístas esperaron a que pasaran las fiestas del pueblo. [...] El día de la toma de la escuela llegaron diciendo que un delegado del gobierno ya les había dado libros de texto y les había asegurado que los estudios eran válidos, además de que les pagarían a los bachilleres que atenderían a los grupos. Reunieron a todo el pueblo para informar que abrirían la escuela y que cuando terminara el paro la regresarían (Sosa, 2008, p. 26).

Algunos de los padres de familia se opusieron al regreso de los maestros e impidieron que sus hijos volvieran a las escuelas, lo que generó tensiones en las comunidades que se dividieron en dos bandos,

unos en apoyo a los maestros, sufriendo actos de represión selectiva, y el bando oficial, recibiendo los beneficios económicos de los programas gubernamentales.

La maestra Lorena Sosa narra que al llegar a la comunidad, los maestros se manifestaron ante el Presidente Municipal, como son los usos y costumbres de esos lugares, para informarle que reiniciarían clases: “él nos contestó que teníamos que convencer a todo el pueblo, porque la escuela ya tenía maestras, y que él y su Cabildo no podían decidir, ya que era decisión de todo el pueblo si permitirían el regreso o no a la escuela” (Sosa, 2008, p. 27). Las maestras no estuvieron de acuerdo con esa determinación y como respuesta recibieron una enérgica amenaza: “Si ustedes se oponen, yo mando a traer a todo el pueblo en este momento y se atienen a las consecuencias”, lo que significaba hacer un llamado a la comunidad, como si estuviera en peligro generando, con toda seguridad, problemas inimaginables. En ese contexto, las maestras aceptaron una reunión posterior con los pobladores:

El día de la reunión con todo el pueblo nos sentaron para juzgarnos: fue denigrante para nosotros. Para comenzar, nos colocaron en el centro, donde todos podían vernos. Entre la multitud no podíamos escuchar y ver con claridad a las personas que nos gritaban insultos. Escuchamos de todo: que no enseñábamos nada, que las muchachas con bachillerato enseñaban mejor que nosotros, que si no teníamos vergüenza de regresar hasta ahora, que regresáramos a terminar lo que habíamos comenzado porque ahí ya había maestros, que utilizáramos máscara, que ya no había respeto, etcétera. Además, el Presidente Municipal nos dijo que teníamos que firmar algunas condiciones para poder regresar a nuestro centro de trabajo [...] fue un juicio sin defensa para nosotras, creo que su coraje es que nosotras, las maestras, queríamos sacar del gobierno a un personaje corrupto y asesino que pertenecía a su propio partido (Sosa, 2008, p. 28).

Las maestras, al final de la asamblea y con argumentos sólidos en defensa de la educación pública, lograron recuperar la escuela

comprometiéndose a trabajar como en años anteriores y sin firmar ningún documento.

Al llegar al salón con los alumnos e iniciar las clases se dieron cuenta de que los estudiantes de bachillerato habían ocupado el tiempo de las clases entreteniéndolos con actividades como planas, dictados y resolviendo cuestionarios de los libros de texto, disolviéndose así la idea de que los bachilleres sí habían trabajado mejor que ellos. ¿Y cómo encontró a los alumnos de primer año la maestra Lorena Sosa?: “Habían interiorizado un aprendizaje segmentado de la lectura y la escritura, respondían a eso de que la “m” con la “a” dice “ma”, la “s” con “a” dice “sa”, ¡pero juntas no podían leerlas!” (Sosa, 2008, p. 29).

La maestra Lorena, con muchos años de experiencia en primer año, inició su trabajo con una gran cantidad de actividades pedagógicas, a partir de relacionarse con diferentes tipos de textos completos, para lograr que el salón volviera a ser nuevamente un espacio donde se leyera y escribiera con sentido.

Al primer mes de trabajo, una madre de familia se acercó a la maestra y le comentó:

Nosotros decíamos que las muchachas trabajaban mejor que ustedes, pero no era verdad, al ver su trabajo me doy cuenta de que estábamos equivocados. [...] Me dijeron que únicamente mandaban a sus hijos para que se entretuvieran y otros para no perder el dinero que da el gobierno en el Programa llamado “Oportunidades”; en fin, comentarios ante los que prefería quedarme callada (Sosa, 2008, p. 32).

Una de las pérdidas de ese movimiento fue la creación de la Sección 59 del SNTE que vino a intentar dividir al magisterio de la Sección 22. Esta se conformó con algunos ex secretarios generales de la misma sección 22, con maestros inconformes con los últimos acontecimientos vividos en el año 2006, y con el apoyo del Comité Ejecutivo Nacional del SNTE. Su fundación tenía por objetivo

debilitar al movimiento magisterial agrupado en la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación.

## **EL APORTE PEDAGÓGICO DE LA RED AL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO**

Del año 2006 al 2012, los maestros de la red produjeron una enorme cantidad de relatos sobre la lectura y la escritura, que se publicaron en la revista *Entre Maestros*, de la UPN Ajusco. Fueron alrededor de trece los artículos relacionados con su trabajo pedagógico en el aula, algunos sobre problemas de bilingüismo, otros sobre adquisición de la lengua en comunidades rurales, otros más sobre niños migrantes, bibliotecas escolares, gramática, redes de maestros y en la última etapa, sobre la Pedagogía por Proyectos.

Los maestros también elaboraron un gran número de actividades lúdicas para favorecer la lectura y la escritura en diferentes contextos y se pudieron publicar, del 2006 al 2012, cinco de ellas también en la revista *Entre Maestros*. También hubo escritos sobre redes, cuentos y reseñas de libros.

Destacan de esta producción, los textos siguientes: Jaquelina Vásquez (2005), “Chi anú do guel esquí a merchúzee. Cuando la milpa ya tiene espigas es que ya mero va a haber elotes”; José Corres (2007), “El pozo de las letras”; Reina Pacheco (2007), “De bodega a biblioteca”; Olimpia Olivera (2011), “Leyendo y escribiendo sobre animales”; y Estela García (2011), “Escritura bilingüe de saberes comunitarios o creencias de la comunidad Benito Juárez”.

En cuanto a las actividades de fomento a la lectura: Pedro Pascual (2005), “El gigante con ventanas. Libro rústico”; Concepción Cabrera (2006), “La muerte pies ligeros”; y Liliana Martínez (2012), “Club gatuno. Palabras brujimágicas para gatidivertirnos. Una estrategia de animación a la lectura”.

Los libros donde los maestros participaron fueron: *LEO, Lectura, escritura y oralidad* (2009), en coedición con Colombia, Brasil

y México, con la publicación de 22 relatos en dos tomos; *Rostros de la lectura, historias de maestros* (2010), con 13 relatos; y el libro *Laberintos de lenguaje: voces y palabras para tejer en el aula* (2013), donde colaboraron los maestros de la RedLeo con cinco propuestas de fomento a la lectura.

La producción de los maestros no es poca si tomamos en cuenta que es un esfuerzo extraordinario publicar los procesos educativos que viven cotidianamente en sus escuelas, donde se encuentran siempre pensando cómo construir puentes de aprendizaje entre sus espacios y la comunidad. Todo este esfuerzo placentero ha estado encaminado para apoyar a un movimiento más amplio de educadores que se ha denominado Movimiento Pedagógico Magisterial materializado en el Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca (PTEO).

## **EL PTEO, POR UNA EDUCACIÓN ALTERNATIVA**

Al cerrar el cuarto capítulo, la narrativa se centra en sintetizar los fundamentos del Plan para la Transformación Educativa alcanzados a partir de una amplia discusión y análisis por la mayoría de los docentes en servicio y jubilados de Oaxaca, y mostrar la forma en que participaron los maestros de la RedLeo, quienes estuvieron presentes con la experiencia pedagógica desarrollada en los últimos años de trabajo, además de otras experiencias de grupos que han aportado en lo pedagógico al movimiento de ese Sur que nos contagia con la fuerza que le imprime el cambio.

Mi apelación aprende del Sur –entendiendo el Sur como una metáfora del sufrimiento humano causado por el capitalismo– significaba precisamente el objetivo de reinventar la emancipación social yendo más allá de la teoría crítica producida en el Norte y de la praxis social y política que ella suscribiera (Santos, 2012, p. 339).

El investigador Ángel Díaz Barriga de la UNAM, analiza la función de las últimas reformas educativas en México y centra su análisis en el papel globalizador de estas, excluyendo los aportes de las experiencias exitosas como las desarrolladas en Oaxaca en los últimos 30 años de la participación de los docentes:

Vivimos en una era de reformas de la educación con diversos rasgos característicos: se trata de proyectos que, se asume, forman parte de un proyecto global de educación. En su primera etapa de los años noventa, tales reformas partieron de una visión de mejorar la calidad de la educación, mientras que en una segunda etapa, a lo largo de la primera década del siglo XXI, se reorientan al enfoque de competencias. En cada país la reforma atiende a determinados intereses; de esta manera, en los noventa, *calidad* se tradujo, en la mayor parte de los países, en el establecimiento de exámenes estandarizados para los alumnos, así como en la realización de estudios internacionales sobre los resultados educativos, básicamente las pruebas TIMSS y LLECE (Trends in International Mathematics and Science Study y Laboratorio de Evaluación de la Calidad de la Educación). [...] No perdemos de vista que ésta fue una recomendación de los organismos internacionales, cuyo argumento fue que la mejora de la calidad sólo se podría obtener si se lograba diferenciar los ingresos económicos de los profesores en función de una mediación del resultado de su trabajo (BM, 1992; CEPAL/UNESCO, 1992).

Por su parte, la segunda era global de políticas de calidad se concentra en la adopción del enfoque de competencias en educación, con cierto apresuramiento que necesariamente conlleva falta de claridad en todos los sentidos: conceptual, metodológico y técnico; surgen planes y programas por competencias, aparecen expertos en el tratamiento del tema que ofrecen, en el mejor de los casos, una babilonia conceptual y práctica en el trabajo educativo. Ideas novedosas, con reiteración de problemas e ideas ya abordadas en la historia del pasamiento educativo, pero desconocidos por quienes los postulan, lo que en muchas ocasiones crea desconcierto, incertidumbre y desorientación en el trabajo educativo (Díaz Barriga, 2016, p. 19).

Díaz Barriga sintetiza, desde los años noventa, cómo la SEP ha establecido cada sexenio reformas educativas sin lograr que disminuyan

los índices precarios en la educación. En Oaxaca se ha planteado por parte del magisterio una ruta para cambiar esa situación, pero no ha sido posible avanzar en el reconocimiento a ese esfuerzo.

### **Antecedentes del PTEO**

En febrero de 2012, los representantes de la Sección 22 y los delegados del Instituto de Educación del estado de Oaxaca, presentaron un plan educativo que fue exaltado por el gobernador del estado, comentando que permitiría elevar la calidad de la educación en el estado.

El documento es el resultado del análisis y las propuestas de los maestros de Oaxaca, generadas desde los espacios escolares y junto a las autoridades. La RedLeo, como muchos otros proyectos alternativos, también participó en la construcción del Plan Educativo, que es el producto de muchos años de lucha por parte de los docentes, quienes han aportado infinidad de propuestas pedagógicas alternativas; toda vez que la SEP, en cada reforma educativa, ha excluido cualquier ruta que no esté dentro de los planes establecidos por sus “expertos”.

El llamado PTEO está estructurado por tres programas y dos sistemas, los programas son: mejoramiento escolar y de vida de niños, jóvenes y adultos; el reconocimiento educativo de los trabajadores de la educación de Oaxaca; y el programa popular comunitario de infraestructura y equipamiento educativo de Oaxaca. Los sistemas son: el sistema estatal de evaluación de Oaxaca; y el sistema estatal de formación profesional de los trabajadores de la educación de Oaxaca (PTEO, 2012, p. 5).

Uno de sus propósitos es articular la escuela con la comunidad e incorporar los saberes comunitarios a fin de transformar las relaciones verticales características del sistema educativo en la entidad, a través de la organización llamada “colectivo-proyecto”, ya que parten del diagnóstico de que “la pobreza, injusticia, desigualdad, violencia, inseguridad, intolerancia y la destrucción del medio ambiente,

impiden a la mayoría de la población el acceso a una mejor condición de vida, provocando desigualdad social” (PTEO, 2012, p. 6).

El objetivo fundamental es transformar la educación pública en el estado de Oaxaca mediante la formación crítica de los involucrados, la comprensión y la modificación de su entorno recuperando los conocimientos, los saberes pedagógicos y comunitarios, a través de la construcción colectiva de programas y proyectos para lograr una educación integral de los niños, jóvenes y adultos (PTEO, 2012, p. 9).

Además, se propone generar acciones adecuadas y oportunas que mejoren las condiciones educativas y de vida de la población; garantizar a los trabajadores de la educación una adecuada formación profesional, y atender las necesidades y el rezago en esa materia; promover una cultura de evaluación a partir de las características sociales y culturales de los pueblos de Oaxaca; implementar proyectos escolares que involucren a la comunidad en su conjunto y que impacten en el contexto socio-cultural; impulsar una educación ambiental sustentada; propiciar una cultura de respeto a los derechos humanos; fomentar la utilización de tecnologías alternativas; equipar los recintos escolares con tecnología de la información y comunicación; exigir a todas las instancias involucradas la rendición de cuentas y la transparencia en el ejercicio de los recursos presupuestales; sustentar las prácticas evaluativas en un enfoque cualitativo basado en valores de equidad, igualdad y justicia con eticidad; realizar una evaluación participativa basada en colectivos, tomando en cuenta la autoevaluación, la coevaluación, la heteroevaluación, la evaluación externa y la metaevaluación; y promover el trabajo en colectivo mediante proyectos educativos para la transformación de la práctica educativa y la vida.

La lista de demandas es extensa, pero una fundamental es la construcción de alternativas pedagógicas para mejorar la práctica docente, “donde el colectivo será el que genere el proyecto educativo desde su escuela, la cual se eduque para mejorar las condiciones de vida de los niños, jóvenes y adultos oaxaqueños” (PTEO, 2012, p. 21).

## El diagnóstico

Oaxaca, con dos millones de hablantes de lengua indígena, donde una vasta composición étnica pinta el mosaico geográfico de una grandeza sociocultural, no ve reflejado en el desarrollo humano los propósitos de las políticas económicas, sociales y culturales; por el contrario, aumenta la desigualdad en las condiciones de vida agudizadas profundamente por los bajos niveles de escolaridad, de salud, alimentación, desempleo, que son elementos imprescindibles para el desarrollo del ser humano en la búsqueda de mejores condiciones de vida (PTEO, 2012, p. 7).

El estado de Oaxaca ocupa el décimo lugar del país, con una población de 3,438,765 habitantes, de los cuales el 32.5% son indígenas (1,117,722 personas). El 53% del total de la población indígena en el país se encuentra en Oaxaca.

La población indígena se reparte en diversos grupos etnolingüísticos, dentro de los cuales están: Microétnias (menos de 10,000 hablantes): 3,282 Zoques (1.7% de la población indígena); 4,819 Amuzgos (0.43%); 4,617 Chontales (0.41%); y 524 Chocho (0.05%). Mesoétnias (de 10,000 a 100,000 hablantes): 40,004 chatinos (3.58%); 15,203 Triquis (1.36%); 13,678 Huaves (1.22%); 12,128 Cuicatecos (1.09%); y 10,979 Nahuas (0.98%). Macroétnias (más de 100,000 hablantes): 377,936 Zapotecos (33.81%); 245,755 Mixtecos (21.99%); 174,352 Mazatecos (15.60%); 107,002 Chinantecos (9.57%); y 103,443 Mixes (9.43%).

Escolarización: Un 34% de los niños de más de 5 años no asiste a la escuela. El grado promedio de escolaridad es el 6o (equivalente a la primaria). Analfabetismo: El 21.5% de la población oaxaqueña es analfabeta. El 26.7% de las mujeres oaxaqueñas son analfabetas, en comparación al 15.5% de hombres.

De un total de 2 millones 116 mil personas de 15 años y más, 1 millón 484 mil 272 se encuentran en situación de rezago educativo, sin la secundaria concluida.

Los 570 municipios tienen características culturales, ecológicas y geográficas distintas. En cuanto a la salud, el 32% de los niños en las comunidades rurales tienen talla baja. De los 100 municipios con mayor desnutrición en México, 45 se encuentran en Oaxaca (PTEO, 2012, p. 44).

La propuesta se sustenta en cuatro principios que orientan la educación: democrático, nacionalista, humanista y de comunalidad:

El derecho a la educación tiene estrecha relación con el artículo segundo constitucional que encierra un reconocimiento a lo pluricultural, a la diversidad, a lo colectivo, desarrollando el sentido de responsabilidad social y de la solidaridad con los grupos más vulnerables, conducir el principio de equidad en la conducta diaria, contribuir a fomentar cualidades, aptitudes y capacidades que lleven a los individuos a adquirir una comprensión crítica de sus propias culturas y de su identidad. Su cumplimiento está previsto en la Constitución cuando establece: “definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas.”

Por lo anterior, el marco jurídico del país otorga el derecho a los sectores de la educación, a participar y hacer propuestas que orienten la transformación de la educación, en consecuencia, las autoridades educativas estatales y los trabajadores de la educación del estado de Oaxaca, sustentan legalmente el Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca en las siguientes disposiciones jurídicas (PTEO, 2012, p. 9).

En el mundo social, la acción de los sujetos sólo se explica si se realiza en colectivo, lo que le otorga pertenencia al grupo, le da identidad y en ésta descansa el saber cultural que los miembros comparten y hacen suyo:

a) El enfoque comunitario crítico (cultura, multiculturalidad, pluriculturalidad, interculturalidad, comunidad y comunalidad).

El hombre como ser social, al interactuar con el medio natural y con los otros origina cultura a través de la acción comunicativa, permitiendo construir un pensamiento interpretativo, comprensivo y transformador de la realidad social. Por lo tanto somos sujetos de la cultura, debido que en ella nos formamos, la repensamos, fortalecemos y la transformamos a través de una concienciación humana.

Ante ello, los trabajadores de la educación del estado de Oaxaca plantean una propuesta educativa con enfoque comunitario crítico, que tiene como eje central la recuperación y articulación de los saberes comunitarios, para construir los currículos escolares que den sentido y significado al proceso formativo de los niños, jóvenes y adultos del estado; es decir, que se establezca un vínculo estrecho entre la vida de la comunidad, la vida escolar y del sujeto en formación, esto es parte esencial del proyecto educativo.

b) La epistemología, la pedagogía, la sociología, la antropología, la filosofía y la ética desde la perspectiva comunitaria crítica.

La epistemología. El pensamiento epistémico interroga el hecho, lo pone en cuestión, lo juzga, lo indaga y abre posibilidades de una práctica continua, moviliza supuestos, leyes y teorías que en ocasiones aparecen en el ámbito educativo como inmutables.

La pedagogía. La pedagogía crítica es revolucionaria, la liberación es su meta auténtica y puede alumbrar un mundo por completo diferente. Se funda en la convicción de que para la escuela es una prioridad la ética, dar poder al sujeto y a la sociedad sobre el dominio de habilidades técnicas, que están primordialmente atadas a la lógica del mercado de trabajo (aunque debería resaltarse que en el proceso, las habilidades técnicas son importantes).

En este tiempo de globalización económica, “la pedagogía” ha sido enclausurada y mutilada, en consecuencia se le piensa como disciplina instrumental que implica un saber hacer más que un pensar sobre el hacer, sobre los fines de la educación y quienes los han estructurado (Giroux; 2003 y McLaren; 2008). El Educador deberá problematizar el acto pedagógico, pues preguntar forma parte del proceso existencial del ser, la pregunta está vinculada con la curiosidad, al cuestionamiento del hombre sobre sí mismo, sobre la realidad social, sobre su ética y valores humanos (PTEO, 2012, p. 26).

[...] La pedagogía comunitaria tiene como principio fundamental trabajar en colectivo, respetando la identidad individual de los actores de la comunidad, sus saberes culturales y conocimientos, todo esto vinculado a un proyecto educativo de la escuela, que se construye a partir de las necesidades y problemáticas del contexto escolar-comunitario donde se desarrolla la práctica educativa.

La sociología. Para la sociología, no basta con describir la realidad de la sociedad, sino comprender, interpretar, y explicar cómo los propios sujetos están redefiniendo lo que es su modo de vida, partiendo de la construcción de acuerdos y actos comunicativos, de pertenencia e identidad comunitaria.

La antropología. La prospectiva de generar una educación intercultural que logre vincular a la comunidad escolar con el contexto comunitario, conlleva necesariamente a propiciar que los trabajadores de la educación adquieran conocimientos básicos acerca de la antropología, como una disciplina necesaria por todas las posibilidades que brinda en la producción de conceptos, nociones, esquemas explicativos que permiten valorar las identidades culturales de las personas y grupos sociales, para potenciar su cosmovisión del mundo y todo el bagaje que estos poseen.

La filosofía. En la comunidad, el hombre se vincula estrechamente con su naturaleza, para él todo tiene vida. Ante esta concepción, el diálogo en las comunidades cobra sentido en el pensamiento crítico que interpreta, comprende y transforma de manera comunal su contexto social, cultural y político; las reflexiones filosóficas buscan responder a las razones del Ser en general, resaltando valores de bienestar, justicia, belleza, verdad, entre otros, implicados en la interacción social.

La ética. El lenguaje en su acción tiene una intencionalidad orientada hacia los otros, busca el entendimiento con los demás a través del diálogo, por lo que requiere romper el paradigma de conciencia solitaria, encerrada en sí, para pasar a una interacción comunicativa dialógica.

El sentido de lo ético en el encuentro con el otro, se da en un espacio público, en lo comunitario; es en éste lugar donde se tratan los problemas sociales y donde se propicia el ejercicio de la vida democrática (PTEO, 2012, pp. 27-28).

El Sistema de Evaluación Educativa fue uno de los temas que generaron conflicto los siguientes años, en el contexto de la Reforma del año 2012.

La evaluación educativa debe convertirse en un proceso que acompañe el aprendizaje tomando en cuenta las condiciones en que se produce la formación

integral del sujeto de acuerdo a su contexto, más aún en un estado como el nuestro en donde los conocimientos, la cultura, la lengua, la complejidad geográfica y las particularidades de cada uno de los once niveles educativos y sus modalidades son diversas.

Desde esta perspectiva conceptualizamos a la evaluación como un proceso dialógico, reflexivo, ético, incluyente, participativo, sistemático, formador e integral. El propósito de esta evaluación, así concebida, es valorar los elementos que se interrelacionan en los procesos de aprendizaje, con la finalidad de incidir en la transformación de la realidad que rodean el acto educativo y con ello mejorar la educación. Que nos permitan la readaptación continua de la escuela a su multientorno social, cultural y político, como una cultura de superación y autoexigencia.

El aula debe convertirse en ese espacio de construcción con el Otro, en donde no exista la discriminación y donde se acepte qué tan importantes son los demás en nuestra propia existencia; por ello proponemos una forma de evaluación más humana que considere a los estudiantes como sujetos y no como objetos, haciendo procesos de evaluación más adecuados a la diversidad que existe en cada aula.

La evaluación en colectivos que se propone permite crear los espacios de discusión con la finalidad de revisar, analizar y reflexionar críticamente los procesos educativos y su propia participación para alcanzar el sentido de la evaluación, y permitirá la toma de decisiones para mejorar los aprendizajes de los estudiantes y la formación de los educadores (PTEO, 2012, p. 33)

El PTEO es el proyecto educativo lanzado por los propios maestros, y el nivel más alto alcanzado en la lucha del magisterio oaxaqueño por la transformación y defensa de la educación pública en México; es también la unión de la lucha político sindical y pedagógica. En todos los años anteriores en que la CNTE había participado en la lucha magisterial, es la primera vez que surge un proyecto político-pedagógico de tanta envergadura para la historia de las luchas de los maestros, por lo que es primordial documentarla.

## **LA REDLEO Y EL PTEO EN LA TRANSFORMACIÓN PEDAGÓGICA**

El documento del PTEO es una propuesta que le da marco a los objetivos del proyecto educativo en general, pero se requiere la construcción colectiva de las propuestas pedagógicas y didácticas para darle concreción.

A través de la RedLeo, hemos propuesto la Pedagogía por Proyectos como estrategia de formación docente, y aunque originalmente se pretendía para trabajar exclusivamente los contenidos de la materia de Español, lo cierto es que ahora posibilita trabajar otros contenidos educativos con los maestros y estudiantes. La Red ha desarrollado una amplia experiencia en la formación de docentes y la Pedagogía por Proyectos es una estrategia de formación permanente.

En el año 2012 generamos condiciones para desarrollar esta estrategia de formación en una de las zonas escolares en los Valles Centrales de Oaxaca. En esa experiencia educativa pudimos contrastar los principios y estrategias del PTEO, y las condiciones concretas de las escuelas y los maestros para transformar la educación. El proceso vivido fue de tal complejidad que no fueron suficientes los discursos teóricos e ideológicos para un cambio, sino que fue necesaria una estrategia en múltiples direcciones, lo que nos sirvió para comprobar que es necesario andar con la paciencia de un caracol para ir tejiendo una verdadera transformación. Veamos una experiencia concreta.

### **ENTRE EL DESEO Y LA REALIDAD: ATZOMPA, UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA COMPLEJA**

Los 500 maestros de la zona escolar 098 de Atzompa, Oaxaca, se reunieron en asamblea general y nos plantearon una ruta de formación docente apegada al PTEO. Como RedLeo aceptamos el reto e impartimos primero un taller de tres días sobre Pedagogía por

Proyectos como estrategia de formación; luego de vivir la perspectiva del proyecto y nuevamente en asamblea general, decidieron por unanimidad que ese era uno de los caminos para la transformar la educación en el estado y entonces iniciamos el objetivo propuesto.

Se requería de quince asesores acompañantes y los maestros de la Red aceptaron ese reto. Se necesitaron recursos y todos colaboramos para alcanzar el objetivo, se requerían libros y los docentes los compraron, se precisaban viáticos y los asesores pusimos ese tequio. El deseo y la energía se hicieron presentes e intentamos, en colectivo, mover lentamente la formidable nave que es la educación.

### **Los primeros dilemas**

Iniciaron las incertidumbres, como ocurre cuando se avienta uno al mar sin rumbo fijo y con pocos instrumentos. Primero les lanzamos las primeras herramientas para trabajar con sus alumnos: condiciones facilitadoras, elección de los temas de aprendizaje, dosificación del programa, reparto de tareas, investigación y la importancia de la socialización de los objetivos alcanzados.

Los quinientos docentes concentrados en la escuela sede inundaban los salones y patios, conversaban y se animaban, luego iban y venían del taller mensual a sus aulas, pero no era fácil compartir el poder con los alumnos y aún se sentían inseguros de preguntarles: “¿Qué les gustaría que hiciéramos juntos este año?”.

Dotar de poder a los estudiantes no era un paso cómodo, pero poco a poco algunas maestras se animaron a construir currículum junto con sus alumnos, y los proyectos que partieron de su iniciativa las movieron de su zona de confort, pues las ideas de los chicos los proyectaron a investigar y viajar fuera de las escuelas. Unos niños propusieron conocer el mar y llegaron lejos; otros, elaborar pan, y saborearon sus delicias; otros más investigaron la medicina tradicional y se hicieron expertos como sus padres; además, elaboraron nieve, produjeron pequeños aparatos para obtener energía

solar, entre otros. Después, a partir de las investigaciones que realizaron prepararon sus coloquios para socializar los conocimientos.

### **La educación alternativa, cuesta arriba**

Seis meses después de que inició el proyecto, lanzamos la convocatoria para el “Primer Encuentro de Niños en proyecto”, con la participación de sesenta maestros, con un proyecto por grupo y tres escenarios en diferentes escuelas de la zona escolar. Cada conjunto se organizó para exponer la experiencia del proyecto desarrollado por los alumnos, desde la elección del tema y las dificultades para llegar al consenso, hasta el proceso para democratizar el aula, las tareas y la responsabilidad de cada participante, la exposición de los logros y dificultades, lo que aprendieron, cómo lo aprendieron, la evaluación y co-evaluación. Luego vinieron las preguntas del público, conformado principalmente por sus compañeros y por alumnos de otras escuelas de grados diferentes y maestros de éstas, padres de familia e invitados de otras zonas escolares. De forma autónoma los estudiantes contestaron las preguntas y mostraron los aprendizajes alcanzados, además de sus limitaciones. La escritura en todo el encuentro fue la herramienta fundamental, acompañada de la oralidad que explicaba el proceso vivido.

Para los padres de familia ese era el camino educativo, aprender por proyectos, eso era lo que necesitaban sus hijos para adquirir conocimientos, saber comunicarse y mostrar seguridad en lo que sabían. Nosotros, los asesores, también nos sentíamos satisfechos y felices, ya que se presentaron sesenta proyectos y la mayoría de ellos abordaban temas científicos, y destaco esto porque algunas voces maliciosas decían que al preguntarles a los alumnos: “¿qué les gustaría que hiciéramos juntos este año”, optarían permanentemente por el juego, pero esa idea se descartó al mostrar el interés de los chicos por diferentes temas.

En escuelas donde tradicionalmente el maestro dictaba qué, cómo y cuándo, poco a poco se transformó el escenario y los actores pasaron de ser pasivos, a creativos y activos. Las aulas se llenaron con voces nuevas de niños entusiastas, los maestros comentaban los logros de los alumnos y los padres de familia alentaban a sus hijos y profesores a seguir por esos caminos. La ruta del cambio pudo haber seguido por esa vía, pero las contradicciones internas de los maestros nos enfrentaron y se impuso “la fuerza de la costumbre”, que muchas ocasiones destruye utopías.

Días después del Encuentro vinieron las críticas y los desacuerdos, ya que el trabajo requería un mayor esfuerzo de todos: más investigación por parte de los docentes, viajar a lugares distantes con los peligros que ello implicaba llevando alumnos, gastos económicos extras en materiales para el proyecto, sistematizar y organizar los nuevos procesos de aprendizaje de los alumnos y otras formas de evaluación; es decir, cada proyecto demandaba tiempos extras de los maestros y muchos de ellos no estaban dispuestos a mudar sus prácticas educativas. Una maestra me dijo: “Maestro Pulido, ya entendí lo que es la Pedagogía por Proyectos: leer más, investigar junto con mis alumnos, salir de la escuela, evaluar los aprendizajes y demás trabajo, pero eso no me permitiría ver mis telenovelas por la tarde”. Ese comentario contrastaba con la actitud de otros docentes que estaban entusiasmados de ver cómo los alumnos aprendían.

Desafortunadamente, algunos maestros ya no estuvieron de acuerdo en seguir cooperando económicamente, otros tomaron las banderas sindicales y se negaron a presentarse los días sábados para asistir al seminario-taller de formación, y otros más, contrarios a los maestros de la iniciativa pedagógica boicotearon el proyecto, entre muchos “peros” más, que si los anotara, formarían una lista de objeciones interminable.

A pesar de ese nuevo contexto de resistencia, el proyecto siguió adelante y concluyó un tanto disminuido. Los profesores habían votado positivamente entrar al programa de formación, pero luego

la mayoría se negó a cambiar sus prácticas; la resistencia a realizar cambios desde la didáctica fue uno de los obstáculos mayores. No se logró dar ese pequeño-enorme paso. Los cuadernos regresaron a las planas y los dictados, y las voces de los maestros volvieron a ocupar la mayor parte del día las cuatro paredes de los salones de clase. Al terminar el tiempo del programa, los sesenta maestros y algunos más siguieron trabajando Pedagogía por Proyectos con sus alumnos, apropiándose de esa estrategia de formación.

Para la RedLeo fue una gran experiencia y nuestra evaluación arrojó las siguientes reflexiones: Un programa alternativo de cambio no es una tarea fácil, los protagonistas tendrán que tener una conciencia de cambio muy profunda para mantener el ritmo constante de aprendizaje; es decir, el programa alternativo requiere conciencia verdadera, esfuerzo, tenacidad, trabajo colaborativo, muchas horas de lectura y reflexión. No basta con participar en marchas contra la imposición de las reformas educativas, no son suficientes las reivindicaciones salariales, es indispensable estar conscientes de que una transformación nunca será fácil y que implicará muchas horas de trabajo extra.

Los niños fueron los más entusiastas en los proyectos junto con los padres de familia que marcaron un parteaguas en la historia de la zona escolar y creo que de Oaxaca mismo. 60 proyectos desarrollados por maestros, alumnos y padres de familia con temas de ciencia, no fue cosa pequeña.

Los materiales como fotografías, videos, entrevistas y relatos los tenemos en resguardo y estamos en proceso de sistematizar esta valiosa experiencia, para publicar ese año y medio de trabajo colectivo, socializar las aportaciones y obstáculos al lanzarse a un trabajo de formación docente desde un proyecto autónomo, pues también es necesario mostrar las complejidades de esa aventura pedagógica.

La RedLeo ha publicado un gran número de experiencias pedagógicas de diferentes regiones del estado de Oaxaca, organizado encuentros nacionales e internacionales, impartido diplomados,

talleres y conferencias, y todo este gran esfuerzo es tan solo una pequeña travesía en la larga carrera por defender la educación. Estamos convencidos de otorgar el tiempo necesario para avanzar en pequeños cambios. Es necesaria esa lentitud, es imperioso conceder tiempo a esas pedagogías, es sumarnos a una “pedagogía del caracol”, donde no nos ganen las prisas y el camino se recorra de forma lenta, pero disfrutable. Al respecto, Franco Cassano afirma:

Hay que ser lentos, disfrutar de las paradas para volver la vista atrás y mirar el camino recorrido, para sentir el cansancio que conquista como una melancolía nuestros miembros, para sentir envidia de la dulce anarquía de quien inventa, paso a paso, el camino a seguir (en Zavalloni, 2011, p. 55).

De manera que entre marchas, barricadas, insomnios, persecuciones, asesinatos y más, seguimos en la defensa de la educación pública. Nuestro propósito es sencillo, desde luego, que a los niños les guste leer y escribir, que vivan la lectura y la escritura “para entender el mundo” y así podamos transformar, pequeños microcosmos en mundos posibles.



## REFLEXIONES FINALES

La tarea sustantiva de este trabajo ha sido la recopilación y sistematización de momentos importantes durante el desarrollo de este proyecto de investigación pedagógica. No fue fácil el recorte para decidir qué parte, qué relatos y qué momentos incluir en la pesquisa de este largo proceso de cuarenta años de trabajo directo junto a los maestros de educación básica, aunque puse sumo cuidado en buscar un equilibrio en la documentación de los textos seleccionados. Lo cierto es que este cúmulo de energía colectiva y años de trabajo han tenido el propósito, como proyecto colectivo, de influir en los acontecimientos educativos que se viven en las escuelas, buscando transformar una educación pública en deterioro permanente.

Uno de los hallazgos en este proceso de investigación pedagógica fue la importancia de la formación docente, a través de la investigación-acción colectiva en los contextos donde se desarrolló la experiencia. La asesoría y el acompañamiento en las aulas de los profesores permitió solucionar los problemas de enseñanza y aprendizaje a mayor profundidad, al comprender las complejidades que se vivían en las escuelas y entornos, tanto rurales como urbano marginales.

El programa de formación docente necesitó de asesores acompañantes y maestros de educación básica con características singulares,

distintas a los proyectos llamados en “cascada”. Los maestros y asesores aceptamos construir un programa educativo que enfrentara las dificultades no importando el lugar, la distancia, la periodicidad y las condiciones económicas y sociales de las poblaciones inscritas voluntariamente al programa. Desde esta perspectiva, el programa de formación colectiva docente nos formó a todos y transformó nuestras concepciones y prácticas sensibilizándonos por la convivencia en los contextos de marginalidad.

El programa de formación *in situ* posibilitó la creación de condiciones didácticas para el desarrollo de las actividades y brindó la ayuda pertinente para la sistematización de la experiencia. Los relatos muestran que una estrategia de formación docente es un proceso complejo imposible de ser sustituido con proyectos de “capacitación” eventual o cursos breves con contenidos que homogenizan, sin tomar en cuenta el contexto o la lengua materna de los estudiantes, además de las problemáticas de cada región.

El maestro, al percibir que era capaz de crear nuevas formas de intervención pedagógica, tomó conciencia de que poseía un conocimiento pedagógico singular, transformando su papel del clásico profesor en un docente reflexivo, con saberes pedagógicos propios y posicionado políticamente para entender la importancia de transformar su entorno. A partir de ese momento, el docente tomó el papel de animador y provocador de situaciones nuevas, convirtiéndose en un sujeto que problematizaba y ayudaba a los alumnos en la búsqueda de significados diferentes. Los profesores participantes del programa de formación mostraron la disposición adecuada para construir nuevas estrategias didácticas de animación pedagógica para y desde estos contextos complejos.

La metodología de esta perspectiva de formación docente fue un proceso significativo y con sentido generado desde la realidad escolar; una formación que no se distancia de los problemas, preocupaciones, necesidades pedagógicas de los docentes, ni de la vinculación entre la teoría y la práctica, al motivar la autonomía de los maestros, con el propósito de generar sus propios modelos

de enseñanza para esos contextos particulares, apoyándose en una asesoría y acompañamiento que respeta el proceso de formación permanente.

El trabajo de acompañamiento generó empatía entre los asesores y los docentes, y los docentes y los alumnos, desde la conciencia que se genera al entender la complejidad de la interacción con los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El acompañamiento participativo ha mostrado que es posible encontrar otras formas de enseñar y aprender donde los maestros, estudiantes, padres de familia y asesores encuentren un sentido profundo y satisfactorio al trabajo cotidiano.

El proyecto de intervención también tenía, como objetivo fundamental, la transformación política-pedagógica de las escuelas y de los maestros interesados en participar de ese cambio. Estaba claro que un programa como éste debería construir un proceso en colectivo con aliados conscientes de la necesidad de esa transformación que tuvo momentos difíciles, pero apasionantes y alentadores para los colectivos que se sumaron a la aventura.

Por otro lado, la escritura de relatos pedagógicos fue un acierto y aunque inició como intuición, con el tiempo fue cobrando fuerza la palabra de los docentes encontrando en ese caminar otras prácticas internacionales similares, al tiempo que se documentaban las experiencias de los maestros. Es decir, el proceso de sistematización de saberes de los docentes y la incorporación de nuevos fundamentos teóricos permitió fortalecer las narrativas de los profesores; así, los relatos muestran lo compleja que es la enseñanza y el aprendizaje en contextos de marginalidad, pero también representan una oportunidad para transformar la realidad educativa de las escuelas y comunidades. La experiencia, también a nosotros los asesores, nos formó y transformó, pues teníamos muy presente la idea de Paulo Freire: “Nadie educa a nadie –nadie se educa sí mismo–, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo”.

Las narrativas de los relatos enriquecieron las prácticas educativas, producto de la convivencia de los docentes en un espacio de

trabajo horizontal y colaborativo dedicado a la construcción de nuevas redes de comunicación, donde no existía desconfianza ni descalificación de la experiencia y el trabajo cotidiano que se documentaba.

Las narrativas de todos (maestros y asesores) develan los procesos intrincados de la intervención que no siempre fueron adecuados o exitosos, pero le dieron sustento teórico y validez a la investigación-acción. La confiabilidad de esta perspectiva de indagación-intervención ha mostrado su validez al impactar a diferentes comunidades de aprendizaje y cientos de alumnos y maestros que han transformado las formas de enseñanza y aprendizaje en las poblaciones donde laboran.

Los relatos escritos por las maestras y maestros son estrategias novedosas de formación y autoformación que han construido nuevos espacios de comunicación, donde su voz es escuchada y valorada al documentar la “vida en las aulas”. Los relatos son la muestra de que los docentes son sujetos de saber que generan un conocimiento pedagógico propio y tienen una conciencia política que propone otros caminos para transformar la educación.

Las narraciones han permitido exponer (y exponerse) sus hallazgos en encuentros nacionales e internacionales, que han dado cuenta de una infinidad de experiencias obtenidas por los profesores participantes, fundamentalmente desde las Redes de maestros que a lo largo de dos décadas hemos constituido.

La narrativa es el lugar donde la vida acontece, lo “que *da forma* a lo vivido”, a la experiencia verdaderamente vivida de los docentes. En la narración, los profesores encontramos y nos encontramos con nuevo lenguaje que nos descubre en la escritura del relato, y nos formamos y deformamos al permitirnos contar eso que pasa y nos pasa dentro de las aulas y escuelas donde laboramos.

Al documentar estas experiencias desde un espacio íntimo pero también espacio público de lo que ocurre en la vida rural y urbano marginal de las escuelas, observamos profundas contradicciones en la comunidad de los docentes, sobre todo políticas-pedagógicas y personales, que permanentemente han obstaculizado la construcción

de una propuesta alternativa de transformación; sin embargo, y a pesar de estas contradicciones, desde las redes hemos podido realizar algunos cambios pedagógicos importantes.

Al imaginar otra forma de escuela oficial, las redes de maestras y maestros enfrentamos enormes obstáculos: económicos, políticos y emocionales, entre otros, obligándonos permanentemente a buscar un nuevo rumbo que permita seguir ese derrotero, ya que la escuela pública es nuestro punto de salida y nuestro lugar de llegada.

Las redes de maestros que el proyecto PILEC impulsó desde el principio de los años noventa, fueron concebidas como espacios alternativos a las relaciones burocráticas que se vivían y que aún persisten en las escuelas. Las redes han constituido un esfuerzo permanente por construir espacios colectivos que ayuden a romper el aislamiento en el que coexisten los profesores y la propia universidad. No obstante, es preciso también decir, que las redes de maestros, al proponer la transformación educativa, enfrentamos otras formas de control y poder. Es decir, al proponer nuevos escenarios para la educación hemos desafiado al poder establecido que ha mantenido silenciadas a las escuelas; de ahí la importancia de proponer otros caminos que fortalecieran la educación pública.

Traer a la memoria y no dejar que el olvido entierre las narraciones de las experiencias de los docentes es una tarea fundamental para el trabajo colectivo de las redes. De esta manera, el acompañamiento participativo que hemos brindado a los profesores organizados ha tenido, como propósito principal, la recuperación de acontecimientos surgidos en el proceso de innovación en el proyecto, sobre todo con la lectura, la escritura y la literatura, con el propósito de publicar y socializar las experiencias vividas.

El proceso de transformación pedagógica ha sido lento, como “la pedagogía del caracol”, de trabajo pausado pero significativo; además, la experiencia ha representado un reto donde ha sido necesario “dejarse llevar” para involucrarse de lleno y disfrutar los éxitos obtenidos, pero también aceptar los fracasos en ese proceso de formación. Los maestros de los colectivos hemos aprendido que la

transformación de la práctica puede ser significativa desde la cotidianidad del trabajo docente, a partir de los problemas reales a los que nos enfrentamos habitualmente y desde las precarias condiciones materiales de las escuelas.

En las Redes pedagógicas enfrentamos inercias creadas desde años atrás por la institución escolar que ha privilegiado la toma de decisiones autoritarias, lo que ha dificultado el cambio de concepciones y prácticas. En las escuelas se vive a partir de las certezas y lo conocido, y no es fácil caminar desde la incertidumbre como estrategia de aprendizaje u otras formas de relación que potencian la diversidad, lo múltiple, lo que estimule la imaginación y la creación. Las redes tienen en común la construcción de nuevos espacios de intercambio que privilegian la circulación de saberes y el reconocimiento de que se puede transitar por nuevos senderos. La formación de redes en la construcción del proyecto alternativo junto a los docentes, fue una tarea ardua, aunque no siempre pudo ser pertinente en todos los terrenos educativos donde los maestros hemos participado.

Otro hallazgo importante fue la relación con la literatura infantil, que desde el inicio del proyecto PILEC fue nuestro pasaporte para entrar a las escuelas y presentar un modelo de formación docente desde lo lúdico, ya que la literatura tenía todos los elementos para generar nuevas prácticas en el aula. Los maestros que se atrevieron a incursionar por este sendero, también encontraron en ella una aliada y una herramienta didáctica.

La literatura fue una herramienta transgresora que cuestionó las prácticas tradicionales de memorización y repetición en las actividades cotidianas de las escuelas, al liberar la imaginación y el pensamiento creativo para romper el círculo de la monotonía y crear nuevas identidades con otros lectores en contextos no solamente de borde, de margen, en que el proyecto se desarrollaba.

Puedo afirmar que hubo una intensa convivencia entre los libros de literatura y las tierras de cultivo, el cuidado de chivos y la siembra de mariguana en el campo; pero también en lo urbano

marginal estuvieron relacionados con la evocación, la violencia constante, el abandono, la drogadicción y la desesperanza.

El aula se movía con la literatura, por lo que fue necesario conceptualizar de otra manera la enseñanza y el aprendizaje de la lectura, la escritura, el trabajo colaborativo y la didáctica. Surgió la necesidad de reestructurar el aula a partir de la constitución y desarrollo de talleres de lectura, y seminarios-talleres con los docentes, y ellos con los alumnos. Los cambios experimentados con la lectura, desde las concepciones hasta las prácticas, marcaron un ambiente de trabajo en el que los alumnos conquistaron un papel protagónico, mismo que permitió a los profesores explorar los procesos de aprendizaje de estos, reconociendo y asombrándose de su creatividad y capacidad, al tiempo que posibilitó las condiciones de disposición, por parte del grupo, para crear y apropiarse de un espacio de recreación, esparcimiento y aprendizaje. “La lectura del mundo”, era uno de nuestros objetivos en permanente desafío.

Los encuentros de niños, niñas y la literatura, fueron los nuevos escenarios que legitimaban la promoción (pase) al siguiente grado en una estrategia de evaluación cualitativa que descubría otros caminos para el desarrollo de la cultura escrita, a través de prácticas sociales de lenguaje que mostraban el nivel de excelencia de los alumnos.

Entre los artefactos de la memoria está la literatura, la que ha favorecido la reconstrucción del trabajo en estos años del proyecto. Así también, los libros de literatura han estado presentes en diferentes escenarios, tanto en los plantones de protesta, como bajo las “lonas” que han servido como bibliotecas rodantes y casas de campaña. Además, se han escrito y publicado libros sobre las hazañas de movilización, lucha y muerte, y gracias a estos objetos-libros se han establecido vínculos de identidad colectiva con el Movimiento Pedagógico y las luchas concretas de las Redes de maestros.

La memoria pedagógica fue una de las categorías que permitieron organizar innumerables relatos orales y escritos en este trabajo de investigación. Iniciar por la categoría de la memoria heredada

tenía el propósito de resaltar la difícil situación de los maestros después de la lucha armada en México y durante las actividades educativas en las comunidades más empobrecidas al enfrentarse a los poderes establecidos, para no ignorar el papel de los docentes en esa etapa de la historia de la educación, pues hay una permanente insistencia por dejar en el olvido a la conciencia colectiva que vivió acontecimientos traumáticos y que la historia oficial ha colocado como idílicos, diluyendo la memoria audaz de los maestros rurales y la continuidad de la lucha de los docentes en esta nueva etapa del magisterio en resistencia.

Muchos otros temas están en el olvido y no es fácil recordar cada acontecimiento significativo en la historia de la educación en México, pero el papel de la memoria colectiva permite poner al descubierto hechos singulares ocurridos en diferentes momentos históricos de la pedagogía en resistencia. Narrar lo sucedido, documentar momentos ignominiosos del pasado reciente es un acto solidario con la historia del magisterio y la sociedad en general. Es una tarea inaplazable hacer memoria, reconstruirla y confrontarla con los relatos oficiales impuestos.

La memoria colectiva tiene como objetivo la reivindicación de la historia vivida y colocar en esas historias lo inolvidable, es decir, relatos inadecuados, capaces de subvertir los relatos oficiales, por ejemplo, poner al descubierto los acontecimientos traumáticos que ha sufrido el magisterio y recordar, contrastar y develar experiencias que han quedado ocultas. La memoria colectiva nos ha permitido destacar las demandas constantes de la no participación de los docentes en las llamadas “reformas educativas”, y el olvido de la existencia de un movimiento pedagógico alternativo al oficial que ha estado silenciado y que ha mostrado tener otras propuestas y otros senderos para transformar la educación pública.

La investigación presente también devela la existencia de una memoria colectiva de acontecimientos dolorosos, como el homicidio de muchos maestros disidentes desde fechas inmemorables hasta la actualidad, que aunque ha sido la constante para eliminar a

los adversarios, también ha permitido la conformación de la identidad personal y colectiva de esta historia reciente.

Asimismo, las publicaciones alternativas han sido espacios privilegiados de la memoria colectiva, pues los órganos de difusión y propaganda, como periódicos y revistas, han incorporado otras formas de analizar los acontecimientos vividos a lo largo de varias décadas del Movimiento Pedagógico de América Latina, con voces disidentes sobre temas como la democracia, la política o la pedagogía, publicadas en páginas que han insistido en romper el aislamiento que los medios oficiales han impuesto a la sociedad en su conjunto.

Al paso de los años, estas publicaciones alcanzaron un avance en su forma y contenido concentrando su energía en los temas pedagógicos, con secciones extensas dedicadas a los problemas educativos y propuestas didácticas escritas no sólo por “expertos”, pues en este contexto son igualmente importantes los argumentos de los docentes de educación básica como los de los especialistas.

La revista *Entre Maestros* ha sido el espacio de difusión en el que más docentes de educación básica han escrito sobre sus saberes pedagógicos. Espacio que ha permanecido constante en los últimos diez y siete años de existencia, en su posición educativa desde un lugar de posicionamiento político de transformación pedagógica.

Por otro lado, la identidad desarrollada por los maestros participantes de estas redes se puede analizar a través de las diferentes narrativas aquí documentadas, pues en su evolución han logrado un equilibrio entre las demandas económicas y pedagógicas. Identidad en lo pedagógico y político, entre las maestra, maestros y acompañantes asesores para alcanzar logros cualitativos como la organización colectiva y la construcción de igualdades, a partir de diferentes contextos y experiencias políticas propias que han permitido el despliegue de innovaciones importantes.

En el proceso de construcción de la identidad de las redes también hubo fracturas, rupturas y desencantamiento entre los participantes, porque no siempre se utilizaron herramientas democráticas

como el consenso y la tolerancia. Y aunque desde el inicio del proyecto PILEC, la perspectiva tenía un componente político pedagógico de inclusión en cada contexto, la diferencia de concepciones provocó permanentes enfrentamientos que no siempre se resolvieron adecuadamente para la construcción de las redes.

Finalmente, puedo asegurar que los viajes fueron los acontecimientos más significativos para maestros y alumnos lanzados por el proyecto PILEC, al motivar a los involucrados a salir de las aulas y escuelas, lo que significó un verdadero acontecimiento que los llevó a conocer el mar, estaciones de radio, otros pueblos y disfrutar el acto de mirar el paisaje durante el traslado por lugares desconocidos. Aprendimos, experimentamos y profundizamos en los temas investigados y en la vivencia de lo inédito. Mirar los rostros de alegría de esos aventureros exploradores fue el acontecimiento más valioso en todos esos años de persistir por la transformación educativa que a veces, francamente, ha parecido desalentadora; pero aquellos momentos de la partida de los viajeros han permitido que la memoria penetre en los olvidos y los traiga a la luz iluminando recorridos de aprendizaje y otras posibilidades de transformación.

## REFERENCIAS

- Aguirre, M. (2015). Construir con otros. Antonio García Cubas y el cuerpo de la nación (1875-1975). En *Narrar historias de la educación. Crisol y alquimia de un oficio* (pp. 79-118). México: UNAM.
- Altamirano, R. (2000). Ahora ya no me enojo, me asombro. *Entre Maestros*, 1 (1), 25-28.
- Andricain, S., Marín, F. y Orlando, A. (1994). *Ese universo llamado lectura*. San José, Costa Rica: UNESCO.
- APPO (24 de julio de 2007). *Educador Socialista: Frente Magisterial Independiente Nacional: CNTE*. Recuperado de <http://educadorsocialista.wordpress.com> el 22 de enero de 2017.
- Arfuch, L. (2013). *Memoria y autobiografía. Exploraciones en los límites*. Buenos Aires, Argentina: FCE.
- Arias, D. (coord.) (2000). ¿Cuál es la propuesta del programa TEBES? En *Los profesores nos decidimos por el cambio* (pp. 31-51). México: UPN.
- Arias, D., Flores, A. y Porlán R. (comps.) (2001). Introducción. En *Redes de maestros (una alternativa para la transformación escolar)* (pp. 7-9). Sevilla, España: Díada.
- Aróstegui, J. (s. f.). *El tiempo presente como tema de investigación histórica y como problema didáctico*. Recuperado de [www.fedicaria.org/miembros/nebraska/jaca-07/1\\_AROSTEGUI.pdf](http://www.fedicaria.org/miembros/nebraska/jaca-07/1_AROSTEGUI.pdf) el 13 de febrero de 2016.
- Aróstegui, J. (2004). *Pasado y memoria*. Madrid, España: Espagráfic.
- Avilés, J. (5 de diciembre de 1984). Detiene el laicismo las libertades de conciencia y enseñanza: Reyes Heróles. *El Universal*, 1.
- Barbosa, F. (1983). *Las utopías cambiantes*. México: Nexos.

- Barreiro, J. (2011). Educación y concienciación. En *Paulo Freire la educación como práctica de la libertad* (pp. 7-21). México: Siglo XXI.
- Bases Constitutivas del Partido Liberal Tlaxcalteca (1919). México: *El Monitor Republicano*.
- Benjamin, W. (1986). Sobre algunos temas en Baudelaire. En *Sobre el programa de filosofía futura* (pp. 225-243). Barcelona, España: Planeta-Agostini.
- Benjamin, W. (1989). *Discursos interrumpidos 1. Filosofía del arte y de la historia* (pról., trad. y notas J. Aguirre). Madrid, España: Taurus.
- Bergalli, R. y Rivera, I. (2010). *Memoria colectiva como deber social*. Barcelona, España: Anthropos.
- Bettelheim, B. y Zalan, K. (1990). *Aprender a Leer*. México: Conaculta-Grijalbo.
- Bilbao, C. (1990). Escribir no es copiar, ni leer es descifrar. En *Senderos hacia la lectura. Memoria del Primer Seminario Internacional en torno al fomento de la lectura*. México: Inbal
- Blanco, J. (1977). *Se llamaba Vasconcelos*. México: FCE.
- Borbolla, J. de la (4 de diciembre de 1984). Enseñanza básica de 10 años, medida absurda. *El Universal*, 4.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid, España: La Muralla.
- Bombini, G. (1991). *La trama de los textos. Problema de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires, Argentina: Libros del Quirquincho.
- Bordieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. México: FCE.
- Borsani, M. (2003-2004). Memoria: intemperie y refugio. En *Historia, memoria y pasado reciente* (pp. 52-60). Anuario N° 20. Escuela de Historia, UNR, Buenos Aires, Argentina: Homo Sapiens.
- Broyelle, C. (1977). *La mitad del cielo. El movimiento de liberación de las mujeres en China*. México: Siglo XXI.
- Calaveritas literarias (noviembre de 1982). *El Disidente*, pp. 4-6
- Calvo, B. (1995). Calidad y educación normal superior. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XX (1), 85-105.
- Camacho, E. y Ruiz, P. (2000). Veo las letras, leo, me voy equivocando y borro. *Entre Maestros*, 2 (1), 36-43.
- Campo, M. del (12 de junio de 2012). Que vivan los estudiantes: a 41 años del halconazo. *La Jornada*. Recuperado de [www.jornada.unam.mx/2012/06/12/opinion-/021a1pol](http://www.jornada.unam.mx/2012/06/12/opinion-/021a1pol) el 6 de mayo de 2016.
- Cano, A. (9 de junio de 2002). Otra fecha que tampoco se olvida. 10 de junio vive... la impunidad sigue. *La Jornada*, 1-12.
- Cano, A. y Aguirre, A. (2013). *Doña Perpetua. El poder y la opulencia de Elba Esther Gordillo*. México: Debolsillo.

- Cañal, P., García, F., García, J., García, S., Cañal, P., Porlán, R. y Toscano, J. (1991). Proyecto curricular. Investigación y renovación escolar. En *El modelo didáctico de investigación en la escuela (IRES)* (pp. 25-37). Sevilla, España: Díada.
- Cápsula pedagógica (16 de enero de 1983). *El Disidente*, 4.
- Cárdenas, M. (1996). El Movimiento Pedagógico y la formación de maestros: la experiencia de los maestros colombianos. *Educación Alternativa*, 7, mayo-agosto, 2-7.
- Carli, S. (2011). *La memoria de la infancia. Estudios sobre historia, cultura y sociedad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). Hacia una ciencia educativa crítica. En *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado* (pp. 67-189). Barcelona, España: Martínez Roca.
- Carr, W. (1990). *Investigando en la escuela*. Sevilla, España: Díada.
- Castillo, H. (2 de mayo de 1984). Despertar necesario. *El Universal*, 4.
- Castoriadis, C. (1975). *La institución imaginaria de la sociedad*. (Vols. 1 y 2). Barcelona, España: Tusquets.
- Castro, J. (1996). Maestra, ¿cuántas lecciones copiamos? En R. Pulido (coord.), *La letra con gusto entra* (pp. 199-207). México: UPN.
- Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano 1. Artes de hacer* (ed. L. Giard, trad. A. Pescador) México: Universidad Iberoamericana.
- Ciaula, T. di (1978). *Overol azul*. México: Editorial Popular de los Trabajadores.
- Ciprián, C. (1999). Taller para madres y uno que otro padre. En A. Flores y A. E. Díaz (coords.), *Lenguajes e integraciones* (pp. 134-138). México: UPN.
- Ciprián, C. (2016). Colectivo Benita Galeana. Relato inédito, elaborado expresamente para este trabajo de investigación.
- Coetzee, J. (1997). *Infancia*. México: Mondadori.
- Coll, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Sevilla, España: Paidós.
- Comparecencia del Secretario de Educación Pública Jesús Reyes Heróles ante la Cámara de Diputados, 4 de diciembre (4 de diciembre de 1984). *El Universal*, 1.
- Contreras, J. (2011). Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado. En A. Alliaud y D. Suárez (coords.), *El saber de la experiencia, narrativa, investigación y formación docente* (pp. 21-60). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Convocatoria (2002). III Encuentro Iberoamericano de colectivos escolares y Redes de Maestros que hacen Investigación desde su escuela. *Nodos y Nudos*, 2 (13), 66-67, ago.-dic.
- Convocatoria (2011). VI Encuentro Iberoamericano de colectivos escolares y Redes de Maestros que hacen Investigación desde su escuela. Argentina.

- Convocatoria (2016). VIII Encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares y Redes de Maestros que hacen Investigación desde su Escuela. México.
- Corestein, M. (1988). El significado de la investigación etnográfica en educación. En *Factores que intervienen en la calidad del proceso educativo en la escuela primaria* (pp. 56-60). México: UPN (*Colección Documentos de Investigación Educativo*).
- Cuevas, P. (2013). Memoria colectiva: hacia un proyecto decolonial. En C. Walsh (ed.), *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir* (pp. 69-103). Quito, Ecuador: Abya-yala.
- Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y educación*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Díaz, M. (1991). *La trama de los textos. Problema de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires, Argentina: Libros del Quirquincho.
- Díaz-Barriga, Á. (2016). Reforma educativa. En *La Reforma Integral de la Educación Básica, perspectivas de docentes y directivos de primaria* (pp. 17-39). México: IISUE.
- Documento Zacatecas (2003). Documento interno de la Red TEBES-UPN, elaborado en varios encuentros de los participantes en ese proyecto [Inédito].
- Dussel, I. (2003). *Cuando las apariencias engañan: una historia comparada de los uniformes escolares en Argentina y Estados Unidos (Siglo XIX-XX)* (pp. 65-66). Ponencia presentada en el Congreso de la ISCHE, Sao Paulo, Brasil.
- Editorial (16 enero, 1983). *El Disidente*, 4.
- El Niti (1982), No maestra, *El Disidente*, p. 4.
- Especial de radio y televisión (1984). Comparecencia del Secretario de Educación Pública. *El Universal* [inserción pagada].
- Espíndola, F. (18 de marzo de 2014). Los bomberos. En Facebook personal de Roberto Pulido.
- Fals, O. (2005). Es necesario sumar saberes. *Entre Maestros*, 12 (5), 92-99.
- Fernández, R. (1984). *El auge magisterial de marzo de 1982*. México: CNTE.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. y Gómez, M. (1990). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de la lectura y la escritura*. México: Siglo XXI.
- Florescano, E. (1980). De la memoria del poder y la historia como explicación. En *Historia, ¿para qué?* (pp. 91-110). México: Siglo XXI.
- Fornet, J. (2009). Prólogo. En E. Escalante (coord.), *Los días terrenales, José Revueltas* (pp. 7-28). La Habana, Cuba: Casa de las Américas.
- Foucault, M. (1978). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Fuentes, C. (1971). *Tiempo mexicano*. México: Joaquín Mortiz.

- Gaëlle, F. (coord.). (2008). *Paul Ricoeur. Del hombre falible al hombre capaz*. Buenos Aires, Argentina: Claves.
- Galván, L. (1999). Tradición magisterial. Formación de maestras y maestros de México. *Democracia, Universidad y maestros*, 2 (4), 87-98.
- García, E. (1996). Contrastaciones entre el Movimiento Magisterial (M.M.) y el Movimiento Pedagógico (M.P.). *Educación Alternativa* (7), 8-13.
- Garfias, G. (2000). 1er grado: ¿dolor de cabeza o de pies? *Entre Maestros*, 2 (1), 27-31.
- Gómez, Á. (2 de mayo de 1984). Afianzar fuentes de trabajo y empleo, metas prioritarias, *El Universal*, 1.
- Gómez, M. (1989). Portadores de texto. En *Propuestas para el aprendizaje de la lengua escrita* (p. 102). México: SEP.
- González, E. (s. f.). *Mi encuentro con Revueltas*. Recuperado de [www.enriquegonzalezrojo.com/-pdf/MiencuentroconRevueltas.pdf](http://www.enriquegonzalezrojo.com/-pdf/MiencuentroconRevueltas.pdf) el 12 de enero de 2016.
- González, E. (2008). *El viento me pertenece*. México: Para leer en libertad.
- González, L. (1979). Tras tanto andar muriendo. En *Pueblo en vilo* (pp. 168-174). México: El Colegio de México.
- González, L. (1980). De la múltiple utilización de la historia. En C. Pereyra, L. Villoro, E. Florescano, A. Córdova y H. Aguilar (eds.), *Historia ¿para qué?* (pp. 53-74). México: Siglo XXI.
- González, M. (2015). La teorización de Julio Aróstegui sobre la historia del tiempo presente como historia vivida. *Revista Hispania Nova* (13), 126-133.
- González, R. (s. f.). *Creación literaria*. Recuperado de [www.enriquegonzalezrojo.com](http://www.enriquegonzalezrojo.com) el 30 de agosto de 2016.
- Goodman, Y. y Goodman, K. (1990a). Vygotsky desde la perspectiva del lenguaje total. En L. Moll (comp.), *Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Goodman, Y. y Goodman, K. (1990b). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (p. 354). México: Siglo XXI.
- Granados, M. (5 de diciembre de 1984). Recuerdo de la muerte. Reyes Heróles alza la voz. *La Jornada*, 1.
- Granados, M. (2011). *Granados Chapa: quisiera ser recordado como hombre que a través del periodismo ha intentado hacer el bien, difundirlo*. Recuperado de <https://kiosco-medios.wordpress.com/.../granados-chapa-quisiera-ser-recordado-como> el 16 de noviembre de 2016].
- Greaves, C. (coord.). (2010). La búsqueda de la modernidad. En *Historia mínima. La educación en México* (pp. 188-216). México: El Colegio de México.
- Grupos armados (s. f.). Recuperado de [nsarchive.gwu.edu/NSAEBB/NSAEBB209/infor-me/tema07.pdf](http://nsarchive.gwu.edu/NSAEBB/NSAEBB209/infor-me/tema07.pdf) el 13 de enero de 2017.

- Guandique, A. (2003). Cañada Guichá, Zoquitlán, Tlacolula, Oaxaca: una experiencia en torno al proceso de adquisición de la lectura y escritura. *Entre Maestros*, 7 (2), 42-49.
- Guariglia, G. (1988). *El club de las letras. El recreo de las palabras*. Buenos Aires, Argentina: Libros del Quirquincho.
- Gudmundsdottir, S. (1998). La naturaleza narrativa del saber pedagógico. En H. McEwan y E. Kieran (comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 52-71). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Guerra, V. (2001). Construyendo la Redlee Oaxaca: una alternativa para la formación de lectores y productores de texto desde y para las comunidades. *Entre Maestros*, 8 (26), 86-94.
- Guerra, V., Garibay, M., Bolaños, P. y Ruiz, C. (2008). *Construyendo la Redlee Oaxaca: una alternativa para la formación de lectores y productores de textos desde y para las escuelas y sus comunidades*. México: UPN.
- Guerrero, M. (enero de 2010). *No habrá revolución sin conciencia de clase*. Entrevista a Carlos Lanz Rodríguez. Recuperado de [www.herramienta.com.ar/autores/lanz-rodriguez-carlos](http://www.herramienta.com.ar/autores/lanz-rodriguez-carlos) el 10 de diciembre de 2016.
- Guevara, G. (coord.). (1985). *La educación socialista en México (1934-1945)*. México: SEP.
- Guijosa, M. (2004). *Escribir nuestra vida*. México: Paidós.
- Gutiérrez, E., Santos, C., Ruiz, C., González, R. y Pulido, R. (1996). Había una vez un horno de pan que... En R. Pulido (coord.), *La letra con gusto entra* (pp. 11-18). México: UPN.
- Gutiérrez, E., Santos, C., Ruiz, C., González, R. y Pulido, R. (2000). ¿Leer sin leer? *Entre Maestros*, 1 (1), 11-20.
- Gutiérrez, E., Santos, C., Ruiz, C., González, R. y Pulido, R. (2001). La red de maestras y maestros: una experiencia de trabajo colectivo en torno al fomento de la lectura en el primer ciclo de educación primaria. *Entre Maestros*, 2 (5, 6), 111-121.
- Halbwachs, M. (1925). *Les cadres sociaux de la mémoire*. París, Francia: Alcan.
- Halbwachs, M. (1968). *La mémoire collective*. París, Francia: Press Universitaires.
- Hernández, L. (2011). Cero en conducta. Crónicas de la resistencia magisterial. México: Rosa Luxemburgo y para leer en libertad.
- Hernández, L. y De la Vega, H. (1985). II. Solidaridad. La falla geológica. *En Maestros una historia por contarse. Cuadernos de insurgencia sindical, Información obrera* (pp. 7-15). México: Equipo pueblo.
- Herrera, M. y Merchán, J. (2012). *Pedagogía de la memoria y enseñanza de la historia reciente*. Bogotá, Colombia: UPN.
- Jackson, P. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid, España: Morata.

- Jackson, P. (1998). Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza. En H. McEwan y E. Kieran (comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 25-51). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Jansen, S. (1979). *El libro rojo del cole*. Madrid, España: Nueva Cultura.
- Jiménez, C. (1986). Actividades que recrean y educan para aprovechar valiosamente los ratos de ocio. En *Rafael Ramírez y la escuela rural mexicana* (pp. 19-77). México: SEP/El Caballito.
- Jolibert, J. y Jacob, J. (2003). *Interrogar y producir textos auténticos en el aula*. Santiago de Chile: Manantial.
- Jolibert, J. y Sraïki, C. (2011). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Juárez, R., Arciga, S. y Mendoza, J. (2012). Noción y elementos de la memoria colectiva. En *Memoria colectiva procesos psicosociales* (pp. 11-44). México: UAMI/Porrúa.
- Kollontai, A. (1979). *La mujer nueva y la moral sexual*. México: Cruz.
- Krauze, E. (1997). *La presidencia imperial: Ascenso y caída del sistema político mexicano (1940-1996)*. México: Tusquets.
- La maestra Rosita (mayo de 1984). *El Disidente*, 6-7.
- La maestra Rosita (octubre de 1984). *El Disidente*, 6.
- La maestra Rosita (mayo de 1985). *El Disidente*, 5-6.
- La nueva carrera de maestro (julio de 1984). *El Disidente*, 2.
- Lanz, C. (2010). *Herramientas*. Recuperado de [www.herramienta.com.ar/autores/lanz-rodriguez-carlos](http://www.herramienta.com.ar/autores/lanz-rodriguez-carlos) el 23 de febrero de 2017.
- La revolución educativa II (mayo de 1984). *El Disidente*, 4.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre la literatura y formación*. México: FCE.
- Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Buenos Aires, Argentina: Homo Sapiens.
- Le Boulch, J. (1969). *La educación por el movimiento en la edad escolar*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Lefaucheur, N. (1990). Welfare. En G. Duby y M. Perrot (coords.), *El siglo XX La nueva mujer. Historia de las mujeres* (pp. 55-80). Madrid, España: Taurus.
- Lenin, V. I. (s. f.). *Una gran iniciativa*. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/.../Una-gran-iniciativa-de-Vladimir-Ilich-Lenin> el 23 de julio de 2016.
- Lenin, V. I. (1919). Una gran iniciativa. En *Obras completas* (t. XXI). (pp. 13-26), Moscú, URSS: Progreso.
- Lenin, V. I. (1920). ¿Cómo debe organizarse la emulación? En *Pervomaiski Subbótnnik. El sábado comunista de mayo* (pp. 44-46). Moscú, URSS: Progreso.
- Lenin, V. I. (1961). ¿Qué hacer? Problemas candentes de nuestro movimiento. En *Obras escogidas* (t. 1). (pp. 117-278). Moscú, URSS: Progreso.

- Lenin, V. I. (octubre de 2008). *Del primer sábado comunista en la línea férrea Moscú-Kazán al sábado comunista de Primero de Mayo en toda Rusia*. Recuperado de <https://www.marxists.org/espanol/lenin/obras/1920s/02-v-1920.htm> el 12 de septiembre de 2015.
- Lerner, V. (1979). La estructura de la educación oficial. *La educación socialista. Historia de la Revolución Mexicana, periodo 1934-1940* (17), 107-192. México: El Colegio de México.
- Linhart, R. (2005). *De cadenas y de hombres*. (trad. S. Mastrangelo). México: Siglo XXI.
- Lomas, C. (2007). *Érase una vez la escuela*. Barcelona, España: Graó.
- López, M. (1996). Cuando juego combate... En R. Pulido (coord.), *La letra con gusto entra* (pp. 173-175). México: UPN.
- López, M. (2009a). Mujeres con voz. *Entre Maestros*, 28, 86-91.
- López, M. (2009b). La derrota de vanguardia revolucionaria del SNTE. En *El movimiento magisterial en la primavera de 1989* (pp. 97-118). México: Sísifo Ediciones.
- Lucas, E. (2016). Relato inédito, elaborado expresamente para este trabajo de investigación.
- Lucero, S. (2002). *Más allá del espejo de la memoria*. México: Universidad Juárez/Madrid: Plaza y Valdés.
- Madrid, M. de la (1984). Nada ni nadie detendrá la revolución educativa. Mensaje del C. Presidente de la República a los maestros de México, leído por el Secretario de Educación Pública, Licenciado Jesús Reyes Heróles. México: Cuadernos/SEP.
- Martín, J. (12 de junio de 2012). Que vivan los estudiantes: A 41 años del halconazo. *La Jornada*, 12.
- Martínez, C. (1986). *Los lunes rojos*. México: SEP/El Caballito.
- Martínez, M. (2006). La figura del maestro como sujeto político: el lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento. *Revista venezolana de educación*, 10 (33), 243-250, abril-junio.
- Martínez, M. (2008). *Redes pedagógicas: la constitución del maestro como sujeto político*. Bogotá, Colombia: El Magisterio.
- Martínez, V. (2007). Cronología del conflicto en Oaxaca. En *Autoritarismo, movimiento popular y crisis política, Oaxaca 2006* (pp. 201-208). México: UABJO.
- Mateo, J. (2014). *José Revueltas. Iconografía*. México: FCE.
- McEwan, H. y Kieran, E. (comps.). (1998). Las narrativas en el estudio de la docencia. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 236-259). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Méndez, C. y Martínez, A. (1996). Acciones emprendidas en torno al Movimiento Pedagógico en educación indígena. *Educación Alternativa* (7), 32-35.

- Mendoza, M. (2011). Una historia de maestros: la Red Metropolitana. *Entre Maestros*, 11 (37), 90-93.
- Mendoza, M. (2016). Relato inédito, elaborado expresamente para este trabajo de investigación.
- Meneses, P. (2000). Magueyes, palenques, borrachos y otros cuentos. *Entre Maestros*, 1 (1), 29-33.
- Meyer, J. (1973). *La Cristiada: La guerra de los cristeros*. México: Siglo XXI.
- Meyer, L. (2001). Daniel Cosío Villegas: el estudio del poder y el poder del estudio. *Letras Libres*, (29), 80-83, mayo.
- Meyer, L., Castañeda, J., Raphael, R. y Alcocer J. (27 de febrero 2013). *Cinco miradas sobre la detención de Gordillo*. Recuperado de [aristeguinioticias.com/2702/mexico/cinco-miradas-sobre-la-detencion-de-gordillo/](http://aristeguinioticias.com/2702/mexico/cinco-miradas-sobre-la-detencion-de-gordillo/) el 16 de septiembre de 2016.
- Mignolo, W. (2003). *Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid, España: Akal.
- Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina, la herida colonial y la opción decolonial* (trad. S. Jawerbaum y J. Barba). Barcelona, España: Gedisa.
- Moctezuma, P. (1999). San Miguel Teotongo y la CONAMUP. En *Despertares: comunidad y organización urbano popular en México. 1970-1994* (p. 53). México: Universidad Iberoamericana/ UAM-Iztapalapa.
- Montemayor, C. (2008). Prólogo. En J. Sotelo, *Oaxaca: insurgencia civil y terrorismo de estado* (1-4). México: Era.
- Montes, G. (1988). *El corral de la infancia*. Buenos Aires, Argentina: Libros del Quirquincho.
- Muñiz, L. (2000). Esto es muy difícil. *Entre Maestros*, 1 (2), 52-56.
- Muñoz, A. (2007). Culto a los muertos. De 1988 a la fecha han sido asesinados 696 militantes: PRD. *La Jornada*. Recuperado de [www.jornada.unam.mx](http://www.jornada.unam.mx) el 13 de enero de 2017.
- Neill, A. (1963). *Summerhill, un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. México: FCE.
- Nivón, A. (2000). Dimes y diretes de los colectivos de TEBES. En D. Arias y A. Flores (coords.), *Los profesores nos decidimos por el cambio* (pp. 52-56). México: UPN.
- Oexj Caleb Nasif. (24 de marzo de 2015). *Bomberos*. Recuperado de <http://facebook.com> el 16 de noviembre de 2016].
- Ortiz, I. (2001). Pichones, pistolas, bebés y otras historias en mi salón de clase. *Entre Maestros*, 2 (5-6), 9-15.
- Parada, M., Ciprián, C., Reyes, L. y Flores, G. (2000). Talleres de lectura y escritura para madres de familia y uno que otro papá. *Entre Maestros*, 1 (2), I-VIII.
- Pérez, M. y Gómez, R. (2004). La expresión y la intimidad en los espacios de la correspondencia escolar. En *Entre maestr@s*, 4(10), 13-20.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: FCE.

- Polémica acerca de la línea general del movimiento comunista internacional* (s. f.). Recuperado de <https://www.marxists.org/espanol/tematica/china/documentos/pol-.pdf> el 13 de agosto de 2017.
- Porlán, R. (1991). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla, España: Díada.
- Porlán, R. (2000). *Los profesores nos decidimos por el cambio*. México: UPN.
- Porlán, R. (2001). *Redes de maestros (una alternativa para la transformación escolar)*. Sevilla, España: Díada
- Proust, M. (1995). *En busca del tiempo perdido*. Madrid, España: Sexto Piso.
- PTEO, (2012). Plan para la transformación de la educación en Oaxaca. México: Sección 22, SNTE.
- Pulido, R. (1996a). La lectura y escritura significativa: una alternativa en la escuela primaria. *Pedagogía, revista especializada en educación*, 11 (6), 24-31.
- Pulido, R. (1996b). *La letra con gusto entra*. México: UPN.
- Pulido, R. (1997). Oralidad, escritura y sistematización. *Correo del maestro*, 1 (12), pp. 44-45.
- Pulido, R. (2001). Presentación. *Entre Maestros*, 1 (1), 1-2.
- Pulido, R. (2003). Encuentro y desencuentros: las lecturas, las escuelas y sus comunidades rurales de Santa María Zoquitlán, Oaxaca, México. *Nodos y nudos*, 2 (14), pp. 24-30.
- Pulido R. y Pacheco, P. (1982). *Arqueología maya*. México: ENM.
- Quiénes somos: Biografía del director fundador (2004). *Cero en conducta*. Recuperado de [www.atp.com.mx/sitpaginf.cfm?tema\\_id=3886](http://www.atp.com.mx/sitpaginf.cfm?tema_id=3886) el 10 de febrero de 2017.
- Revueltas, J. (2009). *Los días terrenales*. La Habana, Cuba: Casa de las Américas.
- Reyes, J. (1983). *Revolución educativa*. México: Cuadernos/SEP.
- Reyes, R. (1985). El maestro del año 2000. *Cero en Conducta*, 1 (1), 23-30.
- Ricoeur, P. (1995a). *Autobiografía intelectual*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Ricoeur, P. (1995b). *Tiempo y narración*. México: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. México: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2010a). El olvido. En *La memoria, la historia, el olvido* (pp. 539-594). Madrid, España: Trotta.
- Ricoeur, P. (2010b). Memoria personal, memoria colectiva. En *La memoria, la historia, el olvido*. (pp. 125-176). Madrid, España: Trotta.
- Rivera, I. (2010). La memoria: categoría epistemológica para el abordaje de la historia. En R. Bergalli, *Memoria colectiva como deber social* (pp. 27-47). Barcelona, España: Anthropos.
- Robles: por los caminos del maoísmo (16 de enero de 2002). *Proceso*. Recuperado de [www.proceso.com.mx/239341/.../robles-por-los-caminos-del-maoismo](http://www.proceso.com.mx/239341/.../robles-por-los-caminos-del-maoismo) el 21 de abril de 2015.

- Rodari, G. (1983). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*. Barcelona, España: Argos Vergara.
- Rockwell, E. (1982). Los usos escolares de la lengua escrita. En E. Ferreiro y M. Gómez (comps.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 296-320). México: Siglo XXI.
- Rockwell, E. (1995). *La escuela cotidiana*. México: FCE.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Rodríguez, S. (2000). De las funciones de una secretaria adjunta. *Entre Maestros*, 1 (2), 57-58.
- Rojas, C. (s. f.). *El programa Nacional de Solidaridad*. Recuperado de <http://www.juri-dicas.unam.mx/publica/librev/rev/rap/cont/74/pr/pr7.pdf> el 11 de octubre de 2015.
- Rousseau, J. (1979). *Las confesiones*. Nueva York, Estados Unidos: Grolier.
- Ruiz, C. (2010). Transformar el aula, la escuela y la comunidad. *Entre Maestros*, 10 (33), 84-94.
- Ruiz, C., González, R., Pulido, R. y Gómez, R. (2000). La red de maestros y maestras animadores de la lectura y la escritura. *Entre Maestros*, 1 (2), 103-109.
- Ruiz, C., González R. y Pulido, R. (2005). El proyecto de intervención: la lengua escrita, la alfabetización y el fomento de la lectura en la educación básica PILEC. *Entre Maestros*, 5 (13), 95-108.
- Salados con los salarios (s. f., 1982). *El Disidente*, p. 2.
- Salinas, S. (1983). *Aulas de emergencia*. México: Oasis.
- Sánchez, E. y López, S. (2 de mayo de 1984). Exigencias y muestras de apoyo en la tradicional marcha obrera. *El Universal*, 1-12.
- Santiago, A. (1973). *Las misiones culturales 1923-1973*. México: SEP (Setentas).
- Santos, B. (2007). *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. La Paz, Bolivia: Plural Editores.
- Santos, B. (2012). De lo posmoderno a lo poscolonial. Más allá de uno y de otro. En *Una epistemología del sur* (pp. 336-363). México: Siglo XXI.
- Sarto, M. (1988). *Animación a la lectura. Para hacer al niño lector*. Madrid, España: SM.
- Sastrías, M. (1990). Presentación. En *Guía para promotores de lectura* (pp. 9-14). México: Inbal.
- Scherer, J. (2012). *Vivir*. México: Grijalbo.
- Skliar, C. (2009). Fragmentos de experiencia y alteridad. En J. Larrosa y C. Skliar (eds.), *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 13-44). Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Smith, F. (1989). *Comprensión de la lectura*. México: Trillas.
- Solis, G. (2 de mayo de 1984). Fotografía. *El Universal*, 1.
- Soren, J. y Jesper, J. (1972). *El libro rojo del cole*. Madrid, España: Nueva Cultura.

- Sosa, L. (2008). La lucha sigue. *Entre Maestros*, 8 (25), 26-33.
- Sotelo, J. (2008). *Oaxaca: insurgencia civil y terrorismo de estado* (63-173). México: Era.
- Souza, E., Serrano, J. y Ramos, J. de (2014). Autobiografía y educación: tradiciones, diálogos y metodologías. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19 (62), 683-694.
- Suárez, D. (2006). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una manera de indagar el mundo y la experiencia escolares. *Entre Maestros*, 6 (16), 73-87.
- Suárez, D. (2010). *Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação*. Sao Paulo, Brasil: Cultura.
- Suárez, D. (2011). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas: indagación-formación-acción entre docentes. *Entre Maestros*, 11 (36), 74-85.
- Tanalís, P. (15 de mayo de 2008). Othón Salazar: la dignidad revolucionaria. Rural resistance in the land of Zapata: the jaramillista movement and the myth of the pax priista, 1940-1962. *La Jornada de en medio*, 1-11.
- Tello, G. (1996). Con los juegos que hacemos aprendí a escribir. En R. Pulido (coord.), *La letra con gusto entra* (pp. 118-122). México: UPN.
- Tsetung, M. (1971). *Cinco tesis filosóficas*. Pekín, República Popular China: Ediciones de lenguas extranjeras.
- Tsetung, M. (1972). *Citas del presidente Mao Tsetung*. Pekín, República Popular China: Ediciones de lenguas extranjeras.
- Últimas noticias. (noviembre de 1982). *El Disidente*, p. 3.
- Unda, P. y Pulido, R. (2016). Entrevista vía skype.
- Unda, P. (2000). Los maestros, las redes y lo no domesticado. *Entre Maestros*, 1 (1), 74-76.
- Unda, P. (2002). Expedición pedagógica y redes de maestros. *Revista Colombiana de Educación y Educación y Cultura, Perspectivas*, XXXII (3), 1-15.
- Unda, P. (2004). El maestro en la expedición pedagógica: de portador al productor de saber pedagógico. *Entre Maestros*, 4 (10), 82-86.
- Vargas, R. y Rodríguez, T. (2014). REDIEM. Red Pedagógica en Perspectiva Latinoamericana Presencia que hace Historia. México: REDIEM.
- Vasconcelos, J. (1938). *El desastre. Memorias II*. México: FCE.
- Vázquez, B. (2016). *El colectivo de profesores es una comunidad dedicada a la pedagogía*. Relato inédito, elaborado expresamente para este trabajo de investigación.
- Vázquez, J. (2000). La magia de Lorena. *Entre Maestros*, 2 (1), 32-35.
- Viurquis, J. (5 de diciembre de 1984). Si se consulta al maestro habrá mejor educación. *El Universal*, 1-9.
- Yetta, M. (1990). *Los niños construyen su lectoescritura*. Buenos Aires, Argentina: AIQUE.
- Yunes, E. (1994). *Por el placer de leer*. Bogotá, Colombia: FUNDALECTURA.
- Zalasar, O. (1963). *II Congreso. Acuerdos y resoluciones* (folleto). México: MRM.

- Zavalloni, G. (2008). *La pedagogía del caracol, por una escuela lenta y no violenta*. Barcelona, España: Graó.
- Zoraida, J. (2010). Renovación y crisis. En *Historia mínima. La educación en México* (pp. 217-243). México: El Colegio de México.

## **SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA**

Delfina Gómez Álvarez *Secretaria de Educación Pública*  
Francisco Luciano Concheiro Bórquez *Subsecretario de Educación Superior*

## **UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

Rosa María Torres Hernández *Rectora*  
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaria Académica*  
Karla Ramírez Cruz *Secretaria Administrativa*  
Rosenda Ruiz Figueroa *Directora de Biblioteca y Apoyo Académico*  
Abril Boliver Jiménez *Directora de Difusión y Extensión Universitaria*  
Yolanda López Contreras *Directora de Unidades UPN*  
Yiseth Osorio Osorio *Directora de Servicios Jurídicos*  
Silvia Adriana Tapia Covarrubias *Directora de Comunicación Social*

## **COORDINADORES DE ÁREA**

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*  
Ernesto Díaz Couder Cabral *Diversidad e Interculturalidad*  
Gerardo Ortiz Moncada *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*  
Ruth Angélica Briones Fregoso *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*  
Eva Francisca Rautenberg Petersen *Teoría Pedagógica y Formación Docente*  
Rosalía Menéndez Martínez *Posgrado*  
Rosa María Castillo del Carmen *Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas*

## **COMITÉ EDITORIAL UPN**

Rosa María Torres Hernández *Presidenta*  
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaria Ejecutiva*  
Abril Boliver Jiménez *Coordinadora Técnica*

## **Vocales académicos**

Laura Magaña Pastrana  
Alma Eréndira Ochoa Colunga  
Mariana Martínez Aréchiga  
Rita Dromundo Amores  
Maricruz Guzmán Chiñas

---

Mildred Abigail López Palacios *Subdirectora de Fomento Editorial*  
María Eugenia Hernández Arriola *Formadora*  
Jesica Coronado Zarco *Diseñadora de portada*  
Armando Ruiz Contreras *Editor y Corrector de estilo*

---

Esta primera edición de *La documentación narrativa en la memoria pedagógica: las redes de docentes como sujetos de saber y de política*, estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional y se publicó en noviembre de 2021.