UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

Las estrategias de producción y reproducción del Capital Cultural en tres escuelas activas de la Ciudad de México

T E S I S

PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

Licenciada en sociología

P R E S E N T A:

Julieta Figueroa Macías

DIRECTOR DE TESIS:
Natanael Teodosio Reséndiz Saucedo

Ciudad Universitaria. CDMX. 2025

Universidad Nacional Autónoma de México
UNAM
Biblioteca Central
Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ÍNDICE

Agradecimientos……..……..……..…….……3

Introducción……..……..……..……..……..1

Capítulo primero: Entre la política y la educación…….…….....34
La educación construye Estados……...…….……34
La Educación Estatal…….36
La Educación Nacional…….…….37
La escuela tradicional…….……40
Escuela nueva…….……44
Escuela activa…….……51
Freinet el abandono de la escuela nueva y el paso a la escuela activa……..54

Capítulo segundo: ¿Escuela nueva o nueva pedagogía española?..... 64
La educación como parte de la política española……..67
¿Escuela nueva o nueva pedagogía española?.....77
Primera etapa…….…….…….79
Segunda etapa……..…….…….81

Capítulo tercero: En busca de una innovación pedagógica en México…….…….85
Antecedentes…….……...…….…85
Afinidades electivas entre la escuela activa y el cardenismo ……...……90
El lenguaje como poder ……...…….99
Manifestación de homologías……..102
Tres profesores españoles……105
Graciela González Mendoza……115
Entretejiendo historias……..…..…..……118

Capítulo cuarto: Fundadoras y fundadores: sus trayectorias y el capital cultural reificado……..127
Chela, Pepe y la escuela Manuel Bartolomé Cossío…….……..127
Años 60 y la Del Valle y la escuela Manuel Bartolomé Cossío……129
Georgette Caamaño y el Instituto Escuela…….……..139
Tere Garduño y la Escuela activa Paidós……...…….155
Encuentros y desencuentros……...…….……170

Conclusiones……..……180

Bibliografía……195

A mi compañera, a mi hermana, a María.

Comenzar a escribir este apartado es similar a comenzar a escribir muchas cartas de amor, una gran dedicatoria repleta de confesiones. Me cuesta pensar que serán breves porque escribir esta tesis fue el cúmulo de experiencias, aprendizajes, enfados, llantos, alegrías, intercambios y solidaridades que me llevaron hasta el punto final de este trabajo. Así que le dedico este trabajo a quien tengo claro que atraviesa cada uno de los momentos de mi vida y, sin la que, no sería quién soy: María, mi hermana.

A mis profesorxs y sinodales:

A Mónica, que representa, en más de un sentido, aquello que admiro. Moni, aunque tanto agradecimiento te abrume, te los diré: En primer lugar, gracias por hacer del salón de clases un espacio de riguroso aprendizaje teórico y a su vez un lugar cálido en el cual se aprehende haciendo. Gracias por ser siempre maestra y que eso nunca te impidiera ser persona, gracias por salir del salón a preguntarme si estaba bien cuando la vida se complicó. En segundo lugar, gracias por tomarme de la mano y, sin saberlo, ayudarme a volver, a ser más fuerte. Gracias por confiar en mí, gracias por ser ejemplo. Gracias por mostrarme como el amor y el respeto, no se imponen, se construyen. Me siento absolutamente afortunada de poder compartir este cachito de vida contigo.

A Selene, que, sin ningún tipo de discurso más que su práctica cotidiana, me enseñó no solo sobre cómo el género atraviesa nuestra vida y nuestro actuar académico. Sino que se detuvo en cada clase a combatir las desigualdades dentro del aula y en cada plática fuera de ella, a militar el ser compañera. Demostrando, mientras es una tremenda docente, que el respeto y el cariño, no se ganan a través del miedo o la imposición. Gracias por invitarnos a construir otras formas posibles juntas. Para ti Sel, todo lo bueno siempre.

A Carlos, que me enseñó que nada habla más de uno mismo como su actuar frente a un grupo, que mientras hay maestres expresan que “eres mejor mientras menos te entiendan”, el fue para mi un gran profesor, porque buscaba que todes le entendiéramos y nos entusiasmáramos al escucharle. Su clase fue la primera dentro de la facultad en la que me divertí mientras él se esforzaba por explicarnos a Weber, a un Weber que atravesaba la política y el mundo social en el que estaba inmersa.

A Gerardo, le agradezco la solidaridad ante el imprevisto y la aguda mirada que impulsó este trabajo para consolidarlo y finalizarlo y no para detenerlo. Te agradezco tu comprensión y entusiasmo frente a este proceso pedagógico. Gracias por la rigurosa lectura y por demostrar que se puede ser generoso mientras se educa.

A Natanael, gracias por acompañarme en este camino, que no es solo la tesis, sino toda una carrera. Primero, te agradezco cada comentario a pesar de mis frustraciones, cada palabra cuando sentía que mi mundo interno iba a impedir el desarrollo de este trabajo. Te agradezco la idea de observar mi entorno como algo excepcional e incentivarme a escribir sobre ello. En segundo lugar, te agradezco la oportunidad de compartir la docencia dentro de un salón de clases, gracias por mostrarme el sentimiento de ver los ojos de la gente cuando algo de esta complicada teoría interpela su mundo, gracias por ese espacio académico, por querer y lograr construirlo juntes, por ser equipo frente a un grupo, por la responsabilidad y la emoción que eso implica. En tercer lugar, gracias por esa primera clase de teoría, por tu empeño en contagiarnos una pasión por Bourdieu, como puedes ver, lo lograste. Como te lo dije desde un comienzo: gracias por hacer que me quedara en esta carrera por la que creí ir de paso. Después de este camino en reversa, por último, te agradezco el haber aprendido juntes, el acompañamiento, pero, sobre todo, la compañía.

A las tres fundadoras:

Sin ustedes este trabajo no hubiera sido el mismo. Gracias por regalarme un cachito de su tiempo, por contarme sus historias para poder construir sus trayectorias. Este es el espacio en el que quiero decirles, que para mí, más importante que el análisis que pueda hacer en las siguientes páginas, fue la confianza y el cariño que me brindaron. Con el cual, yo poder recuperar y dejar por escrito tres testimonios, de tres mujeres que, siendo tan distintas, me dejan el impulso de seguir intentándolo. Gracias por su solidaridad.

A papá, mamá y María:

A mi hermana: No puedo enumerar cada cosa compartida que recuerdo y te agradezco, porque habría que contar la vida entera y eso es algo muy nuestro, muy para nosotras. Lo que quiero decirte que eres la persona a la que más admiro y amo en el mundo. Que desde que naciste me enseñaste a ser más valiente, que nadie me conocerá nunca como tu, que soy la más afortunada por tener tus manitas, tus ojos y tu voz al llegar a casa. Voy a cuidarte siempre, pero esta vez te agradezco por cuidarme a mí, también agradezco las peleas y los gestos de disculpa, por la risa y las pláticas incontrolables antes de dormir.

No le tengamos miedo al futuro porque tu y yo siempre estaremos juntas, no hay distancia que condicione el tenernos. Pero por sobretodas las cosas, incluso sobre el ser hermanas, agradezco tu existencia sin la que la mía no sería concebible. Recuerda siempre que "*cuando no queden rastros ni huellas y la luna se estrelle contra las estrellas y se rompa lo que ya estaba roto, aquí estaremos nosotras*." Enana, al contrario de lo que creíste: yo de grande quiero ser como tú.

A mi mamá: gracias por ser mi primera amiga, por cuidarme todas las tardes de mi infancia, por ser confidente en etapas complejas, por guardar todo lo que yo sacaba de la alacena, por perseguirme cada vez que te retaba aventando el imán de peluche, por llorar conmigo la primera vez que me rompieron el corazón y guardar esa canción en tus favoritos, por relativizar las cosas cuando yo lo rompí, por gritar cantando y bailar conmigo en la cocina, por amanecer siempre con pan dulce y café , por ser la más protectora cuando sientes que alguien puede lastimarnos, por decirme cuando habías llegado a tu límite, por siempre tener un abrazo para mi, porque sé que me amas sin condiciones, tal y como te amo yo a ti. Te agradezco el apapacho y todos los cuidados *no dichos*, sin los cuales este trabajo no se habría finalizado y yo no sería quién soy.

Mamá, me comenzaste a mostrar canciones con las cuales yo siempre pensaba en terceras personas a quién dedicarlas, sin entender que tenías sus propias historias, sin entender que, en ocasiones, tu me las cantabas a mi.

Te agradezco tus brazos de sol, pero sobre todo te agradezco y te dedico la luna.

A papá: Te dedico el inicio y el fin de esta tesis que seguiste tan de cerca. Gracias por la lectura, el acompañamiento y sostén, primero de este trabajo, que para consolidarse tuvo que pasar por los cuentos en las noches, por los cuentos no contados, por las historias de amor antes de dormir: por esa

penca de Maguey, ese concierto con ratas, esa Venecia, esa frente marchita que cantaba Gardel, por apretar los dientes e impulsarme a volar sin soltarme nunca la mano.

Gracias por las canciones compartidas en voz alta y las historias no enunciadas pero sobreentendidas, por sostener mis angustias y compartir las alegrías en forma de butifarra, o de bocado, en forma de un grito de gol de pecho o en forma de madrugada, gracias por esa raíz, por esas discusiones, gracias por los días en los que no pudiste llorar, pero sobretodo pa, gracias por los días que pudiste hacerlo, gracias por enseñarme a leer, pero sobretodo por saber leernos. Papá, solo tú lo sabes: Gracias por Cuetzalan.

Termino diciéndote que esos ojos de luna que se conectan lejos, con una raíz de árbol que no respira bajo la tierra, sino en la historia, cuando algunas veces no sabes porque lloran, es porque entendieron que gracias a que caminas conmigo yo no me siento sola. Gracias papá, por regalarme el mar.

A mis amigas y amigos:

A Victoria: Vic (no "amiga"), te agradezco el ser compañera, el arrastrarme al mar en los días más grises y no solo sacar una sonrisa, sino compartirla. Gracias por esa casa de campaña en el mar Caribe, por esos desayunos en la Portales, por los mil y un recuerdos en Coyoacán, por esos días de teatros y confesiones, por los cafés y los días en los que se necesitaba algo más fuerte, por las llamadas interminables, por los consejos mutuos, por el llanto compartido, por la complicidad permanente. Gracias por ser pez, por quedarte. Te quiero.

A Pavel, Tona, Theo y Edgar: A Edgar le agradezco la compañía silenciosa y respetuosa, la euforia en momentos particulares y las ganas de compartirnos comida asiática.

Tona: te agradezco el haber sido ese espacio en la carrera que atravesó en tan distintas etapas, algunas llenas de lágrimas, pero sobre todo llenas de sonrisas. Nos costó llegar hasta acá, entrar en el mundo del otro, pero cuando atravesamos esas carreteras despiertas, mientras todos dormían, entendí muchos años más tarde de decir serlo, que tu y yo podíamos nombrarnos amigos, te quiero.

Pavel: quien entiende más que nadie lo montaña rusa que puede ser nuestro caminar, a quien más cerca o más lejos, nos queremos llenos de grises. Gracias por ser esa plática íntima y esa risa absurda, por confrontarnos, por estar, por quedarnos y por querernos.

Theo: Te agradezco el amor entre la complicidad y la disputa, por enseñarnos que hay cosas más importantes que aquello que ocurre cada seis años, que es más importante quienes somos y qué

podemos reconocernos en medio de los disturbios, que podemos encontrarnos cuando nos volteamos a ver.

A Pita, por ser mi mejor amigo durante toda la carrera, porque al llegar no nos miramos y, sin embargo, estuvimos siempre tan cerca. A ti te agradezco el elegir ser amigos, sin ti, esta facultad, habría sido a ratos insoportable. Espero que lo sepas, pero siempre tenemos el pasto, las palabras y el silencio compartido, siempre te voy a querer, aunque no seamos los mismos. Recuerda que siempre podemos volver a ser, aunque seamos distintos. Te quiero todo.

A Andrea Bardan: No solo te agradezco ser amiga de Daniel, sino ser la mía. Porque en medio de las diferentes personalidades encontramos un espacio de escucha, de risas, de humor compartido. Por ser esa persona extraordinaria a la que no necesito conocer por años, para entender la fortuna que tenemos quienes estamos cerca. Porque la vida dijo que sí, gracias por continuar.

A Bruno: gracias por las noches y el mezcal, por no querer contarme nada por teléfono y esperar a vernos en persona, por siempre hacernos un espacio para ver el atardecer, escuchar Dieguitos y Mafaldas y saber que estamos, pero sobretodo caminar con la certeza que estaremos.

A Diego, que quizá no me lea, aunque fue el único que leyó mis escritos muchos años. Gracias por ser valiente, por quitarme el miedo en esta y en esa ciudad de la furia.

A Eliane: Te agradezco la locura, la personalidad, el sacarme una sonrisa sin siquiera intentarlo, las noches de baile y los días ansiosos, el equivocarnos juntas, la hamburguesa del día siguiente, el cuestionamiento, la no presión, la compañía. Gracias por los 8736423 cafés en Coyoacán con el humo respectivo a cada uno de ellos, gracias por re-encontrarnos las veces que sean necesarias y ser más que nuestro cable a tierra, nuestro trampolín a espacios aún no concebidos. Gracias por escribir(te) y por querer al monte. Te quiero.

A Annet: Te agradezco desde mucho tiempo antes de la existencia de este trabajo. Te agradezco el amor no demostrado en dichos, sino en hechos. Te agradezco haber estado sentada en esa banca con esa coca y el querer caminar juntas desde el primer día de preparatoria, hasta hoy y ojalá que hasta siempre. Gracias por enseñarme a usar el pesero y tomarte un agua de doña Ana conmigo. Admiro lo valiente que eres a la hora de enfrentar la vida, gracias por no hacerlo siempre con una sonrisa y hacerlo desde la honestidad. Gracias por sostener cada una de mis locuras, yo estoy para sostener las

tuyas. Solo tu sabes lo que hay, lo que somos, pero sobre todo, lo que ha habido y aquello que fuimos: te quiero.

A Isabel y a Gustavo: Isa, te agradezco el ser una compañera de verdad (además de tu organización y memoria deslumbrante). Pero, sobre todo, el que en muy poquito tiempo hemos podido construir una confianza que nos permite escucharnos y aprender juntas.

A ti Gus, te agradezco el cobijo desde aquellas primeras reuniones, la mirada crítica y los cigarros compartidos en esos días en los que, puede parecer que no hay camino, pero se sigue andando. A ambxs, gracias.

A Marce: Bruja, comenzó en el río Guadalquivir y continuó en el Pacífico. Eres la definición de cuando una se elige con otra, eres la amistad militante, que se transforma en bálsamo en los días de lluvia. No exagero si te digo que, aunque no sepas responder a qué me dedico, esta tesis no hubiera existido, sin nuestras videollamadas eternas, sin tus visitas a México, sin tu mate o mis puchos de clavo. Cada vez tengo más claro, que aunque me gusta aprender a estar sola, sin las amigas, los procesos de felicidad absoluta o contundente tristeza, no se transitan igual. Así que cuando digo amigas, no puedo no agradecerte por enseñarme que la amistad, no entendía de fronteras, gracias por mostrarme estas nuevas formas de ser amigas, de caminar con la certeza que donde esté la otra habrá tierra firme que pisar.

Próximamente: el sur.

A Pía: Gracias bonita por mostrarme que la amistad se puede dar en muy poco tiempo y que puedes sentir a alguien cerca a miles de kilómetros de distancia. No sé cuando nos junte la vida de nuevo, pero sí sé que pasará. Muchas gracias por dejarme tu casa, por las cenas en el balcón, gracias por tu ternura.

A Ximena y a Daniel: Gracias por ser mi familia. Cuando la vida fue pasando en algún momento nos cuestionamos, ¿qué tal que un día ya no somos amigos?, quizá de una forma casi religiosa, lo considero imposible. No solo me eligieron y les elegí, la vida a los 2 años y a los 6, decidió ponernos juntos y elegimos para enfrentar la vida de la mano.

A Ximena: Te dedico un cachito de este trabajo por siempre atreverte, a elegir, a enamorarte, a actuar. Porque aunque te de miedo, tú saltas y vamos, siempre, de la mano.

A Daniel: Te regalo un cachito de este escrito, como te regalo un cachito de mi vida. Gracias por estar, por sostenerme, por ser más grande que una carrera, que un examen, porque siendo más grande que una casa eres la mía, eres mi hermano.

Sabina solo se equivoca con ustedes, pues son el lugar feliz al que siempre trataré de volver. Este trabajo no existiría sin su amor. Les amo.

A ti, que será la primera vez que me leas en lugar de escucharme: Yo no sabía lo que significarías para mi vida, eres el punto de inflexión en mi trayectoria, eres esa pieza de guitarra que no me atrevo a tocar, esa carta que no puedo terminar, esa letra que no puedo enunciar, eres ese patio que narra Borges, ese rincón entre esos árboles, que es tan mío y que de repente, fue nuestro. Eres ese sístole sin diástole ni dueño, eres mi cómplice, pero sobre todo, eres ese pájaro de Portugal. Muchas cosas no están dichas, no las sabemos. Lo que sí sé, es que, aunque yo huya como una gaviota no es necesario que ningún recuerdo nos salve, porque fuimos todo, menos cobardes.

Gracias por ese muelle, por esa azotea, por ese balcón y por ese patio, gracias por arroparme con la sensatez del desvarío, tan tuyo y tan mío.

A mi familia:

A mi tío Alejandro: A ti te agradezco porque a pesar de nuestras disputas, eliges "ser mujer honoris causa". Por mostrarme que el amor no siempre viene en palabras bonitas, sino en groserías, en la reivindicación de las "malas palabras", en la frase "llévate una fruta antes de irte", en mostrarme cómo aplanar un bistec y ya que aprendiera, ganarme el derecho de usar la moledora de carne. Gracias por enseñarme sobre la poesía, sobre la señora de los jugos y el señor de la verdulería, por tener un amigo en cada esquina. Por enseñarme que a la vida se le mira de frente, que los cigarros se fuman sin filtros de sabores, que la música se escucha bien alto y que la poesía se lee interrumpiendo una comida. Porque a la vida no se le planea, se le interrumpe. Tío, gracias por decirme que ni los amigos ni los enemigos son para siempre, pero, sobre todo, gracias por dejarme: el sol, la luna y los caminos.

A mi tía Mirta: A ti los adjetivos no te explican, te limitan. Como tu no hay ser igual, gracias, por ser como el árbol que plantaste en esa *casa núcleo*. Por ser raíz, origen, por luchar contra todos y también contra ti misma, por hacer de tu existencia un baile flamenco que nos alegra el día, o mas bien, la vida. Gracias por ser mi ejemplo en cómo enfrentar el caminar con alegría a pesar de todas aquellas tristezas, porque tu casa para mi siempre será cobijo, siempre será aprendizaje, pero sobretodo,

siempre será felicidad. Gracias tía por enseñarme esos lugares del *ser mujer*, a los cuales yo espero llegar y parecerme, gracias por ser el refugio de tantas, por ser esa casa, pero, sobre todo, sin importar la casa que habites, gracias por ser mi hogar.

A mi abuela Elvira: Por sus manos. Por cuidar a una familia entera de la forma que ella quiso y que ella pudo. Ese cuidado tuvo forma de dolorosos silencios, de trencitas a sus nietas, de telenovelas prohibidas, de taquitos de parra y pastel de oreo. Pero también tiene forma de la ausente memoria. Porque incluso hoy, incluso en medio de la pérdida del recuerdo, en el enojo y frustración que le provocan, en su mirada queda la ternura y en su voz ese cuidado y ese cariño, de esa vida que nos dio.

A mi tío Helios: se lo trato de contar a mis primos, pero quizá nunca te lo he dicho a ti. Fuiste mi primer cómplice, fuiste quien ejerció el primer acto de rebeldía en mi vida y quizá en medio de una familia revolucionaria, fuiste el primer rebelde. Gracias por quererme desde antes de que yo existiera, por poner a escondidas las luces de navidad musicalizadas que mi papá se negó a instalar en la casa. Por hacerme un cine en tu sala, por hacer una disco en mi cumpleaños, por hacer de esos cachitos de mi vida: una fiesta. Pero sobre todo, sin saber lo que me tocaría vivir y sin tener porque, construirme un mundo en cuatro paredes, en donde yo podía ser aquello que quisiera, como lo fuiste tú. Camino con la certeza de saber, que no importa lo que pase, ni lo que haga, ni quien sea, tú estarás. Puedes caminar con la misma certeza: para ella y para ellos, yo estaré.

A Pala: Por elegir quedarte. Palita, gracias por ser mi cómplice infantil y darme un poquito más de azúcar y café de lo permitido. Por comer tacos de fideo y arroz frío, por darme huevito con cátsup, por ponerme las telenovelas que no querían que viera, por ser cebollita. Pero por sobre todas las cosas, muchas gracias por adoptarnos a nosotras y nosotros, por darnos tus manos, tu espalda, tu energía, tu vida entera. Somos afortunadas por tenerte, tú nos tienes a todxs, que nunca nada te haga dudarlo.

A Nuria y a Mille: Gracias por ser refugio.

Nu: No hay manera de escribir en unas líneas aquello que tu y yo construimos. Comenzó cuando decidiste quererme antes de que naciera, luego al jugar conmigo mientras fui niña y escucharme cuando era adolescente. Se consolidó en una playa en Barcelona, en medio de conversaciones que las olas del Mediterráneo nos invitaron a enfrentar, estoy orgullosa de quienes somos. Y continúa, en medio de esta catastrófica ciudad, que se instaló en nuestros corazones. En esta última entendí, que no solo me tocó ser tu familia, sino que nos elegimos para construir la nuestra.

Gracias por mirarnos y entenderlo. Te quiero.

Mille: Gracias por arroparme en tu casa sin conocerme, y sin saludarte, por dejarme despertar en esa casa cerca de Parc Güell en donde cocinaste cus cus y pizza. Gracias por tus escuchas pero sobretodo, por tus momentos sonoros en los que me has dejado poco a poco conocerte, por compartir la cocina y la emoción en forma de un buen bocado. Pero sobre todo, gracias por querer así a Nu, por querer probar la caja de galletas, por querer ser familia y ejercerlo. Te quiero.

A mi tía Jana, mi tía Mirta, mi tío Valerio y a Pau: A la primera por los cuidados, porque nadie sería o no de la misma manera lo que es, al menos yo no, sin tu sostén permanente a esta compleja familia en donde más allá de todo, tu sostienes el amor.

A Mirtis: por platicar desde chica conmigo y aunque sean breves y espaciados nuestros encuentros por sentir en ti una escucha consciente y un apapacho sincero.

A Vale: por las tardes, las comidas, por la generosidad, por las largas pláticas y aprendizajes compartidos, por la emoción al escuchar cierta música o pensar en cierta raíz.

A Pau: por ser mi prima, por aguantar y encontrar la alegría en medio de las tristezas, por ser la única que heredó esa forma de cuidado sobre el conflicto, por decir que no sabes las canciones, pero siempre saber cual poner cuando el momento lo amerita. Pau, te admiro, te quiero y también tu tienes en quien sostenerte, yo te sostendré.

A mi tía Ireri: Tú ya lo sabes, las cosas dichas y las restantes: Fuiste mi primera amiga elegida. Gracias por las noches en la cama de latón y en tu cuarto en la catorce. Por guardar mis secretos infantiles, por ese abrazo el día más oscuro, por esa llamada madrugadora, por saber que estoy, porque sé que estás.

Al Rojo: Que sin comenzar siéndolo, se ha ido colando en este gran y complejo núcleo. Gracias por las pláticas, las canciones y los jamones compartidos, por ser ese amigo para papá. Te queremos.

A Jorge, Elvira, Luisa e Irene: Gracias por ser el amor en forma de Silvio, Serrat, Sabina, en forma también de silencio y de montaña. Les he dicho ya muchas palabras entre canciones y fogatas. Así que solo puedo reafirmarles que ustedes son la familia que de no haberme tocado esta, yo hubiera elegido.

A Helios y Laia: Pequeña, gracias por sonreír y correr cada vez que nos vemos, por tu mirada cómplice y nuestra sensibilidad compartida. Desde que naciste tienes una amiga que te va a cuidar y a querer toda la vida.

A mis ojos de canica: Fuiste la primera persona a la que yo decidí querer, el corazón se me hizo más grande al verte, tu sabes y yo sé, aquí me tendrás para atravesar la vida, siempre.

A mi abuelo: He postergado la conclusión de mis agradecimientos por no saber qué decirte. Y eso que seguido platico contigo, esperando tu respuesta que llega, de formas misteriosas o que algunas veces, me quedo esperando. Desde que te fuiste te he escrito muchas cartas, en el último cumpleaños que pasamos juntos, me dijiste "nunca pensé ver a una nieta cumplir 20 años", tiempo después, me di cuenta que yo nunca creí que la vida podía seguir sin ti, imagino que eso quisiste enseñarnos siempre, que la vida sigue, que ni los títulos, ni la muerte importaban tanto. Pues hoy precisamente, me titulo, y aunque ninguna de las dos cosas importe tanto, me gustaría verte ahí sentado, me gustaría saber qué opinas. Pero, sobre todo, me gustaría no tener que buscar la manera de encontrarme contigo, me gustaría que estuvieras al alzar el teléfono, al llegar a Puebla, al buscar calor en tus manos cuando la vida, sobre todo la interna, se pone difícil. Ahora habitas las canciones, las carreteras, los frijoles aguados, la torta de agua, la sopa de nopales, los papalotes y el chocolate, ahora habitas también en mi abuela, en mi papá y en Bruno, ahora te encuentro en ellos, en la luz del mediodía en esa casa, en los adoquines y el adobe de las paredes que me toca pisar y mirar sola o más bien, sin ti. Y cuando volteo y no estás, pero tampoco te has ido, comprendo que quizá incluso en los ratos más oscuros, tú me acompañas. Te extraño, gracias por de esas otras maneras, quedarte.

Y finalmente, *mi abuela Hortensia*: sin ti este trabajo hubiera sido imposible. No solo por el amor que le has puesto a tus vínculos los cuales me permitieron construir este escrito, sino por el amor que le pusiste a tu vida, a tu hijxs, tanto que te dio para construir(les) una escuela gracias a la cual, más allá de cualquier análisis sociológico, a mi me hizo ser primero una niña feliz y segundo, la adulta que se atreve a escribir esta tesis. A pesar de los pesares y le pese a quien le pese, esta es la prueba que tu educación no solo la enunciabas, sino que la practicabas.

Yo sé, aunque quizá me dices que no, que tu sabes lo que eres para mi. La complejidad de tu ser se revela ante mí como una fortuna, nadie tiene una abuela que les hiciera una cama en el coche, les llevara mandarinas, libros y discos para el camino, que nos enseñara los cachitos escondidos de este país teniendo como resultado mostrarnos los cachitos que habitaban dentro de nosotras. Pero todo esto condensa, el cómo nos enseñaste tu forma, la cual incorporé, de entender el amor. Tu eres mi raíz, compartimos la severidad de la mirada y algunas de sus formas más tiernas. Tú eres mi

refugio en los días de lluvia, el olor a madera de la catorce, las arañas invitadas a retirarse, los jinicuiles, mi infancia entera, el silencio para que yo pudiera disfrutar con otros, eres el rayito de sol de invierno en Buenos Aires, el cocido, la copita de vino, los rosquillos y la escucha. Eres mi abuela, soy tu nieta y somos compañeras desde y para siempre. Gracias.

A la mariposa negra:

Le agradezco el sigiloso susto, que me estremece desde dentro, para mostrarme en cada encuentro que aquello, permanece, contrasta, se reafirma y continúa. Que la vida no se da por hecho, que la pandemia asusta, se le enfrenta y me construye. Que la niña no se va para que la adulta exista, que algún día aprenderán a convivir, que puedo seguir sorprendiéndome, que siempre puedo continuar. Que puedo mírame de frente y reconocerme.

Gracias.

Julieta

18/12/2024

Introducción

"*Yo entré a la UNAM esperando conocer más gente y salir de ese mundo y acabé llevándome con gente de ese mundo"*

"Es claro quiénes son las personas que provienen de escuelas activas porque son de las pocas que hablan de "tu" a los profesores en primer semestre"

"Los académicos de la FCPyS aman la UNAM, pero inscriben a sus hijos en las prepas de las escuelas activas".

"…no vamos a dejar que estudiantes del Colegio Madrid dirijan un movimiento estudiantil".

Estas son algunas de las frases que escuché por primera vez en mi transcurso por la universidad, sin haber comprendido el significado que le otorgaba una fracción de la comunidad estudiantil y académica al origen escolar del cual yo provenía. Me llamó la atención que mis compañeros, compañeras, profesores y profesoras tuvieran tipificado el rol que tenían las personas que salían de una de estas escuelas denominadas "activas"[1], cuyos referentes más comunes eran: el Instituto Escuela, el Vives, el Logos, el Colegio Madrid, la escuela Manuel Bartolomé Cossío, entre otras. Además de estas escuelas que, por mi propio análisis y cercanía, constituyen mi objeto de estudio, identifico tres más que fueron o son escuelas consideradas bajo esta categoría: La Escuela Activa, fundada por Violeta Selem Shames, el Teceltican fundada por María Antonieta Linares Rosell, el Centro Activo Freire, la escuela Ermilo Abreu, fundada por Ramón Costa Jou, el cual es uno de los principales fundadores de esta corriente pedagógica en el país, pero cuya escuela, como la penúltima mencionada, no existe más.

[1] Es relevante aclarar el uso de esta denominación: Ha existido un debate entre aquellas personas que implementan o han implementado este tipo de educación, así como por parte de los estudiosos de esta corriente. La razón por la cual, yo las nombro así es en primer lugar, por la autopercepción que tienen sobre sí mismas las fundadoras de la Escuela Activa Paidós y de la Manuel Bartolomé Cossío, las cuales formaron parte del grupo de Escuelas Activas fundado en los años setenta, el cual más adelante se volvió el grupo de Escuelas Alternativas. Y en tercer lugar, porque después de las fuentes consultadas y de construir indicadores cualitativos, me permite incluir al Instituto Escuela, dentro de este nombre.

Al provenir de una escuela activa en Puebla, el Centro Freinet Prometeo, y cursar un año en la Bartolomé Cossío, me pareció interesante que al entrar a la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, estas personas fueran ubicadas dentro de un grupo el cual tenía características en común, cosa que, con el paso de los semestres, pude ir entendiendo y advirtiendo algunas de las razones. Como por ejemplo, el hecho de que, efectivamente, viniendo de estas distintas escuelas, las personas se conocen por su estancia previa en las escuelas activas y en el caso de no haberse conocido ahí, terminan llevándose dentro de la carrera. Grupos dentro de los cuales, en algunos casos, se escuchaban críticas hacia las propias escuelas que provenían o proveníamos, lo cual, más allá de generar en mí un rechazo, provocó un primer cuestionamiento: "¿por qué si buscaban tanto irse de ahí terminan llevándose y estableciendo vínculos con personas que provienen de ese mismo entorno?". No pensaba y no pienso que el número de estudiantes de estas escuelas que terminan en esta facultad y no en otra, sean una razón suficiente para comprender los motivos por los que estos vínculos se establecen, pues en mi opinión, tiene otras causas.

A partir de lo anterior, quiero dejar de manifiesto el lugar desde el cual escribo, pues si bien, mi trayectoria educativa, no me permite una visión "desde fuera", marca una diferencia respecto a quien asistió toda la vida a este tipo de escuelas dentro de la Ciudad de México. De igual manera, explicitarlo funciona para que la persona que lea esta tesis comprenda de dónde surge la idea de escribir sobre este grupo de instituciones educativas y a su vez de este grupo de agentes sociales. Mencionando lo anterior, trataré de tener vigilancia epistemológica respecto a mi objeto de estudio y mi trabajo, dentro del cual pretendo ofrecer un análisis sociológico. Además del objetivo académico, el cual busca realizar una aportación al estudio del campo educativo en México, me interesa que al leerlo las personas que han cursado por estas instituciones se sientan o nos sintamos interpeladas y nos cuestionemos por medio de una perspectiva crítica aquello que hemos dado por sentado a lo largo de toda nuestra trayectoria social. En este sentido, retomo a Pierre Bourdieu para expresar a través de la siguiente cita mis intenciones en la selección de mi objeto de estudio:

> *"Al adoptar el punto de vista del analista, me obligo y (me autorizo) a tomar en consideración, única y exclusivamente, los rasgos que son pertinentes desde la perspectiva de la sociología, es decir, necesarios para la explicación y la comprensión sociológicas. Pero lejos de tratar de producir con ello, como sería de temer, un efecto restrictivo, imponiendo mi interpretación, me propongo someter esta experiencia, enunciada del modo más honesto posible, a la confrontación crítica, como si se tratara de cualquier otro objeto. Soy perfectamente consciente de que, analizados desde este prisma y, como corresponde en cualquier caso, de conformidad con el «principio de caridad», todos los momentos de mi historia y, en particular, las diferentes opciones que yo haya podido elegir en materia de investigación pueden parecer en cierto modo como adaptados a su necesidad sociológica, es decir, en este aspecto, justificados, y, en cualquier caso, como mucho más racionales, o incluso razonados y razonables, de lo que fueron en realidad, un poco como si fueran fruto de un proyecto consciente de sí mismo desde el principio. Aunque sé, y no voy a hacer nada para ocultarlo, que, en realidad, sólo fui descubriendo poco a poco, incluso en el ámbito de la investigación, los principios que regían mi práctica."* (Bourdieu, 2006: p. 14)

Ahora bien, el objetivo de este trabajo, es comprender las características y la conformación de los mecanismos de reproducción de una especie de capital cultural dentro de algunas escuelas activas de la Ciudad de México, concretamente tres: el Instituto Escuela (IE), la escuela Manuel Bartolomé Cossío y la Escuela Activa Paidós. Basándome principalmente en la teoría de los campos del autor mencionado, se han seleccionado estas tres escuelas pues al realizar la investigación sobre el origen y desarrollo de esta corriente educativa, encontré indicadores en común que me permitían ubicarlas dentro de ese grupo que yo nombro "activo". Sin embargo, es necesario hacer algunas puntualizaciones.

En relación con el uso del término "activo" y el término "alternativo" para definir a estas escuelas, hay posiciones encontradas. Por un lado, las tres escuelas con las que trabajo pertenecen a la Red de Escuelas Alternativas, lo cual haría que, de manera formal, aquello que les hace pertenecer a un mismo grupo sea su adscripción a esta Red que, a partir de la década de los noventa, se decantó por este nombre. En cambio, en el caso del término "activo" dos de las tres fundadoras, Tere Garduño y Graciela González, coinciden en ubicar a su escuela como una "escuela activa", a diferencia de Georgette que, respondiendo a su propia trayectoria, le parece que "toda la educación es activa" y que, si se habla en términos

de técnicas Freinet, considera que no puede llamarse de esta forma, ya que no se siguen al pie de la letra debido al propio contexto en el que se encuentra. Como puede apreciarse, son discusiones a lo interno de una serie de perspectivas y puntos de vista de quienes participaron en la conformación y consolidación de estas escuelas.

Metodológicamente, la definición del objeto de investigación no parte de su autodefinición ni de las nociones predominantes sobre ese objeto. Si en este caso adoptó esa definición, es porque mi trabajo no encuentra su punto central en la discusión sobre los contenidos pedagógicos en sí mismos, sino de la interrelación de estos contenidos y principios ideológico-políticos con las características sociales de sus fundadoras y fundadores y del tipo de población al que va dirigida esta modalidad educativa. Considero que todos estos elementos son parte de la reproducción social que intento describir a partir del capital cultural predominante en estas escuelas.

Ahora bien, aunque esto me da una serie de elementos para poder considerarlas alternativas y no activas, es verdad que una de las razones por las que decido utilizar el término "activo" radica en la percepción externa, aunque resulta sesgada, y que parte de la posición en la que yo me encontraba dentro de un espacio como la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, donde se concentran tanto estudiantes provenientes de estas escuelas como de otras y en cuyo imaginario el término que existía tanto para autoclasificarse como para ser clasificadas era el término "activo".

Por otro lado, considero, que si bien Freinet, quien es uno de los referentes claves de este trabajo, propone la escuela popular – moderna, cuando José de Tapia y Ramón Costa organizan, tras la muerte de Patricio Redondo, un homenaje en su nombre, en San Andrés Tuxtla, a partir del cual se gesta una Red educativa en México que consistía, entre otras cosas, en la difusión, reflexión y consolidación tanto del trabajo pedagógico que se hacía en sus escuelas y la experiencia dentro del aula, como de la reflexión del momento educativo que atravesaba el país y los posicionamientos políticos que tendrían frente a las emergencias sociales de la época. A esta configuración deciden nombrarla "Red de escuela activa" fundando a su vez la revista "Escuela Activa" (1970-1977) en donde dejan documentadas

algunas de las discusiones y características esenciales que tendrían que tener, para esta organización, este tipo de instituciones. Entre ellas están las siguientes:

- *"Las Escuelas Activas deben definir con claridad sus objetivos, principios y organización tomando en cuenta las características de su realidad social.*
- *Se reitera que el respeto a la personalidad del individuo y a su libertad son principios básicos de la escuela activa y la comunicación un factor fundamental.*
- *Es necesario hacer conciencia de que estos principios deben ser llevados a la práctica por todos los integrantes de la comunidad.*
- *Como primer paso, deberá encauzarse nuestro esfuerzo a lograr este cambio de actitud entre los maestros y los padres de familia*

ES NECESARIO QUE EL MAESTRO

- *Logre un conocimiento profundo de sí mismo, valiéndose de todos los recursos que estén a su alcance.*
- *Se esfuerce en tener la preparación necesaria para dirigir las actividades educativas y para identificar objetivamente los problemas que hagan necesaria la intervención de especialistas.*
- *Considere la importancia de la comunicación con los padres y la desarrolle de acuerdo con la realidad y la problemática de estos.*
- *Emplee todos los medios a su alcance para lograr la comunicación con sus alumnos teniendo en cuenta los caminos y las formas que los mismos niños señalen.*
- *Tenga en cuenta la competencia como un componente de la realidad, que a nivel individual sea planteada consigo mismo, y a nivel de grupo sea encauzada para lograr la integración activa del individuo a la comunidad.*
- *Priorice el trabajo en equipo, fundamental para la sociabilización del individuo." (Escuela Activa. 1972, p:15)*

Por todo lo anterior, sostengo que hay elementos suficientes para afirmar que las tres escuelas pueden ser consideradas para los fines analíticos de esta investigación como "escuelas activas". Otros de los criterios se irán develando a lo largo de la tesis.

A partir de lo anterior, la pregunta central de investigación es: *¿cómo se produce y se reproduce el capital cultural en tres escuelas activas de la Ciudad de México?*

Se parte de dos premisas a partir de las cuales se comenzó a elaborar este trabajo. La primera es que, para los fines y objetivos de éste, se analiza la conformación de las escuelas activas como un grupo social cuya característica principal no radica en las diferentes percepciones que de manera externas las ubican en distintas posiciones, sino aquellas que se irán enunciando a lo largo del trabajo, pues cambian según el marco temporal y el sistema de clasificación en el que nos ubiquemos. La segunda premisa es que estas escuelas producen y reproducen distintas especies de *capital cultural*. Afirmación que será desarrollada sobre todo en los últimos capítulos. Sugeriría a la persona consulte este escrito, el tomar en cuenta que, así como no se puede comprender la posición de un grupo sin entender su trayectoria, no se puede llegar a las conclusiones de este trabajo, sin recorrer los capítulos previos que le darán sentido. Esta tesis estará dividida en cuatro capítulos, en cada uno de ellos, se encontrarán distintos apartados que ayudan, desde diferentes aproximaciones, a dicha comprensión.

Antes de exponer un bosquejo del contenido de cada uno de ellos, es relevante mencionar en esta introducción, que el eje principal que atraviesa todo el trabajo es que: *no hay movimiento educativo que no esté profundamente ligado a diferentes manifestaciones de cambio en los campos del poder político.* Esto significa, comprender cómo los modelos pedagógicos que se expondrán formaron parte de intereses, disputas y concepciones del mundo, de las élites gobernantes en cada país y de diversas tradiciones de pensamiento.

Considero importante mencionar que, para la elaboración de esta tesis, fue determinante mi propia trayectoria como parte del grupo que analizo, la acumulación de *capital social* me permitió acercarme a mi objeto de estudio con el fin de proponer una lectura de este trabajo a partir de una serie de intercambios, basados, sobretodo, en entrevistas. Si bien, la primera

mitad tiene un carácter más socio-histórico, fundada básicamente en fuentes bibliográficas y artículos. Busco, como diría Adrián Gorelik, *"echar luz sobre las formas distintas de interrogar el pasado, que le confiere sentido"*. (Gorelik, 2016: p.11). Aquello a lo que quiero conferirle sentido, es a la constitución de este grupo de escuelas y a sus mecanismos de producción y reproducción del *capital cultural*, sin embargo, para comprender esta perspectiva del trabajo se vuelve necesaria la recomposición de un campo intelectual. Por este motivo presento dos puntos esenciales: un breve recorrido histórico, retomando datos sociológicamente relevantes, que tiene por objeto concebir la formación de un campo escolar – intelectual y, en segundo lugar, comprender, que las universidades y el sistema escolar, tal como lo conocemos hoy en día, tiene como antecedente importante los procesos sociales y políticos derivados de los siglos XVIII y XIX.

Entonces, enunciaré algunos datos que ayudan a reconstruir cómo se conformó el sistema escolar moderno. Esto no tiene la intención de realizar un recorrido detallado sobre los orígenes de la universidad en esta época, sino sentar algunos precedentes para comprender la modernización de la educación en Europa, y de esta manera explorar el origen de las distintas ramas de la educación alternativa, que terminaron teniendo una influencia en la consolidación de la corriente pedagógica en la cual está centrada esta tesis.

En primer lugar, puede mencionarse que el antecedente directo de lo que serán las universidades modernas aparece, según Randall Collins, en los siglos XI y XII durante una de las etapas de la Edad Media[2]. Este antecedente es relevante puesto que el tipo de universidades que existían en ese momento, estaban en manos de la Iglesia Católica, estas no

[2] Retomando a Tahull, se puede decir que tomando en cuenta que la Edad Media (V-XV) es un periodo extenso que pasa por diferentes etapas. Es relevante considerar que dos de sus características centrales son: tener un sistema feudal, en el cual una de las principales características es que se trató de un sistema estamental, sin posibilidad de movilizarse socialmente. Y, por otro lado, tener como base una cosmovisión basada en la religión cristiana; por lo que los conocimientos constituidos fuera del orden religioso eran percibidos como un cuestionamiento a la verdad absoluta estipulada por los preceptos religiosos (Tahull, 2016). Esto se debía a que los estados de la Europa Occidental que mencionaremos se encontraban bajo el mandato de la iglesia católica (del papado concretamente) y no estaban consolidados como Estados-Nación sino como Estados-Feudales.

representaban ni estaban constituidas como se les conoce hoy en día. El paso por ellas no tenía gran valor social pues no significaba la posibilidad de adquirir puestos eclesiásticos dentro o fuera del Estado Feudal-Patrimonial. (Collins, 1995, p.9) Esto sufre una transformación a partir de los siglos XIV y XV, exigiendo mayor alfabetización y conocimiento por parte de quienes tendrían puestos dentro de un sistema eclesiástico más burocratizado. Es entonces, cuando los títulos universitarios adquieren prestigio, pues favorecían a los intereses de quienes tenían la posibilidad de ocupar cargos de influencia dentro de la jerarquía eclesiástica. (Collins, 1995: p.10)

Lo anterior nos dice dos cosas, por un lado, al aumentar el número de estudiantes se comenzaron a instaurar métodos para limitar el acceso a las universidades y que no resultara sencillo poder ocupar cargos políticos y religiosos. A su vez, aumentó el número de profesores y por lo tanto, el número de universidades, por lo que se generó una competencia en los distintos niveles (estudiantes, profesores, universidades). Collins menciona, que este cambio de paradigma social no sucede porque la sociedad medieval le otorgara menos valor a la Iglesia, sino porque "había logrado formarse un mercado intelectual dentro de su propio y resistente capullo". (Collins, 1995: p.10) Esto permite vislumbrar el inicio de la formación de un sistema educativo, bajo un régimen de competencia entre diferentes centros de producción cultural.

Como han sugerido diversos autores durante los siglos XIV y XV, ideas innovadoras y letradas dieron lugar al Renacimiento frente a la tradición religiosa.[3] Es parte de un cambio de paradigma social que conforma el inicio paulatino de una nueva concepción del mundo. Comienza un lento proceso de separación del poder político secular frente al Papado. Para que esto sucediera, resultó fundamental una nueva forma de concebir el conocimiento y con él, la educación, ya que, como veremos en el *primer capítulo*, cuando estos espacios académicos se desarrollan y adquieren mayores grados de autonomización, se produce un aumento en su valor social, puesto que lo que comienza a estar en disputa es la representación legítima del mundo. Aunado a ello, el otro factor determinante fue la construcción del Estado

[3] Entre ellos, Collins, R. 1995; Garín E. 1954; Tahull, 2016.

Moderno, lo cual significó que, por medio de un proceso de unificación y centralización política y administrativa, la educación jugaría un papel fundamental.

Es importante resaltar que este cambio de paradigma no se da de manera inmediata, es un proceso social en el cual tuvo un papel fundamental la creación de un aparato estatal por medio de instituciones económicas, militares, políticas y educativas. La construcción de ésta se dio de forma gradual, por ejemplo, la religión continuó teniendo relevancia durante muchos siglos en el ámbito educativo, pero fue perdiendo centralidad. Es indispensable entender que el surgimiento de nuevas ideas no significa la desaparición de tradiciones e instituciones, sino de su coexistencia con los cambios que se dieron en el orden político y social. Se trata de la llegada gradual de una idea que inundará los siglos posteriores con una multitud de normas e instituciones.

Esta ruptura nos permite comprender, a partir de qué intereses se construye el Estado Moderno y qué sentido tiene la construcción del sistema educativo, sobre lo cual se hablará en el *primer capítulo* de este trabajo. Otro de los objetivos centrales de esta tesis es dilucidar algunos elementos para comprender la formación de un *campo intelectual*, fuertemente vinculado al sistema escolar dentro de los Estados Nacionales. Bourdieu menciona, por primera vez esta noción, en un artículo publicado en 1966 y tiene distintas funciones. Por un lado, posibilita el pensar, desde una clave analítica, los condicionamientos sociales que existen para la producción cultural. Este permitirá comprender las relaciones objetivas entre diferentes posiciones, los agentes y grupos que ocupan esas posiciones dentro de un espacio social jerarquizado. Además, me fue útil para comprender uno de los elementos clave en esta tesis: la disputa, las luchas reales y simbólicas por el capital cultural.

> "*Es un espacio de lucha por la cultura legítima, lucha que enfrenta a quienes se hallan situados en diferentes rangos -dominantes y aspirantes, "establecidos" y "recién llegados"- pues no todos cuentan con el mismo poder para definir cuál es la cultura legítima, un poder indisociable del reconocimiento o "capital simbólico" de que disponen los agentes que compiten entre sí*". (Altamirano, 2002: p.10)

De modo que, esta es la base para poder responder la pregunta de investigación. Pues a lo largo del trabajo, pero específicamente en el *capítulo primero,* se busca no sólo narrar los antecedentes, sino comprender la constitución de un campo. Es por ello que funciona entonces, situarse a finales del siglo XVIII y principios del XIX, desde donde se podrá rastrear la conformación de una burocracia educativa centralizada por el Estado. A través del enclave analítico propuesto, es que se puede analizar la interrelación central entre el campo educativo y su vinculación con el campo de poder.

Estructura general de la tesis

Partiendo de esto, es que en el *primer capítulo* se retoman algunos datos que ayudan a reconstruir cómo se conforma el sistema escolar que data de finales del siglo XVIII y se consolidan a lo largo del siglo XIX. Esto no tiene la intención de realizar un detallado recorrido sobre los antecedentes de la universidad en esta época, sino entender que es a partir de entonces, que se sientan las bases para comprender el desarrollo de la educación moderna en Europa, que es la que dará pie a las distintas ramas de la educación alternativa, lo cual resulta el objeto de esta tesis. Además, cito las palabras de Carlos Altamirano sobre la importancia de retomar este momento histórico como antecedente del trabajo, pues explica el surgimiento del campo intelectual:

> "*La autonomización del campo intelectual es siempre un resultado histórico que aparece ligado a sociedades determinadas. Si bien Bourdieu no suele extenderse respecto de la historia que produjo lo que llama campo intelectual, las pocas indicaciones que ocasionalmente ofrece recuerdan la interpretación, que ya es canónica, del desarrollo de la cultura moderna en las sociedades occidentales. Es decir, un proceso que tiene sus primeras manifestaciones en el Renacimiento, se eclipsa transitoriamente bajo el peso del absolutismo monárquico en los siglos XVII y XVIII, para cristalizar en el curso del siglo XIX. Intelectuales y artistas, colocados en una nueva posición como resultado de la división capitalista del trabajo y de la implantación del mercado como institución que afecta también la vida de sus obras, reivindicaron la autonomía de la creación cultural frente a toda otra imposición exterior (política, religiosa o económica).*" (Altamirano, 2002: p.9)

Pasando al segundo momento de este capítulo, después de los antecedentes que se mencionarán en la primera parte, se hablará sobre la "Escuela Tradicional" pedagogía dominante en Europa-occidental. La importancia de ese abordaje reside en que la corriente de la Escuela Nueva es, en realidad, una respuesta, un cuestionamiento a lo que se ha llamado "Escuela Tradicional". Es mediante la comprensión de este tipo de pedagogía que se dará paso a la mención de los principales agentes que sembraron las bases para construir nuevas formas de educación: la llamada "Escuela Nueva", la cual desembocará en distintas corrientes, una de ellas conocida como "Escuela Moderna" o "Escuela Activa", esta será explicada en sus rasgos más generales dentro del *capítulo primero*. A partir de esta exposición nos aproximaremos a la fundación de la pedagogía sobre la cual, según mi hipótesis, se fundan las escuelas activas que conocemos hoy en día. Entender la transición entre estas tres etapas, forma parte de un proceso social que no tiene un sólo hilo conductor, sino que es posible comprenderlo al poner en escena los contextos históricos en los cuales surgieron.

Para analizar y abordar el proceso de consolidación de la escuela activa, la sección final de este capítulo se centrará en: Célestin Freinet que, como se verá más adelante, tiene un papel central para comprender cómo, a través del tiempo, se trazará un eje de distintos movimientos pedagógicos entre Francia, España y posteriormente México, cuya característica en común son las propuestas alternativas frente a los sistemas pedagógicos tradicionales. Esta será la hoja de ruta, no solo geográfica, sino también de las trayectorias sociales individuales y de grupo que desarrollaré en los siguientes capítulos.

Para la indagación histórica de las razones por las cuales estas escuelas se desarrollan en México (y, como sostendré dentro de esta tesis, como en ningún otro lugar del mundo), el *segundo capítulo* tiene como objetivo comprender el movimiento pedagógico dentro de España a finales del S. XIX hasta mediados del XX. Para ello, mencionaré brevemente el ritmo político diferenciado que llevó este país respecto a Francia y Alemania y cuáles fueron las consecuencias en la política educativa en cada contexto. Señalaré algunos sucesos históricos ocurridos en España desde finales del siglo XIX hasta la dictadura franquista. En

este periodo es posible identificar distintas posturas simbólicas, éticas y políticas de grupos ideológicamente contrapuestos y cuáles fueron las consecuencias que derivaron en la fundación de la escuela activa dentro de esta región. Además, se podrá ver un ejemplo claro respecto a cómo la educación forma parte esencial de un proyecto político, más precisamente el tipo de corriente educativa para la consolidación del Gobierno Republicano. En este último apartado se planteará la relación con México y los motivos por los cuales los educadores que pertenecían a la corriente *Activa*, llegan a este país por medio del exilio.

El tercer capítulo se centrará en México y toma un marco temporal que va desde la reforma educativa de 1934, hasta los inicios de la fundación de la escuela Manuel Bartolomé Cossío en 1964. En éste se narran los momentos clave que le dan sentido a la constitución de estas escuelas en el país. En un primer momento, se explorará el contexto y las disputas en torno a la política educativa en México y los esfuerzos por implementar pedagogías alternativas antes de la llegada de los maestros españoles, aunque estas no fueran propiamente técnicas Freinet. Para analizar este punto de la historia de la educación en México resultaron fundamentales autoras como Elvia Montes de Oca, Victoria Lerner y Susana Quintanilla.

Así como en el capítulo anterior, en éste, particularmente en los primeros apartados, se buscará comprender el contexto político que vivía el país para examinar las condiciones de posibilidad por medio de las cuales se fundan las escuelas activas. En el periodo que desarrollo más ampliamente, México era gobernado por Lázaro Cárdenas del Río, el cual realizó una reforma al artículo tercero constitucional, buscando construir una educación socialista, la cual tendría, entre distintos objetivos, la legitimación del tipo de gobierno y de su proyecto político. Se encontrará un apartado donde se narra la importancia y las consecuencias que tuvo esta reforma en particular, así como los distintos puntos de vista alrededor de ella.

Además, y como un elemento central, describo una serie de homologías que encuentro entre la educación cardenista y la pedagogía activa española, pues me ayudó a comprender el surgimiento de este tipo de escuelas en México y permite, en cierto grado, comparar la funcionalidad que tuvieron para proyectos políticos distintos. Para ahondar en esto se

retoman como ejemplo, consignas recopiladas de carteles que llevaban distintos grupos sociales que se manifestaron a favor de la reforma educativa y en donde se pueden encontrar puntos en común, así como diferencias contextuales entre una y otra.

Es en este *tercer capítulo* donde los conceptos teóricos que utilizo en mi trabajo comienzan a adquirir mayor protagonismo, concretamente en el apartado "El lenguaje como poder" (1985) en el cual retomo a Pierre Bourdieu, quien propone una perspectiva particular del lenguaje, la legitimidad y el poder. Esta teoría, junto con el análisis de los libros de texto cardenistas hecho por Elvia Montes de Oca, buscan ofrecer elementos para comprender "el nuevo discurso de autoridad" en el país y el papel que jugó la política educativa en la reproducción de este.

Uno de los conceptos que toman mayor fuerza en este capítulo, es el de *capital cultural.* Una aportación que hace Bourdieu es agregar a la idea de acumulación económica que se genera a partir de la plusvalía obtenida de la explotación laboral de los trabajadores, retraducida en el concepto de *capital económico* propuesto por Marx, la noción de que existe una acumulación de recursos menos tangibles los cuales pueden verse objetivados en títulos académicos, libros, el uso del lenguaje, el tipo de consumo, el sentido del gusto entre otros. (Altamirano, 2002, p.10)

El uso de esta herramienta analítica no funciona en términos deterministas a partir del origen social de un o una agente como un destino inamovible. Sirve para plantear que las propiedades que conforman los capitales de este o esta, en su posición de origen, se vinculan con su posición de llegada dentro de su trayectoria social. Es expresado por el propio autor de la siguiente manera:

> "*En todo caso, es importante señalar que: los individuos no se desplazan al azar. Por un lado, está sometido a las fuerzas de la estructura del espacio al que pertenece (mecanismos objetivos de eliminación y orientación; ejemplo del acceso a la escuela pública y privada), por otro lado, está la fuerza de la inercia misma: el campo de las propiedades del individuo (que existen en estado incorporado –como disposiciones- o estado objetivo-como títulos, bienes-). En este marco, un volumen de capital original corresponde un haz de trayectorias*

> *más o menos **equiprobables,** que conducen a posiciones que más o menos **son equivalentes** (es el campo de los posibles, objetivamente ofrecido a los agentes)*." (Bourdieu, 1998: p.8)

El debate alrededor de la utilización de este término según el cual no se considera cualquier conocimiento o manifestación como "capital" se presentó casi en el mismo periodo de la formulación del concepto (Grignon y Passeron). Respecto a esto pienso que, es posible que todo conocimiento sea *cultura*, o bien que esto esté sujeto al contexto en el que nos encontremos. Sin embargo, me parece que el concepto expresa que al encontrarnos en una sociedad jerarquizada hay bienes culturales valorados en mayor medida que otros y son estos los que están distribuidos de manera desigual. En el texto "Lo culto y lo popular" Claude Grignon y Jean Claude Passeron, plantean la siguiente pregunta:

> *"¿Sería preciso entonces, para comprender una cultura popular en su coherencia simbólica, tratarla como un universo significativo autónomo, olvidando todo lo que está fuera de ella y por encima de ella y, en primer lugar, los efectos simbólicos de la dominación que padecen quienes practican dicha cultura?"* (Grignon y Passeron, 1992. p.20)

Desde mi perspectiva la respuesta es no, considero que el tratar únicamente a cada contexto o a cada campo como un universo autónomo en lugar de nombrar la jerarquía en la que nos encontramos, terminaría invisibilizandola.

Ahora bien, este concepto, utilizado con mayor intensidad en los capítulos *tercero y cuarto*, cobra sentido a partir de la consolidación del campo educativo e intelectual mencionado con anterioridad. Durante este periodo, se sientan las bases para un mayor acceso a la educación institucionalizada, así como un mayor valor otorgado al paso por las universidades y la obtención de títulos. Esto formaba parte de la constitución de una burocracia del Estado moderno y provocó cambios estructurales que propiciaron la acumulación y valorización del capital cultural. (Altamirano, 2002, p.11)

Esto trajo como consecuencia la constitución de grupos cada vez más especializados dentro de los cuales, por supuesto, no había una distribución equitativa, no únicamente de bienes materiales sino de conocimientos y habilidades para el manejo del capital cultural. Lo último

puede obtenerse de dos formas distintas: en un *habitus primario* (la familia) como *capital cultural heredado* o en un *habitus secundario* (la escuela) como *capital cultural adquirido*. Dentro de esta coyuntura la escuela adquiere una gravitación social sustantiva, pues si bien hay un paulatino proceso de democratización de la educación, las facilidades de ingreso a esta, así como la prolongación del tiempo de inversión que exigen las sociedades modernas, será más accesibles para aquellos y aquellas agentes que se socializaron en "familias cultas" o familias con un mayor número de recursos. (Altamirano, 2002, p.11) Respecto a esto, Sergio Micelli en la compilación de Carlos Altamirano "Términos críticos de la sociología de la cultura" (2002), escribe lo siguiente:

> *"El capital escolar constituye la forma más palpable e institucionalizada de capital cultural, y propicia en sus poseedores el acceso preferencial a ciertas ocupaciones o posiciones profesionales exclusivas, que tienden a reproducirse en circuito cerrado, en medio de un sistema de virtual monopolio. Dado que esta modalidad de capital cultural es por cierto más fácilmente convertible en créditos institucionales visibles – títulos, diplomas, formas de nominación y tratamiento, etcétera-, el capital escolar revela el estudio en el que se encuentra el proceso de institucionalización de esta modalidad algo <<inmaterial>> e <<inefable>> de patrimonio que viene a ser el manejo de códigos, lenguajes y competencias de los repertorios expresivos más exclusivos y valorizados en circulación en nuestras sociedades*." (Altamirano, 2002, p.12)

Ahora bien, este concepto se retoma con mayor fuerza en el apartado "Tres profesores españoles", en donde se expondrán fragmentos de las trayectorias sociales de Patricio Redondo, José de Tapia y Herminio Almendros, profesores republicanos pertenecientes al grupo Batec (grupo de trabajo de maestros republicanos), pues a partir de comprender su historia en común, y en el caso de los dos primeros, su exilio a México, es que podemos comprender del inicio de la pedagogía Freinet y las escuelas activas como las conocemos hoy en día en el país. Para esto consulté escritos de Ramón Costa Jou, maestro español exiliado en el país, Oscar Solana, estudioso de las escuelas activas en México, de Fernando Jiménez Mier y Terán, especialista en el estudio de Freinet en España y quien provee de contenido este apartado, pues se plasman fichas de vida de los maestros mencionados, lo cual nos

permite dilucidar en mayor profundidad su trayectoria y las propiedades sociales que comparten.

A su vez, el relato oral que me compartió Graciela González Mendoza, profesora mexicana y fundadora de una de las escuelas activas más reconocidas del país la "Manuel Bartolomé Cossío", además de ser la viuda de José, fue indispensable para plantear el origen de este grupo de escuelas en el país, pues está fuertemente vinculada a la trayectoria de ella misma. Su trascendencia radica en que, antes de que Tapia y Redondo llegaran al país, realizó esfuerzos dentro de la educación pública para implementar estas técnicas dentro del aula. Además de ser una fuente primaria para la comprensión del movimiento educativo que aquí se trata, pues le dio a este capítulo las claves necesarias para su constitución. Pues es a partir de su relato, que se encuentra un hilo conductor que abrió camino al estudio presentado. Esto da pie a desarrollar, retomando la teoría de campos de Bourdieu, la trayectoria de esta fundadora, mejor conocida como "Chela", quien funda, como lo mencionamos, una de las escuelas que son el objeto de estudio de esta investigación.

Por último, se encontrará el apartado "entretejiendo historias" en donde se narra, cómo se conocen ella y José. Se buscarán elementos que expliquen sociológicamente, cuál fue la movilización dentro del espacio social a la que se enfrentaron y lo que permitió que sus trayectorias se cruzaran en cierto punto. El relato de estas dos personas como compañeros de vida, tiene particular relevancia para este trabajo, porque mediante herramientas teóricas busco compartir las razones más relevantes, que nos ayudan a entender la fundación y el funcionamiento del tipo de escuelas que constituyen el campo que analizo.

En el cuarto y último capítulo de este trabajo, se plantea la conformación de las tres escuelas activas que son el objeto de esta investigación: la Escuela Manuel Bartolomé Cossío, el Instituto Escuela y la Escuela Activa Paidós. Para hacerlo, como sucedió en el capítulo pasado, se optará por hacer un recorrido por la trayectoria social de sus fundadoras, pues esto ayudará a comprender el tipo de proyecto que tenían en mente y desde donde surge esta idea, para después poder analizarlo.

Para lo cual, se realizaron tres entrevistas en profundidad a las tres fundadoras de las escuelas: Graciela Mendoza de Tapia, Georgette Caamaño y Teresa Garduño, respectivamente. El eje conductor que propongo para hacerlo es partir del concepto central que atraviesa todo el trabajo pero que podrán encontrar con mayor profundidad en este capítulo final*: trayectoria social*.

Se puede comenzar reconociendo que, a lo largo de la historia de las ciencias sociales y concretamente de la sociología se han desarrollado muchos estudios respecto a los mecanismos de movilización y reproducción social, e históricamente la respuesta se ha relacionado al carácter meritorio en las sociedades modernas. Bourdieu entonces, cuestiona este enfoque proponiendo un *análisis de trayectoria* contraponiéndolo al de *historia de vida*, pues el primero, a diferencia del segundo, no busca construir un discurso coherente y cronológico, sino que nos permite comprender las distintas posiciones que un agente social ocupa dentro de un análisis diacrónico, el *origen social* del agente o grupo y a su vez el movimiento que tiene dentro del *espacio social*. El análisis de trayectoria tiene una estrecha vinculación con el concepto de *campo,* pues la serie de posiciones que vaya ocupando el agente dentro de este dependerán del nivel de acumulación de capital que posea, el cual puede ser económico, cultural o estar compuesto de capital mixto. Dependiendo del volumen de éstos, el agente o grupo cambiará de posición de manera horizontal, ascendente o descendente dentro del mapa del *espacio social*, planteado también por el autor.

Respecto a este instrumento teórico – metodológico sostengo que me baso en él y en la teoría de campos de Bourdieu para construir las entrevistas realizadas a las tres fundadoras. A partir de ello, reelaboro una serie de testimonios tomando en cuenta los datos sociológicamente relevantes que explican su posición dentro del espacio social, explicable a partir de su habitus. A diferencia de la historia de vida, que buscaría reconstruir una narración cronológicamente ordenada que retome de una manera lineal el testimonio de la persona entrevistada, el análisis de trayectoria encuentra su fuente documental no el carácter autobiográfico de los testimonios de tal o cual agente, sino en cómo se reelaboran estos

testimonios en un dispositivo que comprenda el movimiento de un agente o un grupo en un espacio social dinámico. [4]

Ahora bien, siguiendo con la propuesta, no únicamente teórica sino también metodológica que sigue Bourdieu a lo largo de toda su obra, uno de los objetivos de este trabajo que ayudará a resolver la pregunta guía y que se encuentra en el *capítulo cuarto*, es plasmar la interrelación entre la noción de trayectoria y el grupo de estas tres escuelas activas de la Ciudad de México, las cuales fueron consideradas como tal, a partir de la construcción de indicadores que se organizaron en función de la selección bibliográfica utilizada y de la aproximación a las escuelas.

Respecto a la selección de obras a consultar, específicamente conté con las escritas por Bourdieu y Jean Claude Passeron, los cuales analizan trayectorias de los sistemas educativos y la posición de diferentes grupos frente a la cultura legítima, esto junto con las entrevistas en profundidad que proyectan distintas miradas sobre lo que es la escuela y la educación me permite proponer una perspectiva analítica donde hay una relación intrínseca entre un grupo de escuelas con el campo de poder. Esto lo realizo indagando sobre su propio origen, los mecanismos de reclutamiento, el costo de sus colegiaturas, el tipo de proyecto que tenían en mente y sobre todo, el tipo de madres y padres que buscan inscribir ahí a sus hijas, hijos e hijes. El texto central que utilicé para construir este apartado es: "La nobleza de Estado: la educación de élite y espíritu de cuerpo" (1989). Lo anterior es el motivo por el cual plasmo, no únicamente la trayectoria social de las escuelas, sino de sus fundadoras, pues pensando que este concepto establece una interdependencia entre el tiempo y el espacio, resultaba fundamental ir al origen temporal y espacial de su vida para comprender, de mejor manera el subcampo que ayudaron a constituir, buscando recabar los datos sociológicamente relevantes de su vida, que están asociados a su *Habitus.*

[4] Como ejemplo del trabajo de selección de los testimonios para reconstruir la relación entre las posiciones y las disposiciones de los agentes entrevistados, en la entrevista realizada a Graciela González (la cual tuvo una duración de 12 horas y se transcribieron alrededor de 100 cuartillas) solo fueron vertidos sus testimonios en 20 páginas de este trabajo, testimonios que aluden a momentos donde se dan saltos, retornos, reflexiones, digresiones que me ayudaron a perfilar su trayectoria y la de su escuela.

Por otro lado, sin buscar trazar la trayectoria social, pero continuando con la metodología de carácter cualitativo y utilizando el instrumento de entrevista en profundidad, se entrevistaron a 5 exalumnos y exalumnas de las escuelas activas en cuestión y que en la mayoría de las ocasiones habían cursado por más de una, esto con la única finalidad de retomar testimonios que ejemplifiquen o se desmarquen de aquello que se explicará a lo largo de este apartado, sin buscar, por supuesto, que esto sea una muestra representativa.

Las tres trayectorias de las fundadoras dan cuenta del origen de las escuelas. Dentro de los apartados se podrán encontrar fragmentos de las entrevistas realizadas, los cuales ayudan a comprender el tipo de proyecto que tenían en mente y que sigue vigente hoy en día. Desde cuestionar si hay pedagogos claves para su fundación, el tipo de profesión que tienen los padres que inscriben ahí a sus hijos, la zona de la ciudad que habitan, hasta el tipo de estudiantes que ellas consideran que asisten a sus instituciones.

En la última parte de este capítulo, se buscará encontrar, a través de un andamiaje teórico y de los testimonios orales, las características que unen a estas tres escuelas como grupo, como por ejemplo el hecho de pertenecer a la Red Nacional de Educación Alternativa, entre muchas otras que se irán desglosando y, las cuales, las distinguen de otro tipo de escuelas alternativas. Esto con el afán de comprender, por medio de qué indicadores podemos considerarlas un grupo y, a través de qué mecanismos sociales, sucede su reproducción.

Este trabajo llegará a su fin, poniendo en consideración las conclusiones del mismo, las cuales darán pie a nuevas preguntas y también a reconocer, las limitaciones que ha tenido esta investigación. Sin embargo, se buscarán plantear los hallazgos respecto de este tipo de escuelas, comprendiendo qué papel juegan dentro del campo político educativo, tratando desmitificar todo aquello que se asocia a lo que representa el "grupo de estas tres escuelas activas de la Ciudad de México", proponiendo en cambio, desde una perspectiva sociológica, repensar cuál ha sido el resultado de esas trayectorias y lo que representan simbólicamente.

Finalmente puedo decir que este escrito es la búsqueda por comprender la trayectoria social y los mecanismos sociales de este grupo educativo, el cual, desde mi perspectiva personal,

tiene una posición y un recorrido por el campo educativo e intelectual, mucho más compleja de la que se le atribuye en la mayoría de los casos.

Capítulo primero

Entre la política y la educación

La educación construye Estados

Este primer capítulo se encuentra en un marco temporal amplio, pues si bien, comienza hablando del papel que tuvo la educación en la conformación de los Estados, el interés primordial recae en la secularización de esta, para lo cual pongo dos ejemplos que se desarrollan en Francia y Alemania bajo los títulos de Educación Nacional y Estatal, respectivamente. Lo anterior, con la finalidad de entender que el desarrollo de estas llega a consolidar propuestas innovadoras como la corriente de Escuela Nueva, la cual es el antecedente directo de la corriente que se analiza en todo este trabajo, la *escuela activa*. Cerrando este apartado exponiendo las propuestas de una de las figuras mas reconocidas en este ámbito: Célestin Freinet.

Todo lo anterior, como se sugirió en la introducción, no se presenta como hechos aislados ni desde una perspectiva puramente histórica, sino que se busca comprender la conformación de un campo intelectual, que fue transformándose a lo largo de su propia trayectoria.

Resulta relevante mencionar algunos aspectos de la historia de la educación en Europa sin relacionarla con una parte de la historia política. El conflicto entre la Iglesia y el Estado está íntimamente relacionado con la vida intelectual que se desarrolla al interior del proceso de formación de los Estados Nacionales. Anthony Giddens narra concretamente las transformaciones que se experimentaron en la modernidad:

"Las instituciones modernas difieren de todas las formas anteriores de orden social por social por su dinamismo, el grado en que desestiman los usos y costumbres tradicionales y su impacto general. No obstante, no se trata de meras transformaciones externas: la modernidad altera de manera radical la naturaleza de la vida social cotidiana y afecta a los aspectos más

personales de nuestra experiencia. La modernidad se ha de entender en un plano institucional; pero los cambios provocados por las instituciones modernas se entretejen directamente con la vida individual y, por tanto, con el yo. Uno de los rasgos distintivos de la modernidad es, de hecho, una creciente interconexión entre los dos "extremos" de la extensionalidad y la intencionalidad: influencias univerzalizadoras, por un lado, y las disposiciones personales por el otro." (Giddens. 1997. p.9)

Para el objetivo de este primer apartado nos concentramos en hablar de dos países: Alemania y Francia. En ambos países, aunque de manera distinta, las universidades jugaron un papel primordial para la construcción de los Estados Nación.

Es importante comprender que el principal motivo por el que grupos religiosos y estatistas entran en disputa por el monopolio de la educación no tiene motivos pedagógicos, sino políticos. Partiendo de esta premisa, la relevancia de comprender lo sucedido en cada uno de los países es crucial para entender la construcción del sistema escolar a partir de las especificidades de cada contexto.

Al ser correlacional, el cambio en las ideas políticas se trasladó al de las ideas pedagógicas. Durante el siglo XVIII hubo grandes transformaciones en estas últimas, pues si bien es un periodo conocido por sus ideas racionalistas e idealistas, dentro de la educación existieron tensiones entre grupos que optaban por la educación individual en oposición a la nacional, pero que resolvían las diferencias apelando a una pedagogía integral y humana, el mayor representante de esto fue Pestalozzi. Es a su vez un siglo en el que el control de la educación entrará en disputa entre la Iglesia y el Estado, a partir de estas tensiones se desarrolla la educación Pública - Estatal y la educación Nacional, concretamente en países como Alemania, Francia. En estos, se desarrollaron los siguientes aspectos generales respecto a la pedagogía:

1. La consolidación de la Educación Estatal.
2. La búsqueda de la educación gratuita, obligatoria y universal en el nivel primario.
3. El comienzo del laicismo en la educación.

4. La búsqueda de la educación pública desde la primaria hasta la universidad.
5. El incremento del espíritu cosmopolita y universalista a través del cual hay una unión entre los educadores y pensadores de todos los países.
6. La apuesta en el poder de la razón en la vida social e individual.
7. Se reconoce la importancia de la naturaleza y de la intuición en la educación (Luzuriaga. 1971. pp. 153,154)

La educación Estatal

El movimiento de separación entre la Iglesia y el Estado había comenzado en siglos anteriores, sin embargo, tiene mayor intensidad en el momento en el que el Estado interviene y toma el control de la educación haciendo que ésta se subordine a los intereses estatales y de carácter público. Es importante comprender que esto tiene un fin político y social, no pedagógico; pues al encontrarse en un momento de consolidación y secularización del Estado, la educación funcionaría como un brazo político para estos fines. Este tipo de educación se ve con mayor claridad en Alemania, aunque también es reflejada en otros puntos de Europa. Los principales promotores de este cambio son Federico Guillermo I, Rey de Prusia y su sucesor Federico II. (Luzuriaga. 1971. pp. 153,154)

Aunque cada uno tuvo diferentes aportaciones y fue inspirado por ideas distintas, fue Federico II. A este personaje se le atribuye también la creación de la escuela media conocida como "Bürgerschule", así como la ley que garantiza la educación pública conocida como "Allgemeines Landrecht" en el código civil de 1794, publicado después de su reinado, esta ley afirma lo siguiente:

> *"Las escuelas y universidades son instituciones del Estado, que tienen por fin la instrucción de la juventud en los conocimientos útiles y científicos. Todas las instituciones escolares y de educación, públicas y privadas, están sometidas a la inspección del Estado, y se hallan sujetas en todo tiempo a los exámenes y visitas de inspección del mismo… A nadie puede ser negada la entrada en la escuela pública a causa de la diferencia de confesiones religiosas... ·Los niños que deban ser educados, por las leyes del Estado, en otra religión que la enseñada*

en la escuela pública, no pueden ser obligados a asistir a la enseñanza religiosa de aquélla" (Luzuriaga. 1971: pp. 155-156)

A través de esta ley queda estipulado por primera vez en la legislación nacional el que la escuela del Estado esté por encima de la religiosa. (Luzuriaga. 1971: p. 156)

Las universidades de la Alemania protestante pasaron a manos del Estado, también lo hizo la educación elemental que se constituyó posteriormente y fue concebida como una rama del gobierno central (Luzuriaga. 1971: p. 156). De esta manera los intelectuales alemanes se convirtieron en parte de la burocracia del Estado.

No es el objetivo de esta tesis comprender el proceso mediante el cual las instituciones escolares pasan a manos del Estado, el dato que es relevante es anotar que en este país la Iglesia pasó a situarse como un elemento activo dentro del Estado y el resto de las instituciones de este y puntualizar sobre las consecuencias que esto tuvo. Pues, particularmente el surgimiento de las ciencias sociales en Alemania fue de gran interés y utilidad para los propósitos del gobierno (Luzuriaga. 1971: p. 15) ya que mediante el desarrollo de las técnicas y discursos que estas promovieron, formaron una parte esencial para la consolidación de la identidad nacional del Estado moderno alemán.

La Educación Nacional

En Francia hasta el siglo XVIII, la educación pertenecía a las congregaciones religiosas, particularmente a dos: “Los hermanos de las Escuelas Cristianas” los cuales se encargaban de la educación primaria y la “Compañía de Jesús” en la escuela secundaria y la escuela superior; a partir de múltiples manifestaciones en su contra, esta última fue suspendida en 1762. Una de las razones para su destitución era que las ideas del progreso y las ciencias (que estaban en un momento de apogeo en ese país) eran detenidas por esta Compañía, por lo que su eliminación funcionaría para favorecer los intereses del Estado.

La importancia que tenía la educación para un pensador como Rousseau, radicaba en que la educación tenía un principio político, pues funcionaría como un medio para la construcción del Estado Nacional Francés. Rousseau, concretamente en su obra "Emilio", sienta las bases de dos aspectos fundamentales para lo que posteriormente serán las nuevas corrientes pedagógicas. En primer lugar, reconoce al niño como un ser diferente al adulto, no viéndolos como sujetos antagónicos sino como uno de los estados que paulatinamente llegaran a ser un hombre adulto, al diferenciar esto reconoce la importancia de comprender los distintos procesos de aprendizaje, según la etapa de vida en la que se encuentre. (Palacios, 1978: pp.23) En segundo lugar, retoma el concepto de "virtud", pues se enfoca en la virtud de la sociedad, la cual se construirá por medio de la educación, lo que traerá consigo la construcción de la conciencia humana en torno a la civilización y la responsabilidad pública y social.

Es importante situarse histórica y geográficamente en este punto, pues, concretamente Francia, pero en general la política y la educación europea experimentaron un cambio radical a partir de la Revolución Francesa. Pues la transformación política que esta provoca hace que la enseñanza perteneciente a la monarquía absoluta: la Educación Estatal, se transforme en Educación Nacional, es decir, la educación del ciudadano, el cual tendrá la posibilidad de participar en el gobierno de su país. Esta educación transita entre el tipo de pedagogía que buscaba la obediencia a la que promueve un carácter crítico y político, es construida para la libertad y planteado que no estuviera orientada a ser impositiva u obligatoria, sino fuera considerada un derecho del ciudadano. (Luzuriaga. 1971: p.158)

En Francia las universidades continuaban siendo católicas, por lo que el gobierno busca cerrar filas frente a esta institución, esto lo hace mediante la no contratación de los egresados de estas universidades en puestos oficiales, contratado únicamente a los intelectuales seculares (Luzuriaga. 1971: pp.158). De esta manera comienza a conformar un nuevo grupo *"la noblesse de robe"*, este se constituye mediante mecanismos de exclusión hacia la iglesia católica y los intelectuales pertenecientes a ellas, buscando por medio de la educación universitaria la promoción de los intereses del estado. Para ello, se encuentran en la necesidad de fundar academias y las llamadas Grandes Escuelas seculares que respondieran a estos intereses.

Es relevante mencionar que, toda la clase intelectual se concentrará en París dada la ubicación de las instituciones seculares, compartiendo así un mismo espacio geográfico y una serie de disposiciones sociales a su alcance que no se encontraban en el resto del país. Estas son algunas de las características mediante las cuales podemos identificar un grupo de intelectuales seculares conformado en París, que ayudará a la legitimación y conformación del Estado Nacional Francés.

Se puede decir que el resultado de la centralización de la academia fue una de las causas principales mediante las cuales se construye un grupo de élite ocuparía puestos altos en la academias y grandes écoles (Luzuriaga. 1971: pp.158). A diferencia de Alemania los intelectuales franceses eran una élite muy cercana al poder, pues la conformación de esta dependió directamente de los intereses gubernamentales.

Por último, es relevante mencionar la siguiente aportación de uno de los sociólogos fundadores de esta disciplina: Emile Durkheim, las cuales respondían a las necesidades del contexto el cual está enmarcado dentro de la Tercera República Francesa[5]. Y cuyas aportaciones a la sociología de la educación son cruciales en tanto que se cuestionó el papel de esta respecto a la construcción de un orden moral. (Emiliozzi, Del Río. 2021: 12p)

Una de las grandes reformas que se implementan y que es constituida con ayuda de Durkheim, es aquella que tiene como objetivo la secularización completa del sistema educativo francés. Dentro de este periodo nace la educación pública, la cual además debía ser obligatoria y laica. Mediante esta y otras reformas se buscaba que la escuela fuera promotora del desarrollo social y constructora de la identidad nacional, esta vez de carácter laico. (Emiliozzi, Del Río. 2021: p.15)

Ahora bien, para este pensador el papel de la universidad no era únicamente el de emitir títulos universitarios, resultaba importante, por ejemplo, que la ciencia tuviera una posición relevante dentro de la Universidad y para ello una de las funciones de esta era constituir un

[5] Esta surge como un gobierno que buscaba la reconstrucción nacional en 1870 y la cual dura hasta 1940 (Emiliozzi, Del Río. 2021: 15p)

orden moral. (Emiliozzi, Del Río. 2021: pp.18-19) Sobre este punto Durkheim dice lo siguiente: "*No existe pueblo alguno donde no haya cierto número de ideas, de sentimientos y de prácticas que la educación deba inculcar indistintamente a todos los niños, independientemente de la categoría social a la que pertenezcan estos*" (Durkheim, 2014: p. 61)

Esta cita nos habla de la concepción durkhemiana sobre el punto que se tratando respecto a la educación, si bien la concepción es mucho más amplia y compleja pues los conceptos de "moral" y "hecho social" entran en juego, esta cita nos permite ver cómo para él, la escuela era efectivamente, un espacio de construcción de la moral y por ende de la identidad nacional. La concepción de la educación que tiene este autor se continuará trabajando más adelante.

Ahora bien, hasta este momento se ha plasmado brevemente cómo fue la educación en Alemania y Francia durante el siglo XVIII y una parte del XIX, así como las diferencias entre la Educación Estatal y la Educación Nacional, comprendiendo que tanto una como otra, respondían a contextos políticos diferentes. Sin embargo, podemos rescatar que, tanto en un país como en el otro, la educación se fue separando gradualmente del poder eclesiástico para pasar a manos del Estado y ayudar a construir los Estados Nacionales.

Escuela Tradicional

La corriente pedagógica de la Escuela Nueva, posteriormente escuela activa, surge a partir de diferentes estímulos y desemboca en distintas ramas. Si bien, a lo largo de este trabajo profundizaré en qué es la escuela activa y de donde proviene, antes de hacerlo es importante dar cuenta que esta corriente pedagógica surge como respuesta a la "escuela tradicional", la cual era el tipo de enseñanza dominante en una parte del mundo europeo-occidental, como por ejemplo en Francia, Inglaterra, Alemania y España y buena parte de los regímenes políticos inspirados o influenciados directamente por estos países. Por ello, resulta necesario definir en qué consiste y qué características tiene este tipo de educación, y con ello dar respuesta a cómo y en qué contexto surge la escuela activa.

Cuando hablamos de “escuela tradicional” nombramos las características de un modelo educativo y concepciones pedagógicas dominantes en un momento histórico que, incluso hoy convive con otras alternativas educativas, pero que puede tener expresiones muy diversas a lo largo del tiempo, los territorios y las culturas. A partir de una presencia dominante de organizaciones religiosas en el sistema de enseñanza de los nuevos estados nacionales que consolidaron su unidad política a lo largo del siglo XIX, el problema entre la separación entre la Iglesia y el Estado se convirtió en un núcleo de tensiones.

Los colegios e internados creados por distintas órdenes religiosas, mayoritariamente por los jesuitas, los cuales estaban activos en distintas partes de Europa Occidental antes del S.XVII, (Ceballos, A. 2013) tenían como objetivo instruir a los niños y jóvenes hacia una vida regida por un método, aislándolos de los estímulos y problemas que podían vivir en la sociedad en este periodo de su vida; dado que el mundo exterior era considerado peligroso, pues significaba una constante fuente de estímulos y tentaciones.

En tanto al programa pedagógico y su contenido, defendían la idea de que el alumno debía estar alejado del mundo exterior, por lo que las materias que tenían que ver con el contacto directo con alguna realidad fuera de los contenidos del aula son prácticamente nulas. En la institución se siguen los ideales de la antigüedad, por lo tanto, no se debía hablar de otra lengua que no fuera el latín (Palacios, 1979: p.89). Así, las clases como la vida colectiva tenían un orden y una programación estricta; para que esto sucediera, tenían un manual escolar en donde venía todo el conocimiento que el niño podía y debía adquirir, nada debía buscarse fuera de este (Palacios, 1979: p.89). En este sentido, el método que implementaba el maestro jugaba un papel fundamental pues la lección que éste impartía debía venir en el manual y tenía que ser copiada y memorizada por los estudiantes. Además, era el encargado de “depositar” los conocimientos estipulados en los alumnos para llevarlos por un camino determinado, poniendo en práctica la disciplina y el castigo, los cuales son fundamentales en esta corriente educativa.

Ahora bien, continuando con las características fundamentales a destacar que trascendieron la idea de educación de los internados y continuaron en el modelo tradicional es la noción de "disciplina", pues mediante normas y castigos se les impedía a los niños que surgieran sus propios estímulos y deseos. La tercera característica central de esta corriente pedagógica es la importancia de "la cultura general", pues los conocimientos que se obtuvieran de esta, les ayudaría a favorecer el proceso de construcción de su personalidad, la cual debía de estar moldeada para tener los conocimientos necesarios y aplicarlos en diferentes contextos, favoreciendo "el desarrollo global". (Palacios, 1979, p.11)

En resumen, la educación tradicional considera que para formar al estudiante es fundamental fomentar hábitos de conducta regidos por una rígida disciplina, orientando sus acciones más hacia el sentido de la obediencia de instrucciones y la memorización de contenidos. En donde se prioriza la transmisión de la cultura legítima para la construcción de la personalidad del estudiante. (Ceballos, A. 2013) Esto lo hace a partir de tres rasgos que la distinguen:

1. "*Magistrocentrismo: El maestro es la base y condición del éxito de la educación. A él le corresponde organizar el conocimiento, aislar y elaborar la materia que ha de ser aprendida, trazar el camino y llevar por él a sus alumnos. El maestro es el modelo y el guía, al que se debe imitar y obedecer. La disciplina y el castigo se consideran fundamentales, la disciplina y los ejercicios escolares son suficientes para desarrollar las virtudes humanas en los alumnos. El castigo ya sea en forma de reproches o de castigo físico estimula constantemente el progreso del alumno."* (Ceballos, A. 2013: p.1)
2. *"Enciclopedismo: La clase y la vida colectiva son organizadas, ordenadas y programadas. El manual escolar es la expresión de esta organización, orden y programación; todo lo que el niño tiene que aprender se encuentra en él, graduado y elaborado, si se quiere evitar la distracción y la confusión nada debe buscarse fuera del manual."* (Ceballos, A. 2013: p.1)
3. "*Verbalismo y pasividad: El método de enseñanza será el mismo para todos los niños y en todas las ocasiones. El repaso entendido como la repetición de lo que el maestro acaba de decir, tiene un papel fundamental en este método.* (Ceballos, A. 2013:p.1)

Este tipo de educación piensa al niño como si fuera un recipiente que se puede moldear, en donde se depositan los conocimientos establecidos dentro de un manual y el niño tendrá que memorizarlos obligatoriamente.

En este punto es importante que se haga el ejercicio de pensar al modelo tradicional como una innovación de la época en la que se trataba de socializar la educación para que todos los niños tuvieran acceso a ella y aprendieran el mismo conocimiento delimitado. Además de, como se mencionó al inicio de este capítulo, responder y abonar al proceso de secularización del estado por medio de la secularización de esta.

Durante el siglo XVII comienza una leve tendencia hacia una secularización de la escuela en diferentes países de Europa. En este siglo es cuando se funda lo que hoy conocemos como "Pedagogía tradicional", la cual surge como respuesta al tipo de enseñanza practicada en los colegios internados de los siglos anteriores. (Ceballos, A. 2013) Uno de los principales representantes de este cambio fue Comenio, quien publica la "Didáctica Magna o Tratado del arte universal de enseñar todo a todos" (Palacios, 1979, p.11). En este texto se establecen las bases de la pedagogía tradicional, la cual busca que la enseñanza se de en la lengua materna de los estudiantes, no en latín, buscando la construcción de una "escuela única" en donde no importa la condición social, el sexo o las capacidades del o la estudiante, esta estará a cargo del Estado y funcionará como órgano centralizador. (Ceballos, A. 2013)

Palacios, habla también sobre la noción de "modelo", la cual, resulta fundamental dentro de la pedagogía tradicional. Para explicarlo utiliza distintos autores, los cuales en el siglo XVIII continúan con la corriente de Comenio entre los que se encuentran Durkheim y Château. El primero plantea que "educar es confrontar a los alumnos con grandes ideas morales de su tiempo y país" (Palacios, 1979: p.12). El segundo, en cambio, piensa la educación: "como la relación con los maestros de la civilización universal, con los hombres escogidos" (Palacios, 1979: p.12). Para ellos, educar es someter a los alumnos a modelos rígidos, para que estos, más que comprender el modelo, lo imiten. Es en este punto donde podemos observar una de las características centrales de la corriente tradicional: el papel central que ocupa el maestro deriva del hecho de que es él el que permite que el modelo se ponga en práctica y funcione.

El maestro regula y ajusta la inteligencia de los niños fungiendo como mediador entre el modelo establecido y el niño que es quien tendrá que imitarlo.

Es interesante retomar el ejemplo de Emile Durkheim pues podemos ver como toda propuesta pedagógica responde a un proceso político-histórico, dentro del cual, la concepción de la educación planteada por este sociólogo representó un avance revolucionario y ejemplifica de manera clara el funcionamiento que tuvo la escuela para construir una moral común:

"La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado" (Durkheim, 2014: 63)

A manera de conclusión podemos decir que, en un inicio, este tipo de educación representó una herramienta que abona a la transición entre el Estado Feudal y el Estado Moderno, lo cual representó un cambio en la orientación de la enseñanza. Sin embargo, con el tiempo se convirtió en un sistema rígido frente al cual surge una nueva propuesta educativa en diferentes países a la cual se le denominará posteriormente: "Escuela Nueva", la cual será el antecedente directo de lo que hoy se conoce como "Escuela Activa".

Escuela Nueva

La Escuela Nueva es una corriente pedagógica nacida en Europa en el siglo XIX, como una contrapropuesta a la educación tradicional y es el antecedente directo de la Educación Activa (Narváez, 2006). Distintos autores han reflexionado sobre las etapas en las cuales se puede dividir el estudio de esta, una de ellas es la propuesta por el Maestro Oscar García Solano, en "Breve historia de la escuela activa", publicado en 1998, el cual divide la historia de su desarrollo en tres etapas:

a) Inicios

b) Consolidación

c) Difusión

En un capítulo posterior, agregaré a las tres etapas planteadas por el autor una cuarta que habla sobre lo que ha sido el Movimiento de las Escuelas Activas en México durante el S. XX y el S. XXI. La selección de las y los autores y referencias no es arbitraria, obedece a quienes, desde mi perspectiva, han sido los personajes más influyentes para la consolidación de este movimiento en México, propósito central de este trabajo. Si bien el movimiento de la "escuela nueva" pertenece a los siglos XIX y XX en la historia de la pedagogía, ligada como se ha podido ver, a la historia de los procesos políticos, ha habido innovaciones y propuestas dentro del campo educativo, algunas de ellas se mencionan a continuación.

La primera, es una escuela que propone pedagogías alternativas a la memorización, esta es fundada en 1423 por Vittorino Ramboldini da Feltre en Padua que llevaba el nombre de "La Giocosa", en ella evita la memorización como forma de conocimiento y tienen como lema "venid, oh niños, aquí se estudia no se atormenta". No existe un análisis documental en donde se puedan retomar escritos del momento, solo se conoce de ella a través de sus biógrafos. Por otro lado, en España, tanto Juan Luis Vives en el S.XVI, como su maestro Desiderio Erasmo Rotterdam, argumentan que los niños deben estudiar la naturaleza estando en contacto con ella, planteando así una forma de adquirir conocimiento por inducción (Solana, 1998.). Vives, además, es la primera persona en Europa en plantear un servicio público de asistencia social, pues mientras reside en Brujas escribe el "Tratado sobre el socorro a los pobres", en 1526, en el que analiza cómo se debía ayudar a este sector de la población. En este sentido Rafael Omar Cura, egresado de la Universidad Católica de Buenos Aires y que dedicó su trabajo de investigación a este personaje, menciona lo siguiente respecto a cómo entendió Luis Vives la educación:

"En este sentido, Vives considera que la educación no puede comprenderse si no es teniendo en cuenta la naturaleza humana, y en consecuencia el proceso educativo también. La persona es educable por estas condiciones, su ser guarda las disposiciones para alcanzar a ser sabio, virtuoso y piadoso. Así, tanto la inteligencia como la voluntad, con la potencialidad de sus actividades, han sido dadas por el Creador con dicha finalidad y la acción perfectiva, como se ha visto, consiste en

la actualización y el desarrollo pleno de las mismas por medio de los hábitos y las virtudes, a partir de las reglas que plantea dicho orden natural en el ser humano. Por otra parte, nuestro autor considera que el proceso de enseñanza implica la disciplina, entendida como hacer "sacar al entendimiento de la potestad al acto, como sucede en las ciencias y artes, cuya materia es natural, pues, según queda dicho, las semillas de todas ellas están infundidas naturalmente en nuestra mente." (Cura, 2011: p.117)

El tránsito formativo implica, en este sentido, el desarrollo de las capacidades de la persona, para que, a partir de sus actos específicos, en el sujeto surjan paulatinamente los conocimientos de todas las disciplinas. Este modo de considerar la enseñanza, para Penalva Buitrago es un "nuevo arte" que plantea Vives, y que consiste en la "'activación' (*despertar*) de la inteligencia para que el sujeto llegue a ser capaz de entender"." (Cura, 2011: p.117)

Por su parte en Francia, dos autores plantean un par de antecedentes y rasgos que nos ayudan a entender una de las características de las escuelas activas, estos son: François Rebelais en el siglo XVI, quien es el primer autor que propone el juego como forma de aprendizaje y François de Salignac de la Mothe Fénelon el cual a finales del siglo XVII escribe el "tratado sobre la educación de las niñas", en el que critica los métodos educativos utilizados en Francia y sugiere diversificar la educación planteando nuevos métodos para la educación de las mujeres. (Solana, 1998: p.12) Sin embargo, es un tratado que hoy en día funciona solo para su análisis documental y como dato del primer momento en el que se escribe sobre las mujeres dentro de esta corriente educativa. Pues las ideas respecto a las mujeres que ahí plantea no son, en lo absoluto, retomadas por las escuelas activas en México pues son basadas en el catolicismo y en el rol que debía cumplir la mujer a finales del siglo XVII en Europa. Sin embargo, nos ayuda a ver un primer antecedente de la educación mixta, la cual resulta característica fundamental para lo que será la Escuela Activa en México.

Otro país donde podemos observar "el juego" como una característica central de la educación es en Alemania en el siglo XIX en los Kindergarten fundados por Friedrich Fröbel, a partir de la creación de estos resalta la importancia del juego como mecanismo pedagógico en la infancia. En este mismo siglo hay una ola de pensadores cuyas propuestas se centran en la educación en este grupo de edad.

Hasta ahora solo se han mencionado distintas propuestas pedagógicas que dibujaban una alternancia a la pedagogía tradicional en distintos países de Europa Occidental. Sin embargo, es hasta finales del siglo XIX donde podemos encontrar los primeros ejemplos de escuelas que implementaron las nuevas pedagogías y su esfuerzo de institucionalización. (Luzuriaga, 1971)

Una de las primeras personas en conjuntar estas propuestas para la fundación de su propia escuela en Rusia en el año de 1859 es León Tolstoi, quien viaja alrededor de Francia, Alemania e Inglaterra entre otros países europeos observando diferentes modelos educativos, en su mayoría de carácter "Nuevo". Fue considerado un anarquista pedagógico y de los pioneros en centrar la educación en el interés de los niños, oponiéndose así, al autoritarismo del maestro. Basándose en el interés del niño, Tolstoi propone tres conceptos:

- El principio de la *"no intervención"*: en donde sostiene que el maestro tiene que lograr generar interés en el alumno, el cual tendrá la libertad de escuchar o no al profesor, pues solo así se podrá demostrar si este ama o no la docencia. Este principio lo construye oponiendo los otros dos conceptos que propone: "*instrucción*" vs "*educación*".
- "Instrucción": Se refiere a una relación de enseñanza libre, en donde hay necesidad por parte de los profesores a transmitir conocimiento y por parte de los alumnos a adquirirlo.
- "Educación": Hace referencia a una forma pedagógica en la que se fuerza al niño a asimilar los conocimientos científicos y morales. (Solana, 1998)

Mientras tanto en Estados Unidos, hubo dos pedagogos que innovaron en el campo educativo en la segunda mitad del siglo XIX y principios del XX. En 1857 Francis Wayland Parker propone trabajar con el método Quincy, el cual consistía en fomentar el desarrollo de la personalidad individual de cada niño abonando a la expresión de la creatividad (Solana, 1998.) y John Dewey, filósofo y pedagogo propone la "educación por acción" en contra de

la “educación por instrucción”. Al hacer un análisis de la naturaleza del niño, propone planificar las materias en sintonía con los intereses y motivaciones de los alumnos. Esto ayuda a observar el carácter psicogenético de su propuesta pedagógica, la cual deberá adaptarse a los intereses de los niños (Solana, 1998). Este autor propone el instrumentalismo como pedagogía, la cual habla de que tanto su planteamiento filosófico como el pedagógico es cambiante, pues se deben adaptar a las circunstancias concretas del espacio en el que se esté educando.

Esta corriente considera a la ciencia como un instrumento cuyo objetivo es desafiar problemas empíricos (Ylsi, J. Oliveros, M, 2019). En palabras del autor “El instrumentalismo sustenta que toda teoría científica es una regla o principio de análisis y representación simbólica de materiales de la experiencia que sirve como instrumento para inferir enunciados observacionales dados”. (Solana, 1998. p.18). En 1846 Dewey funda la “Escuela Primaria Universitaria de Chicago”, implementado una pedagogía instrumentalista, pragmática, psicogenética, social y democrática. Es considerado por algunos pedagogos como el “verdadero creador de la escuela activa”. (Solana, 1998)

Como podemos observar, en el Siglo XIX en Europa y en Estados Unidos hubo una consolidación de las propuestas educativas opuestas a la educación tradicional, si bien cada una de ellas tiene especificidades pues responden a un contexto particular, tienen en común que todas se basan en el interés del niño, evitando el aislamiento de la sociedad, a través de nuevas propuestas en los planes de estudio o bien mecanismos didácticos como, por ejemplo, el juego. A toda esta corriente educativa propuesta por los pensadores ya mencionados entre muchos otros, se le nombra: “Escuela nueva”. Se trata de un movimiento que surge como contrapropuesta a una pedagogía basada en la memorización y el autoritarismo (Narváez, 2006) en donde el docente es la única persona que tiene “el saber”, el cual deposita en los estudiantes por medio de mecanismos que no apelan a la reflexión sino a la autoridad, pasando de una educación magistrocéntrica a una paidoscéntrica.

El término de “Escuela Nueva” ha tenido diferentes connotaciones, Narváez retoma la definición de Lourenco Filho, pedagogo y teórico brasileño quien en sus investigaciones

aclara que este tipo de escuela no es un sistema didáctico determinado o un tipo de escuela en particular. Sino que se refiere a un conjunto de principios que tratan de revertir las formas tradicionales de la enseñanza. Estos principios se construyen teniendo como base las nuevas exigencias de la vida social y las nuevas necesidades de la infancia (Filho, 1964: p.4). Dos de los principios generales que enumera este autor son los siguientes:

> ***1.*** *"Respeto a la personalidad del educando o el reconocimiento de que éste debe disponer de libertad.*
> ***2.*** *Se asume la variabilidad de las características de cada individuo, de acuerdo con la cultura familiar y la pertenencia a grupos de vecindario, de trabajo, de recreación y religiosa"* (Filho, 1964: p.4)

Con base en estos principios surgen diferentes corrientes con relación a distintas realidades educativas, estas corrientes enfocan sus objetivos en menor o mayor medida a las realidades o el contexto en las que se encuentran. Por lo que para ahondar en el análisis se retomará en este apartado a Lorenzo Luzuriaga, pues ayuda a esquematizar este movimiento en cuatro etapas centrales:

1. Entre 1890 y 1900 se conforma las primeras escuelas nuevas, la primera surge en Inglaterra y lleva el nombre de "Abbotsholme", fue fundada por el Doctor Cecile Ride, quien tenía el propósito de reconfigurar los colegios ingleses, los cuales se caracterizaban por tener una disciplina competitiva y rígida además de su carácter clasista y academicista. Frente a esto, Ride propuso una pedagogía en torno al juego, oponiéndose a la competencia y fomentando el sentido de cooperación, educación activa, educación musical, mayor relación entre profesores y alumnos buscando fomentar la autonomía de los segundos. Sin embargo, conservó ciertas características de la escuela tradicional, como la formación del carácter, el internado educativo, entre otras. (Luzuriaga, 1971: p.228)
2. Este periodo se da entre 1900 y 1907 y se caracteriza porque se formulan nuevas ideas y teorías respecto a la escuela nueva. A las escuelas que surgen en este periodo se les conocen como "escuelas experimentales" y uno de los principales representantes es uno de los autores que se mencionaron al inicio de este capítulo, el profesor John

Dewey, quien escribió importantes obras respecto a la pedagogía, como la publicada en 1900 "La escuela y la sociedad". Las escuelas activas/experimentales son caracterizadas principalmente por su método. (Luzuriaga, 1971: p.228)

3. El tercer periodo transcurre entre 1907 y 1918. Las escuelas que surgen en ese tiempo también se les conoce como "escuelas activas" y es cuando surge lo que hoy conocemos como el "método Montessori" en Roma, en una escuela fundada por María Montessori, llamada "Escuela de los niños" la cual estaba enfocada en el preescolar y teniendo un carácter más individual respecto al trabajo escolar. A su vez surge la escuela del pedagogo belga, Oviede Decroly en Bruselas, la cual tenía un carácter más colectivo respecto al trabajo escolar. Una característica compartida por ambas es que iniciaron siendo escuelas para niños con discapacidad, centrándose en nuevos métodos en torno a la lectura, y proponiendo actividades motrices sensoriales. (Luzuriaga, 1971: pp.226-237)
4. Esta cuarta etapa se da entre 1918 y 1970. En este periodo se consolida, expande y oficializa la educación nueva y se proponen nuevos métodos de enseñanza como los de Cousinet y Freinet. En distintos países como en Alemania en 1919, en Italia en 1923, en España en 1931, en Bélgica en 1935 y en Francia tanto en 1937 como 1945, estas pedagogías tienen una gran influencia en las reformas educativas de cada país. (Luzuriaga, 1971: p.228)

Lo anterior, indica que había condiciones políticas que permitieron o fueron impulsadas por estas escuelas. Nos centraremos en cómo se desarrollaron y el contexto político únicamente en el caso francés y el caso español, pues son los que nos darán las pistas para comprender su llegada a México. Para Jesús Palacios autor de "La cuestión escolar", la historia de la educación alternativa en el siglo XX se puede dividir en tres grupos, el primero es aquel que llama escuela nueva y por este entiende lo siguiente:

> *"El primer grupo estaría constituido por una serie de autores cuya principal preocupación era reformar la escuela tradicional, haciéndola pasar de su magistro-centrismo característico al pueri-centrismo más acentuado. Se trata, por así decirlo, de un «grupo natural»: la corriente de la Escuela Nueva. Nacida, como luego veremos, en el último tercio del siglo XIX, esta corriente ha crecido y se ha desarrollado a lo largo de todo este siglo,*

> *incluido el momento actual. Conscientes, en una primera etapa, de las insuficiencias de la pedagogía tradicional y horrorizados más tarde por las consecuencias de las dos grandes guerras mundiales, los autores a que nos referimos buscaban en la reforma de la educación la transformación de la sociedad. La perspectiva adoptada por estos autores es una perspectiva sobre todo —pero no sólo— metodológica; consecuentemente, los cambios que proponen son en gran parte cambios metodológicos: métodos activos en lugar de la pasividad que la pedagogía tradicional había instaurado tomar como punto de partida los intereses del niño y adaptar a ellos los contenidos y los métodos, etc. Estos cambios deben entenderse como consecuencia de las nuevas actitudes hacia el niño y la educación adoptadas por los reformistas.*" (Palacios, 1984: p.8)

La distinción entre escuela nueva, escuela activa, escuela moderna o escuela del trabajo, varía según el autor o autora que se consulte, en este caso la aproximación que hace Lorenzo Luzuriaga es pertinente para esta investigación en la que se considerará el movimiento de "Escuela Nueva" como un movimiento inicial que se da en el siglo XIX y principios del XX, el cual después tiene distintas vertientes, sin embargo, coincidentes en muchas cosas entre ellas. En este caso el siguiente capítulo hablamos ya de "escuela activa", nombre vigente hoy en México y además es donde ubicamos a los maestros y pensadores relevantes para esta investigación, como, por ejemplo: Celestín Freinet, Adolph Ferrier y Ferrer Guardia.

Escuela activa

La consolidación de la escuela activa derivada de estas propuestas respecto a la educación alternativa en Europa se puede observar en la escuela fundada en 1889 en Inglaterra por Cecil Reddie, pues aunque también es considerada dentro de las "Escuelas Nuevas", este construye la primera escuela-internado que lleva en su nombre el término "activo", y a pesar de ser una escuela pública que le daba continuidad a la escuela tradicional, pues enseñaba las materias clásicas, la base de su educación era el principio de interés del niño (Solana,1998). Utilizaba métodos activos y problematizadores en las materias tradicionales recuperando recursos que le brindaba el entorno, como por ejemplo problemas numéricos que podían encontrarse en la vida cotidiana y que eran utilizados para la clase de matemáticas.

Este internado resultó de gran influencia para la fundación de otros, como ocurrió con Kort Han discípulo de Reddie, quien fundó en 1934 otra escuela-internado en Inglaterra, con características similares. Cecil Reddie es conocido como uno de los impulsores de la Escuela Activa en Inglaterra y en Europa en general. (Solana,1998)

Otro ejemplo que retrata cómo se consolida la Escuela Activa lo encontramos Francia, en donde existía el método educativo llamado "Calentamiento" (Chauffage), este buscaba que los alumnos obtuvieran la mayor cantidad de conocimiento en el menor tiempo posible. Como contrapropuesta a este Edmond Demolins a finales del siglo XIX, funda en Francia "La escuela de las rocas", la cual propone métodos más naturales y prácticos (Solana, 1998: p.21), en donde se utilice menos la memoria y más el razonamiento. Además, pone en práctica intercambios a Alemania y a Inglaterra para fomentar entre sus estudiantes la vida en el campo, el aprendizaje de idiomas y la convivencia maestro - alumno. Este pedagogo cree en el autogobierno de la escuela.

Estas corrientes o esfuerzos de construir instituciones con modelos pedagógicos activos son recogidos e institucionalizados por Adolphe Ferrière en 1899, pues funda la Oficina Internacional de Escuelas Nuevas en Ginebra, este autor logra sintetizar las distintas corrientes pedagógicas que tienen como principal interés el niño. Ferrière, le da el nombre a esta corriente y crea la Oficina Internacional de las Escuelas Nueva, con la cual busca establecer las características básicas que tenían que tener los establecimientos educativos que buscaban llamarse con esa denominación (Narváez, 2006) y si bien no hay un documento original en el que se encuentren las características establecidas por Ferrière para que una escuela se considerará Nueva, estudios posteriores mencionan estos como los fundamentales: aprendizaje construido en torno a la colectividad e individualidad, preponderancia de la actividad, vitalidad, libertad, pedagogía práctica, educación de la conciencia moral, en algunos casos la formación de una república escolar, entre otros (EcuRed: 2013).

Son estos los rasgos que ayudan a dar cuenta de las bases de las escuelas activas como las conocemos hoy en día, pues es en estas características donde podemos encontrar los fundamentos pedagógicos de las propuestas educativas de carácter activo posteriormente

construidas y utilizadas. En uno de sus escritos Ferrier menciona rasgos indispensables de este tipo de educación:

> *"El fin esencial de la educación es propiciar la actividad centrada en el niño, la que parte de la voluntad y de la inteligencia personal para desembocar en un enriquecimiento intelectual, moral y espiritual del sujeto. No debemos presionar sobre el alumno, sino estimulante para que actúe. Merece ser dicho y repetido: sin esta base no hay "Escuela Activa"»*[6] (Palacios,1978: p.28)

Uno de los procesos históricos a los que responden es a la Tercera República Francesa y emergen simultáneamente a las ideas de Durkheim, alguna expuesta en el apartado anterior. Si bien este autor no pertenecía a esta corriente, tanto su idea de la educación como la de esta corriente responden a un momento histórico en Francia, donde la idea de democratización toma fuerza y a través de la educación se buscaban promover ideas relacionadas con la laicidad.

Además, para ambas propuestas pedagógicas resulta relevante el contexto en que se eduque, aunque se plantee de maneras distintas. Si bien, la visión de la pedagogía activa al respecto se desarrolla en todo el trabajo, Durkheim plantea lo siguiente en tanto a la relevancia del contexto histórico para el desarrollo de la educación:

> *"Sin embargo, los hábitos y las ideas que determinan este tipo educacional, no somos nosotros quienes individualmente lo hemos creado. Son fruto de la vida en común y expresan exigencias de ésta. Incluso en su mayor parte son obra de generaciones anteriores. Todo el pasado de la humanidad ha contribuido a edificar ese conjunto de reglas que dirigen la educación de hoy en día, toda nuestra historia ha dejado sus huellas, incluso la historia de los pueblos que nos han precedido. Así es como los organismos superiores albergan en su interior el eco de toda la evolución biológica de la que son el punto culminante. Cuando se estudia históricamente la manera en la que se han formado y desarrollado los sistemas educativos, se percata uno de que dependen estrechamente, de la región, de la organización*

[6] A. FERRIÉRE, La Escuela Activa, Studium, Madrid, 1971: pp.6 – 67. Consultado en: Palacios. 1984. *La cuestión escolar*. Laia: Barcelona.

> *política, del nivel de desarrollo de las ciencias, del estado de la industria, etc. Si se les separa de todas esas causas históricas, se tornan incomprensibles. ¿En qué forma, pues, puede el individuo reconstruir solo por el esfuerzo de su reflexión propia, lo que no es obra del pensamiento individual?".* (Durkheim, 2014: p.57)

Esta cita es significativa puesto que ayuda a comprender que, aunque a lo largo de este primer capítulo, dividimos las etapas de la conformación del campo educativo en distintos países de Europa, las ideas que se reproducen dentro de este responden la acumulación y la representación de la historia sociopolítica del país en el que se desarrollan. Como veremos en el siguiente apartado en el cual se narrará el significado que tuvo pasar de un movimiento político-pedagógico como el de la "Escuela Nueva" a una de sus ramas la "Escuela Activa", por medio de uno de sus principales promotores: Célestin Freinet.

Freinet: el abandono de la Escuela Nueva y el paso a la Escuela Activa

Después de comprender el impulso que sostuvo Adolphe Ferriere para transformar la educación tradicional otorgándole el nombre y promoviendo la corriente de la Escuela Nueva, aparece como uno de los principales representantes una de las ramas de esta corriente pedagógica que llevará el nombre de la Escuela Moderna / Escuela Activa. Célestin Freinet, maestro francés que desde principios del Siglo XX buscó transformar a través de técnicas propias la educación de esa época. Si bien es Cleparde quien acuña el término de "activo", se debe a Freinet su consolidación a través de sus técnicas pedagógicas y logra superar una de las dicotomías vigentes en ese momento: educación individualizadora vs socializadora como se verá en párrafos posteriores. Georges Piatón, menciona que Freinet podría considerarse el artesano de esta corriente educativa. (Piatón, 1976)

Sin embargo, para comprender cómo surgen estas técnicas resulta importante distinguir algunos aspectos de la vida y trayectoria del pedagogo. Para ello se retoma la entrevista que se le hizo a Graciela González Mendoza, maestra fundadora de una de las escuelas activas retomadas en este trabajo y viuda de José de Tapia, la cual comparte lo siguiente. Célestin

Freinet nace en 1896, proviene de una familia campesina, ubicada en los Gars, población perteneciente a los Alpes Marítimos. Estudió en la Escuela Normal en Niza preparándose para ejercer de maestro. Sin embargo, en 1915 es trasladado para combatir en la Primera Guerra Mundial, en la cual meses más tarde es gravemente herido por gases asfixiantes que le quitan la voz. El gobierno francés busca pensionarlo como lisiado de guerra, sin embargo, consigue trabajar en una escuela local. Al no tener voz, busca otro mecanismo para poder construir la clase y comienza por cederles la palabra a los niños, de forma que son ellos quienes conducen la sesión. Comenzó siendo maestro auxiliar en Bar-sur Loup en los Alpes marítimos, poco a poco afianzó como educador para el pueblo y durante esta etapa posterior a la Primera Guerra Mundial conoce la corriente de la Escuela Nueva.

Antes de continuar con la inmersión de Freinet en la escuela activa, es importante conocer el contexto político educativo en Francia. Si bien después de las leyes escolares implantadas en 1880, la educación hasta el nivel primaria ya era gratuita, obligatoria y laica para toda la población, después de la Primera Guerra Mundial, se retoma la idea de "escuela única" (école unique) inspirada en la educación alemana. Los principales promotores de este cambio que planteaban una educación democrática además de un cambio en la duración de los niveles escolares (preescolar, primaria y secundaria) fueron los "profesores combatientes", llamados los "Compagnons" en 1918. (Luzuriaga, 1971: pp.212) Este movimiento se amplió cuando los representantes de los partidos políticos "Radical Socialista" y "El Partido Socialista" buscaron realizar un proyecto de ley que proponía las siguientes bases respecto a la enseñanza:

> *"Suprimir las clases primarias de los liceos y colegios; abolir **las** retribuciones escolares en todos los establecimientos públicos **de** enseñanza secundaria y profesional; en ·sustitución del régimen de becas, admitir de derecho y sin gastos en estos establecimientos a los candidatos reconocidos como los más capaces de seguir en ellos con fruto sus enseñanzas como resultado de exámenes y concursos accesibles a los alumnos de las escuelas públicas o privadas; constituir con las subvenciones del Estado y las contribuciones de la iniciativa privada un fondo nacional, sea de préstamos en honor a los estudiantes, sea de adelantos a las familias que tengan necesidad de socorro."* (Luzuriaga, 1971: pp.212-213)

A la par de esto Freinet se traslada a Suiza en 1923 para asistir a un congreso en donde se encontrará con Ferriere, Cleparde y Bovet. A partir de ahí se consolida un grupo mediante el cual refuerza una propuesta pedagógica nueva como alternativa al modelo tradicional. En este grupo de pedagogos hay aún una dicotomía entre la Educación colectiva y la Educación individualizadora; una de las grandes aportaciones de Freinet fue precisamente superar este debate, pues la idea de "educación" que él tiene plantea conjuntar la percepción individual y la social. De este modo no pierde de vista el interés del niño y a su vez afirma la necesidad del contacto con la sociedad para poder incentivar y ampliar sus intereses. Para él, la pedagogía y la política están íntimamente relacionadas, la escuela y la sociedad están sujetas "a una interacción mutua". (Piatón: 1976)

Freinet recupera la voz, pero nunca regresó a pensar la escuela de la misma forma. Además del encuentro en Ginebra y gracias a la observación constante en sus grupos descubrió que se construía un método más adecuado cuando los propios alumnos narraban lo vivido. Fue así como sus clases consistían en dar paseos por el campo y a partir de lo que observaban, cada niño escribía lo que le había generado mayor interés para posteriormente compartirlo en clase e ir construyendo en conjunto las diferentes materias escolares. A este ejercicio de escritura Freinet lo llamó "texto libre" y consideró que era importante poder reproducir estos textos para socializar la técnica, es así como surge "La imprenta Freinet" el primer instrumento pedagógico de la escuela activa.

A partir de esos años las alianzas intelectuales con otros grupos y los instrumentos políticos de difusión se incrementan. Freinet interactuaba con el resto de los pedagogos, defendía y promocionaba sus principios pedagógicos publicando artículos en la revista "Clarté", de esta forma fue asociándose con maestros franceses que colaboran en sus investigaciones y ejercen pedagogías similares. Es así como en 1925 comienza a redactar un libro en el cual plasma sus trabajos y narra su experiencia. Posteriormente en 1927 se reagrupa la Cooperativa de Enseñanza Laica (CEL) y a partir de 1929 esta se internacionaliza llegando a otros países. (Piatón: 1976)

Esta forma que tiene Freinet de ver la escuela es una de las cosas que lo separa de la corriente de "Escuela Nueva". Tanto para él, como para Ferrier o para Cleparde y Bovet, son grandes predecesores de la forma de educación que él propone, sin embargo, no es la misma. Una de

las distinciones más importantes es que la Escuela Activa, a diferencia de algunas propuestas de Escuela Nueva, no puede gestarse en un espacio aislado, híper protegido o en un medio artificial. Aquí encontramos una similitud con la propuesta de Durkheim, el cual ya mencionamos que, aunque no perteneciera a esta corriente vivía en el mismo contexto nacional, por lo que es comprensible que algunas ideas empaten, el plantea lo siguiente:

> *"Este postulado tan discutible es consecuencia de un error más general. Si uno empieza por preguntarse cuál debe ser la educación ideal, haciendo caso omiso de toda condición de tiempo y lugar, es que implícitamente, se admite que un sistema educacional no tiene nada de real por sí mismo".* (Durkheim, 2014: p.55)

Para ambos autores la educación está ligada siempre al contexto en el cual se genera, es imposible construir un sistema educativo aislado.

Ahora bien, continuando con Freinet, el gran cambio educativo tiene que venir de los educadores populares y del contacto de los alumnos con el mundo que les rodea. Estos son algunos de los motivos por los que Freinet abandona el término "nuevo" y propone la categoría de "Escuela Moderna" (que más adelante se conocerá en México como "Escuela activa"), la cual tiene la versatilidad de adaptar sus técnicas a las posibilidades del contexto en el que se encuentra. Desde 1921 Freinet tiene claro dos líneas de acción principales:

- Organizar la "escuela popular"
- Formar educadores revolucionarios[7]

Resulta interesante aproximarse a comprender el por qué del término "popular" en la escuela, esto tiene que ver con que Freinet pensaba que la educación funcionaba, entre otras cosas, como agente transformador de las condiciones de desigualdad, injusticia, sumisión. Y la forma que concebía para construir esto era dándole la palabra al niño y a la niña. Hortensia

[7] Indudablemente, a lo largo de los años las denominaciones cambiarán; la expresión «educador revolucionario», por ejemplo, perderá el calificativo debido tanto a las reacciones defensivas que provoca como, y sobre todo, por- que no resulta útil... Todo educador verdadero es revolucionario.., en cuanto, como ya hemos señalado, la vida, para Freinet, es «revolucionaria». (Piatón, 1976)

Fernández psicóloga y especialista en educación y fundadora del Centro Freinet Prometeo, expresa lo siguiente al respecto:

> *"Escuchando esa palabra que estaba anclada en los saberes populares, los que son resultado de la experiencia viva y no solo de la trasmisión desde una mirada adulta. Por eso plantea que el compromiso de los enseñantes es lograr la educación popular, una educación por el pueblo y para el pueblo, en un intercambio de saberes que posibiliten la democracia y la mejora social para todos. Su misión será concebir no una doctrina, sino prácticas de enseñanza, y aplicar estas prácticas en un aula con los niños del pueblo. Freinet plantea que la "principal misión" de la escuela popular es ayudar a las potencialidades de cada individuo, pretende que la escuela sea viva, una continuación de la vida del pueblo, y del medio con sus problemas y realidades."*

Además, Michel Soëtard comenta sobre el concepto "popular" que tanto para Freinet como para Elisa (su esposa), fue crucial en todo su trabajo y lo expone de la siguiente manera:

> *"La escuela popular. Es este objetivo el que distingue la doctrina y la práctica de la "Pedagogía Freinet" de otros movimientos de la Escuela Nueva en Europa. Esta huella, muy reconocible en el periodo de entreguerras, cuando se trata de luchar a la vez contra el belicismo y el capitalismo, se desvanece a continuación para acabar desapareciendo en el registro de lenguaje cotidiano. Pero el objetivo de partida, reavivado por Freinet, seguirá habitando en las preocupaciones y prácticas de los maestros del movimiento, es decir, la inscripción voluntaria en el campo de la democratización y la enseñanza; el rechazo casi visceral de todo lo que recuerda una organización elitista de la organización escolar; la gran persistencia de la negación de la "escolástica" (el culto al saber por saber) y la búsqueda de situaciones escolares que tengan sentido para todo el conjunto de los alumnos; prácticas escolares que busquen tanto el conocimiento como la aptitud; la voluntad de una educación del trabajo; el lugar ocupado en el entorno real de los alumnos.". (Soëtard, 2013)*

En 1930 aporta otra característica que debía tener la educación activa, esto es el número de alumnos por salón de clase, este no podía resultar excesivo bajo la argumentación de que esto deshumaniza el proceso de enseñanza-aprendizaje. George Piatón, lo expresa de la siguiente manera:

"De la misma forma, desde 1930 se denuncia el excesivo número de alumnos por clase en las escuelas, al igual que se denunciará más tarde la «deshumanización de la escuela-cuartel». Todo está pensado para que al auditorium-scriptorium suceda «la clase-taller-laboratorio cooperativo», en donde, en número restringido, maestros y alumnos puedan trabajar cómodamente. De esta forma, si el equipamiento material constituye en la jerarquía de los valores pedagógicos el fundamento de la escuela popular, su realización «necesita también la introducción.., de nuevas técnicas de trabajo, el prestar un mayor interés educativo al niño, la práctica diaria de una actividad social- mente motivada..., la creación de nuevos instrumentos de investigación y estudio... y el abandono definitivo de las actuales formas de publicidad de falsas propagandas y de los métodos de comunicar los conocimientos». Para acceder a esta educación «liberadora», Freinet sugiere, en numerosos escritos, los caminos que convendría seguir, define el «material básico mínimo», presenta los «instrumentos indispensables», quedando todas estas propuestas sujetas a una adaptación, de acuerdo con las circunstancias sociales, a las condiciones específicas de una clase determinada, pero orientadas en cualquier circunstancia por una constante preocupación por acceder de forma progresiva y segura a esta «educación del trabajo» que Freinet percibe como fundamental." (Piatón,1976: pp.48-49)

Para tener acceso a la Educación liberadora/moderna/activa que propone Freinet es necesario poner mayor atención educativa al niño. Para lograrlo presenta los materiales indispensables que debe de tener un centro educativo para poder llevar a cabo una pedagogía activa, estos estarán sujetos a la adaptación de cada centro según el entorno y las condiciones materiales de la institución, pero sin perder de vista que esta deberá estar dirigida a la "educación del trabajo"[8].

Es por la construcción de estas herramientas que tanto para Piatón como para algunos otros, Freinet se convierte en el "artesano" de la escuela activa pues materializa en técnicas educativas la teoría de esta corriente. La importancia que otorga la escuela activa a la lectura y la escritura queda evidenciada en las técnicas e instrumentos que propone, como el ya

[8] El trabajo juega un papel fundamental en su propuesta pedagógica. Pues propone que la escuela funcione como vínculo entre el trabajo y la vida. Se oponía a verlas como antagónicas pues argumentaba que la vinculación de ambas tiene importancia en el desarrollo psicológico del niño y su vez este elemento pedagógico es el que conducirá a que la escuela se integre a la vida y no se desarrolle fuera de ella (González, 1988)

mencionado *texto libre*[9]. Para realizarlo, los alumnos seleccionarán un tema de interés según lo que observan en su entorno y narraran lo que observan o investigan en un pequeño texto que después compartirán en grupo. Más adelante, para reproducir y compartir estos escritos, construye el primer instrumento de la pedagogía popular, a través del cual se internacionaliza tanto sus técnicas como la pedagogía moderna o activa: *la imprenta escolar*[10], la cual también se mencionó previamente. A partir de ello, se institucionaliza e internacionaliza el movimiento a tal medida que en 1927 hay un encuentro en Tours, Francia, al cual asisten pedagogos los cuales trabajan, estudian y construyen técnicas activas.

Además de la imprenta, tanto Célestin como Elisa Freinet, proponen otras técnicas pedagógicas como la asamblea, el cálculo vivo, la correspondencia, entre otras. Pero es por medio de las publicaciones de la imprenta la que hace que las distintas técnicas se internacionalizaran en países como Alemania, Bélgica, Suiza, Portugal y España. (Piatón, 1976) Para ella y para él, resultaba indispensable construir una red internacional de "maestros del pueblo" que renovaran la vieja "Escuela del Pueblo" (Freinet, E. 1983). Uno de los pilares para poder llevar a cabo este movimiento de la Escuela Activa, es la comunicación y la cooperación entre maestros y alumnos sumando a esto los distintos esfuerzos pedagógicos y teorías de la educación. Estas teorías lograron expandirse por el continente europeo y es España uno de los países en los que se desarrolla con mayor fortaleza posteriormente, como se ve en el siguiente capítulo.

Es relevante destacar que Freinet y su propuesta pedagógica no ocuparon un lugar dominante dentro del campo de fuerzas del sistema educativo francés, se le conocía, como un símbolo de resistencia magisterial. Pues se encontraba en un lugar de contestación frente al escolasticismo de la escuela francesa y desde ese lugar encabezó y fundó algunos movimientos de maestros y maestras tanto dentro como fuera de ese país, como se ve a lo largo de este apartado.

[9] Texto libre: Es una técnica en la cual, las y los estudiantes tienen que escribir sobre el tema, objeto, situación que sea de su interés, en un formato libre.

[10] Imprenta escolar: Instrumento creado por Celestín Freinet para construir y reproducir los textos escritos por los y las estudiantes.

Entonces, las propuestas pedagógicas de Célestin Freinet se dan alrededor de 1925 y estas desembocan en un proyecto de modernización escolar que se materializó en la Cooperativa de Enseñanza Laica (CEL) a la que hemos hecho referencia. Como se ha podido observar hasta este punto del trabajo, la propuesta y la puesta en práctica de Freinet, era construir un movimiento pedagógico influenciado por el pueblo y que apelara a los intereses de los estudiantes, una escuela viva, popular y que pudiera renovarse y adaptarse por medio del "tanteo experimental" al contexto en el que se encuentre. A la par de esto hay un movimiento nacional por parte de los profesores y partidos políticos que retoma ideas de la escuela activa, ideas respecto a la democratización y gratuidad de la educación entre otras propuestas, lo que indica que había un momento político posterior a la Primera Guerra Mundial, que posibilitaba que pudiera hacer un movimiento educativo en el que había condiciones para la creación de las herramientas pedagógicas activas, como las de Freinet.

Todo este panorama educativo francés vivió un cambio absoluto con la Segunda Guerra Mundial, pues a partir de que Alemania ocupa Francia, se anularon todas las reformas y leyes que se habían construido a lo largo de los años que se acaban de narrar. En su lugar, se impuso una educación confesional, la educación secundaria dejó de ser gratuita, entre otras determinaciones tomadas por Philippe Pétain, jefe de Estado del llamado "Gobierno Vichy", que se basaban en las ideas hitlerianas de "Patria, Familia y Trabajo" teniendo como base la obediencia y la jerarquía, conceptos que se contraponían a las ideas francesas de libertad y democracia. (Luzuriaga, 1971: p.213)

> *"El comienzo de la Segunda Guerra Mundial trae consigo la detención de Freinet, el cierre y destrucción de la escuela, las dificultades de comunicación en Francia, la represión contra los activistas, la revocación de algunos: 1940 supone un nuevo revés. Para Freinet, detenido y posteriormente puesto bajo arresto domiciliario, es un momento obligado de meditación y escritura: La educación por el trabajo, La psicología sensitiva y la educación, sus principales obras datan de este periodo. El momento de actuar llega pronto, con la participación activa de Freinet en la resistencia a principios de 1944. Después de la Liberación, Freinet y su movimiento apenas tienen participación en el debate sobre la reforma de la enseñanza dirigida por Langevin, y posteriormente por Wallon. ¡Una oportunidad histórica perdida para la escuela primaria francesa! Sin embargo, el movimiento tiene su auge en ese momento con la creación del Instituto de la Escuela Moderna Francesa. A principios de los años 50,*

a raíz de una polémica con los intelectuales comunistas, Freinet rompe definitivamente con el partido (al que se había unido en 1927).” (Soëtard, 2013: p.45)

La educación transcurrió de esta forma hasta la derrota de Alemania, al término de la Segunda Guerra Mundial en 1945, pues a partir de ese momento Francia reforma su sistema educativo y lo hace anulando todas las reformas durante la ocupación alemana. Por medio de un “comité científico” se reinstalan las ideas de una escuela única, previas a la Guerra. En la que además de tener como base la democracia y la libertad buscaba favorecer la educación de los trabajadores, dándoles mayor acceso a la cultura general y profesional. A su vez proponía una nueva división de grados escolares. Este plan no se llevó a cabo del todo, sin embargo, quedó como base para los proyectos presentados y llevados a cabo en 1949 y en 1959 durante el gobierno del General De Gaulle. (Luzuriaga, 1971: pp.213-214)

La influencia del movimiento de escuela activa se puede observar a partir de una reforma en la que se crean las “clases piloto”, las cuales buscaban modificar la enseñanza académica e intelectualista proponiendo en cambio, ideas de la educación activa, prueba de esto es que para implementarlo reducen el número de estudiantes por grupo, implementan los trabajos libres, las asambleas de profesores, entre otros (característica actual de la escuela activa). (Luzuriaga, 1971: p.214)

Es importante resaltar que una de las mayores aportaciones de Freinet al campo educativo del mundo occidental fue la creación, en 1957, de la Federación Internacional de Movimientos de Escuela Moderna (FIMEM), vigente hasta el día de hoy y una de sus principales convicciones educativas que responde a la importancia que le daba Freinet al contexto dentro del cual se construía la clase era: “a cada situación local una reapropiación de las herramientas pedagógicas.” (Soëtard, 2013: p.45)

Por último, resultaría inconcluso no mencionar a Jean Piaget en esta parte del trabajo, pues si bien, no nos enfocamos en esa vertiente de la construcción de la educación alternativa, fue uno de los personajes que mayor influencia tuvieron en la educación del siglo XX, con los avances en los estudios psicogenéticos de las infancias. Sobre la educación moderna Palacios retoma la siguiente cita:

> *"Los nuevos métodos solo se han construido verdaderamente con la elaboración de una psicología o una psico-sociología sistemática de la infancia; la aparición de los métodos nuevos data, por tanto, de la aparición de esta última."* (Piaget, 1973). *La psicología genética moderna está prácticamente, según Piaget, en el origen de los nuevos métodos."* (Palacios,1984)[11]

El propósito de narrar brevemente el contexto político-educativo que ocurría en Francia durante el auge de Célestin Freinet, es precisamente para comprender que un hecho no está aislado del otro, puesto que las pedagogías activas pudieron tener un auge debido a un tipo de proyecto de nación planteado en Francia en ese momento, los cuales fomentaban las ideas de autonomía, libertad y democracia, dentro y fuera del aula. Tan era así, que cuando el régimen alemán ocupa Francia, estos proyectos se detienen o avanzan de una forma alternativa al estado, no como parte de un proyecto de nación, pues no responden a los intereses de este.

Para desarrollar uno de los objetivos específicos que se buscan con este trabajo, es decir, comprender en primera instancia como llegan y qué pasa con las Escuelas Activas en México, el siguiente capítulo se centrará únicamente en el caso Español, pues aunque en los otros países podamos ver ejemplos de lo que ocurrió con la Escuela Activa, para entender cómo llega a este país, resulta fundamental comprender el proceso histórico que se vivía en España que hizo que los dos maestros enfocados en la educación activa: José de Tapia y Patricio Redondo, llegarán a México con estas nuevas herramientas pedagógicas.

[11] J. PIAGET, Psicología y Pedagogía, Ariel, Barcelona, 1973, p. 12. Consultado en: Palacios. 1984. *La cuestión escolar*. Laia: Barcelona

Capítulo segundo

¿Escuela Nueva o Nueva pedagogía española?

Antecedentes de la educación española

Los sistemas educativos nacionales, como parte de la burocracia organizada de los Estados nacionales se consolidaron en un largo proceso, nunca lineal ni sin contradicciones, a lo largo del siglo XIX. Frente a esto España no fue la excepción pues, a partir de la revolución de 1812 se plasma la idea de que la educación debe de estar en manos del Estado, sentando las bases para lo que sería el sistema educativo español. Dentro de este proceso le dedican el artículo IX a la "Instrucción Pública", en donde se establece que toda la educación primaria es obligatoria. En 1822 ocurre el golpe de Estado que busca restaurar la monarquía absoluta y junto con ello, anular los decretos de las cortes volviendo al antiguo régimen, lo cual implicaba que la educación estuviera nuevamente bajo el control de la iglesia.

En 1823 el rey Fernando VII toma el poder durante 10 años, hasta su muerte y se restablece el poder monárquico absolutista en donde además de derogar los avances conseguidos hasta 1821, se proclama una serie de planes bajo el nombre de "Plan Calomonde" en donde se buscaba, como en múltiples ejemplos plasmados dentro de este trabajo, utilizar la educación como instrumento que funcionara para consolidar el absolutismo.

Tras esta década, partir de 1833 a partir de la muerte del rey, queda al mando de la monarquía la reina María Cristina de Borbón Dos Sicilias quien gobernó durante 10 años, dentro de los cuáles hay dos tendencias políticas principales dentro del país: los progresistas y los moderados. A esta década se le conoce como la década liberal. Son los progresistas quienes logran entre otras cosas la secularización de la enseñanza a través de "El Plan General de Institución Pública". En 1845 durante la llamada "década moderada" bajo el mando de Isabel

II se proclama una nueva constitución buscando eliminar las propuestas radicales en donde se aprueba "El Plan General de estudios" (Plan Pidal), en donde en búsqueda de un sistema de educación contemporánea se renuncia a la universidad y gratuidad de la educación, lo cual se concreta en 1857 con la expedición de la Ley Moyano. Esta ley se promulga el 9 de septiembre de 1857 y representó el consenso entre progresistas y moderados, así como el desarrollo de la educación pública y del sistema educativo liberal. Sus principales características fueron: ser moderado ante las disyuntivas que generaban mayor polarización como la intervención de la Iglesia en la educación o la proporción de los contenidos científicos dentro de ésta, el establecimiento y difusión de la educación católica – privada a nivel primaria y secundaria y la integración de los estudios técnicos y profesionales. (Díaz y Moratalla, 2008: p.259).

Como se puede observar dentro de España, esta ley de carácter liberal moderado, representa un intento del absolutismo monárquico, pero promoviendo la enseñanza privada y católica, lo cual representa una de las principales diferencias en comparación con el ritmo evolutivo en términos educativos de Alemania y Francia.

Lo anterior se consolida durante una década hasta 1868 cuando comenzó el periodo de la revolución llamada "La Gloriosa" la cual concluye en 1873 con la proclamación de la Primera República. Dentro de la cual una de las principales reformas fue la educativa, la cual buscaba la denominada "libertad educativa", lo cual se veía representada en lo siguiente: libertad de cátedra, balance entre la educación pública y la educación privada, estudios diferenciados y planificados para "personas con capacidades diferentes", características que terminaron por adherirse al sistema educativo español.

Este periodo dura poco tiempo, pues en 1876 se reestablece la monarquía constitucional de corte tradicional – moderado. En el ámbito educativo, por ejemplo, menciona la religión católica como la oficial por parte del Estado y, dentro de este, un sector abogaba por el control ideológico de la educación. Otro grupo, sin embargo, defendía la libertad de cultos y de catedra. Esto se detalla a continuación con la siguiente cita:

> *"Además, el sistema de partidos turnantes hizo de la educación un espacio de lucha política por la libertad de enseñanza, describiendo la legislación educativa un movimiento de*

> *péndulo en función de quién ocupase la cartera de Educación. Así, aunque al principio se reafirmó la confesionalidad del Estado, excluyendo la tolerancia religiosa y la libertad de cátedra, más adelante se sucederían momentos en los que se proclama y defiende la libertad de enseñanza y de conciencia."* (Díaz y Moratalla, 2008: p.272).

Esta cita -y la que se presenta a continuación- son reveladoras puesto que, evidencian la importancia del control de la educación para la consolidación de un tipo de estado, ya sea republicano, monárquico y moderado. De esto se deriva por qué este campo se encontraba en constante disputa, pues constituía un brazo estatal y/o monárquico de control de las estructuras mentales. Otro ejemplo de la importancia educativa a nivel nacional e internacional para España es el siguiente:

> *"La educación volvió a tener un gran protagonismo a finales del siglo XIX. La crisis interna y la independencia de las últimas colonias en Asia y América hicieron que se acuñase la famosa frase de «salvar a España por la escuela». La regeneración de España pasaba por la reforma educativa. Fruto de este sentimiento será el período de cambios producido a principios del siglo XX, en el que, una vez más, el consenso entre progresistas y liberales volvería a dar sus frutos. Se reforman las escuelas normales, la enseñanza secundaria y los planes de estudio de las enseñanzas universitarias. Las reformas también afectan a la reglamentación de los exámenes, a la regulación de la enseñanza de la religión, a la titulación del profesorado, a la reordenación del Bachillerato y a la autonomía universitaria."* (Díaz y Moratalla, 2008: p.272)

Lorenzo Luzuriaga, junto con distintos autores han tipificado el desarrollo de la educación española a finales del siglo XIX, como más lenta en comparación con otros países del mundo occidental. Una de las principales diferencias es que hacia finales de ese siglo la educación secundaria estaba en su mayoría a cargo del poder eclesiástico y no había una formación a nivel superior, pues los títulos no se entregaban a partir de una formación profesional, únicamente a través de la presentación de exámenes profesionales. (Luzuriaga: 1971)

Hasta este punto se puede observar mediante un relato comparativo, que España pasó por etapas muy distintas en relación con Francia y Alemania en donde ocurrió un proceso más lineal y menos influenciado por la iglesia católica. En España existía una fuerza religiosa tan fuerte que en distintas etapas fue apoyada por el propio Estado, lo cual provocó que el proceso

de la secularización de la educación y la construcción del Estado Moderno ocurriera mucho después en comparación de los países mencionados.

Fue en 1898 en donde como consecuencia de las movilizaciones de este siglo, entre estas las guerras coloniales, hay un potente movimiento a favor de la educación pública, pues los niveles de analfabetismo en el país eran muy altos y el proceso de industrialización en España fue decididamente más lento que el de otros países europeos.

Por último, cabe mencionar un acontecimiento educativo importante previo a la Segunda República, el cual ocurrió en 1923, cuando el General Primo de Rivera dirige el golpe de Estado que termina con el periodo llamado "Restauración", eliminando así la libertad de cátedra y promoviendo la educación privada. Lo ocurrido a partir de este punto es una parte de la historia educativa española que se abordará de forma más concreta en los apartados siguientes. (Díaz y Moratalla, 2008: p.276).

Todos estos elementos nos ayudan a analizar el devenir político-educativo de España, así como el hecho de que el sistema educativo español ha tenido características específicas y a partir de las tensiones políticas y sociales podemos comprender que función tenía la escuela en las distintas polarizaciones nacionales que se han dado a lo largo de la historia.

La educación como parte de la política española

El Siglo XIX y los inicios del Siglo XX fueron momentos complicados dentro de la historia política española, por un lado, tenía poco protagonismo a nivel mundial y en un territorio limitado de recursos, además, en aquel momento la población prácticamente se duplicó entre un siglo e inicios del otro. Por otra parte, fueron años de grandes movimientos sociales a partir de los cuales el origen de la escuela activa en este país cobra sentido. Es por ello que, abordamos brevemente una parte de la historia española, pues guarda una relación significativa y estructural con la llegada de la Escuela Activa a México, que será objeto de capítulo siguiente.

La educación en España a inicios del siglo XIX sigue el mismo rumbo de acontecimientos en el sentido de nacionalizar la enseñanza en el país, introduciendo, además, las ideas de Pestalozzi o de Lancaster, creando instituciones relacionadas con las formas de percibir la educación que estos ideólogos tenían. España también estaba influenciada por "La época de las luces" o por las ideas de la Revolución Francesa, ideas que eran apoyadas por la nobleza, pues promovían la nacionalización de la educación. Estas influencias se materializan en la constitución de 1812, cuando la educación pasa a estar bajo el poder del Estado, nombrándola nacional y pública. Es importante aclarar que, a diferencia de otros países, la religión católica continuó a lo largo de este siglo en paralelo a los intentos de la educación estatal. Sin embargo, las reacciones sociales y las luchas políticas que había en el país hacen que el Rey Fernando VII vuelva al poder en 1814 y al ser caracterizado por tener un perfil conservador y reaccionario, impidió que las ideas ya plasmadas en la constitución de 1812 se llevaran a cabo. (Luzuriaga. 1971. pp:188-189)

Entonces, durante el primer cuarto del siglo XIX, España es caracterizada por luchas entre el polo progresista y el polo reaccionario, que entran en disputa por el control del Estado, lo cual implica, el control de la educación. Se puede decir que desde comienzos de este siglo y hasta 1812 se hacen progresos del tipo liberal como los mencionados anteriormente, los cuales se anulan en 1814 tras la llegada del Rey. Es por esto que, tras su muerte en 1833, los personajes y las ideas de carácter liberal vuelven a España y se construyen, por ejemplo, las primeras escuelas normales o la ley provisional de primera enseñanza en 1838, sustituida en 1857 por la "Ley provisional de primera enseñanza".

Otro momento significativo para la educación española ocurrió en lo que se conoce como el "sexenio democrático" (1868-1874) cuando el movimiento Krausista iniciado por Julián Sanz Del Río y sucedido por Francisco Giner de los Ríos, ambos profesores de la universidad de Madrid, promueve la educación nacional mediante ideas progresistas en Europa, entre ellas las ideas de la escuela nueva. Cuando se proclama el fin de este periodo y a su vez de la Primera República Española (1873-1874) y comienza el periodo conocido como la "Restauración borbónica" distintos profesores se separan de la Universidad de Madrid pues esta estaba sujeta al tipo de educación que quería promover el gobierno en turno y en este

caso también la iglesia. Por lo que, en 1876, distintos profesores entre ellos Giner de los Ríos, fundan el Instituto Libre de Enseñanza (ILE), que busca entre otras cosas apoyar la libertad de cátedra y promover que la docencia se ejerza sin la influencia estatal ni eclesiástica. Otros personajes que apoyaron la constitución de esta Institución fueron: José Ortega y Gasset, Joaquín Costa, Leopoldo Alas, Antonio Machado, entre otros. Después de Giner de los Ríos estuvo a cargo de la institución Manuel Bartolomé Cossío, además, había sido director del Museo Pedagógico Nacional y fue uno de los principales promotores de la escuela pública y laica en el país. (Luzuriaga. 1971: pp.188-189)

A pesar de haber tenido influencias de la Revolución Francesa en términos intelectuales podemos ver que la disputa por la política y por ende por el campo educativo, como forma de legitimar la visión del mundo que tenía el gobierno en el poder, fue muy ambivalente y que a diferencia de países como Francia y Alemania, la secularización escolar en el último tercio del siglo XIX se daba de una manera paraestatal, en el sentido de que en este periodo no hubo una reforma que separara la educación estatal de la católica sino que las el ILE o el Museo de Pedagogía funcionaban de forma independiente al Estado.

Tomando en cuenta lo anterior, que España fue un país en constante disputa política, por la fuerte presencia y lucha con la monarquía y la iglesia, se puede comprender que a finales del siglo XIX y durante la primera mitad del siglo XX se desarrolló de una forma mucho más lenta que Alemania, Francia o Inglaterra. Prueba de ello, es que a finales del siglo XIX el analfabetismo en el país era mucho más alto que en el resto de Europa occidental. Además, casi toda la enseñanza se encontraba en manos de órdenes religiosas y la educación superior no se encargaba de la formación de estudiantes sino de expedir títulos y hacer exámenes. (Luzuriaga. 1971: p.223)

Después de las guerras coloniales de 1898, hubo un movimiento a favor de la educación pública, como resultado de este, lo que era la Subsecretaría de Instrucción Pública pasó a ser un Magisterio, lo cual hacía que el Estado se encargara de la enseñanza primaria. A su vez, se crearon instituciones oficiales de carácter científico y no religioso.

Lo anterior es resultado de los esfuerzos del ILE y tanto la creación de este como los resultados en términos educativos a finales del siglo XIX responden a momentos políticos que se enfrentaba el país, pues eran periodos de organización política de las clases trabajadoras, debido también al atraso industrial del país, estos buscaban romper con el régimen monárquico y religioso y hacerlo conllevaba a romper con las formas de pedagogía tradicional implantadas en España de manera oficial en ese momento. Indicadores de lo anterior es que en el mismo periodo se conforma la Unión General de Trabajadores, así como el Partido Socialista Obrero Español, concretamente en 1879. Además, se implementaron recursos como la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigación Científica lo que permitió que un gran número de maestros pudieran movilizarse del país e introducir nuevas ideas respecto a la enseñanza en sus escuelas, por ejemplo, los métodos activos. Otra forma de difusión fundamental fue la Revista Pedagógica, pues esta difundió las ideas pedagógicas que se opusieron a las pedagogías tradicionales.

El primer tercio del siglo XX en España continuaron las disputas por la educación y el atraso industrial que, si bien no es el objeto de estudio de esta tesis, ayuda a comprender que una gran parte del movimiento obrero se focalizara en este país y que precisamente fueran los sectores obreros algunos de los promotores del movimiento educativo, pues también era una trinchera desde la cual se abona a su legitimación. Un ejemplo de esto fue en 1921, cuando hubo una movilización campesina en Andalucía y Cataluña y se constituye la Asamblea de Parlamentarios en Barcelona y ese mismo año nace el Partido Comunista Español (PCE), como consecuencia de que el PSOE no se uniera a la Tercera Internacional.

Debido a todo este auge de movilización española, el polo tradicional y militar incluido el Rey Alfonso XIII estaban en descontento y buscaban acabar con ese ambiente progresista que, en algunos aspectos y en un parte importante de la sociedad, se respiraba en España de los años 20. Por lo que en 1923 y con la aprobación del Rey, el General Primo de Rivera da un golpe de Estado quedando él al mando de un gobierno que se caracterizó por ser tradicional, militar, monárquico y católico. (Hernández, J; Hernández, J: 2012).

Es importante entender qué ocurría a finales del siglo XIX y principios del XX pues es precisamente en la década entre 1920 y 1930, donde surgen los primeros intentos de que el movimiento Freinet llegue al territorio español. Existieron tres vías, pero solo una de ellas fue la que logró que el movimiento floreciera en el país.

La primera fue en 1926, un maestro perteneciente al Grupo Escolar Bailén de Madrid: Sidonio Pintado Arroyo quien en 1923 obtiene una beca la cual le permite conocer las corrientes educativas fuera de España y ello le permite encontrarse con las ideas pedagógicas como las de Decroly y Cleparde, representantes de la Escuela Nueva y Escuela Activa.

Más adelante, en 1925, conoce la escuela de Freinet "Bar-sur-Loup" y queda impresionado con sus técnicas, tanto, que al volver a España en 1926 publica "La imprenta en la escuela" en la revista "El Magisterio Español" en Madrid, en esta publicación se hablaba de la imprenta en la escuela y las distintas técnicas Freinet para el proceso enseñanza - aprendizaje de la lectura. Sin embargo, las ideas ahí expuestas no repercutieron en otros espacios.

No es un dato menor, que Pintado Arroyo pudiera salir del país a través de una beca, pues esta fue otorgada por la Junta de Ampliación de Estudios (JAE), la cual fue instaurada en 1907 por la Institución Libre de Enseñanza impulsada por el gobierno de corte liberal de Antonio Aguilar y Correa. Esta beca buscaba que la información científica llegará a la mayor cantidad de personas posibles, lo cual también habla del corte "progresista" del gobernante que posibilitó que este tipo de apoyo existiera.

Como se mencionó en el apartado anterior, en 1927 se realizó el primer Congreso de la Cooperativa de Enseñanza Laica en Tours Francia, al mismo tiempo que el Congreso Anual de la Federación de Enseñanza (Fédération d L'enseignement) a esta última asistió Manuel Juan Cluet Santiberi quien trabajaba en una escuela de Madrid y tenía un permiso especial concedido por el General Primo de Rivera, que le permitió asistir. En este encuentro, el maestro Cluet conoce a Freinet y sus técnicas pedagógicas, con las cuales, en su regreso a España, comienza a trabajar en su clase dentro de la Escuela Nacional Madrileña, para 1929 publica también algunos artículos en la "Revista pedagógica". Sin embargo, a pesar de estos

esfuerzos, considerando el tipo de educación dominante que se impartía en España durante la dictadura militar, esto tampoco desembocó en nada más, no tuvo repercusiones en otras escuelas ni en otras provincias españolas (Hernández, J; Hernández, J: 2012).

No obstante, la dictadura de Primo de Rivera también llegó a su fin. Al no resolver en el transcurso de su gobierno las problemáticas agrarias, regionales y laborales y aunado a la crisis financiera de 1930 pierde el poder y es sustituido por el general Berenguer. Esto por muy poco tiempo, pues el 12 de diciembre del mismo año comienza el levantamiento por la República, el cual tenía la característica de estar apoyado por un grupo intelectual de orden filosófico. (Hernández, J; Hernández, J: 2012) Esto es un indicador y un elemento muy relevante pues, además de ser un grupo armado era un grupo letrado, lo que resulta esencial para el proceso de construcción de la escuela moderna en España

El 12 de abril de 1931 el gobierno monárquico llama a elecciones y resulta derrotado, por lo que el 14 de abril la República Española comienza (Hernández, J; Hernández, J: 2012). Los republicanos y las republicanas establecen que todos los poderes deben de emanar del pueblo, que cada municipio y/o región tiene independencia y que debe de ser un Estado laico, descentralizado y democrático. Para esto y como base de la República se plantea tres ejes:

1. Reforma Agraria
2. Resolución del conflicto regional con Catalunya y Euskadi
3. Impulsar la política educativa y cultural (Hernández, J; Hernández, J: 2012)

A partir del tercer eje es posible advertir, por qué los años de la República fueron los mismos que cuando la escuela activa tuvo su auge en España.

Estos tres ejes resultan relevantes, pues no es casualidad que durante la década de los 20 en Cataluña, lugar de resistencia a la dictadura, y como se ha podido ver en párrafos anteriores, de organización social, había surgido un grupo llamado “Batec”, formado por profesores de izquierda, entre ellos Herminio Almendros, quienes buscaban construir educación de una forma diferente, estos habían recibido la influencia de Coussinet, Montessori, Decroly, entre otros y estaban al tanto de las pedagogías nuevas. Esto posibilitó que la tercera vía de llegada

de la pedagogía Freinet a España, diera frutos. Pues en Cataluña ya había una organización pedagógica que se compaginaba con las técnicas propuestas por Freinet, puede haber razones políticas por las cuales se gestara aquí este grupo, desde la propia conformación de las comunidades autónomas, o una tradición pedagógica catalana o bien, la cercanía geográfica con Francia.

En 1927, durante el periodo dictatorial de Primo de Rivera, el maestro de Lérida Jesús Sanz Pach conoce las técnicas Freinet, las propuestas educativas vanguardistas del resto de Europa y la CEL, trabajando con Adolphe Ferriere en el instituto Jean Jacques Rousseau de Ginebra. Llegó ahí por medio de la JAE y al volver a España entre 1929 y 1930 contactó con Herminio Almendros inspector de las escuelas de Lérida y con el resto del grupo Batec, donde se encontraban: Ramón Costa Jou, José de Tapia profesor en Montoliu, Lérida y Patricio Redondo, profesor en Puigvert, Lérida (Hernández, J; Hernández, J: 2012). Los últimos dos según cuenta Graciela González o "Chela", (maestra Freinet y viuda de José), no tuvieron un primer encuentro amistoso, sin embargo, fue a través de Herminio Almendros que notaron que tenían prácticas pedagógicas, posturas políticas y formas de concebir la educación muy similares, tanto que formaron parte fundamental del grupo Batec y más adelante es a través de ellos y de la relación que establecen, que las Escuelas Activas se fundan en México, sobre lo cual se ahondará en el capítulo siguiente. Sobre este momento, Herminio Almendros narra lo siguiente:

> *"A trabajar en la realidad de ese panorama fui destinado, como inspector escolar, en la provincia de Lérida, casi toda ella de antiguas comunidades rurales y aldeas. Era yo joven. Inmediatamente me dispuse a recorrer el medio en el que había que actuar. Recorrí comarcas del amplio sector que se me correspondió hasta los lugares mas agrestes e incomunicados. Llegué a las escuelitas rurales del llano y de la montaña; escuelitas mixtas, de un solo maestro la mayor parte, apartadas y olvidadas. Me detuve en ellas, observé bien su trabajo, reuní pequeños grupos de aquí y de allá. ¿Qué podía yo hacer por aquellas escuelas pobres, descuidadas, que el estado no atendía y que el caciquismo municipal despreciaba? ¿En qué podía yo ayudar a aquellos maestros, muchos de ellos desanimados y hundidos de soledad en los que había mordido ya el conformismo escéptico? Algunos eran jóvenes, y en ellos se mantenía aún la curiosidad y el deseo de hacer las cosas bien, o un poco mejor, en sus*

modestísimos locales y con un material rudimentario, viejo y escaso". (Almendros, 1972: 28p.)

Más adelante Almendros se pone en contacto con Freinet buscando más información sobre la CEL, sobre sus técnicas y solicitando una imprenta. Así, mediante el grupo Batec las técnicas Freinet comenzaron a distribuirse a través de materiales impresos, distintas publicaciones y mediante las misiones pedagógicas, dando inicio a uno de los movimientos pedagógicos españoles más importantes del Siglo XX.

Para comprender por qué el movimiento pedagógico Freinet tuvo su auge en la primera mitad de los treinta, resulta indispensable recordar que en 1930 la República española vence frente a la Dictadura y la Monarquía. Entre 1932 y 1934 la Cooperativa Española de la Imprenta en la Escuela construye una red con más de 100 simpatizantes. Herminio Almendros, por ejemplo, hizo distintas publicaciones sobre el trabajo de Freinet en España, entre ellas el documento de mayor alcance respecto a esto es "La imprenta en la escuela, la técnica Freinet", pues buscaba dar a conocer bajo qué postulados se había construido esta técnica pedagógica.

No fue hasta 1931 al proclamarse la Segunda República Española, cuando tratando de comprender el déficit educativo se construyen 25000 escuelas para las que se aprobaron 400 millones de pesetas, además durante este periodo, se realizó un plan integral que buscaba fomentar la asistencia de los estudiantes implementando algunos servicios sociales como los comedores escolares. Asimismo, se mejoraron los sueldos de los profesores y dado que había un déficit en la preparación docente se agregaron más años de estudio para poder ejercerla y se inauguró la materia de "cultura profesional". A su vez se decretó el bilingüismo de manera oficial, por lo que las clases se daban tanto en catalán, como en castellano. Otro programa relevante dentro del gobierno de la Segunda República respecto a la educación, es el que se llevó a cabo en el campo y entornos rurales en donde además de modificar el plan de estudios y otorgar becas a los estudiantes, las "Misiones pedagógicas" se encargaban de llevar a la población elementos culturales a través de bibliotecas, obras de teatro, entre otros. Otra de las características de la educación en este periodo, es que toda aquella impartida por

órdenes religiosas quedó prohibida y los recursos invertidos en esta a lo largo de los años, se redirigieron para los profesores, investigaciones de carácter científico y la creación de una nueva universidad que se encontraría en el Palacio Real. (Luzuriaga. 1971: pp.223-224)

La gestión republicana duró cuatro años y medio. Las anteriores fueron algunas de las medidas que utilizaron para, según lo que se decía, compensar el déficit educativo que había en el país a causa de los gobiernos anteriores. Y aunque efectivamente hubo un cambio drástico en materia educativa en el país, se continúa sosteniendo la tesis que se ha trabajado y trabajará a lo largo de esta investigación: las reformas y el control de la educación no tenían como único fin compensar el déficit cultural y educativo, sino que a través de la educación se implantaran y se ayudará a que se legitime la concepción de país que tenía el gobierno Republicano. Este movimiento se gestó a través de diferentes procesos y mecanismos que se especificarán en los siguientes párrafos.

El movimiento Freinet se consolidó en estos años y varios profesores españoles pertenecientes a este participaron en uno de los proyectos más importantes de la Segunda República el cual era parte de las políticas educativas: "las misiones pedagógicas", lo cual funcionó como herramienta para difundir las técnicas de la Escuela Moderna (Hernández, J; Hernández, J. 2012). Algunos de los resultados de la buena recepción de esta nueva corriente pedagógica fueron los siguientes: en 1933 Freinet imparte dos conferencias en la Universidad de Cataluña y el mismo año José de Tapia, Patricio Redondo, Herminio Almendros, Jesús Sanz y Manuel Juan Cluet articularon esfuerzos fundando la Cooperativa Española de la Técnica Freinet. Mientras que en 1934 profesores españoles asisten a Montpellier, Francia; al congreso organizado por la CEL. Además de esto, cabe aclarar que este tipo de misiones dirigidas a los contextos rurales además de buscar la alfabetización de estas zonas, buscaban que un modelo de pensamiento llegara a estos espacios.

El mismo año en Lérida ocurre el Primer Congreso de la Imprenta en la Escuela, en la que se compartieron experiencias sobre el quehacer pedagógico, además se tomaron acuerdos importantes como buscar ampliar el movimiento y la creación del boletín *"Colaboración, la imprenta en la escuela"*. Las metas propuestas en la reunión se concretaron en 1935 con la

incorporación de nuevos maestros al movimiento y la publicación del boletín, pedagogos activos como Costa Jou y la Maestra María Dolores Piera, fueron a la Semana Pedagógica en donde convergían distintos modelos de educación y aun así, su propuesta fue bien recibida.

En junio del mismo año se celebra el Segundo Congreso de la Imprenta en la Escuela y la Asamblea General de la Cooperativa Española de la Técnica Freinet y una de las diferencias más importantes entre la primera celebración del congreso - asamblea y la segunda, es que en esta ocasión participó el grupo francés. Se llegaron a nuevas metas y acuerdos, entre estas darle mayor difusión al movimiento mediante cursos y charlas. A su vez se nombraron los cargos dentro de la Cooperativa. (Hernández, J; Hernández, J. 2012: p.27) Esta funcionó a la perfección y se había hecho consciente de la importancia de la revolución pedagógica y la buena utilización de la imprenta. Por otro lado, el Boletín "Colaboración" continuó hasta julio de 1936. (Hernández, J; Hernández, J. 2012: p.27) Es relevante aclarar, que a diferencia de las iniciativas que habían ocurrido durante el siglo XIX o en el primer cuarto del siglo XX, en la época de la Segunda República estas tenían un carácter institucionalizado de carácter nacional. Lo cual reafirma la siguiente tesis: cuando hay un cambio de gobierno, una de las primeras instancias que se modifican es la educativa, pues no es vista sólo como un proyecto pedagógico, sino como parte de un proyecto de país.

En 1936 la situación política en España era tensa, debido a las elecciones que se celebrarían en febrero; aunado a esto, Jesús Sanz el maestro que llevó la pedagogía Freinet, muere ese mismo año. Pero el movimiento pedagógico no paró, continuaron consiguiendo simpatizantes y en el boletín "Colaboración" se publicó la tercera fecha para el "Tercer congreso de la Imprenta en la Escuela" y la Asamblea General de la Cooperativa Española de la Técnica Freinet, previstas para el mes de junio del mismo año.

Sin embargo, la Guerra Civil comenzó y el Congreso no se celebró pues antes de que esto sucediera comenzó la persecución, el fusilamiento y el exilio de muchos de los maestros que siguieron esta corriente pedagógica. Algunos profesores y simpatizantes a pesar de la represión continuaron publicando en distintos espacios e incluso se inauguró la primera

escuela Freinet en Barcelona. Los maestros franceses incluidos Celestín y Elisa Freinet les brindaron apoyo, publicando en medios de comunicación su postura antifranquista, a su vez reciben a niños españoles en las escuelas francesas.

Es importante no perder de vista el hecho de que La Cooperativa Española de la Imprenta en la Escuela, era un movimiento pedagógico que pertenecía a un movimiento político. Pues este era parte del proyecto de país planteado por la República del cual, esta se nutre y a su vez nutre, un dato que lo demuestra además del contenido pedagógico y crítico impartido es el número de maestros afiliados a partidos políticos de la izquierda española. Es así cómo se puede comprender que el surgimiento y caída de la Segunda República, coincide con el auge y el decaimiento del movimiento pedagógico activo en este país. (Hernández, Hernández: 2012) El propio Almendros, siendo una de las figuras más relevantes del movimiento pedagógico en España, escribe lo siguiente:

> *"No se me ocultaba la fuerza determinante de las adversas realidades sociales en aquella situación. Era evidente que había que actuar en ellas por todos los medios para cambiarlas; pero no podía admitir que hubiéramos de abandonar la posible obra beneficiosa de la escuela, en espera de un cambio social que la hiciera óptima. Junto con la acción política había que ir preparando, en lo posible, las condiciones de la labor escolar digna de nuestras enseñanzas. Sería lamentable que en el alba de una revolución que quitara de en medio la monarquía y aspirara a anular sus bases de sustentación, nos encontráramos con escuelas que seguían formando en la niñez el nuevo ciudadano con normas y maneras y estilo anacrónicos y reaccionarios. Para mí, era evidente que había que cuidar la escuela pública, prepararla en lo posible para que emprendiera, por muy humildes que fueran sus pasos, un camino de progreso para un horizonte nuevo"* (Almendros, 1972, p:29)

¿Escuela nueva? o ¿nueva pedagogía española?

El modelo educativo que funciona como uno de los pilares durante la dictadura franquista a partir de 1939, comienza a gestarse desde el gobierno de la Segunda República Española, como respuesta a la pedagogía activa instaurada por el gobierno republicano. A este le colocaron el adjetivo "nuevo" apelando a construir una "España Nueva" y para que esto

sucediera era necesario crear una “escuela nueva” (Del Pozo Andrés, M; Braster, S., 2012). Sin embargo, aunque en el término coinciden, el modelo educativo instaurado en el régimen franquista no tiene ninguna similitud con el movimiento internacional de “Escuela nueva” ni en ninguna de las corrientes en las que desembocó.

Pero como se ha podido ver, España no estuvo aislada de la influencia del movimiento de la Escuela Nueva y Moderna, por el contrario, el polo Republicano tanto gobierno como maestros estaban emocionados y comprometidos con esta, sin embargo, al encontrarse en esta lucha interna con el Fascismo no sólo no se desarrolla de la misma manera que en otros países, sino que como consecuencia de este, el gobierno fascista construyó “La nueva pedagogía española”, buscando eliminar la influencia de la corriente pedagógica alternativa, pues resultaba peligroso para el régimen franquista que dentro de las aulas se hablara de “escuela laica” implementando además, argumentos científicos e ideas progresistas, dado que esto provocaría una “descristianización” no únicamente de la escuela, sino de España entera. Por lo que los principales promotores de la “Nueva pedagogía española” eran maestros pertenecientes a asociaciones católicas, aunque contradictoriamente buscarán referentes europeos para consolidar una educación “activa”, pero de carácter cristiano. El profesor - sacerdote que fungió como guía para estos profesores puesto que estaba inmerso en los debates internacionales sobre la Escuela Nueva, concluyó que las escuelas privadas activas alemanas con ideas burguesas sobre la “Pedagogía del instinto”, tenían relación con el socialismo, pues promovía la indisciplina a través de permitir las libertades absolutas. (Del Pozo, Del Mar, Braster, Sjaak. 2012: p.19)

Sin embargo, el argumento de los educadores católicos no se basaba en rechazar el movimiento de la Escuela Nueva únicamente por su carácter laico, sino que apelaban a argumentos nacionalistas en los que rechazaban lo extranjero pues corrían el riesgo de comprometer la identidad española. Además, el respeto por la creatividad del niño lo identificaban como una práctica anarquista. Esto lo decían basándose en la tradición pedagógica española del siglo XVI, la cual ayudaba a construir y fortalecer los pilares católicos y nacionalistas. Lo anterior demuestra que el régimen falangista buscó eliminar influencia del movimiento de la Escuela Nueva, pues necesitaban del aparato ideológico de

una nación, para implementar el régimen franquista y persiguieron a todo aquel que tuviera una ideología o práctica pedagógica que invitara a la crítica o a la reflexión, como lo hacía el movimiento y las distintas corrientes de la Escuela Nueva. (Del Pozo, Del Mar, Braster, Sjaak. 2012: pp.19-20)

Ahora bien, la implementación de esta "Nueva Pedagogía Española" se dio hasta que Franco llega al poder y elimina, al menos de manera oficial, cualquier tipo de educación que emergiera de la Escuela Nueva. Es importante mencionar que ningún proceso educativo en este país ocurre de manera lineal, por lo que aunque durante la dictadura queda instaurada de manera oficial la "nueva pedagogía española" la cual respondía a las ideas del régimen y ayudaba a consolidarlo, el proceso de persecución y represión de las prácticas educativas alternativas, no fue uniforme durante toda la etapa de Guerra y la dictadura, se puede dividir en tres etapas, de las cuales sólo serán narradas las dos primeras, puesto que son las que ayudan a comprender la llegada de este modelo educativo a México.

Primera etapa (1936 - 1949)

Como se ha podido observar y se continuará explicitando a lo largo de este y los siguientes capítulos, el sistema educativo era para cualquier gobierno una herramienta para construir una identidad nacional. Por lo que a partir de 1936 la corriente activa es, en su mayoría, perseguida y expulsada de España por las razones ya comentadas. La prohibición es tal, que muy pocas veces se puede encontrar su nombre en los textos editados a partir de este año en España y el acceso a los libros de otros países donde el movimiento pedagógico continuaba estaban censurados, no había referencias a este movimiento a menos que fuera en forma de crítica.

Para 1940 la dictadura franquista investigaba a todos los maestros dentro del país, pues buscaban encontrar cuales eran sus antecedentes pedagógicos y, por ende, ideológicos. La idea que se tenía de la escuela activa era que representaba la oposición a la escuela católica, por lo que a los profesores que encontraban con una fotografía de Ferriere, o bien,

encontraban alguna relación con estás corrientes, eran perseguidos y asesinados. (Del Pozo Andrés, M; Braster, S., 2012: p.21)

Hay tres ejes centrales en donde se pueden distinguir las diferencias entre la "Escuela Nueva-Escuela Activa" y "Nueva pedagogía española". Pues una gran parte de las críticas que hacían los representantes de la segunda a la primera tenía que ver con la idea de "actividad", pues esta apelaba al interés o al placer, cosa que rechazaba toda la educación católica y militar, aunque lo hacían de dos formas distintas. Por un lado, estaban quienes creían que negar en su totalidad la actividad era volver a una escuela pasiva y verbalista, sin embargo, acercarse a la idea de lo activo les resultaba aún peor, puesto que promovía la libertad; por lo que esta sección de profesores fascistas se posiciona ejerciendo una pedagogía "razonablemente activa". Por otro lado, la mayoría de los educadores pertenecientes al fascismo relacionaban actividad con anarquía y desenfreno, así como con la educación en la etapa republicana, por lo que la rechazaban en su totalidad. Pues la "Nueva pedagogía española" era una escuela de "esfuerzo, dolor, trabajo duro, del amor propio desarrollado en la resolución de las dificultades, etc."

La segunda gran diferencia entre la Escuela Nueva y la Nueva Pedagogía Española es el carácter paidocéntrico de la primera, pues la espontaneidad infantil y el principio del placer, características de este tipo de educación, se relacionaba con el anarquismo, lo que representaba para la derecha española una deseducación; inclusive no nombraban esta característica como "paidocentrísmo", sino como "infantilismo". (Del Pozo Andrés, M; Braster, S., 2012. 23 p.)

Por último, la característica por la que más rechazaban los creadores de la Nueva Pedagogía Española a la Escuela Nueva tenía que ver con que una de las lecturas que se hacía de esta es que la escuela activa era una "escuela productiva", en el sentido de que era útil para la sociedad, pues se fomentaba por ejemplo el trabajo en equipo. Esto para el régimen franquista era visto como una pedagogía para contagiar al niño a aspirar a una sociedad colectivista y en este sentido era peligrosa para ellos pues se ligaba al socialismo, comunismo y a la Unión

Soviética, por ende "con los mayores demonios del régimen franquista". (Del Pozo Andrés, M; Braster, S., 2012: p.24)

Entonces, en esta época hubo una prohibición absoluta por parte de la falange a cualquier modelo educativo que no protegiera los intereses del régimen. Incluso en los pocos casos en donde la "Escuela Nueva" logró perdurar eran en su mayoría escuelas técnicas aisladas, no seguían una corriente pedagógica apegada al movimiento original. Los referentes pedagógicos de la educación en el periodo de la dictadura se remontaban a los colegios del siglo XVI, los cuales tenían bases católicas y nacionalistas. (Del Pozo Andrés, M; Braster, S., 2012: p.21)

Segunda etapa (1950-1962)

A inicios de los años cincuenta, comienza a haber interés por parte de los educadores españoles por conocer los métodos educativos que se llevaban a cabo en otros países de Europa Occidental. Distintos factores convergieron para que durante este periodo esto pudiera ocurrir, el primero y más importante de ellos fue que el Ministro de Educación Joaquín Ruíz Jiménez, el cual había sido formado en la educación católica y fue opositor al Gobierno Republicano y quien además ocupó diferentes cargos dentro del régimen falangista, implementó una política aperturista que posibilitó el intercambio educativo internacional, por medio de becas para viajar a otros países en donde estaban en funcionamiento los métodos activos, como Italia, por ejemplo. Esto se explica debido a que, dentro del régimen fascista, Ruíz Jiménez tendía a pertenecer a una corriente más democrática, lo que con los años y a raíz de diferentes conflictos hizo que se separara del régimen volviéndose crítico a este. Por otro lado, las dos pedagogías activas que lograrán entrar con mayor fuerza al territorio español fueron la Montessori proveniente de Italia, debido a su carácter católico y la pedagogía norteamericana de Jonh Dewey, gracias a los acuerdos hispano- norteamericanos firmados en 1953. (Del Pozo Andrés, M; Braster, S., 2012: pp.25-26) Como se puede observar, hubo una diferencia entre la primera década de la dictadura franquista y la segunda, pues en esta además de las razones mencionadas, fue también por medio de las críticas que

se le hacían a la educación activa que estas reaparecieron en el mapa y volvieron a ser nombradas.

Como en los casos anteriores, este no fue un proceso lineal, sino que se mezclaban los sentimientos de curiosidad y repulsión ante las nuevas propuestas. Disputa que fue resuelta por algunos pedagogos los cuales retomaban el concepto de actividad desde una visión cristiana. Descartando la idea de que la educación activa debía significar la ausencia de disciplina, la satisfacción de las necesidades o la "escuela productiva" como fue planteado a inicios del siglo o continuaba siendo planteado en varios países. Estos pedagogos retomaban el concepto "activo", apelando a una actividad intelectual y espiritual pues consideraban al alma como un principio activo. (Del Pozo Andrés, M; Braster, S., 2012: pp.27-28)

Es así como en la década de los cincuenta, el modelo educativo oficial en España retoma de nuevo este concepto, pero no de la misma forma que lo hizo la "Escuela Nueva", pues se distinguen del carácter histórico que retoma a Rousseau, pero también se diferencian de la ortodoxia cristiana. Recuperan el concepto apelando a una actividad intelectual y espiritual, proponiendo el "activismo pedagógico cristiano", el cual consiste en respetar "la personalidad del alumno, que encauce su espíritu y oriente su actividad hacia la conquista progresiva de la libertad verdadera". (Del Pozo Andrés, M; Braster, S., 2012: p.28**)**[12]

A finales de los cincuenta, concretamente en 1957 en términos educativos se vivió una mayor apertura en comparación al periodo de guerra y los primeros años del régimen de Franco por las razones expuestas con anterioridad, además, esto provocó que comenzaran a leerse, citarse e incluso reeditarse obras que hablaban sobre la Escuela Nueva, aquellas que habían sido publicadas antes de 1936. Por ejemplo, Lorenzo Luzuriaga republicano exiliado en Argentina reimprimió los libros de los pedagogos afines a esta corriente, los cuales habían sido conocidos en los años veinte y treinta y para finales de los cincuenta gracias a estas impresiones, entre otras, volvieron a tener eco en la pedagogía española.

[12] Retomado de: ROMERO MARÍN, 1959, p. 25-33.

Un ejemplo pedagógico extraordinario ocurrió en Barcelona, con la "Escuela del Mar", esta en los años treinta, era una de las más características del movimiento activo y fue de las únicas que sobrevivió al periodo dictatorial. Lo logró pues moderó sus principios políticos durante esta época. Pero para el año de 1950 esta escuela llevaba a cabo formas pedagógicas que estaban prohibidas en el resto de España, pues, aunque tenía una fuerte carga religiosa, educaba a sus estudiantes a través de métodos activos como el autogobierno y la coeducación, lo que ayudaba a formar ciudadanos críticos. (Del Pozo Andrés, M; Braster, S., 2012: p. 23) Otros dos ejemplos fueron el Colegio Decroly en Madrid y la Escuela Decroly en Barcelona. La primera fundada en los años veinte, no tenía nada que ver con los métodos más que el nombre, a diferencia de la segunda que había heredado este tipo de pedagogía, llevaban a cabo por ejemplo asambleas escolares en las cuales se tomaban decisiones en conjunto.

Respecto a los métodos activos, "los trabajos monográficos sobre la realidad española" realizados por los estudiantes de Filosofía y Letras de la Universidad Complutense de Madrid, entre 1950 y 1958 encargados a sus estudiantes por el profesor Anselmo Romero Marín, se puede ver experiencias escolares en donde aparecen innovaciones didácticas, las cuales, aunque incorporan algunos conceptos o métodos activos era algo muy poco relacionado a lo que fue el movimiento de la Segunda República.

Este cambio que ocurre en la década de los cincuenta resulta importante para el objeto de este capítulo. Por un lado, podemos ver cómo reaparece el modelo pedagógico activo por medio de reimpresiones, críticas y resistencias, en el panorama franquista después de la prohibición total. Pero, por otro lado, resulta pertinente nombrar que esta reaparición se transmitió con total normalidad como si este movimiento nunca hubiera sido censurado y los educadores activos no hubieran sido perseguidos y asesinados por el ejército falangista, además de banalizar algunos conceptos que tenían una carga política muy fuerte en el auge de la Escuela Nueva, como, por ejemplo, "el autogobierno". Y aunque hay una clara diferencia entre una primera etapa dictatorial a esta, por las políticas educativas instauradas y los pedagogos interesados en otras formas de educación, nunca hubo una separación a la religión, siempre estuvo profundamente unida. Lo cual habla del poder que tenía el fascismo sobre la educación, al punto de poder borrar de la memoria los esfuerzos educativos de los

años treinta y lo que nos permitirá comprender, cómo estos se volvieron a poner en marcha lugares fuera de España, lugares de refugio para los profesores republicanos, lugares como México.

Si bien hay una tercera etapa que abarca desde 1963 hasta el final de la dictadura en 1976 en donde ocurre un renacimiento de la "Escuela Nueva" dentro de España, esta no compete al objetivo del capítulo, ni del trabajo. Pues este tiene la intención de comprender su constitución en el territorio mexicano.

Se puede concluir diciendo, que la relevancia de este segundo capítulo recae en que, además de lo explicitado en el último párrafo respecto a la importancia de España como país en el cual se modifican y "transitan" las técnicas Freinet, lo que hace comprensible su llegada a Latinoamérica. A lo largo de todo este apartado, se puede encontrar el claro ejemplo que hace referencia al funcionamiento de un movimiento educativo, en la constitución de un movimiento político. Pues en España, en medio de una disputa política como la Guerra Civil, ambos polos tenían como prioridad la prohibición o bien la propagación, de un tipo de educación u otra, pues resultaba una herramienta fundamental.

De una manera distinta, pero continuando con esta línea analítica, en el siguiente capítulo se podrá ver cuál era el movimiento educativo que había en México y a qué razonamientos políticos respondía, así como las similitudes entre un modelo pedagógico y otro. Lo cual, posibilitará comprender su gestación en este territorio.

Capítulo tercero

En busca de una innovación pedagógica en México

Antecedentes de la escuela activa en México.

En México, el periodo de Reforma durante la segunda mitad del Siglo XIX marcó líneas divisorias entre la separación Iglesia-Estado en distintos ámbitos. El tema educativo es una de las características principales en donde el control de la escuela era una trinchera fundamental para que, dentro de los grupos en confrontación, una visión del mundo u otra se impusiera. Es en este contexto, el laicismo se vuelve una de las características que se ponen en disputa dentro de la política educativa del Estado liberal. Hago este énfasis porque a lo largo de este capítulo se ejemplificará que no hay proceso de reforma educativa o cambios en la educación que no esté profundamente relacionado con movimientos y disputas políticas y sociales.

Existen antecedentes desde 1867 de la corriente que hoy se conoce como "escuela activa" antes de la llegada de los maestros republicanos en México. Gabino Barreda, quien tomó clases con Auguste Comte en París, se vio influenciado por pedagogías innovadoras que más adelante se verían documentadas en sus obras. Esto se hizo patente en las clases impartidas en la Escuela Nacional Preparatoria y en la Ley de Instrucción Pública, pues hay evidencia que Barreda coincidía con que el único medio por el cual se puede conocer la realidad de una manera científica es a través de una experiencia "viva, positiva y creadora". (Costa Jou. 1974: p.32)

Más adelante, en 1885, Enrique Rebsamen, educador suizo y promotor de las nuevas pedagogías que se desarrollaban en Europa, llega a México a dar un curso a los profesores de primaria en Veracruz. Sus ideas se basaban en el principio de participación del niño y en el papel fundamental que jugaba el maestro. Su influencia llegó hasta la Dirección de Enseñanza Normal.

Por otro lado, el discípulo de Froebel en Alemania fue Enrique Laubscher quién aplicó los conocimientos aprendidos de su maestro también en tierras veracruzanas influenciando al general Alberto H. Jara, quién introdujo en México los "Jardines de la infancia" conocidos en Alemania y hoy en distintos países del mundo como "Kindergarten", dato que permite comprender la importancia que se le otorgó a la infancia como centro de las preocupaciones pedagógicas, lo cual es una de las bases fundamentales de lo que hoy conocemos como "escuela activa". Asimismo, hubo un movimiento pedagógico de escuelas llamadas "Escuelas modelo", que fue creado por Luis A. Beauregard en Veracruz, Campeche y Yucatán. (Costa Jou. 1974: p.33)

Décadas más tarde, durante la Revolución mexicana, la educación tuvo un giro político, pues esta estaba mediada por una guerra activa en el país. Sin embargo, personajes como Rafael Ramírez Castañeda buscaron impulsar la escuela rural adaptando técnicas propias de la escuela activa.

Por último, el Doctor Leopoldo Salazar Viniegra quien había sido influenciado por los textos de Rosseau, Tolstoi y Rabindranath Tagore, funda el "Centro Pedagógico de Orientación" ubicado en Paseo de la Reforma, mediante el cual busca demostrar los buenos resultados de los métodos activos. (Costa Jou. 1974: p.34) Este caso en particular resulta importante, pues, según uno de los testimonios recopilados que se presentarán más adelante, fue esta una de las primeras escuelas en utilizar la imprenta Freinet, además de ser un punto crucial en la trayectoria social de una de las fundadoras de la escuela activa, Graciela de Tapia, quien forma parte de la historia de una de las escuelas activas más importantes y vigentes en la Ciudad de México, la Manuel Bartolomé Cossío.

Pero volviendo a los antecedentes significativos del siglo XIX, durante su primera mitad, la educación para los niños menores de siete años no estaba contemplada en las leyes mexicanas, fue hasta 1883 cuando se funda en Veracruz el primer preescolar del país el cual era dirigido por Enrique Laubscher y en el cual trabajaban a su vez Carlos A. Carrillo y Enrique C. Rébsamen, los cuales estaban influenciados por el pensamiento de Fröbel. La escuela veracruzana era conocida como "Escuela Moderna" y un año más tarde a su fundación se inaugura la segunda escuela para niños del país ubicada en el entonces Distrito Federal, fundada por Manuel Cervantes Ímaz. (Solana, 1998: p.65)

En 1887, el reglamento de la fundación de la Escuela Nacional para profesores se mencionaba que habría "escuelas de párvulos", es decir, para niños entre cuatro y siete años; pero fue hasta 1904 que se fundan los primeros "Kindergarten", los cuales tenían como referencia los principios de Pestalozzi y Fröbel. La influencia de estos se vio reflejada en la ley de Educación Primaria de 1908, esta mencionaba que las escuelas debían promover la educación no la instrucción.

Estos cambios educativos se reflejaron en dos sentidos, por un lado, para 1927 existían 25 jardines de niños en el Distrito Federal, lo que permite advertir la centralidad que estas corrientes pedagógicas atribuyen a la infancia. Por otro lado, uno de los datos más relevantes en donde se puede observar la influencia de la escuela activa en México es en 1923, cuando el Congreso Técnico del Departamento escolar del Distrito Federal asigna una mayor importancia al principio de la *acción* sobre el de la *memorización*. Esto se ve reflejado en el documento llamado "*Bases para la Organización de la Escuela Primaria, conforme al principio de la Acción",* algunos de sus principios eran:

- *"La acción debe constituir la base y fundamento de la vida del niño en la escuela primaria".* (Solana, 1998: p. 65)

- *"El trabajo escolar presentará oportunamente motivos para formar en el niño hábitos sociales".* (Solana, 1998: p. 65)

- *"Las actividades manuales que se realicen en la escuela primaria no tendrán por objeto transformarla en taller o centro de industria, sino que servirán de fundamento para la investigación, información y coordinación científicas para el desarrollo de la cultura estética".* (Solana, 1998: p. 65)

- *"Las ocupaciones a que el niño se entregue en la escuela deben tener un íntimo contacto con la vida, de manera que sean la continuación de las que practica en el hogar o en el medio social en que vive".* (Solana, 1998: p. 65)

- *"La escuela debe enseñar al niño lo que necesita como niño".* (Solana, 1998: p. 65)

- *"El niño debe ser tratado lo más individualmente que sea posible".* (Solana, 1998: p. 65)

Estos principios educativos si bien no demuestran el carácter colectivo que se verá posteriormente con la educación Cardenista y con la Pedagogía Freinet, marcan el antecedente directo de uno de los elementos centrales de la escuela activa: el conocimiento relacionado a la actividad del niño y a su entorno inmediato.

Otro personaje que marca también un antecedente importante de la escuela activa en México es José de la Luz Mena y Alcocer, quien, en 1917 funda en Yucatán, gobernado entonces por Felipe Carrillo Puerto, una escuela similar a la "Escuela Moderna" de Ferrer Guardia en España, llama Escuela Racionalista. Mena trabajó en la organización del primer congreso pedagógico en donde defendió los principios racionalistas y cuyo trabajo influyó la "Ley de Instrucción de la Educación Racionalista" de 1922, la cual concluyó que todas las escuelas primarias de Yucatán debían seguir la corriente racionalista. (Solana, 1998: p.66)

Además de mencionar estos antecedentes como momentos y esfuerzos específicos dentro de la educación en el país previo a la llegada de los maestros españoles, resulta imprescindible narrar brevemente los distintos momentos posrevolucionarios en el ámbito político-educativo que permitieron que el gobierno de Cárdenas lograra reformar el artículo tercero de la constitución.

En este sentido, Susana Quintanilla, retoma datos expuestos por la Secretaría de Educación Pública, los cuales mencionan que en 1921 el 70% de los habitantes del país habitaban un entorno rural, lo cual da sentido a que desde la Revolución hubiera una alta inversión en la educación en este ámbito y que en el gobierno de Cárdenas se hicieran libros de texto específicos para este contexto. Por otro lado, solo el 27% de los niños y niñas entre los 6 y los 14 años asistían a la escuela primaria, además de haber un alto grado de analfabetismo a nivel nacional. (Turián y Quintanilla, 2012: pp.17-18)

Esta es una de las razones por las cuales, los primeros gobiernos posrevolucionarios pusieron una gran parte de su estructura a trabajar en el ámbito educativo. El hecho paradigmático que marcó todo ese periodo en términos de política educativa fue la creación de la SEP en 1921. José Vasconcelos, político mexicano y uno de los fundadores de esta Secretaría además de ser su primer secretario, tenía una visión sobre la escuela dentro de la cual, pensaba esta como un espacio en donde los estudiantes se desarrollarán y tuvieran una función dentro de la

sociedad impulsando una amplia campaña contra el analfabetismo y apeló a que las personas indígenas formarán parte de este nuevo proyecto, haciendo que las instituciones educativas llegaran también al ámbito rural. (Turián y Quintanilla, 2012: pp.20-21) Según sus propias palabras retomadas por Turián y Quintanilla, este pensaba como indispensable la creación de la SEP pues se necesitaba: *"Un organismo central provisto de fondos para que exista la posibilidad de una acción educativa, extensa e intensa, capaz de influir en la vida pública. Y toca a este organismo generalmente llamado Ministerio de Educación, señalar las orientaciones generales técnicas y políticas de la enseñanza".* (Turián y Quintanilla, 2012: p.19)

Hacia el final de este sexenio, gobernado por Álvaro Obregón, comenzó a implementarse la pedagogía de la acción. Sin embargo, fue durante el gobierno de Plutarco Elías Calles (1924-1928) donde se implementó la idea de "aprender haciendo" y donde las escuelas tenían también la función de "cortar la cultura local" a través de la educación impartida por estas instituciones, así como a través de las misiones culturales, mediante las cuales se difundía la "nueva civilización" buscando generar un contrapeso a lo difundido por las Guerras Cristeras. (Turián y Quintanilla, 2012: p.23)

Ahora bien, resulta importante hacer una pausa en lo mencionado en el párrafo anterior pues encontramos puntos nodales de unión con la educación republicana. La educación controlada por el Estado, trataba de imponerse frente a la educación católica, esto lo hacían mediante lo impartido dentro de las aulas, así como por medio de las "misiones culturales" en el caso de México o bien, "misiones pedagógicas" en el caso de España. Entre las cuales se pueden encontrar muchas diferencias según los contextos socio políticos que vivía cada país, sin embargo, además de buscar una secularización de la educación, tienen en común el ser dos ejemplos que permiten observar claramente cómo la educación representa una herramienta no solo para aquellas personas que acceden a ella, sino también, para aquellos grupos que tengan el control de esta pues es la vía mediante la cual podrán hacer que se implemente su visión social y política del mundo.

Por ejemplo, en 1926 Calles reafirmó el carácter laico de la educación y una de las medidas que tomó, fue implementar una vigilancia específica a las escuelas particulares, en la contraparte, las autoridades eclesiásticas prohibían a los creyentes mandar a sus hijos a

instituciones públicas pues estás iban en contra de la Iglesia, lo cual generó un alto grado de deserción en esta época. (Turián, Quintanilla: 2012)

Durante los tres gobiernos que se suscitaron entre 1928 y 1934 "controlados" por Calles hubo un alto grado de inversión en la educación a nivel nacional hasta 1931, pues las consecuencias de la "Gran Depresión" (1929-1933) hizo que esta se redujera. (Turián, Quintanilla, 2012: p.27)

Hasta este punto se pueden observar algunos de los antecedentes de la escuela activa en México, previa a la llegada de los profesores españoles, en donde la educación ya se veía influenciada por los principios de un tipo de razonamiento pedagógico basado en la acción. Sin embargo, para comprender cuál era el ambiente político educativo que había en México y que permitió la llegada de los exiliados españoles y, con ello, la puesta en marcha de lo que hoy conocemos como escuela activa, resulta importante hacer un breve análisis del periodo de Lázaro Cárdenas y los cambios educativos que se llevaron a cabo.

Afinidades electivas: Entre la escuela activa y el cardenismo

Como se mencionó en el capítulo anterior, el exilio español a distintos países del mundo comienza en 1936 con el inicio de la Guerra Civil. Uno de los países que recibió más refugiados españoles, entre los cuales se encontraban los profesores republicanos, fue México. Esto tiene una explicación política pues había cierto grado de coincidencias entre la postura del gobierno Cardenista y el bando español republicano. Estas condiciones fueron las que permitieron que en un inicio una parte del grupo de los republicanos, también llamados "los rojos", arribará a México huyendo de la dictadura franquista.

Es relevante explicar esto, puesto que compartiendo el argumento propuesto por Victoria Lerner: *"En el fondo solo cuando se descubran los fundamentos sociales y económicos de este gobierno podrá arrojar luz sobre el sentido de la educación socialista y de los sucesos políticos de la época".* (Lerner, 2016: p.92)

El hecho de que llegaran una gran cantidad de españoles exiliados no ofrece una explicación suficiente para comprender por qué en este país, más que en ningún otro en el contexto de América Latina, se desarrollaron lo que hoy conocemos como "escuelas activas". Así, uno de los objetivos de este capítulo es explicar y comprender cuáles fueron los mecanismos sociales que permitieron que estas comunidades letradas de exiliados se establecieran en México. Por tanto, es importante señalar cuál era el contexto político del país que favoreció el desarrollo de estas escuelas.

En 1934 en México un partido político oficial dominaba el escenario político, el Partido Nacional Revolucionario, hoy conocido como PRI. El candidato para las elecciones de ese año era Lázaro Cárdenas del Río. Aunque existen diversas interpretaciones y dimensiones sobre su gobierno hay un relativo consenso sobre tres ejes principales: la repartición de tierras en forma de ejido, la implementación de leyes laborales en favor de los derechos de la clase trabajadora y el tercero -en el cual profundizaremos más pues es relevante para el objetivo de este capítulo- la reforma educativa, conocida por buscar establecer la "Escuela socialista". (Montes de Oca. 2008: p.486)

Como se mencionó al inicio de este capítulo, la formación del Estado mexicano en la segunda mitad del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX no tiene forma de entenderse sin la tensión y conflictos con la iglesia católica. En la época de Lázaro Cárdenas uno de los ejes de esa tensión y discusión era en el ámbito educativo, pues la reforma propuesta por el PNR le quitaba el control de la educación a la Iglesia. Buscaban entre otras cosas implementar una educación "útil" para el trabajo en el campo y las fábricas, los estudiantes aprenderían mientras realizaban el trabajo, lo cual motivaría a comprender la vida social mediante la experiencia y de este modo les ayudaría a racionalizarla. (Montes de Oca. 2008: 487)

Al respecto, Victoria Lerner comenta que la nueva escuela socialista era pensada como un instrumento mediante el cual las clases trabajadoras utilizarían diferentes técnicas más avanzadas en sus propias tierras, las cuales les harían ser personas más productivas. Así que, a la idea de un cambió social en abstracto que parte únicamente de la buena voluntad de un gobierno por activar la conciencia de las clases trabajadoras, es relevante agregar que venía

de la mano con la idea de modernizar México, a través de herramientas como los libros de texto que invitaran al trabajo y a la industrialización del país. (Lerner, 2016: p.94) La autora plasma lo anterior en el siguiente ejemplo:

> *"Por ejemplo, en los destinados a las primarias rurales en 1935 (la famosa serie Simiente) se aconsejaba a los campesinos que introdujeran industrias lucrativas, como la del gusano de seda, la cría de conejos, y la apicultura, y que utilizaran los implementos modernos, como segadoras, tractores, arados, riego y abonos. La educación, particularmente, era uno de los medios para deshacerse de todas las taras de una sociedad tradicional y arcaica*". (Lerner, 2016: pp.94-95)

He aquí un primer punto de encuentro entre el modelo educativo republicano y la escuela socialista propuesta por Cárdenas. Ambos pertenecientes a lo que podría identificarse como políticas de orientación social preocupadas por el mundo del trabajo, lo que en distintos contextos significó que las dos propuestas pedagógicas consideraban que la educación debía estar separada del poder eclesiástico y bajo la tutela del Estado únicamente y con un enfoque especial en invertir educativamente en las zonas rurales. Además, esta educación debía de ejercer el lema: *aprender - haciendo,* característica que hasta este momento es esencial para la escuela activa.

Los miembros del Partido Comunista Mexicano (PCM), en 1937 hicieron público el apoyo al gobierno y educación cardenista. Hernán Laborde, uno de sus miembros dijo:

> *"La Escuela Socialista, a mi ver, debe esforzarse por democratizar al máximo la educación, por llevar la educación a las más amplias masas del pueblo, armándolas con las armas de la cultura y de la ciencia, orientándolas y capacitándolas para la lucha por la liberación nacional del país..."* (Partido Comunista de México,1938: p.11)[13]

Como se puede ver, ambas corrientes pedagógicas tenían fines políticos y buscaban que los maestros fueran también militantes, pues esta era la forma de legitimar y darle continuidad al tipo de proyecto que ellos imaginaban. Un ejemplo de esto es que, en México, en la cámara

[13] Retomado de: Montes de Oca. (2008) p:498

de diputados, se discutía si existía la posibilidad de hacer la revolución social desde las escuelas. De esa magnitud era el interés y el sentido de la disputa por tener el control de la educación, pues tanto en España como en este país, esta representaría un brazo del gobierno para legitimarse. Debe señalarse que el planteamiento no solo era dirigido a las instituciones públicas, las escuelas privadas tenían también la obligación de seguir el modelo socialista por medio de planes de estudio, libros de texto, entre otros elementos.

La disputa por el control de la educación y su importancia no solo sucedió en Europa como se ha explicado en capítulos anteriores. Uno de los principales cambios establecidos en el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, fue que toda la educación primaria (tanto la pública como la privada) estaría en manos del Estado, esto incluía la elaboración de planes y programas de estudio, así como métodos de trabajo. A su vez, tenían el control de la realización de los libros escolares, pues deberían de estar aprobados por la Secretaría de Educación Pública. (Montes de Oca, 2007: p.113) Dato que no resulta menor, pues como veremos más adelante, la centralización de la educación por parte del Estado también significó una herramienta para reproducir los conocimientos legítimos y a través de esto un modelo de pensamiento de carácter político y de imposición de la castellanización.

Una de las características de la formación del Estado mexicano durante el siglo XX fue el ir constituyendo cierta institucionalidad en diversos aspectos centrales de la vida pública. En el periodo cardenista se pone fin al intento de permanencia y continuidad del mandato que, en muchos sentidos, fue característico de las disputas políticas del siglo XIX y XX. El proyecto buscaba sustituir el caudillismo por una institucionalidad que, si bien no puede ser caracterizada como democrática, si ponía límites a la extensión del mandato que en el periodo posrevolucionario se conoce como “Maximato”.

A su vez, otra de las características del periodo de Lázaro Cárdenas, consistió en constituir un proyecto de identidad nacional en el cual la educación jugó un papel central. Se trataba pues, de defender una visión del mundo que, en el plano político, ciertamente respondía a los intereses del partido en el poder (el PNR), pero también a un tipo de ideología con orientación social y a la consolidación misma del estado.

En el proyecto educativo de entonces, aparecieron principios vinculados a la ciencia y la universalidad, los valores y principios que habían estado limitados por distintos factores de poder político y social que prevalecían previo al periodo Cardenista.

Una de ellas, por ejemplo, era la importancia de los intereses colectivos sobre los individuales. Un ejemplo de esto es que todo el conocimiento de las distintas materias como: ciencias naturales, lenguaje, matemáticas, etc., debía tener ejemplos relacionados al entorno de los alumnos, así como tener como eje sus propios intereses (STERM y CTM, 1939:32). (Montes de Oca, 2007: p.114) Todo esto con la intención de construir en las infancias formas de ver el mundo que abonen a la destrucción del sistema de clases y den pie a la construcción de una sociedad socialista (Montes de Oca, 2007: p.114.). En palabras de la autora:

> *"Esta nueva escuela exigía una nueva pedagogía, nuevos textos y nuevos programas escolares, así como nuevas técnicas pedagógicas para hacer una escuela activa, hecha para la vida; una escuela convertida en un "laboratorio experimental", en la que se conociera, analizara y criticara el sistema social existente y se inculcara la necesidad de transformarlo. Una enseñanza utilitarista y colectivista que preparara a los alumnos para la producción, que les fomentara el amor al trabajo como un deber social, que les inculcara una conciencia gremial."* (Montes de Oca, 2007: p.114)

Es importante detenerse en este punto pues podemos observar puntos de coincidencia entre la escuela activa española y la educación cardenista, por ejemplo:

- Corriente y utilidad política: Si bien el recorrido de carácter político - educativo que se ha hecho hasta el momento ayuda a comprender que no podemos separar educación de política, pues la escuela es parte de la construcción de la segunda. Lo particular de estos dos casos es que los unen posiciones políticas en común, al ser parte de movimientos políticos de izquierda cercanos o pertenecientes a corrientes socialistas o comunistas. Los cuales ven la escuela como la trinchera mediante la cual podrán difundir y legitimar los intereses de su lucha.
- Aprender haciendo / "Escuela para la vida": En este punto hay una concordancia de ambos contextos que nos ayuda a comprender por qué los profesores españoles encontraron compatibilidades en México pues la nueva escuela del gobierno de Cárdenas y la pedagogía republicana, centraban el entendimiento del conocimiento a

través de la observación, interacción y poniendo ejemplos relacionados con la vida cotidiana. Abonando a que el eje central del aprendizaje estuviera centrado en el interés del estudiante.

Estos dos puntos junto con el hecho de que conceptos como "aprender-haciendo", "autogobierno", estuvieran en ambos países, representaba una forma de concebir la enseñanza y sienta la base para poder entender por qué se pudieron desarrollar las pedagogías activas españolas en este país en el periodo de Cárdenas.

Finalmente, el artículo tercero constitucional quedó reformulado de la siguiente manera:

> *"La educación que imparta 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.*
>
> *Solo el Estado –Federación, Estados, Municipios impartirá educación, primaria, secundaria y normal. Podrán concederse autorizaciones a los particulares que deseen impartir educación en cualquiera de los tres grados anteriores, de acuerdo, en todo caso, con las siguientes normas…"* (Partido Nacional Revolucionario: 1935, pp:166-167)[14]

Antes de continuar analizando las diferentes posturas respecto a esta reforma, hay que tomar en cuenta la siguiente aclaración que hace Lerner respecto al sentido sociológico de las reformas educativas:

> *"El hecho sociológico que merece destacarse aquí es que las reformas educativas suelen ser promovidas por las máximas autoridades del país. Esto sucedió con la de 1934 y con las posteriores, de 1964 y 1970. En la primera fecha el gobierno adoptó la educación socialista como ideología oficial por la coyuntura internacional -la oleada pro roja que azotaba muchos países por la crisis económica de 1929- y sobre todo por la interna, que era crítica. Se enfrentaban con furia grupos políticos de izquierda y derecha y cundía la agitación entre las distintas clases sociales; había huelgas obreras, protestas de los campesinos y descontento entre los patrones por motivos económicos. Paradójicamente, frente a las nuevas*

[14] Retomado de Montes de Oca. 2008., p.499

> *ideas -de índole revolucionaria-, se proyectaba pacificar el país y continuar dando al estado la función de árbitro interclasista-."* (Lerner, 2016: pp.104-105)

Había diferentes posturas respecto a esta nueva forma de educación en el país, por un lado, se pensaba que el gobierno de Cárdenas terminaría con las desigualdades sociales y caminaría hacia un país autónomo con principios socialistas y revolucionarios, y por otro, se describe como un gobierno vertical, paternalista y populista. Más allá de la interpretación *in situ* o a posteriori de lo que fue este gobierno, durante este periodo la política educativa jugó un papel fundamental.

Como muchos de los cambios sociales este fue resultado de una lucha entre diferentes grupos, tanto aquellos que estaban a favor de la reforma educativa como aquellos que estaban en contra. La disputa se dio en distintos espacios como las cámaras de diputados y senadores, instituciones educativas, organizaciones civiles, la iglesia. Los medios de comunicación, concretamente los periódicos, jugaron un papel fundamental en esta disputa por la educación, pues ahí expresaban y daban a conocer las propuestas y posturas respecto a la reforma los distintos grupos involucrados en el país. "El Nacional", por ejemplo, era el periódico más cercano al oficialismo el cual difundió los planes de políticas públicas implementadas por el gobierno de Cárdenas. A diferencia del Universal y el Excélsior, cuyos contenidos iban más encaminados a la crítica que a la promoción y difusión de las políticas públicas.

Profundizando en el contenido de "El Nacional", este hablaba de la reforma educativa como una herramienta para cambiar el pensamiento de las nuevas generaciones, pues la escuela era vista como un medio para transformar la forma de interactuar y de ver el mundo de los alumnos buscando el cooperativismo dentro de la institución mediante prácticas como el trabajo en equipo, para más adelante ser capaces de organizarse en sociedad. Esto requería un cambio de visión sobre distintos ejes como el trabajo, la naturaleza, las relaciones sociales, etc. (Montes de Oca, 2007:p.116)

> "Se trata de arrebatarnos a nuestros hijos, de prostituirles el entendimiento y el corazón y donde ellos servirán de carne de experimentación" (*Excélsior,* 17 de enero de 1934)[15]

[15] Retomado de: Montes de Oca., 2007: p.116

Frente a este tipo de posturas en la Ciudad de México, entonces Distrito Federal, se constituyó el Frente Nacional Socialista del Magisterio, el cual respondió por medio del periódico "El Nacional" de la siguiente forma:

> *"Como lo indica el nombre de la organización, nos proponemos pugnar por el establecimiento de una escuela que, tomando en cuenta las tendencias e idiosincrasia características del pueblo mexicano, los recursos naturales del país, nuestros propios problemas, etc., adapte o aplique los principios generales de la doctrina socialista"* (Montes de Oca., 2007: p.117)

A su vez, en este periódico se publicaban las discusiones sobre el Plan Sexenal de Gobierno en donde marcaban una clara postura anticlerical. En ese momento, la iglesia católica era una de las más claras oposiciones a la educación socialista. Por lo que hubo una confrontación de ideas entre grupos pertenecientes a la jerarquía eclesiástica y los grupos que apoyaban al partido en el poder, el PNR.

Por un lado, Cárdenas explicaba en el plan sexenal que su gobierno convertiría a México en un país libre económica y políticamente; desde su perspectiva, para lograrlo era primordial la implementación de la escuela socialista y el apoyo de los maestros. (Montes de Oca., 2007: p.117)

Por otro lado, un intelectual opositor a aquel gobierno Jorge Cuesta, publicaba en medios opositores que le parecía que el tipo de escuela propuesta por el PNR era un "instrumento de propaganda política única: el socialismo" (Montes de Oca., 2007: p.117). Si bien, Cuesta estaba a favor de construir un país más justo, pensaba que la vía para esto era proveer a los maestros y estudiantes las herramientas para llevar a cabo su "labor educativa" (Montes de Oca., 2007: p.117), la cual no era difundir la ideología socialista. (Montes de Oca., 2007: p.18)

El tipo de educación que predominaba en México en la segunda mitad del Siglo XIX y principios del XX, la cual contenía una ideología de corte positivista y liberal, era criticada por fomentar una visión del mundo individualista, incentivando la competencia y rechazando la colaboración. Eran escuelas laicas, sin embargo, no eran caracterizadas por tener una lucha política o que promoviera un tipo de pensamiento que cuestionara al clero fuera de las aulas.

Además de las publicaciones en los periódicos mencionados, Elvia Montes de Oca autora de "*La educación en México. Los libros oficiales de lectura editados en el gobierno de Lázaro Cárdenas (1934-1940)*", busca comprender y explicar por medio de un análisis a este material didáctico, como es que los libros de texto son el resultado de los cambios que realizó al Artículo tercero constitucional en aquel periodo y que hemos referido en este escrito. Montes de Oca retoma a Bourdieu y propone en un inicio que el análisis de texto invita a comprender no sólo la subjetividad del autor sino los intereses y motivaciones de una época y concretamente de un grupo. A su vez, sus planteamientos permitirán comprender en mayor profundidad, cuáles fueron los cambios llevados a cabo en el ámbito escolar que dieron lugar a un modelo de país el cual permitió el exilio y el asentamiento de los profesores españoles.

Los nuevos libros escolares eran una de las herramientas de la reforma educativa, pues su contenido era acorde a la postura política del gobierno de Cárdenas. Para esto se conformó una comisión editorial que la conformaron "escritores revolucionarios", los cuales escribieron los libros de texto basándose en una pedagogía moderna y funcional para el gobierno socialista, además buscaron ser gratuitos para todos los estudiantes.

Una característica de estos, al igual que el material utilizado en la educación activa en España, era que el contenido debía de estar relacionado con el contexto de los estudiantes por lo que se invitaría a los profesores a colaborar en la redacción de estos y no se invitaría a los autores de las editoriales privadas. Esto con la intención de que los estudiantes se involucraran más en los problemas de la sociedad y de esta manera la escuela fuera vista como parte fundamental de esta y no como una institución aislada.

Tanto los niños como los adultos debían hacer un plan de trabajo basándose en sus intereses, dentro de los cuales no debían de venir únicamente temas escolares aislados sino problemáticas relacionadas con la comunidad. (Montes de Oca., 2008: 502) Dentro de esta forma de trabajar, los valores que predominaban y que también coinciden con la pedagogía activa española eran:

- *"La participación activa de todos por igual". (Montes de Oca., 2008: p.503)*
- *"El trabajo en equipo" (Montes de Oca., 2008: p.503)*

- *"El reconocimiento del otro en igualdad de derechos y obligaciones". (Montes de Oca., 2008: p.503)*
- *"El cumplimiento de las obligaciones libremente asumidas". (Montes de Oca., 2008: p.503)*
- *La implementación de "los sindicatos como formas sociales de organización de los trabajadores para la defensa de sus derechos laborales". (Montes de Oca., 2008: p.503)*

Además, para Turián y Quintanilla, durante el gobierno de Cárdenas (1934-1940) se intentó democratizar el acceso a la educación, buscando a través de esta construir una sociedad más equitativa, no únicamente aumentando la inversión económica, sino expandiéndola a territorios rurales y haciendo que el control de esta lo tuviera el Gobierno Federal, además de crear instituciones activas y de alta relevancia nacional como el Instituto Politécnico Nacional (Turián, Quintanilla, 2021: pp.31-32)

Para el objetivo de este capítulo resulta relevante profundizar más en la teoría de Bourdieu sobre el lenguaje y el poder, concretamente en su texto "Lenguaje, cultura y poder" en el apartado "Lenguaje y poder simbólico". Pues abonará a entender la importancia del contenido de los libros de texto y de la escuela como institución donde se produce y reproduce el lenguaje y a su vez el control de esta funciona para los intereses de quienes quieren construir un tipo de país.

En la construcción de los libros de texto se podrá observar el contenido político que se buscaba transmitir en las aulas y el modelo de país que tenía pensado el movimiento cardenista. Recordando que los libros oficiales no pueden verse como un material neutro pues están dotados en sí y mediante el profesor y la institución en la que se imparten, de un poder simbólico

El lenguaje como poder

Bourdieu comienza proponiendo una perspectiva del lenguaje, en la cual las palabras contribuyen a la construcción de "cosas sociales", por ejemplo: grupos, clases e incluso naciones. (Bourdieu. 1985: p.65) Esto nos ayuda a comprender la importancia de la escuela,

pues precisamente en ese espacio en donde la población aprende a leer y a escribir, pero sobre todo aprende a darle un significado al mundo por medio de las palabras. El autor, ayuda a comprender que no es posible pensar las palabras, desde la sociología, como una herramienta objetiva del lenguaje pues estas están cargadas de significado. Retoma la teoría neokantiana para asignarle al lenguaje la construcción de percepción que tienen los agentes sobre el mundo social, por lo tanto, aquellos que cuentan con "el poder", son quienes tienen en sus manos la capacidad de construir el mundo a través del lenguaje legítimo, estos grupos serán quienes contribuyan a formar la visión legítima del mundo social y, por ende, desde la perspectiva que propone Bourdieu, a la construcción de este mundo. Este no es un proceso estático ni inamovible, pues hay una lucha constante entre grupos sociales por tener la representación legítima del mundo, es una lucha simbólica, mediada por las palabras y el lenguaje. En el caso de México, el Estado presidido por el General Cárdenas y, en franca confrontación, la Iglesia junto con pensadores que representaban la oposición, lo que significa que era una lucha por el control de la educación entre el clero y el Estado. Se trata del problema sociológico de la legitimidad a partir del efecto de delegación del poder simbólico. El poder que tienen aquellos que nombran y a su vez construyen un mundo social, no lo obtienen de forma automática, sino mediante mecanismos sociales que les permite, por medio de la legitimación y reproducción de esta visión, mantener el poder construyendo formas de visión y división del mundo que reproducen sus principios. Por ello resulta fundamental la importancia que le otorgó el gobierno de Cárdenas al cambio en el artículo tercero de la Constitución mexicana, implementando en paralelo nuevos libros escolares.

Sólo a través de la construcción y control de un sistema educativo de carácter nacional, de la consolidación discursiva que se producía y reproducía dentro de los instrumentos jurídicos y pedagógicos, es que se consolidó la idea de una nación en concordancia a su proyecto político. La importancia de una narrativa pública no radica en los discursos en sí, sino en el poder de adhesión que estos discursos tengan. De hecho, Bourdieu se separa de los lingüistas afirmando que es un error buscar el poder del lenguaje en el lenguaje en sí. Pues el poder de este, no se encuentra en las palabras como si estas fueran un objeto autónomo que auto produce sus significaciones, sino en el portavoz que las enuncia y, en consecuencia, su

significado variará según las condiciones sociales en las que se utilicen. (Bourdieu. 1985: p.66)

En el ejemplo mexicano el liderazgo cardenista estaba investido de poder no por las palabras que enuncia sino porque él era "un portavoz dotado de poder de hablar y actuar en nombre de un grupo y en primer lugar sobre el grupo que existe única y exclusivamente por esta delegación". (Bourdieu. 1985: p.65)

Por otro lado, podemos ver que Bourdieu plantea dos puntos esenciales que nos ayudan a comprender la importancia de la escuela y el análisis de los libros de texto que propone la autora Elvia Montes de Oca. En primer lugar, el lenguaje construye la realidad y en segundo lugar el hecho de que este poder conferido al lenguaje no es intrínseco a este, sino que depende de la posición social de quien la enuncia. Esta posición es la que le permitirá estar dotado de "la lengua de institución, la palabra oficial". (Bourdieu. 1985: p.69)

Esto lo podemos trasladar a distintos niveles en este trabajo de investigación. A nivel del discurso de Cárdenas -y del PNR en general- que apoyaba e impulsaba la reforma educativa bajo principios que aludían al periodo revolucionario, no tenía un valor únicamente por las ideas ahí plasmadas, sino por la posición hegemónica que ocupaba ese partido como eje de poder en el sistema político mexicano. En un segundo nivel se encuentran los mecanismos de centralización del poder político en México para poder entender el carácter tan profundo de las transformaciones educativas y su expansión territorial a nivel nacional.

En el plano más empírico de la aplicación de una reforma y su puesta en operación, Bourdieu nos permite comprender la importancia del maestro cuando habla de que el portavoz está "investido del discurso oficial", pues es el portavoz autorizado por toda una institución. El autor resume de la siguiente manera lo que hace que un discurso sea legítimo, lo que hace que tenga poder simbólico:

Propiedades del discurso + Propiedades de quién las enuncia
+ Propiedades de la institución que autoriza a pronunciarlas

Es importante retomar y profundizar lo que plantea este autor, pues ayuda a comprender el empeño que había por controlar la educación en los distintos países que se han mencionado a lo largo de los capítulos anteriores y concretamente en México. Cárdenas, buscó reformar la educación desde el contenido de los nuevos libros de texto hasta las formas de educar con los nuevos métodos de enseñanza como el "aprender – haciendo". Para esto resultaba fundamental el papel del maestro pues sería este portavoz dotado de poder simbólico que transmitiría el nuevo contenido político a las y los estudiantes.

Entonces, la educación cardenista en México transmitiría el nuevo "discurso de autoridad", el cual no tendría efecto únicamente a partir de su comprensión sino de ser reconocido como el discurso legítimo, para que esto suceda "debe ser pronunciado en una situación legítima y por la persona legitimada para pronunciarlo, el poseedor del "skeptron", conocido y reconocido como habilitado y hábil para producir esta particular clase de discurso". (Bourdieu. 1985: p.71)

En resumen, el discurso político del gobierno de Cárdenas sería pronunciado en una institución y situación legítima como la escuela o el salón de clases, por el profesor dotado de un poder simbólico. El profesor, en teoría y a partir de nuevos materiales, nuevos reglamentos y disposiciones, es quien producirá y reproducirá este discurso con el apoyo del nuevo contenido de los libros escolares.

Manifestación de homologías

Para ejemplificar la centralidad que tuvo en el debate nacional la disputa por los contenidos educativos, es preciso mencionar una de las manifestaciones más representativas de este conflicto. En esta manifestación podemos observar la puesta en escena de la lucha por el ámbito educativo y, de paso, una homología entre el modelo español y el mexicano. El 28 de octubre de 1934 siendo Abelardo L. Rodríguez el presidente en funciones y Cárdenas el presidente electo se realizó una manifestación convocada por el PNR en apoyo a la Reforma

Educativa a la cual asistieron 150,000 personas que se reunieron frente al Palacio Nacional. El rango etario de los y las asistentes iba entre los 15 a los 80 años, según la nota del periódico "El Nacional" que también plasmó las consignas de las pancartas de los asistentes, algunas de ellas permiten ubicar el posicionamiento de los manifestantes, dentro de los cuales había servidores públicos, campesinos, maestros, obreros, etc. (Montes de Oca., 2008: p.499) Algunas fueron las siguientes:

1. *"Madres: la escuela socialista hará que sus hijos las respete por convicción no por miedo al diablo" (Montes de Oca., 2008: p.499)*
2. *"Expulsando al Cura, México se cura" (Montes de Oca., 2008: p.499)*
3. *"El proletariado necesita pan: no Doctores Honoris Causa"" (Montes de Oca., 2008: p.499)*
4. *"La Escuela Laica hace burgueses; la Socialista, hombres honrados" (Montes de Oca., 2008: p.499)*

Resulta relevante retomar las características de esta manifestación y en particular de estas consignas, pues permiten ver el tipo de posición política que tenía el grupo promotor de la Escuela Socialista y en qué aspectos había homología con la escuela activa española y los maestros republicanos. Los cuales, si bien no habían llegado a México, se encontraron con la reforma ya implementada cuando ellos arribaron al país. Haciendo un breve análisis de las consignas retomadas para los fines de este capítulo, se puede observar cierto grado de homología en los siguientes puntos.

Las primeras dos consignas demuestran el carácter laico de la Escuela Socialista, el cual coincidió con la escuela activa española, pero más allá de esto nos muestra la lucha iglesia-estado y la disputa por el control de la educación, pues como se ha visto en capítulos anteriores quien contará con el poder sobre esta, tendría el monopolio de esta herramienta que legitimaría al grupo que se encontraba en el poder por medio de la construcción de una forma de pensar en las nuevas generaciones y mediante mecanismos en los que , como ocurrió en Francia, aquellas personas que tenían acceso a cargos oficiales eran quienes compartían un mismo modelo de pensamiento producido y reproducido en las escuelas. En el caso de la Escuela Socialista Mexicana y la escuela activa española este conocimiento debía ser de carácter popular y anticlerical.

El carácter de "popular" queda claro en la tercera consigna, pues no busca construir personas con altos títulos académicos sino construir una educación para todos y todas. Esto analizado desde el punto de vista sociológico habla también de una parte de la herramienta política que es la escuela, pues asegurando una escuela para todos y todas con un marco ideológico acorde a los objetivos de centralización del gobierno, aseguraban también un modelo educativo más homogéneo para una gran parte de la población.

Por último, la cuarta consigna hace una diferenciación al no nombrarse únicamente como "escuela laica", si bien la laicidad es una de sus características fundamentales, no es suficiente para construir este tipo de educación ni en México, ni en España, en realidad debía tener principios políticos sólidos como los que hemos expuesto. Esta consigna, también representa el carácter moral, en donde tratan de constituir a través de la educación un tipo de ser humano acorde a los principios políticos del grupo en el poder. En el caso de México, encabezado por el movimiento cardenista y en el caso español el Gobierno republicano. Podemos resumir lo que significaba la escuela para el gobierno de Cárdenas de la siguiente manera:

> *"Con respecto a la escuela socialista, para Cárdenas era un medio para unificar conciencias, formas de pensar y percibir el mundo, tanto el que corresponde a la naturaleza como a la sociedad, de esto se haría cargo el Estado de manera exclusiva. Cárdenas mismo se declaró enemigo de que la educación estuviera en manos del clero, en uno de sus discursos dijo enfáticamente "...no permitiré que el clero intervenga en forma alguna en la educación popular, la cual es facultad exclusiva del Estado". Palabras pronunciadas en el discurso emitido por Cárdenas el 21 de junio de 1934 en Gómez Palacio, Durango, durante su gira como candidato presidencial del PNR."* (Montes de Oca., 2008: p.500)

Además de estas coincidencias, una de las diferencias entre la educación republicana y la educación socialista era que, en el caso español, al encontrarse dentro de una guerra, los opositores a la implementación de esta pertenecían en su totalidad a la derecha española y en el caso mexicano no fue así. Prueba de ello es lo narrado por Lerner en el siguiente párrafo:

> *"Algunos se enfrentaron al nuevo sistema educativo porque no estaban de acuerdo en que una sola doctrina dominase la enseñanza. Querían que en ella se discutieran todos los puntos de vista: el católico, el marxista, etc. Varios profesores enarbolaron este liberalismo en la Universidad, como Pablo González Casanova (padre del sociólogo actual), Eduardo García Máynez y otros más. En realidad, desde 1933 Antonio Caso se había enfrentado con estos argumentos a Vicente Lombardo Toledano. En su caso, como en el de Manuel Gómez Morín, su simpatía por el catolicismo originaba probablemente esta posición."* (Lerner. 1979: p.112)

La animadversión de la derecha por una educación socialista ideológicamente esperable. En cambio, resulta en principio sorpresivo que la izquierda -el Partido Comunista o alguno de sus hijastros- la atacaran en 1934 por dos razones. Primero, argumentaban que era una maniobra política para distraer a las masas de sus problemas económicos y laborales. Segundo, porque no era posible implantarla en un régimen capitalista como el mexicano. También la derecha había esgrimido este argumento, bastante certero, por cierto. Como en otras muchas ocasiones, ambas alas se unieron para hacer la guerra al régimen progresista de Lázaro Cárdenas, y esto a pesar de que sus motivaciones eran muy distintas, pues a los conservadores les molestaba el radicalismo de Cárdenas y a los rojillos su alianza con Calles, la burguesía y el imperialismo." (Lerner, 2016: pp.111-112 .)

Como se ha podido observar hasta este punto, la escuela socialista en México implementada por el gobierno de Lázaro Cárdenas y la escuela activa en España implementada por el bando republicano, cuentan con elementos estructurales comunes (homologías), pues si bien se desarrollan en contextos distintos tienen bases tanto en el fondo de los contenidos escolares como en la forma de transmitirlos, en común. Pero, sobre todo, ven a la escuela como un espacio político que les permitirá llevar a cabo el proyecto de nación que compartían.

Tres profesores españoles

Ahora bien, se ha podido observar que los antecedentes de lo que yo nombro en este trabajo como *escuela activa* en este país datan de mucho antes de la llegada de los dos maestros españoles que llegaron como producto del exilio. Dentro de este apartado se buscará narrar

su historia en México a partir de testimonios orales de una parte importante del grupo fundador, para comprender así cómo se entretejen estas trayectorias, las cuáles dan como resultado la creación de estas tres escuelas activas. Además, es con ellos que llegan las técnicas Freinet de manera formal, parte fundamental de lo que hoy se conoce como "escuela activa", la cual es objeto de estudio de esta tesis.

A lo largo de esta investigación se ha encontrado poca bibliografía sobre la historia de la escuela activa en México, por lo que, para este apartado se retomarán los textos que hay escritos sobre el tema, en específico dos "Breve Historia de la Escuela Activa" de Oscar Solana y "A propósito de la Escuela Activa" de Ramón Costa Jou, así como el libro de "Un maestro singular" de Fernando Jiménez.

Empleo también el testimonio oral de Graciela González Mendoza fundadora de la Manuel Bartolomé Cossío, quien, además, fue esposa de José de Tapia uno de los principales personajes en la historia de la educación activa en el país. Este relato se obtuvo por medio de una entrevista en profundidad sobre el tema, con el objeto de comprender cómo surge la fundación de estas escuelas y cuál ha sido su devenir a lo largo del tiempo, así como su interpretación sobre el fenómeno de grupo y *reproducción* de *capitales* que se forma en estas, lo que permitirá un mejor abordaje del cuarto y último capítulo de este trabajo relativo a la producción y reproducción del capital cultural dentro de los diversos grupos formados en las escuelas activas de la Ciudad de México.

El primer personaje al que se hace referencia es Patricio Redondo quien, junto con José de Tapia (profesor del que también hablaremos en los párrafos siguientes), fueron maestros rurales de la provincia de Lérida de los pueblos Pugibet y Montoliu respectivamente, bajo la supervisión del inspector de la zona era Herminio Almendros dentro el periodo de la Segunda República Española. Estos tres maestros junto con otros, estaban influenciados por toda la corriente educativa de Ferrer Guardia[16]. No es una cuestión menor que en México, la figura del maestro rural había adquirido una significación cada vez mayor en el contexto

[16] Ferrer Guardia es una de las figuras más importantes dentro de la pedagogía anarquista en España y un predecesor fundamental de lo que hoy se conoce como Escuela Activa.

postrevolucionario. La propiedad social de origen en la trayectoria profesional de estos maestros encontraba un espacio donde sus innovaciones e ideas pedagógicas tendrían mayores oportunidades de desarrollo.

Por otro lado, a pesar de que todos los exiliados pertenecían a un mismo bloque político, se diferenciaban entre sí a partir de la posición de origen con la que arribaron a México. Los fundadores de instituciones como el Fondo de Cultura Económica y el Colegio de México, los cuáles también eran exiliados, eran profesores universitarios, intelectuales consolidados y figuras del mundo cultural en España, incluso algunos ya con fuertes vínculos con intelectuales mexicanos antes de llegar a este país, particularmente con el grupo entorno a Alfonso Reyes y Daniel Cosío Villegas. Esto permite inferir por qué ocuparon cargos diferentes, pues la posición que ocupaban en México se vio determinada por su origen social, su trayectoria intelectual previa y los vínculos ya establecidos con figuras centrales del mundo intelectual en México.

Ahora bien, para comprender el origen que tenían estos maestros, antes de comenzar con el siguiente apartado es relevante recuperar las siguientes fichas, las cuáles retomo del libro del profesor Fernando Jiménez Mier y Terán, especialista en la historia de la educación Freinet en España, denominado "Viva la imprenta, orígenes de la educación Freinet en España". En este construye y expone las fichas de vida de los integrantes del grupo Batec. De todas las que presenta retomo la de Patricio Redondo y José de Tapia, pues darán más claves que ayuden a comprender su trayectoria.

Redondo Moreno, Patricio	**Ficha 7**
Muere en San Andrés Tuxtla, Veracruz, México, 31 de marzo de 1967. Natural de El Cubillo, Guadalajara, España, 1°de mayo de 1885. Hijo de Pascual Redondo Esteban (recaudador de contribuciones) y de Laia Moreno Armezua (hogar).	
Formado como maestro en la Normal de Guadalajara, 1920.	

Director de la escuela graduada de niños en Villanueva y Geltrú, Barcelona desde principios de 1934, en donde coincide con Luis G, Bover (ver la ficha 2). En 1932 intenta incorporarse al Patronato Escolar de Barcelona. Antes está en Puigvert de Lérida, Lérida (desde 1920). Por determinar la escuela que atiende con anterioridad, en un pueblo rural de la Sierra de Urbión (sito en donde colindan Burgos, Rioja y Soria).
Se incorpora a la Cooperativa Española de la Técnica Freinet, en 1935 el accionista definitivo, miembro del Consejo de Administración y del Comité de publicaciones. Firmante del Reglamento de la Cooperativa Española de la Técnica Freinet, octubre de 1933. Impulsa la publicación de los siguientes cuadernos escolares: L'Afany, La Nau, Llavor y Salut, en Villanueva y Geltrú (a partir de 1934); así como L'Afany, en Puigvert de Lérida (1933). Articulista en Colaboración y autor de cuestiones educativas en el Butllent del Comité de Defensa Local (Villanueva y Geltrú), ¡¡Campo!!, (Barcelona), Acracia, Escola, El Ideal y El Magisterio Leridano. Participa en los primeros ensayos freinetistas leridanos. Fundador y activo participante del Grupo Batec.
Anarquista cercano a la Confederación Nacional del Trabajo. Inspector escolar republicano en Villanueva y Geltrú. Preside la Delegación Comarcal del Consejo de la Escuela Nueva Unificata en Villanueva y Geltrú, 1936. Secretario General del Consejo Nacional de Asistencia Social en el Ministerio republicano de Sanidad y Asistencia Social, 1936.
Exilado en México, San Andrés Tuxtla, Veracruz, a partir de 1940 realiza trabajo escolar. Pasa a Francia, encargado de una colonia de niños españoles en Grenoble 1939. Separado del magisterio y dado de baja en el escalafón, 1939.
En Puigvert de Lérida hay una calle que lleva por nombre "Patricio Redondo”
Titulación, (5) 1.19, leg. 3963, exp. 32, caja 31/19935. Patronato Escolar de Barcelona, 1932/2°. p. 153.

(Mier y Terán, 2011: 292-294pp.)

Tapia Bujalance, José (de)	**Ficha 9**

Muere en el Distrito Federal, México, 4 de mayo de 1989, Natural de Córdoba, España, 27 de febrero de 1896.

Hijo de Laureano de Tapia Téllez (marino y farmacéutico) y de Elisa Buja-lance Torquemada (hogar).

Tiene un hermano maestro llamado Rafael.

Sobrino del inspector escolar de Córdoba José del Río y de la Bandera.

Viudo contrae segundas nupcias en México con la maestra Graciela González Mendoza.

Formado como maestro en la Normal de Córdoba, 1913.

Director desde 1938 del Grupo «Bonaventura Carles Aribau> del Patronato Escolar de Barcelona, escuela en donde se desempeña como maestro desde los primeros meses de 1934. En 1920 toma posesión de la escuela unitaria de niños en Montolíu de Lérida, Lérida. Antes es maestro en escuelas de la provincia de Córdoba: escuela unitaria núm. 1 en Montemayor, a partir de julio de 1918 y escuela de la Compañía Minera de Peñarroya, Pueblo Nuevo del Terrible, desde 1914, A partir de 1913 inicia el trabajo escolar, en la ciudad de Córdoba, en una pequeña escuela que el maestro instala en la casa de sus padres.

Se incorpora a la Cooperativa Española de la Técnica Freinet, en 1935 es accionista definitivo y Administrador-Delegado.

Firmante del Reglamento de la Cooperativa Española de la Técnica Freinet. Octubre de 1933.

Impulsa la publicación de los siguientes cuadernos escolares: Vilabesos, en el Grupo Bonaventura Carles Aribau (1934); así como Colección Escolar de Libros Vividos, en la escuela unitaria de Montolíu de Lérida (1933 y posiblemente a partir de 1932).

Realiza el primer ensayo con la imprenta Freinet en Cataluña junto con sus alumnos de Montoliu de Lérida.

Articulista en Colaboración y autor de cuestiones educativas en ¡¡Campo!!

(Barcelona), Acracia, Escola y El Ideal. Fundador y activo participante del Grupo Batec. Partidario del esperanto desde su estancia en Peñarroya. Participa en las Misiones Pedagógicas, 1932.
Participa del lado republicano encargado del campo de artillería en San Andrés, Barcelona. Secretario accidental de la Federación Anarquista Ibérica, 1937.
Llega a México en 1948 y realiza trabajo escolar incluso con 92 años de edad cumplidos. Pasa por los campos franceses de <Agen>, <Argelès>, <Barcarès> y ‹Saint-Cyprien>. Separado del magisterio y dado de baja en el escalafón, 1939.
En 1996, con motivo del centenario de su nacimiento, se nomina “Maestro José de Tapia” a una glorieta en la Ciudad de Córdoba, España.
Titulación, (5) 1.19, leg. 4414, exp. 28, caja 32/6328. Normal de Córdoba, exp. s/n. Denuncia recibida en Lérida, (5) 1.019, leg. 8677, exp. 21, caja 32/10658. Patronato Escolar de Barcelona, 1933, p. 68.

(Mier y Terán, 2011: 292-294pp.)

Gracias a este trabajo, podemos profundizar en el análisis del origen social de estos dos personajes y de su relevancia para la escuela activa. En primer lugar, resulta pertinente remarcar el origen social de ambos maestros en donde se pueden encontrar similitudes y diferencias. Para esto presentaré la siguiente tabla donde se plasman propiedades en común y diferencias, sobre ambas, se profundizarán en los párrafos posteriores.

Características en común de los fundadores	**Diferencias específicas de los fundadores**
Los tres eran del género masculino	
Hijos de padres profesionistas	
Los tres eran anarquistas	

Eran profesores rurales	
Los tres fueron fundadores del Grupo Batec	
Almendros se exilió en Cuba	José y Patricio se exilian en México.
Pertenecientes a la fracción Republicana	
José y Patricio son los primeros en implementar la técnica de la imprenta en España.	Herminio establece el primer contacto directo con Freinet
Los tres fueron firmantes del Reglamento de la Cooperativa Española de la Técnica Freinet	
	José de Tapia participó en las misiones pedagógicas
Patricio Redondo llega a México en 1939	José de Tapia llega después del comienzo de la Segunda Guerra Mundial.

(Tabla de elaboración propia)

En el caso de Patricio Redondo, el cual nace en 1885 en Guadalajara, España siendo hijo de un recaudador de contribuciones y una mujer que trabajaba en el hogar. A diferencia de José de Tapia que nace en 1896 el cual era descendiente de un marino farmacéutico y de su madre quien se dedicaba a trabajar en el hogar y el cual tenía un hermano maestro. (Mier y Terán, 2011) Respecto a su origen social el propio José narra lo siguiente:

> *"Papá era hijo de una familia de nobles. Le correspondía heredar el título nobiliario. Llegando a ese momento renunció. Fue consecuente. Sus convicciones de republicano federal le impidieron participar en ese ridículo ritual. No estuvo dispuesto a acudir, con traje de gala y espadín a recibir el espadazo del rey.*
>
> *Mamá fue descendiente del inquisidor Torquemada. Mi abuelo en plan de broma le decía a mi abuela:*
>
> - *No puedes ser buena, eres descendiente de Torquemada.*
>
> *Mi abuelo materno llegó a Córdoba vistiendo un humilde trajecito y calzando alpargatas. Logró colocarse como trabajador de limpieza en la casa de banca más importante de la ciudad. Después fue cobrador y así fue subiendo poco a poco. En un momento dado la casa de banca estuvo a punto de ir a la quiebra, pero mi abuelo la salvó. Esto le valió para ascender todavía más. Cuando murió era Gerente General jubilado de la Casa Blanca Pedro López e Hijos.*

Durante mi infancia, la vida en casa era feliz, tranquila y con posibilidades económicas. Esas últimas, un día, se derrumbaron." (Mier y Terán. 1996: p.20)

Como puede observarse, ninguna familia era propietaria de medios de producción o pertenecía a una familia de intelectuales. El primer maestro mencionado su padre era lo que hoy se conocería como un funcionario de hacienda el cual es el encargado de cobrar impuestos a particulares, empresas o instituciones. A diferencia del segundo quien al ser hijo de un marino – farmacéutico y con el dato de que tenía un hermano el cual también había estudiado para ser maestro, habla de que su familia se encontraba en un lugar el cual, puede suponerse, contaba con mayor volumen de capital dentro del espacio social, que Redondo.

La distancia entre el origen social no era abismal entre uno y otro, pues ambos llegaron a estudiar la misma carrera en la Normal y terminaron ejerciendo como docentes dentro de la misma provincia: Lleida, Catalunya y acaban siendo dos de los principales fundadores del grupo Batec, ya mencionado en este trabajo. Este dato es significativo pues, aunque ninguno de ellos es de origen catalán, ejercen ahí su profesión. Esto resulta lógico, puesto que, como se ha mencionado en apartados anteriores es una de las provincias más resistentes frente al franquismo, por lo que era también el espacio dentro del cual se podía gestar este tipo de educación.

Por último, tomando en cuenta que las especificidades de las trayectorias de estos dos personajes no son el objeto de estudio central de este trabajo y que varios de los datos de estas se encuentran entretejidos a lo largo de todo el texto, puede decirse que las fichas aquí expuestas son de suma importancia, pues ayudan a comprender que si bien ambos son fundadores y participantes del grupo Batec, así como firmantes del Reglamento de la Cooperativa Española de la Técnica Freinet y si bien, según Mier y Terán solo José de Tapia fue a las misiones pedagógicas, ambos se consideraban cercanos o militantes de la corriente anarquista dentro de la república y pensaban la escuela como una trinchera política.

Ahora bien, según Graciela González, en un inicio "Pepe Tapia"[17], y Patricio no tuvieron una buena relación debido a la fortaleza del carácter de ambos, narra Graciela González Mendoza, viuda de José. A pesar de esto, Herminio Almendros los reunía cada cierto tiempo en el día que les pagaba a los profesores de la zona y ahí coincidían estos dos maestros, ambos discutiendo sobre la necesidad de hacer evolucionar la escuela. Por lo que al tener estas coincidencias político-educativas y junto con otros como el propio Almendros o el profesor Alcobé formaron el grupo "Batec"[18] con reuniones mensuales y ganando adeptos comenzaron, en palabras de Graciela de Tapia, "una revolución a nivel primaria" primero en Lérida y luego influenciando al resto de España.

Es importante situar que estos profesores se organizaron política y educativamente previo a la Guerra Civil, luchaban por destronar a Alfonso XIII peleando en favor de la república y en contra de la monarquía. Durante esta coyuntura histórica se puede vislumbrar el origen político de las clases que impartían y también la herencia politizada que podemos ver hoy en las escuelas activas del país. Estos profesores traían en su propia trayectoria de vida una carga política que reflejaron en el contenido y la forma de sus clases que llegaría en años posteriores a México. La escuela era para ellos una trinchera política, en donde se enseñaba a los estudiantes a reflexionar y criticar su realidad social. Prueba de ello es una anotación que le hace Herminio Almendros a José de Tapia en su cuaderno de trabajo, dentro de la cual venía la siguiente línea: "*He aquí una escuela, un maestro justamente engastado en la obra de educación del pueblo que persigue nuestra República*". (Jiménez, 1996: 82p)

Durante la Guerra Civil Española muchos profesores de la pedagogía activa, así como militantes de los partidos republicanos fueron asesinados, sin embargo, los tres que se han mencionado hasta el momento (Almendros, José de Tapia y Patricio Redondo) se exiliaron en diferentes países huyendo de la dictadura de Francisco Franco. En ese contexto de persecución política, no había posibilidad de instaurar las pedagogías activas en España.

[17] Apodo con el cual se le llamaba al maestro José de Tapia.

[18] Batec: Grupo de profesores catalanes republicanos, cuyo nombre en español significa: latido.

Además de estos profesores es de suma relevancia mencionar a Ramón Costa Jou, quien fue también maestro republicano exiliado en México perteneciente al grupo Batec, si bien este trabajo no se concentra en la trayectoria que él fundó en el país la escuela "Ermilo Abreu" en 1970, es de los principales promotores de este tipo de educación y técnicas en la Ciudad de México, como se podrá ver más adelante en su participación como parte de la organización de la Red "Escuela Activa", corriente que él mismo define como:

> *"La escuela activa significa que el niño actúa como agente y sujeto principal del trabajo escolar de un modo responsable y eficaz, que realiza su vida armónicamente, con libertad, pero en función de sus necesidades vitales y en un ambiente adecuado en el que surgen motivaciones atrayentes, donde su interés individual halla perfectamente integrado al interés de los demás en virtud de la cooperación y ayuda mutua de alumnos y maestros".* (Costa. 1981)[19]

Los profesores se exiliaron en momentos diferentes. Pero los casos que resultan de interés para este apartado del trabajo son el de Patricio Redondo y José de Tapia, junto con Ramón Costa pues son quienes llegan a territorio mexicano durante y después del gobierno de Cárdenas y quienes serán los dos fundadores principales de la escuela activa en el país.

Sus historias fueron distintas. Por un lado, Patricio Redondo toma el último barco de españoles republicanos con destino a México llamado "Sinaia" llegando a Coatzacoalcos en 1940. Al llegar a Veracruz, Patricio Redondo se ubica en San Andrés Tuxtla y recibe una pensión por parte de una institución llamada JARE "Junta de Ayuda a los Refugiados Españoles". De acuerdo con el testimonio de Graciela de Tapia: "Lo que a él más le gustaba era construir la clase, no darla, construirla". Por lo que comenzó a construir la clase bajo un árbol de mango a niños de la calle y a miembros de distintas agrupaciones de San Andrés Tuxtla, por ejemplo: los tabacaleros, los agricultores y a familias como "los Turrent" y "los Miranda". Con el tiempo le propusieron construir una escuela, él aceptó. Así fue como

[19] Retomado de: Hernández, López (1989). Prensa en la escuela: *El movimiento pedagógico Freinet en México.*

comenzó dando clases en una casa, él se encargaba del grupo de quinto y sexto de primaria y otros profesores de los grupos de primero, segundo, tercero y cuarto de primaria.

La historia de José fue distinta pues él llegó a México en 1948. Después de la Guerra Civil se exilió en Francia donde se encontraba con su familia reunida hasta después de la Segunda Guerra Mundial. Durante este tiempo él y Patricio Redondo habían intercambiado cartas y en una de esas comunicaciones Patricio invita a Pepe a México, al mismo tiempo que éste le expresa su interés por venir a este país.

En efecto, Pepe llega a México con su esposa que muere al poco tiempo. Él se instala en San Andrés Tuxtla y comienza a trabajar como profesor y contador en la Escuela Experimental Freinet. Después de un tiempo, concluye su periodo en esta escuela y se moviliza al entonces Distrito Federal, en donde se encuentra con Ramón Costa Jou, en este periodo José estaba planeando volver después de un tiempo a Francia a reencontrarse con sus hijos.

Es importante hacer un corte en este punto, pues es necesario entretejer este fragmento del paso de José de Tapia en México con la trayectoria de Graciela González, pues solo así se podrá dar cuenta, de lo que es una parte de los objetivos específicos de esta tesis: la fundación de las escuelas activas vigentes en la capital del país.[20]

Graciela González Mendoza

Graciela González Mendoza tiene 93 años, nació en el Distrito Federal en 1931. Durante sus primeros tres años de vida habitó junto con sus padres un departamento en Santa María de la Rivera, en la zona centro del Distrito Federal. Su padre, proveniente de Nuevo Laredo, se mudó al entonces Distrito Federal para estudiar la preparatoria, la cual terminó, pero no pudo continuar con sus estudios pues estalló la Revolución Mexicana. Su madre estudió hasta cuarto de primaria y fue ama de casa durante toda la vida de su hija. Tiempo después, cuando Graciela tenía alrededor de tres años, su padre comenzó a trabajar en la empresa de

[20] El relato en primera persona sobre cómo llega a México José de Tapia, así como sobre el periodo de su vida previo a esto, se puede consultar en el libro "Un maestro singular".

Ferrocarriles de México y mientras lo hacía estudió contabilidad en una escuela a distancia en Texas. Alrededor de 1934, su padre comienza a trabajar en Ferrocarriles Nacionales de México al mismo tiempo que se mudan a una casa pequeña en la colonia Del Valle, la cual habitarán sus padres por el resto de su vida.

Aquí es relevante hacer una pausa, pues el relato que narra la maestra Graciela nos ayuda a comprender en primer lugar, su origen social. Este es resultado de una movilización por parte de los padres, el origen social del padre le permite migrar al Distrito Federal para realizar estudios de preparatoria, los cuales suspende por la movilización política y social que se da en el país. A pesar de esto logra establecerse con la madre en la colonia Santa María de la Ribera, que en ese momento era una zona en la cual se concentraban intelectuales, novelistas etc., una clase media establecida, pues el declive de esta colonia es posterior a 1950. Todo lo anterior nos permite comprender que los padres de Graciela se encontraban en un sector medio de la población y que el trabajo en los Ferrocarriles de México es lo que les permitió movilizarse socialmente y ubicarse dentro del espacio físico en la colonia Del Valle con un puesto de trabajo que tuvo el resto de su vida, lo cual permite hacer la aproximación sobre que se encontraban en un sector medio establecido de la sociedad.

Ella comenzó a estudiar en una escuela "Normal" para ser maestra, a la que entra con su amiga Lucrecia Mocome, a quien conoce en la secundaria No. 8 como estudiantes y cuya tía era inspectora del jardín de niños, dato que será definitivo para la trayectoria de la maestra Graciela. El primer año como maestra, Lucrecia se va a la primaria Guadalupe Victoria y Graciela se va a una escuela en donde comenta que pasó el peor año de su vida, por el ambiente de la institución en general y de su grupo particularmente.

Para el segundo año, la tía de Lucrecia consigue que la trasladen a la Guadalupe Victoria, esta se encontraba San Ángel Inn y contaba con gran prestigio puesto que dentro de las escuelas oficiales tenía la jefatura de sector y de inspección, lo cual se reflejaba a su vez en las instalaciones que eran considerablemente superiores en comparación con las otras escuelas. Ahí trabajó durante ocho años y durante ese tiempo comenzó a estudiar francés, donde conoció a Consuelo Bonfil quien era hija de Ramón Bonfil, subsecretario de educación

primaria normal en el Distrito Federal. Consuelo había hecho su tesis sobre la escuela de Patricio Redondo y fue quien introdujo a Graciela al conocimiento de las técnicas activas y estas nuevas experiencias educativas en el país. A esta última le generó tal interés que se trasladó a San Andrés Tuxtla a conocer la escuela que había construido Patricio, la cual hoy sigue existiendo y lleva el nombre de "Escuela experimental Freinet".

Graciela llega hasta la Normal Superior, en donde estudia un año de matemáticas que se suspende por las huelgas de la institución, le revalidan este año y cambia a "Técnico en educación y normal superior", con la intención de obtener una beca para irse a Francia. Graciela plática en la entrevista que su intención no era realizar estudios en este país, sino conocer de primera mano cómo trabajaba Freinet en su escuela y con el material didáctico que él construía, profundizar sus conocimientos de la escuela activa/escuela moderna y comprender los fundamentos de estas técnicas. Sin embargo, antes de recibir la carta de aceptación para ir a Francia, dato en el que se ahondará en párrafos posteriores, durante el tiempo que estudia la Normal Superior recibe una beca la cual le permite suspender un año su trabajo como maestra en la Guadalupe Victoria y en ese momento junto con algunas de sus compañeras y amigas (Lucrecia, Celia Ramos, entre otras), comienzan a desarrollar el proyecto para construir una escuela pública, pero con técnicas Freinet. En la planeación de este proyecto iban a casa de Ramón Costa Jou[21] para hablar de este y es en una de esas reuniones donde Graciela Mendoza conoce a José de Tapia, sin tener gran relevancia este encuentro puesto que él volvería a Francia con sus hijos y Graciela, por otro lado, continuaría su proyecto de fundar una escuela activa en la educación pública.

En 1960 la SEP les otorga a Graciela y a un grupo de maestras una escuela recién construida la cual estaba ubicada en Coyoacán, cerca de Miguel Ángel de Quevedo por el pedregal de San Francisco. Fue una escuela a la que asistían niños de una clase social baja, (un indicador de esto es que dentro de su narración habla sobre anécdotas en donde las y los estudiantes narran que dormían en camas de piedra que necesitaban limar).

[21] Profesor exiliado que trabajaba con técnicas Freinet en "la escuela sin rejas", al cual Graciela conoce mientras ella trabajaba en la Guadalupe Victoria

Quienes fundan la escuela además de nombrarse frentistas, pertenecían también al movimiento Revolucionario del Ministerio (MRM) que dirigía Othón Salazar[22]. A la escuela no solo entraron las y los amigos de Graciela sino también otras profesoras menos involucradas con ambos movimientos. Este dato resulta relevante más adelante en medida que comienza una huelga dentro de la SEP, en la cual, la fracción othonista entra en paro pues les revocan el control del sindicato. Por lo que las fundadoras se ven en la necesidad de tomar una decisión: continuar con el nuevo proyecto de la escuela activa dentro de la educación pública dejando de apoyar a la fracción othonista o bien, parar las clases apoyando esta fracción. Toman la segunda decisión y es en este momento cuando las profesoras ajenas a ambos movimientos reabren la escuela y deciden despedir a las fundadoras justificándolo como "abandono de empleo", el caso de cada una de ellas fue diferenciado de acuerdo a su situación ante la SEP, pero todas abandonan la escuela. Lo anterior resulta significativo puesto que fue el primer intento de construir una escuela pública que implementara técnicas Freinet.

Entretejiendo historias

Es en ese entonces cuando ocurre el reencuentro significativo para José de Tapia y Graciela González, no únicamente para su historia personal, sino porque a partir de este se marca un antes y un después en la historia que busco reconstruir en este trabajo, respecto a lo que yo nombro, escuela activa en México: comienzan a trabajar juntos. Esto surge a partir de una reunión en casa del antropólogo Ricardo Pozas[23] pues Graciela le daba clases de piano a sus hijas. Aquí aparece otro símbolo de su *habitus* el cual revela una característica del grupo social al que pertenecía: una clase media establecida en la Ciudad de México. Ello le permitió estar en esta reunión a la cual llegó José de Tapia, a platicar que iniciaría un proyecto de una escuela rural la cual estaba ubicada en el pueblo de "Santa Catarina" en Tláhuac, cerca del

[22] Maestro normalista, político y sindicalista mexicano.

[23] Reconocido antropólogo mexicano, especializado en la investigación y defensa de las culturas indígenas en México. Formaba parte de un grupo de intelectuales en ciencias sociales que desde la UNAM comenzaron a "modernizar" el sistema a partir de establecer procedimientos y alianzas en investigación científica.

lago de Texcoco. Es durante este encuentro que Graciela habla con José solicitando trabajar con él, ante lo que él acepta e invita a otras compañeras de ella. Trabajaron juntos durante un año aproximadamente en la escuela de Santa Catarina.

Toda la escuela trabajó con técnicas Freinet, acoplados al contexto rural, como, por ejemplo: la asamblea de niños campesinos, la imprenta escolar, la deliberación de ideas y el debate en clase, entre otras. Fue en este periodo y a partir de un viaje que hacen Pepe y Chela a la escuela de Patricio Redondo que comienzan a establecer una proximidad personal más sólida. Meses después de este segundo encuentro y de trabajar juntos por un periodo de tiempo en Santa Catarina, se casaron.

El proyecto de la escuela rural en Santa Catarina finaliza más o menos al mismo tiempo que ellos inician una vida juntos, casándose en la ciudad de México y yéndose a vivir a la colonia Nápoles. A inicios de los años sesenta él comienza a trabajar en el Instituto Mexicano Indigenista y ella es aceptada en la beca en Francia así que se va ocho meses del país entre 1962 y 1963.

Es interesante anotar cómo consiguió la beca, pues no había ningún programa que correspondiera con sus intereses sobre la escuela activa y técnicas alternativas, según lo expresa ella misma. Fue el dominio del idioma, lo que le permitió irse becada para perfeccionarlo, lo que le acreditaría para ser maestra en el extranjero, el nombre del programa era “Especialización de maestra de francés en el extranjero”. Este dato resulta relevante pues era necesario comprender bajo qué motivaciones Graciela tenía un nivel de francés que, por un lado, le permitiera dar clases a la hija de académicos como Ricardo Pozas. Por otro lado, es lo que la posibilita irse al país que es una de las cunas de la educación e innovación pedagógica, como lo es Francia, a conocer al creador de estos métodos. Ella narra que estudia francés porque lo había escuchado en el cine, lo que refuerza el hecho de pertenecer a una clase económica media que le permitía acceder a estos espacios culturales en donde tuvo contacto con este idioma. Comenzó a estudiarlo en la Alianza Francesa y la mayor parte de sus estudios los llevó a cabo en el Instituto Francés de América Latina.

En este periodo ella conoce distintas escuelas al interior de Francia en donde se trabajaba con técnicas activas y después de un largo recorrido conoce la escuela de Célestin Freinet y puede convivir con las diferentes técnicas en primera persona.

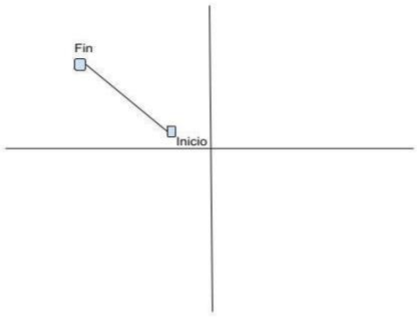
Al volver a México, José de Tapia estaba trabajando en el Instituto Indigenista y ella se va a trabajar a una escuela pública que le asignan en el sector tres de educación, es en ese momento en donde le surge la idea de formar una escuela junto con José de Tapia, pues según narra, estaba ya muy decepcionada de la escuela pública.

Al inicio suena como una idea irreal debido a la falta de presupuesto, por lo que ambos continúan trabajando en los empleos que tenían, sin embargo, al sacar el presupuesto que necesitaban para rentar un departamento y los materiales indispensables para iniciar, Graciela platica que comienzan a ahorrar todo su salario para poder construir la escuela. Ante la pregunta del tipo de proyecto que tenían en mente, responde que buscaban tener una escuela en donde los niños y las niñas fueran felices y aprendieran a pensar, esto lo lograrían por medio de técnicas y métodos activos con los que ya llevaban trabajando una larga trayectoria.

Cuando logran ahorrar el dinero suficiente para poder pagar algunos meses de renta y comprar los materiales necesarios se instalan en 1964, en la colonia Del Valle porque "era nuestro rumbo conocido", comenta Chela. Para atraer alumnos, repartieron un volante en la glorieta de la Iglesia del Sagrado Corazón, pues estaba instalada la escuela muy cerca de ahí. Sin embargo, narra que la mayoría de los estudiantes eran hijos de sus amigos.

Es importante detenerse en esto, y hacer puntualizaciones sobre la ubicación de la escuela, así como del tipo de estudiantes que se inscribieron en ella. José de Tapia, como se ha podido ver hasta el momento, fue un maestro español exiliado que llegó a México y que recibió en principio un apoyo económico brindado por el Gobierno mexicano. Esto, junto con su trabajo en la escuela de Patricio Redondo, le permite establecerse en el país y mudarse posteriormente a la Ciudad de México, es interesante apuntar que Pepe no llega junto con los exiliados por la Guerra Civil, sino como una elección posterior a la Segunda Guerra Mundial. Fue el "capital social" uno de los múltiples factores que le permite conseguir un empleo en

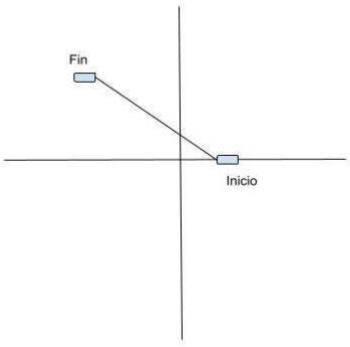
México y posteriormente tener un ingreso económico que le permitió, según el dato que nos da Graciela, volver de visita a Francia. Esta información es relevante, pues habla de la posibilidad económica que tenía el maestro José en ese entonces y da una pista del sector en el que se encontraba del espacio social; otro dato sería el contacto y amistad con exiliados más establecidos como Ramón Costa Jou y el tipo de reuniones a las que asistía con ellos o la influencia que podía tener para que le concedieran su petición de obtener una escuela rural, en este sentido consideraría que José de Tapia se encontraba en una posición media establecida perteneciente al polo Cultural del espacio social.



En este mapa se puede ver la posición de origen y la de llegada dentro del espacio social, de este personaje. La cual, en un inicio se encuentra en un punto medio dentro de la variable del capital económico, con una inclinación hacia el polo cultural. Esto se modifica, pues la serie de posiciones que va ocupando a través de la línea temporal, hace que llegue a un punto en la cual ha acumulado mayor volumen de capital económico y cultural, generado, como se mencionó en los párrafos anteriores, por el capital social acumulado y las condiciones políticas y sociales de ese momento en México.

Por otro lado, como hemos podido observar hasta el momento, Graciela provenía de una familia que vivió una traslación social del sector medio en el polo económico, al sector medio alto en el polo cultural. Pues fue gracias a la serie de disposiciones con las que contaba dentro

de su posición en el espacio social, que tuvo la posibilidad de estudiar, por ejemplo: una carrera, el idioma francés, etc. Lo que le permitió generar cierto nivel de capital social que haría que se relacionara con el mundo de la escuela activa y compartiera espacios con los profesores exiliados.



A diferencia de José, la posición social de origen de Graciela estaba inclinada al polo económico por la profesión de su padre, sin embargo, coinciden en que también se encontraba en un punto medio respecto al volumen de capital económico. En este sentido, la línea temporal que indica su trayectoria fue más amplia. Pues como se puede ver plasmado en la imagen, cruza, por las razones ya explicitadas, al polo cultural y crece su volumen de capital económico. En este caso, al igual que en el anterior, una de las razones sociológicas principales a la que se le atribuye, es al capital social acumulado dentro de su trayectoria. Como se pudo ver a lo largo de dos de los apartados de este capítulo, este capital tuvo un gran peso la serie de relaciones que estableció para poder tener acceso a espacios que le permitieron cursar sus estudios y fundar de manera *colaborativa* la escuela Manuel Bartolomé Cossío, la cual es uno de los referentes de educación activa a nivel nacional.

Como podemos ver, estos dos mapas del espacio social ejemplifican gráficamente la movilización social que tuvieron ambos personajes, lo cual da cuenta, a su vez, que pudieran coincidir y comenzar un proyecto juntos, pues en el momento de su encuentro ya tenían

intereses y relaciones en común que les permitirían construir la historia que acabamos de narrar.

Respecto al tipo de estudiantes, es importante anotar que, como pasa con un grupo social, el habitus de una institución está marcado por su origen. Y la existencia de la Manuel Bartolomé Cossío fue posible también porque las y los amigos de la fundadora y el fundador inscribieron a sus hijos dentro de ésta, lo cual sería la raíz de la endogamia social que persistirá a lo largo del tiempo.

La relevancia de plasmar la trayectoria de los fundadores y las fundadoras, en el caso de ellas a partir de una fuente primaria, pues sólo a partir de comprenderla podemos analizar el proyecto que tenían en mente, como funciona hoy en día y a su vez, el por qué llegaron a planteárselo. Además, es imprescindible no olvidar la relevancia del momento político que se vivía en el país al momento del exilio, ya que sólo a partir de comprender este contexto es que se puede dar cuenta del desarrollo que tuvo este tipo de educación dentro del país.

A partir de todo lo anterior, se puede decir que tanto para los maestros aquí mencionados como para las maestras en cuya historia se ahondará en el siguiente capítulo, toman la educación como eje transformador de la vida social. En el caso de ellos, a partir de trayectorias marcadas por experiencias de derrota, persecución y exilio. Se puede decir hasta este punto, que este grupo pasó por espacios burocráticos administrativos para poder reafirmar sus ideas pedagógicas desde el sistema, hasta la llegada de la Guerra civil, en donde sus estigmas sociales de perseguidos y exiliados los condicionaron para las tomas de decisión de sus años posteriores. Es entonces que su afinidad electiva que parte de su origen social, lucha política, ideológica, pedagógica, queda abruptamente interrumpida como proyecto en España.

Ahora bien, antes de poder continuar adentrándose en la trayectoria de las tres escuelas en las que se concentra esta tesis, es muy relevante marcar la década de los 70 como un momento crucial en la historia de la escuela activa en este país, pues a partir de la muerte de Patricio Redondo en 1967, organizan en 1968 un homenaje en San Andrés Tuxtla, a partir del cual se

gesta una Red educativa en México que consistía entre otras cosas, en la difusión, reflexión y consolidación tanto del trabajo pedagógico que se hacía en sus escuelas y la experiencia dentro del aula, como en la reflexión del momento educativo que atravesaba el país y los posicionamientos políticos que tendrían frente a las emergencias sociales de la época. A esta configuración deciden nombrarla "Red de escuela activa" fundando a su vez la revista "Escuela Activa" (1970-1977), a cargo de Ramón Costa y entre el resto de directivos y colaboradores se encontraban: Graciela González, José de Tapia, Herminio Almendros, Violeta Selem, entre otros. En esta se dejan documentadas algunas de las discusiones y características esenciales que tendrían que tener, para esta organización, este tipo de instituciones, algunas de ellas mencionadas en la introducción. Ahondan profundamente en el papel de los padres en la escuela hablando de lo necesario que resulta el involucramiento de estos en la educación de sus hijos e hijas, pero, sobre todo, la necesidad de que ellos mismos estén dispuestos a re-educarse. Para los términos de este trabajo, esta característica resulta un factor fundamental respecto al tipo de habitus con el que tiene que contar una familia que tiene interés en la escuela activa, sin embargo, este punto se verá desarrollado con mayor amplitud en el siguiente capítulo.

Ahora bien, respecto a este momento en la historia de la escuela activa en el país, retomo el libro de "Un maestro singular" escrito por Fernando Jimén, en donde plasma la vida, pensamiento y obra de José de Tapia, en el cual el propio Pepe narra lo siguiente sobre cómo fue ese momento histórico:

> "*En México quienes conocimos y quisimos a Patricio, sentimos su pérdida. Decidimos rendirle un homenaje educativo. Impulsamos un congreso y nos reunimos. Se trató de un considerable grupo de maestros interesados en la renovación escolar. Reflexionamos acerca del trabajo de nuestras escuelas. El Congreso se celebró en el propio San Andrés, en 1968, en la escuela de Patricio.*
>
> *En esa ocasión tomamos dos acuerdos importantes. Reunirnos periódicamente a continuar nuestro diálogo y crear la Cooperativa de Escuelas Activas de México. Esta última nunca llegó a cuajar.*

> *Realizamos varios congresos con la participación de las escuelas y maestros individualmente interesados en los propósitos. Se verificaron entre 1970 y 1976. Pusimos a circular la revista Escuela Activa, con Ramón Costa al frente, para difundir nuestro trabajo.*
> *Con el paso del tiempo, el trabajo tendente a organizar la cooperativa fue decayendo. Los congresos perdieron fuerza. La revista se vino abajo. ¡Todo se fue apagando lentamente! Para 1978 había un buen número de escuelas y maestros apuntados para asistir al Congreso, pero no había más de dos o tres ponencias a ser presentadas. Para no variar, los ponentes serían los mismos de siempre. Se pidió a los interesados en asistir, presentaran alguna ponencia. ¡Muy bien lo pudieron haber hecho!*
> *No hubo respuesta afirmativa. Celebrar un Congreso en esas condiciones sería ridículo, no hubiera tenido ningún sentido. Se canceló y fenecieron los intentos por organizarnos en la cooperativa.*
> *A lo largo de esta experiencia conocimos a valiosos maestros, como Tere Garduño y Violeta Selem, quienes realizan interesantes trabajos en sus escuelas. Tenemos en común una serie de ideas y prácticas educativas. Nos seguimos de cerca. Continuamos estrechamente relacionados aunque no exista una cooperativa u organización que nos aglutine".* (Jiménez, 1996: p.212)

Sobre esto se puede puntualizar diciendo que, a pesar de que la Cooperativa no rindiera los frutos que esperaban sus fundadores, marca un momento fundamental en la historia de este tipo de educación en el país, pues en las publicaciones de la revista "Escuela Activa" dejan, entre otras cosas, el testimonio escrito de lo que podemos comprender de este tipo de educación y las experiencias de su práctica dentro de las aulas.

Ahora bien, lo expuesto en todo este capítulo es el origen de, lo que yo nombro, como el movimiento de las escuelas activas en el país, así que se concluye diciendo que estas escuelas pasaron por distintas etapas: La primera de propagación durante la República española, en la que formaron una parte importante de este proyecto político. Continuando con una etapa defensiva, en donde terminan exiliándose en México a partir de redes de solidaridad o bien de un volumen de capital social, el cual tenían en mucho menor proporción que otros exiliados, pero que les permitió inaugurar pequeños proyectos educativos, que respondían a la necesidad de una población objetivo dentro de un contexto relativamente favorable, pues, ellos no tenían respaldo social, popular, obrero o campesino y, estrictamente hablando,

tampoco tenían apoyo de altos funcionarios. Su “estructura de disposiciones” que orientó sus iniciativas en México pasó del mundo rural al epicentro del gran crecimiento de la clase media urbana.

Es a través de la siguiente paradoja que se da pie a comenzar el siguiente capítulo: en toda la narración de este apartado, se puede observar que hay un mecanismo en donde más allá de las intenciones de los agentes e ideólogos que constituyeron este grupo, el sistema escolar disimula la segmentación y segregación que de manera indirecta ayuda a fortalecer las diferenciaciones y divisiones de las clases sociales. Este funciona entonces, como el actor central de la reproducción social, como podremos ver a continuación.

Capítulo cuarto

Fundadoras y fundadores: sus trayectorias sociales y el capital cultural reificado

Chela, Pepe y la escuela Manuel Bartolomé Cossío

La trayectoria de Graciela Mendoza y José de Tapia que ha comenzado a narrarse en el capítulo anterior quedó suspendida en el punto en el que se abordan las razones por las que se fundó la escuela Manuel Bartolomé Cossío en la Colonia Del Valle.

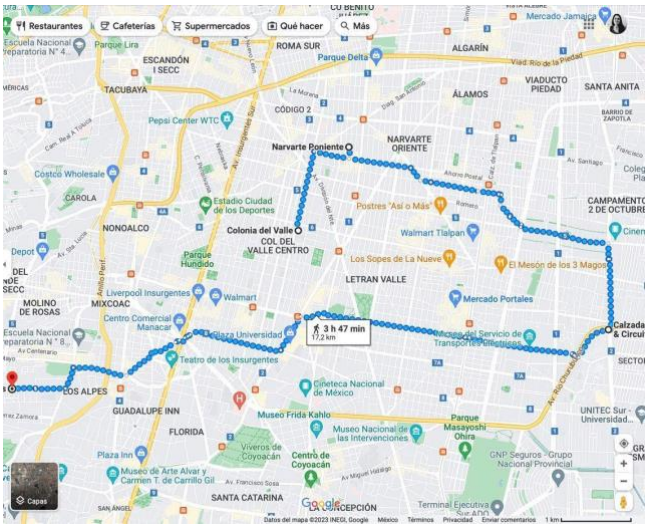
La escuela Manuel Bartolomé Cossío lleva este nombre honrando al pedagogo e historiador de arte, quien instauró previo a la Guerra Civil Española, misiones pedagógicas en todo el territorio español. Logran fundarla, asociándose con dos amigas de Graciela que aportarían el dinero restante y serían a su vez, profesoras y socias de la escuela: Alicia Morales Izunza y Teresa Salas.

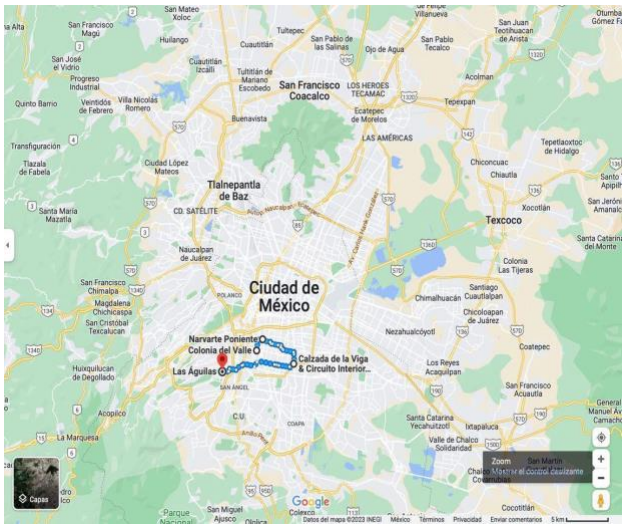
La Manuel Bartolomé Cossío, conocida como "La Bartolo" ha tenido 5 sedes, la primera fue en un departamento en la colonia Del Valle del Distrito Federal hoy Ciudad de México, donde comenzaron teniendo entre 24 y 30 alumnos divididos en tres grandes grupos, el primero: tercero de preescolar, primero de primaria, segundo de primaria; el segundo: tercero y cuarto de primaria; el tercero: quinto y sexto de primaria.

Además de repartir folletos en la misma colonia y que algunos alumnos llegaran por esa vía, la mayoría de estos eran hijos e hijas de sus amigos y amigas las cuales buscaban una propuesta educativa similar. Ante la pregunta de "¿a qué se dedicaban los padres que inauguran con ustedes la escuela?" Graciela (o "Chela" como le dicen de cariño) comenta que eran en su mayoría profesionistas, personas que tenían el grado de licenciatura y que además eran vecinos suyos.

Cuando la escuela comienza a crecer, buscan cambiarse de locación y encuentran una casa en la calle Rebsamen en la colonia Del Valle colindando con la Narvarte, más adelante los dueños les solicitan la vivienda y se mudan a su tercera sede en la Calzada de la Viga y Río Churubusco y la penúltima en la Colonia las Águilas, cerca de Av. Revolución. En todo este trayecto duraron 10 años, de 1967 a 1977, antes de llegar a la sede actual en la calle de Coapa 90, en el barrio de Toriello Guerra, en la delegación Tlalpan. A continuación, presento un mapa con el recorrido de las tres primeras sedes de esta escuela para ubicarla dentro del espacio físico de la Ciudad de México, entonces Distrito Federal y así poder después, hacer el análisis respecto a su ubicación en el espacio social.

CIUDAD DE MÉXICO





(Google, s.f)[24]

Como se puede observar en las dos imágenes previas las 4 sedes de la escuela Manuel Bartolomé Cossío se encuentran en la zona centro-sur de la Ciudad de México, pero para comprender qué significa tenemos que analizar cómo son estas zonas y que tipo de población vive en ellas.

[24] Recuperado el 19 de abril del 2024.

Para poder realizar un análisis de trayectoria, se tratará de plasmar las características de la ubicación dentro del espacio físico y social de la primera sede y de la sede actual. Es relevante aclarar que esta escuela es de las más antiguas en el país que implementan este tipo de pedagogía, por lo que rastrear algunos datos específicos de fuentes oficiales, resultó complicado, así que algunos de ellos los retomaremos de relatos escritos u orales.

Si bien los mapas anteriores ayudarán a cruzar algunos datos para comprender una parte de las características poblacionales de hoy en día de los padres y estudiantes de la Bartolomé, es relevante indagar sobre algunas de las características poblacionales, económicas y urbanas de la época. A continuación, se plasman algunas de ellas.

Años sesenta, La Del Valle y la Escuela Manuel Bartolomé Cossío.

En la década de los años sesenta, hubo una estabilidad económica en México que no había existido en épocas anteriores. La inflación tuvo porcentajes muy bajos, concretamente un 2.3% durante el gobierno de Adolfo López Mateos y de un 2.85% durante el gobierno de Gustavo Díaz Ordaz, además de tener una estabilidad en el tipo de cambio frente al dólar. (Andrade, sf)

Después de la Segunda Guerra Mundial (1950), México se enfrentó a una serie de cambios, algunos provenientes del proceso de industrialización el cual favoreció a que las clases medias crecieran y se consolidaran, a este periodo se le conoce como "Milagro mexicano". (Loaeza, 2005, p.119) Una de las respuestas que se le da a este fenómeno es el modelo económico de desarrollo que se tenía en el país en ese momento, en donde se priorizaron los intereses del capital y la industria, frente a la agricultura, las urbes frente a lo rural, entre otros. Además, el Estado apoyó a la formación de empresas nacionales y se ampliaron el acceso a la educación superior, factores que favorecieron a ciertos grupos sociales, como por ejemplo los profesionistas pertenecientes a la clase media. Consecuencia de ello fue una efervescencia social que tuvo entre sus múltiples consecuencias la generación de empresas

culturales en el país, relacionadas con grupos de intelectuales mexicanos y con el exilio español a este país. (Girola. 2018: p.179)

> *"Los transterrados españoles, derrotados de la República, encontraron en México un nuevo hogar, y la posibilidad de continuar con sus vidas y sus carreras. Muchos trabajaron para el Fondo de Cultura Económica, como traductores y también como autores. Otros, que tenían profesiones liberales, lograron encontrar un camino en el ejercicio privado, o en la Universidad Nacional. Todos traían un recuerdo amargo de sus experiencias, y la mayoría, un cúmulo de expectativas con respecto al país que generosamente los había recibido."* (Girola. 2018: p.179)

Se podría decir que a pesar de los grandes rezagos en las zonas rurales y la lenta incorporación de sectores obreros al apartado productivo del país, el nivel de vida de un sector reducido de la población el mejoró, a pesar de que existía un gran desequilibrio social. Prueba de esto fue el número de personas empleadas, en el año de 1960 aumenta al 62% en comparación con el 53% de 1940 (Loaeza, 2005: p.125) Diversos autores y autoras como Ifigenia Martínez, Roberto Cabral o Roger D. Hansen, parten de indicadores como las actividades laborales, la distribución del ingreso, las prácticas de consumo, entre otros, para sostener que las clases medias son uno de los mayores beneficiarios del proceso de industrialización. Sin embargo, fue precisamente la economista Ifigenia Martínez quien, en uno de sus estudios, el cual está enmarcado en la década de los años 50, explica que la tercera parte de la población, la cual se encontraba en la clase baja, disminuyó sus ingresos. (Lewis, 1961: p.50). Dato que se contrapone al discurso de prosperidad gubernamental. Retomo a Lidia Girola en su texto *"Elites intelectuales e imaginarios sociales contrapuestos en la era del "Milagro mexicano" y su expresión en la revista Cuadernos Americanos"* (2018) de "imaginarios sociales", los cuales define como:

> *"Los Imaginarios sociales son constructos simbólicos, los cuales se expresan y objetivan en representaciones sociales que muestran visiones del mundo, proyectos políticos, ideales y prejuicios prevalecientes en una sociedad, y permiten advertir los derroteros que esa sociedad toma en el presente y hacia dónde va en el futuro. Los Imaginarios sociales ayudan a comprender cuál es la visión que las personas – en el caso que nos ocupa, sectores de las*

> *elites intelectuales en México, en un momento crucial de su historia – tienen del mundo y de su propio papel en él."* (Girola. 2018: p.183)

Este término posibilita plasmar que en esta época convergieron diferentes realidades las cuales produjeron distintos imaginarios sociales y que muchos de ellos no tuvieron relación con el discurso oficialista. Un ejemplo de ello viene plasmado en el libro "Los hijos de Sánchez" (1961), el cual retrata un periodo post revolucionario, desde la perspectiva de una familia de clase baja, perteneciente a la "cultura de la pobreza" (Lewis, 1961), en donde el autor ubica a la tercera parte "mas baja de la población rural y urbana". (Lewis, 1961: p.11) Como lo muestra el siguiente ejemplo:

> *"Un aspecto del nivel de vida que ha mejorado muy poco desde 1940 es la vivienda. Ante el rápido aumento de la población y la urbanización, la situación de amontonamiento y la vida en los barrios bajos en realidad han empeorado. De los 5.2 millones de viviendas de que se informa en el Censo de 1950, el 60 por ciento sólo tenían una habitación, y el 25 por ciento dos; el 70 por ciento de todas las viviendas estaban hechas de adobe, madera, cañas y varas o piedras sin labrar, y apenas el 18 por ciento de ladrillo y cemento. Solamente el 17 por ciento tenían agua entubada para su uso privado.* (Lewis, 1961: pp. 51-52)

Es en este periodo, en el que se funda en 1965 la escuela Manuel Bartolomé Cossío en la colonia Del Valle. Ello resulta relevante puesto que ante la pregunta a Graciela sobre a qué clase social pertenecían ella y José, así como los padres de sus primeros estudiantes, ella menciona que a la *"clase media, a profesionistas, gente con una licenciatura"* y además del análisis respecto al capital cultural que debían de tener los padres y el cual se presentará a continuación, es relevante comprender que la clase media de entonces no era la de hoy en día. Es precisamente en esta etapa del llamado "Milagro Mexicano" en el que se funda la Bartolomé y en la que la clase media cuenta con mayores prestaciones y estabilidad económica y social que con la que se cuenta hoy en día. Es en este sentido, que también resulta relevante comprender las características de la colonia Del Valle en ese momento, cómo era y qué grupo de personas la habitaban, así como señalar que había una alta densidad de escuelas y centros de estudio concentrados en esa zona de la ciudad.

Aunque la construcción de la colonia Del Valle data de mucho antes, se puede partir de mencionar algunos datos ocurridos a finales del siglo XVII y principios del siglo XVIII para comprender el proceso de asentamiento humano de esta zona. Durante esta época, la "Compañía de Jesús", conformada por jesuitas, compró terrenos en esta colonia, poniendo el nombre de "Hacienda de San Borja", sin embargo, al ser expulsados del Imperio Español, abandonaron estos terrenos, lo que posibilitó que algunas familias pudieran adquirirlos. Las reformas liberales de mediados del siglo XIX aceleraron el proceso de fraccionamiento del suelo para su comercialización y hacia finales del siglo XIX y principios del XX comienza la urbanización de esta parte de la ciudad. (Casasola 2020)[25]

A inicios del siglo XX concretamente en 1908, se buscaba fraccionar las haciendas y los ranchos de la zona, al estar conectada con distintas partes de la ciudad, pues la atravesaba el tranvía que enlazaba a la Ciudad de México con lo que entonces era el Pueblo de Coyoacán y lo que hoy conocemos como la colonia Condesa. Fue en ese año cuando se le puso en nombre de "Colonia del Valle S.A". Pero no fue hasta que se pavimentó la Avenida de los Insurgentes cuando esta tuvo un gran crecimiento, pues el asfalto de esta avenida provocó que se comenzaron a construir grandes casas alrededor de la zona como áreas verdes y distintos monumentos, como el Kiosco Francés del parque Mariscal Sucre y la Fuente de los leones, los cuales fueron donados por una de las primeras familias en habitar la zona, la familia Michaus. Posteriormente en los años cuarenta otra de las familias de la zona la familia Lama fue conocida por dar un gran impulso a la comercialización de esta parte del territorio. En la misma época se instaló "La fuente monumental" de Plaza California o "El jardín colonial" y "La ciudad de los deportes" construida en 1945. Más adelante, se continuó con un gran desarrollo urbano, algunos ejemplos son "El centro urbano Presidente Alemán" construido a finales de los cuarenta, el Polyforum Siqueiros inaugurado en 1971 o el World Trade Center que comenzó a construirse en 1966.[26] Estos son otros ejemplos sobre los que Lewis hace referencia y que plasman una realidad que generaba un tipo de imaginarios sociales contrapuestos a los que el plasma en su libro, como puede verse en la siguiente cita:

[25] Casasola, Adrián. (2020). *Del Valle de mis recuerdos, una historia centenaria*. Revista: Revolución Libre en el Sur

[26] http://www.coloniadelvalle.com.mx/historia.htm

> *"En la ciudad de México la situación no es mejor. Cada año la ciudad se embellece al construirse nuevas fuentes, al plantar flores a lo largo de las principales avenidas, al erigir mercados nuevos e higiénicos y al expulsar de las calles a mendigos y vendedores ambulantes. Pero más de la tercera parte de la población vive en viviendas pobres, en vecindades donde padecen una crónica escasez de agua y sufren la falta de elementales instalaciones sanitarias."* (Lewis, 1961: pp. 52)

Esto es un dato más que permite inferir que si bien no hay un número exacto sobre el costo de la vivienda, cruzando algunos datos plasmados en los párrafos anteriores, es posible aproximarse a la idea de que el grupo poblacional que habitaba esta zona pertenecía a una clase alta y media alta. Un primer indicador son las costosas aportaciones de familias que vivían en la zona, para mejorar su aspecto, lo cual habla de un elevado capital económico. Por otro lado, un segundo indicador, sería que durante gran parte del siglo XX se hizo una inversión tanto en la infraestructura como en el desarrollo cultural, hotelero, de vivienda social, espacios verdes, entre otros. Disposiciones pensadas para el tipo de habitantes que se encontraba dentro de ese espacio. De hecho, la Colonia Del Valle sigue siendo la colonia por excelencia de las clases medias educadas; es ahí donde tradicionalmente han habitado las llamadas "profesiones liberales".

Aunado a lo anterior, se retoma el testimonio de Chela en el que platica que el tipo de padres que inscribieron a sus hijos e hijas a estas primeras generaciones de la "Bartolomé", eran vecinos de la zona (con un pago de renta similar entre ellos) y profesionistas. Lo que permite aproximarse a la idea de que, para poder haber cursado la universidad, vivir en zonas como la Benito Juárez y buscar inscribir a sus hijos en este tipo de escuela, teniendo más oferta educativa, son grupos poblacionales que se encontraban en una posición media y media alta del espacio social.

La información anterior resulta relevante entre varias cosas, porque al hacer una relación entre la posición dentro del espacio físico que ocupan las escuelas activas con la serie de disposiciones y relaciones que estas tienen dentro del espacio social, podemos hablar de algunas de las características del grupo al que pertenecen estas escuelas hoy de acuerdo a su

trayectoria y a su origen social, así como delimitar ciertas características del tipo de padres y madres que inscribían a sus hijos e hijas a ella.

El espacio físico, es la ubicación que ocupan las personas y los objetos dentro de un determinado territorio. Por ejemplo, la escuela Manuel Bartolomé Cossío actualmente se encuentra en la dirección "Coapa 90, Toriello Guerra, Tlalpan" y ocupa una superficie determinada de metros cuadrados. Ahora bien, la posición que tiene la escuela dentro del espacio físico se retraduce de otra manera dentro del espacio social. Sólo podrá definirse la posición dentro de éste respecto a la distancia que tenga con los otros agentes u objetos sociales que le rodean y la forma de apropiarse de estos, en otras palabras, con la serie de disposiciones del entorno (llámese: instituciones, servicios de transporte, bienes culturales, servicios de salud, entre otros), Bourdieu lo expresa de la siguiente manera:

> *"Los agentes sociales que se constituyen como tales en y en relación con un espacio social (o, mejor, con determinados campos) y también las cosas en tanto que los agentes se apropian de ellas, y son pues constituidas como propiedades, están situados en un lugar del espacio social que puede caracterizarse por su posición relativa con respecto a los otros lugares (encima de, debajo de, entre, etc.) y por la distancia que lo separa de ellos. Así como el espacio físico se define por la exterioridad recíproca entre las partes, el espacio social se define por la exclusión mutua (o la distinción) de las posiciones que lo constituyen, es decir, como estructura de yuxtaposición de posiciones sociales."* (Bourdieu. 2008: p.120)

En este sentido la organización del espacio social se manifiesta en la serie de oposiciones que hay dentro de este. Es por esto que en el caso de la Manuel Bartolomé Cossío como en el de las otras dos escuelas que se presentarán a lo largo del capítulo, resulta relevante su localización dentro del espacio físico para así poder analizar su posición dentro del espacio social.

En el caso de la Manuel Bartolomé Cossío se puede afirmar que, el día de hoy, se ubica en una zona con renta únicamente accesible para una clase media establecida y una clase media alta de la capital del país, por las siguientes razones: En primer lugar, las colegiaturas mensuales a nivel primaria rondan los $5000 pesos, tomando en cuenta el estudio del INEGI

"Cuantificando la clase media en México 2010-2020" retomada por el periódico "El Financiero", el 62% de la población pertenece a la clase baja, ganando una media de $11,343 al mes. El 37% de la población pertenecería a la clase media, ganando en promedio $22, 297 al mes y solo un 1% de la población pertenecería a la clase alta, ganando en promedio $77,975 al mes.[27] (El Financiero, 2023)[28]

En segundo lugar, la renta promedio en la ciudad de México[29] Es de $22,314 por un departamento y $36,032 por una casa (Periódico Expansión, 2021). Considerando este indicador, y sumando únicamente el costo de la colegiatura de la Manuel Bartolomé Cossío de $5000, una persona tendría que ganar alrededor de $30,000 para poder inscribir a su hijo o hija en esta escuela, lo cual se limita a un sector medio - alto y alto de la población capitalina. Que cuenta, además, debido a su propia posición dentro del espacio social, con una serie de disposiciones a su alcance, como esta institución escolar, para inscribir a sus hijos.

Ahora bien, la siguiente característica para comprender cómo es el grupo de estudiantes que asiste a este colegio, es necesario indagar sobre el interés de las familias para elegir esta y no otra escuela habiendo distintas ofertas educativas en la zona.

Por un lado, el hecho de que los padres, según la narración de Graciela, fueran desde ese momento y hasta hoy, personas profesionistas, con el grado mínimo de licenciatura, nos habla de que cuentan con una posición social que les permitió llegar hasta ese grado escolar, en primer lugar, por una posesión de capital económico y en segundo lugar, por una posesión de capital cultural, es importante retomar la idea que plantea Bourdieu sobre este segundo concepto pues lo propone agregando la idea de acumulación, retomada de Karl Marx, junto con el concepto de cultura, planteando que no solo son acumulables los bienes tangibles o puramente económicos, sino también los culturales. Se habla de un patrimonio acumulado

[27] Es importante aclarar que estos datos servirán también para el análisis de las otras dos escuelas.
[28] https://www.elfinanciero.com.mx/mis-finanzas/2023/06/26/eres-clase-alta-media-o-baja-estas-son-las-diferencias-y-el-sueldo-que-ganan-segun-el-inegi/
[29] Debido a que ni el INEGI ni alguna otra fuente oficial cuenta con este dato, retomamos información periodística,

por agentes o grupos, el cual puede estar objetivado a manera de libros o títulos académicos, o bien, es algo que se manifiesta de diferentes maneras, por ejemplo, el adecuado manejo de las lenguas, el conocimiento sobre el arte, el dominio de la cultura legítima en su conjunto. La relación con esta es además diferenciada si se obtuvo por herencia o por acumulación a lo largo de la trayectoria de vida.

En este sentido, los padres que inscribían e inscriben a sus hijos en esta escuela tienen una acumulación de capital cultural los habilitaba para estar dentro de los circuitos de información adecuados para enterarse de este tipo de pedagogía, además de tener una postura política que era homóloga a la corriente que tenía la escuela desde su fundación. Graciela, comparte en la entrevista, que su escuela es más cercana a la ideología de "izquierda", en un sentido más amplio que un partido político, pues desde su origen tenía en mente un proyecto que les diera herramientas a los niños para cuestionar todo aquello que les rodea y ser felices en el proceso, además de responder desde su origen hasta hoy en día, a un sistema tradicional predominante en la educación mexicana. Comenta que "*han venido pequeñas y pequeños que salen con una idea de ser felices en la escuela, ser personas que piensan y critican y saben hacer muy bien su trabajo. Han estado personajes como Claudia Sheinbaum, y también como Aurelio Nuño y ambos son personas que saben hacer su trabajo, son reconocidos por eso*".

Lo anterior habla del objetivo que tenían para ese proyecto Graciela y Pepe, "*formar una escuela donde los niños aprendan a pensar y sean felices*", y a la cual acceden mayoritariamente personas con un capital económico y cultural, medio alto y alto, para lo que tienen que estar dotados de un *habitus* que les permitiera tener interés en este tipo de educación. Esta es una de las diferencias entre el *espacio físico* y el *espacio social*. Si bien nuestra ubicación dentro de la ciudad está determinada por nuestro *habitus*, hay ocasiones en las que se puede coincidir físicamente o acortar distancias entre agentes o bienes no homólogos entre sí, son precisamente los capitales y en este sentido, el habitus, el que permitirá que el agente se apropie del bien que está a su disposición. En palabras de Bourdieu: "Se puede ocupar físicamente un hábitat sin habitarlo, hablando con propiedad, si no se dispone de los medios tácitamente exigidos, comenzando por un cierto *habitus*." (Bourdieu, 2007, p.127) Pues es precisamente el habitus planteado como el sistema de disposiciones a

percibir, a elegir, a actuar, dentro de un espacio o un campo, el que permitirá que los agentes les produzca interés este tipo de pedagogía, no basta con tener el capital económico.

Ahora bien, después de comprender la importancia de la posición de la escuela dentro del espacio físico y social, se narrará en los siguientes párrafos como es que fue construida en su sede actual, pues eso junto con la trayectoria de Graciela, nos da claves para comprender este proyecto educativo.

Entre los padres y madres profesionistas se encontraba una arquitecta de nombre Guadalupe Acosta de López, quien vivía junto al terreno de la sede actual ubicada en Tlalpan. Al ver el terreno baldío le propone a Chela y Pepe construir ahí su propia escuela. El terreno era la antigua estación del tren de Tlalpan, por lo que le pertenecía al gobierno y podrían pedir una concesión. Fue con ayuda de otro padre de familia que tenía vínculos políticos, que se las otorgaron, el nombre de este permiso es "préstamo por tiempo indefinido" y fue así como comenzaron los preparativos para cambiarse de sede a la que sería el espacio definitivo por los siguientes 48 años hasta el día de hoy.

Graciela narra que la construcción de la escuela es una de las historias "más bellas de su vida" y se emociona al narrar lo siguiente:

> *"Convocamos a una junta de padres para que así, quienes eran arquitectos y arquitectas presentaran un presupuesto para la construcción. Este fue de 6 millones de pesos, de los cuales contaba la escuela con 250 mil. Fue ahí cuando comienza una colaboración de todas aquellas personas que pudieron aportar algo. Un padre ingeniero, por ejemplo, decidió aportar con una parte de los materiales de construcción y resanar todas las paredes por fuera (es por eso que dentro de los salones ves los tabiques grises, que eran el material más barato y por fuera se ve pintado, distinto). Hubo una mamá que dijo que su familia producía piedra para construcción y nos regaló toda la piedra necesaria. El papá de Arturo Nicolayevski, por ejemplo, tenía muchas empresas, entre ellas una de construcción y él nos donó toda la instalación hidráulica de la escuela. Hubo otros padres que se dedicaban a la cultura como El Negro Ojeda, que ofreció un concierto en Chapultepec y todo lo recaudado lo donó para la construcción de las instalaciones. Llegó el momento en que la escuela,*

aunque no tenía toda la infraestructura de hoy, no teníamos luz y los techos eran de lámina, ya estaba habitable, así que nos mudamos. Sin embargo, necesitábamos acabar, no teníamos dinero y la gente ya había colaborado mucho. Así que la solución que planteó Pepe fue llamar a los padres nuevamente y pedir prestamos en la medida de sus posibilidades, pensando que el dinero que antes se destinaban a pagar una renta, ahora se destinaría a pagarles a ellos y a ellas, les terminó de pagar en un año y la última aportación voluntaria fue la de tres o cuatro pequeñitos que llegaron con su alcancía diciendo que querían donar sus ahorros para la escuela, ¿no te parece maravilloso?"

Toda la narración anterior, además de hablar del carácter comunitario de la escuela desde sus orígenes, resulta importante en este trabajo porque devela datos sociológicamente relevantes para el objetivo de esta tesis. En párrafos previos se habló del tipo de papás que inscriben a sus hijos a esta escuela según la fundadora y en estas líneas de su relato podemos comprobar cómo no únicamente los unía el hecho de haber cursado una carrera universitaria, sino de tener una serie de capitales sin los cuales esta escuela hubiera sido imposible de construir. En primer lugar, más allá de la colegiatura que se debía pagar en la Bartolomé, varios de los padres y madres aportan material de construcción en grandes cantidades, sistemas hidráulicos, planes arquitectónicos, entre otras aportaciones del estilo, lo cual habla de la posesión de un alto capital económico. En segundo lugar, por medio de diferentes contactos logran acceder al terreno y que este hasta hoy en día tenga el carácter jurídico de "préstamo por tiempo indefinido", lo cual nos habla de un grado de capital social para poder movilizar y acceder a ciertos recursos que les permitieron construir la escuela. Y por último, además de narrar que los hijos de personajes de la cultura mexicana como el Negro Ojeda[30] asistían ahí, no eran suficientes el capital social y el económico para iniciar este proyecto, pues tenía que haber un grado de capital cultural que hiciera que estos padres dedicados a diferentes profesiones tuvieran interés en aportar para construir un proyecto como el narrado anteriormente.

Es relevante comprender que los mecanismos sociales no funcionan necesariamente de una forma consciente, ante la pregunta a Graciela, si consideraba que su escuela estaba dirigida

[30] Compositor mexicano.

a una élite de la población, después de un tajante "*no*", vino un "*no pensé nunca una escuela con este propósito, ni para Pepe ni para mi este fue nunca un negocio*", a pesar de esto es posible estudiar un fenómeno como el que ocurre en este y en otros colegios, pues se busca ahondar en el funcionamiento del sistema educativo dentro de las escuelas activas, el cual estará influenciado más no determinado por el tipo de proyecto que tuvieran en mente las fundadoras.

En conclusión, esto habla de que, desde su origen, Manuel Bartolomé Cossío fue un proyecto construido en colaboración por un grupo de personas que apostaron por un tipo de educación en la ciudad. Pero que, sin la mezcla del capital social, cultural y económico, homólogo en cierta medida, entre el espacio físico, fundadores y padres de familia, hubiera sido imposible de realizarse. Lo cual nos dará pie para entender cómo juegan estos capitales hoy en día dentro de esta y las dos escuelas que presentaremos a continuación.

Es importante aclarar que todas las claves teórico-analíticas que se han presentado en este trabajo, como, por ejemplo: *capital cultural y espacio social*, servirán también para el análisis de trayectoria del Instituto Escuela y de la Escuela Activa Paidós y se irán definiendo a lo largo de este capítulo.

Georgette Caamaño y el Instituto Escuela

Georgette Caamaño, es la fundadora del Instituto Escuela, también conocido como "IE" y aunque el nombre es particular en México, responde a un tipo de escuela española republicana, que se fundó en este país en 1987, la cual ha sido mencionada en el capítulo anterior. Para comprender la fundación de esta escuela, así como el tipo de educación que se imparte en ella hoy en día, se plasmarán en este apartado los aspectos más relevantes de la trayectoria social de su fundadora, pues a partir de comprender esta, podemos entender el origen del tipo de proyecto que se tenía en mente y cuáles fueron las razones sociológicas para que esta escuela en particular siga vigente y sea considerada como una de las escuelas activas más reconocidas dentro del país y una de las tres consideradas dentro de este trabajo.

Su fundadora nace en Francia el 8 de mayo de 1945, su padre era madrileño y había estudiado abogacía, trabajó en el gobierno de la república con sede en Valencia como "registrador de propiedad"[31], se casó con la madre de Georgette nacida en Ávila, la cual no tenía estudios. Ya casada, estaba aprendiendo a leer y a escribir y pertenecía a una familia de ferrocarrileros quienes impulsaban la lucha "de maquinistas" y quienes estaban afiliados al Partido Comunista Español. A diferencia de la familia del padre el cual, a pesar de no pertenecer a ningún partido político, siempre se determinó como republicano junto con su hermano, quien será relevante en este relato. Sin embargo, por el lado del abuelo paterno, pertenecían al lado fascista. Si bien no ahondaré en las razones por las cuales el padre a diferencia de su familia paterna, se encuentra en el lado contrario de esta disputa política que se vivía en España, es importante aclarar cuál era su posicionamiento antes de que Georgette naciera.

En el transcurso de la Guerra Civil, detienen al padre llevándolo a un campo de concentración francés, mientras que la madre se resguarda en Barcelona que era una de las ciudades que más tiempo lograron resistir a la invasión franquista. Hasta que el hermano del padre, republicano también y con contactos con el Partido Comunista Francés (PCF), le pide a la madre que salga de esta ciudad y caminé hacia Francia junto con los tres hermanos mayores de Georgette. La madre camina durante días a la orilla de la Costa Brava catalana, y son precisamente las relaciones que tenía el tío con los Partidos Comunistas de distintas partes del mundo, lo que hace que un barco inglés reconozca a la madre y la lleve, junto con los tres hijos, a la costa francesa, donde les esperaba un auto del PCF, que los llevaría al pueblo "Les Cabannes", pueblo comunista el cual ya estaba advertido de su llegada. Fue ahí donde la madre se dedicó a la limpieza del pueblo para obtener sustento para sus hijos y a la cual le prestaban la escuela para dormir por las noches, hasta que el padre logra salir del campo de concentración, rescatado por el gobierno francés.

[31] "El Registro de la Propiedad tiene por objeto la inscripción o anotación de los actos y contratos relativos al dominio y demás derechos reales sobre bienes inmuebles" (https://www.registradores.org/el-colegio/registro-de-la-propiedad)

Es precisamente este último dato, el que hace que el padre se solidarice con el gobierno de Francia y se involucré apoyando a la resistencia francesa en la Segunda Guerra Mundial. En esta ocasión vuelve a caer preso en un campo de concentración cuando lo captura el ejército alemán. Cuenta Georgette que el día que estaba asignado para su fusilamiento, el campo donde su padre se encontraba arde en llamas y esto le permite escapar, ella misma sugiere que esto poco tuvo que ver con una casualidad, sino que se lo atribuye más bien a un rescate político.

Un año después de este suceso, el ocho de mayo de 1945, el día que termina la Segunda Guerra Mundial, nace Georgette en "Les Cabannes", donde pasa sus dos primeros años de vida, para luego trasladarse junto con su familia a Marsella en donde vivió hasta los trece años. Este fue un periodo en el que ocurren acontecimientos que marcan una etapa de su vida emocional, pues su madre muere de manera inesperada cuando ella tenía nueve años y su padre posteriormente tiene un nuevo matrimonio. Además de este relato que marca su trayectoria emocional, para el objetivo de este trabajo es importante hacer una pausa en este punto para analizar la movilización que vivió su familia, así como comprender a través de qué mecanismos sociales logran llegar a México.

Si bien, se ha hecho un breve relato de lo vivido por su familia, es relevante retomar los datos que nos permiten reconstruir su trayectoria. En primer lugar, aunque por parte de uno de los abuelos paternos de Georgette la familia pertenecía al lado franquista en la disputa política en España, tanto el resto de su familia como su familia nuclear se consideraban republicanos, algunos militantes del PCE y otros sin militar en algún partido, pero defendiendo ese polo político. El padre, quien proveía el sustento económico, se encontraba posicionado en la clase media alta en el polo económico previo a la Guerra, dado que ocupaba, como se ha dicho un cargo dentro del gobierno: "registrador de propiedad". Durante el transcurso de esta y de la Segunda Guerra Mundial, viven un descenso hacia una clase baja viviendo en Francia como consecuencia de que en España ganara el ala fascista y dentro de Francia no contaron con el mismo capital social y, con ello, pierden las oportunidades de acceso a los puestos de trabajo que le ofrecían un mejor capital económico. En esa posición se mantuvo la familia durante los años viviendo en Marsella, en donde su padre pasó de tener un alto cargo en el Gobierno

español a ser obrero de una fábrica. Algunos indicadores de su posición dentro del espacio es que si bien, sus hijos tuvieron siempre acceso a la educación pública y un espacio en el cual vivir, todo el consumo era limitado, Georgette platica que contaban apenas con los recursos económicos justos.

Entendemos al *habitus* como una relación entre el tipo y el volumen de capital con el que cuenta un agente o un grupo y las prácticas que este tiene según su posición dentro del espacio social y a la vez esta posición está determinada por este cúmulo de capitales, (Bourdieu, 1998: p.170) es posible demostrar que hay una relación dialéctica que producen un cúmulo de signos distintivos del sujeto desde el momento en el que nace y se socializa dentro del entorno familiar, constituyendo así, su *habitus primario*. Puede comprenderse que no es algo de lo que el o la agente pueda desprenderse, pues son características, prácticas, gustos, que están incorporados, lo que no es sinónimo de que sean naturales, aunque aparenten serlo. Por lo contrario, los capitales y prácticas, mutuamente dependientes, que conforman el habitus, se incorporan en una primera etapa dentro del primer entorno de socialización, en la mayoría de los casos: la familia. Y en un segundo momento en el siguiente ámbito de socialización, para muchos y muchas: la escuela y los espacios de trabajo. Dependiendo de la posición que ocupe el agente dentro del campo y la posición que tenga este dentro del espacio social, se incorporarán mayores capitales en el habitus primario o en el secundario, lo cual también tendrá un valor y una legitimación diferente, respecto a lo cual se ahondará posteriormente.

Dado que en este relato en particular el capital social, juega un papel muy importante, es relevante aclarar que significado tiene en la teoría de campos de Bourdieu, que es la que se retoma en este trabajo. Si bien el capital social tiene distintas acepciones desde ramas como la psicología social, la ciencia política o la antropología, en este caso se retoma la idea que propone el autor ya mencionado el cual plantea este concepto como una herramienta analítica desde una perspectiva relacional y como un bien distribuido de manera desigual dentro del espacio social. (Freyre, 2013: pp.95-118) Para Bourdieu el *capital social* se define como:

> *"Conjunto de recursos actuales o potenciales que están ligados a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de interconocimiento y de inter-reconocimiento; o, en otros términos, a la pertenencia a un grupo, como conjunto de agentes*

> *que no están solamente dotados de propiedades comunes (susceptibles de ser percibidas por el observador, por los otros o por ellos mismos), sino que están también unidos por lazos permanentes y útiles. [El capital social a su vez, es el producto de] estrategias de inversión social consciente o inconscientemente orientadas hacia la institución o reproducción de relaciones sociales directamente utilizables, a corto o a largo plazo"* (Bourdieu, 2007: p.203).[32]

Entonces, pensando que el papá de Georgette tenía una posición de poder ocupando el cargo de "registrador de propiedad" en el Gobierno español y pertenecía a un campo como la abogacía el cual se encuentra dentro de la región media del espacio social, no se puede ignorar el hecho de que a pesar de haber vivido una movilización descendente durante y después de las guerras mencionadas, al haber disminuido drásticamente el volumen del capital económico con el que contaban, no ocurre lo mismo con el capital cultural y el capital social, los cuales también conforman parte de su hábitus. Es oportuno puntualizar, que cuando Bourdieu habla de capitales, añade a la teoría marxista sobre el capital económico, la conceptualización y análisis del capital cultural, lo cual hace que se distingan dos propiedades con las que cuenta el capital global de un agente o grupo: por un lado, el volumen de capital[33] y por el otro, el tipo de Capital con el que cuenta el o la agente[34] o grupo.

Fue precisamente la especie de capital con la que contaban, lo que hace que a pesar de que el volumen de capital económico disminuyó, muchos exiliados españoles que residían en México lo conocieran, entre ellos los dueños del "Café Villarías"[35], quienes 10 años después de que la familia se mudara a Marsella llegan a buscarlo. El padre se encontraba trabajando como carbonero cuidado calderas, según narra Georgette, incrédulos de la condición en la que terminó viviendo, los exiliados quienes ya contaban con un volumen más alto de capital

---

[32] Retomado de: Freye, M. El capital social. Alcances teóricos y su aplicación empírica en el análisis de políticas publicas Ciencia, Docencia y Tecnología, vol. XXIV, núm. 47, noviembre, 2013, pp. 95-118 Universidad Nacional de Entre Ríos
Concepción del Uruguay, Argentina

[33] Representado en el plano del espacio social, como la línea vertical que lo atraviesa.

[34] Representado en el plano del espacio social, como la línea horizontal que lo atraviesa.

[35] Café aún activo en la Ciudad de México fundado por exiliados españoles. (*De la guerra al exilio.* 2023. Retomado de: https://cafevillarias.com/historia.html)

económico y social, lo trasladan a México junto con su familia, prestándole dinero para un mes de renta para vivir en un departamento en el centro de la Ciudad de México y le consiguen un trabajo en una joyería para poder mantener a su familia, dado que, como registrador de propiedad, el conocimiento de las leyes españolas no le funciona en este país. Aquí se puede observar también algunas pistas, de los vínculos, solidaridades, lazos y sentido de pertenencia que caracteriza la condición de exiliados o de comunidades que, como mecanismo social de integración, arropan al recién llegado y promueven la formación de un grupo.

Tomando en cuenta lo anterior, se puede ver cómo el habitus no es algo de lo que un agente puede desprenderse, por consiguiente, tampoco el tipo de capitales que se tengan incorporados, se reafirma en el propio relato de la fundadora del IE, cuando platica que años más tarde, cuando Franco muere, le ofrecen a su padre el mismo puesto de trabajo, pero residiendo ahora en las Islas Baleares.

Todo este relato funciona en dos sentidos, en primer lugar, para ejemplificar la importancia de la relación dependiente entre las herramientas conceptuales que sirven para este análisis, propuestas por Bourdieu: habitus - capitales - posición. En segundo lugar para analizar la posición en la que se encuentra Georgette al llegar a México a los trece años y comprender cómo desde ese momento su vínculo con la escuela activa en este país comienza al ingresar en su segundo día viviendo en el Distrito Federal, al Colegio Madrid.

El comienzo de la historia de Georgette Caamaño en la Ciudad de México, comienza en el centro de la Ciudad, específicamente en la calle "República del Salvador", sobre este momento, ella relata lo siguiente:

> *"La primera noche en la ciudad, los amigos de mi padre nos invitaron a cenar al Danubio*[36] *yo nunca había estado en un restaurante. Al regresar a casa me dijo "siéntate que te tengo que explicar lo que será tu vida de ahora en adelante, tienes que entender que venimos a una*

[36] El restaurante "Danubio" fue fundado en 1936 (mismo año que marca el inicio de la Guerra Civil Española. Los socios y chefs son exiliados de origen vasco. El establecimiento continúa abierto. (Danubio. 2023. *Historia.* Consultado en: https://www.danubio.com.)

ciudad muy grande. Y quiero que te des cuenta de que a partir de ahora tu estás sola hija, porque papá trabaja, tu te tienes que mover como sea, hay gente buena y gente mala en la vida y tu lo vas a conocer conforme toque", el discurso de las drogas y las relaciones sexuales ya lo tenía y el me dijo "Tu vas a decidir en qué quieres participar y en qué no y tu tienes que tener el deseo porque si no nadie tiene derecho a tocarte, nadie. Y en la otra parte, tu no puedes fumar algo o beber algo que tu no quieras, es una decisión tuya y yo confío absolutamente en lo que tu hagas, pero me lo tienes que decir. Mañana vas a ir al Colegio Madrid conmigo, pasado irás sola". En el colegio Madrid muchos maestros lo conocían, fue una recepción muy linda para ambos."

Esta cita del testimonio oral que brindó Georgette Caamaño para este trabajo, resulta importante pues reafirma la tesis que se viene sosteniendo en este apartado sobre el capital social y a su vez da pistas del capital cultural que constituía el habitus de su familia. Pues, aunque habían emigrado en una situación económica muy complicada, y el volumen de capital económico disminuye de forma considerable en la postguerra, el capital cultural que devela al decir los temas sobre los cuales ya tenía conocimiento o el hecho de que sabía leer y escribir desde temprana edad, o los dos idiomas que dominaba, que eso no fue algo que la familia perdió, pues ella hereda estos conocimientos y aptitudes que le permiten, como también compartió, ingresar y adaptarse al Colegio Madrid rápidamente. Por otro lado, fue el capital social del padre, tanto por su antigua posición de funcionario como por su militancia política, el que le permite conseguir un sitio en este colegio y dar inicio su familiarización con la escuela activa en este país.

Georgette crece en el Colegio Madrid, en donde cruza la secundaria y la preparatoria. En el transcurso conoce a su futuro esposo José Luis López Tercero, quince años mayor que ella, quien pertenecía a generaciones anteriores de la misma institución. Rescato el relato que hace la propia Georgette sobre el encuentro con su esposo, pues ejemplifica el fenómeno de grupo que se está analizando en este trabajo.

> *"Fue en una fiesta del Madrid, se hacían el en Auditorio Nacional, él no estaba metido en la academia ni nada, pero todo su círculo sí, era pura gente del Vives, pura gente del Madrid*[37]*, pura gente de la academia, ¡porque son guetos!. Entonces en una fiesta de estas, me habían invitado ex alumnos, yo tenía 16 años y me siento junto a un señor de 30 y nos presenta un amigo en común. Me pregunta si hago teatro, le digo que sí y él dirigía teatro. Yo vivía en Bolívar y la casa Valencia donde él trabajaba estaban cerca. Él se dedicaba a ventas y era pintor."*

Este relato nos da pistas de la conformación de un grupo, el primer indicador sería que generaciones con 15 años de diferencia se continúan reuniendo lo cual habla de una solidez que se construye cuando hay características que le permiten a un grupo perdurar a lo largo del tiempo, como lo puede ser el tipo de consumo, el grado de escolarización, el sentido del gusto, entre otros. Lo que permite también cerrar filas frente a aquellas personas que no pertenecen al grupo, mediante mecanismos de diferenciación. Además, Georgette menciona en su relato que los asistentes a este evento no eran de una escuela en particular, sino que pertenecían al Madrid, al Vives, al mundo de "la academia", dato que remarca el hecho de que no únicamente estas escuelas pertenecían a un mismo grupo sino también sus estudiantes, los cuales contaban con capitales similares. Por último, hacia el final de la cita se pueden observar "gustos" en común, como el teatro, consumo cultural accesible para un sector de la población, lo que hace que tanto la fundadora del IE como su futuro esposo, mantengan un contacto a lo largo del tiempo. Esto no hace más que confirmar la tesis de Bourdieu respecto a que no se da por casualidad o coincidencia natural, el hecho de que esta pareja se encontrara, sino que responde a que había homología estructural, la cual permitía relacionarse a causa de sus habitus similares que determinaban gustos en común. No es, desde luego, nada menor el dato de que una celebración del Colegio Madrid se celebrara en el Auditorio Nacional que, por su capacidad, arquitectura y ubicación fue pensado como el gran centro de espectáculos y conciertos de la capital mexicana.

[37] Dos escuelas con propuestas pedagógicas diferentes a la tradicional. Para algunas personas, consideradas "activas".

Después de su paso como estudiante en el Colegio Madrid[38], alrededor de 1963 Georgette Caamaño cursa la universidad en la Normal Superior de la Ciudad de México, en la carrera de "Enseñanza de las lenguas extranjeras con base en el francés", para posteriormente realizar una maestría ahí mismo en unión con la Sorbona. Su sustento económico en estos años fue trabajar dando clases particulares y dentro del IFAL de la lengua francesa, así como comenzar a dar clases en el Colegio Madrid del mismo idioma y cubriendo las clases de otra profesora.

Además de su esfuerzo y desempeño personal, este resulta otro dato relevante en la trayectoria social de Georgette, puesto que fue el habitus primario lo que le permitió tener un dominio de la lengua francesa como parte de su capital cultural, lo cual le brindaría interés sobre esta y le facilitaría el acceso para realizar los estudios a nivel licenciatura y posteriormente acceder al campo laboral. Por otro lado, el capital social, pensado como este tejido de redes que construyó durante los años como estudiante en el Madrid, le permitió ser docente los años posteriores a su egreso.

Como profesora en el Colegio Madrid daba el taller de cine, abogando, según sus propias palabras, a "una enseñanza que siempre fuera algo vivo y con imágenes", impulsando incluso la construcción de los auditorios de su actual sede en Coapa. El paso por este taller marcará el inicio del fin de una etapa en su vida, pues ante la pregunta de qué fue lo que marcó su separación del Madrid, ella narra lo siguiente como uno de los episodios más significativos de su vida:

> *"Un día llegaron mis alumnos de prepa a la hora del recreo para decirme que la UNAM les había prestado "Calígula" y preguntarme si podíamos verla en clase (todas las películas se veían y al día siguiente se trabajaban). Pensé en qué hacer y mi reflexión fue que esos chavos la verían dentro o fuera de la escuela, así que mejor verla en clase y poder acompañarlos y poder reflexionar sobre ella. Al entrar al salón de clase expliqué que era una película agresiva, histórica, violenta, expliqué que había escenas terroríficas, pero que hablan de la caída de un imperio, "Sus compañeros la devuelven mañana así que la vemos ahora y*

[38] Según la percepción de las tres fundadoras entrevistadas y de la autora de esta tesis, el Colegio Madrid no es una escuela activa hoy en día, pero sí representó una alternativa progresista educativa frente al sistema educativo tradicional, sobre todo en sus primeros años.

mañana las comentamos, puede salirse quien no quiera verla", les dije. Eran 87 alumnos y alumnas, salieron seis, puse la película y salté las partes que a mi criterio eran visualmente más violentas para así poder llegar al final y comentarla.

Al día siguiente la directora de ese momento "Cristina Barros" me llama para cuestionarme por poner esa película debido a que los padres no habían parado de llamarla la tarde anterior, pues le parecía inadecuado "despertar a los chavos a la sexualidad en esa forma" a sus 17 años, a lo que respondí entre bromas que los jóvenes 17 años estaban despiertos, pero que hicieran una cita y yo marcaría a los papás que se quejaron para explicarles lo sucedido, no hubo junta, me despidieron.

Los chavos me hicieron una carta firmada por todo el grupo para que me quedara, que decidí no entregar, porque no lo valía, la rompimos ahí entre todos, porque yo con eso tenía suficiente, la convicción de que quiero ser maestra toda mi vida. Yo salí destrozada de esa junta pensando ¿esto es el Madrid? ¡Estamos jodidos!

El 5 de julio comenzando las vacaciones fui a un curso cuando la escuela ya estaba vacía, me pidieron que pasara a la oficina de Cristina, me entrego mi cheque "porque una persona inmoral como tu no puede estar en la escuela, tu sola te pusiste la soga al cuello".”

Ahí terminó el paso de Georgette por el Colegio Madrid. Si bien, platica que no fue esto lo que la llevó a fundar el IE, fue un episodio relevante dentro de su trayectoria.

Después de un tiempo trabajando en ámbitos que no estaban relacionados con la educación, posterior al temblor de 1985 muchos profesores se salen del Colegio Madrid y se reúnen padres y amigos profesores, en donde revive la propuesta hecha tiempo atrás sobre construir una escuela. Buscaban hacer un proyecto donde las y los estudiantes se involucraran con su enseñanza, dónde hicieran preguntas según sus intereses y participaran junto con el profesor en la construcción de la clase.

Es interesante comprender el proyecto que tenían en mente, pues aunque según el relato cuenta con todas las características bajo las cuales se tipifican en este trabajo “la escuela activa”, por ejemplo: el número de estudiantes por aula, el interés y participación del

estudiante como centro de la construcción de las clases , la idea de tener una escuela que "te enseñe a pensar" fomentando la crítica a todo aquello que les rodea, Georgette explica que no era un proyecto con el nombre de "activo" el que tenía en mente, pues aunque en la normal superior supo que este tipo de educación tenía un nombre y estudió a sus representantes, para ella este tipo de educación era "natural", pues es en la que había estudiado toda su vida.

La respuesta a esa "naturalidad" tiene relación con su origen social, puesto que incorporó un tipo de enseñanza que fue en la que ella se educó primero en Francia, lo cual hace sentido pues era "un pueblo comunista" y la escuela activa estaba en auge en este país y posteriormente estudiando en el Colegio Madrid en México. A diferencia de Graciela Mendoza, por ejemplo, para Georgette la escuela activa pertenecía a las disposiciones según su posición dentro del espacio social, lo cual le permitió incorporar este tipo de enseñanza como "natural".

Por lo tanto, aunque el IE no llevara consigo el nombre de "activo", ni se pensara desde construir una enseñanza en torno a las propuestas de algún teórico o pedagogo. Dado el origen social de su fundadora y su conocimiento de los esfuerzos republicanos de construir instituciones como el ILE o el IE en España, le permitieron construir un proyecto como el que se conoce hoy en día. Lo anterior queda expuesto con mayor claridad en las palabras de la fundadora: *"Para mí no era que fuera a fundar un proyecto activo, es que la educación lo era, una escuela por ley es activa. A mi me sorprende que le nombraran activo porque era la única educación que yo conocía".*

El proyecto del Instituto Escuela fue colectivo, llegaron a ser 150 socios en sus inicios, sin contar a la parte de socios capitalistas, dentro de esos 150 se encontraban sobre todo ex profesores del Colegio Madrid y padres de familia. En tres sesiones escribieron el tipo de proyecto que tenían en mente, el cual se mencionó con anterioridad. Si bien, Georgette invirtió toda la liquidación que había recibido en el Madrid para la creación de este proyecto y lo junto con todas las aportaciones hechas por los socios iniciales así como una gran aportación del empresario con el que trabajó antes de iniciar este proyecto, el cual decidió invertir pues su esposa, ex alumna del Madrid, estaba convencida de él, lograron juntar 14

millones de pesos, de ese entonces, lo cual no alcanzaba para la compra del terreno y la construcción de las instalaciones. Así que se buscaron socios capitalistas para poder construir la escuela, la cual se encuentra ubicada hasta el día de hoy en "Corregidora 595, Tlalpan", según la narración de la fundadora está ubicada ahí porque era el terreno disponible que podían pagar.

Esta historia fue marcada por el hecho de que un tiempo después de su fundación y aunque nunca fue planteada con las características de un negocio, los socios capitalistas que representaban el 49% de los socios totales, notaron que no les funcionaba su inversión y Georgette no estuvo dispuesta a negociar las condiciones que hacían a su escuela el proyecto colectivo que habían prensado. Pero tampoco tenían dinero para pagar los 600 millones de pesos (de ese momento), por lo que se asumió que la escuela cerraría.

Todo cambió de rumbo cuando uno de los socios fundadores, Vicente Talanquer, físico que dio clases en el IE para después migrar a Arizona a ejercer como investigador, le ofreció un préstamo que proporcionaría su familia, para pagar la deuda. Georgette lo acepta y durante cuatro años el cuerpo docente se encargó de limpiar, reparar y pintar la escuela para que la inscripción integra pudieran depositarla a Talanquer, hasta que la deuda con todo e intereses quedara pagada.

Si bien, en el relato queda evidenciado que el nivel de capital económico de la familia de Vicente era excepcional, puesto que no habían conseguido entre todos los otros socios fundadores, pagar a los capitalistas. Da pie para comenzar a tipificar, o buscar características en común entre el tipo de padres que comenzaron inscribiendo a sus hijos e hijas a esta institución.

En primer lugar, al analizar la trayectoria de Georgette y la ocupación de las y los socios fundadores, en su mayoría ex profesores y padres del Madrid, así como profesores universitarios, indica que tenían posiciones similares que como menciona Bourdieu: *"Lo más importante es, sin duda, que la cuestión de este este espacio se plantea en este propio espacio, que los agentes tienen sobre este espacio, de que no sería posible negar la*

objetividad, unos puntos de vista que dependen de la posición que en el mismo ocupan y en los que a menudo se expresa su voluntad de transformar o conservarlo" (Bourdieu. 1998: p.169) Lo cual ayuda a comprender que tuvieran un punto de vista en común sobre lo que querían para la escuela.

Al preguntarle a Georgette sobre el tipo de padres que inscribieron e inscriben a sus hijos e hijas en la escuela, comenta que es una clase media con formación universitaria, en su mayoría. Lo cual indica que no únicamente hay una posición común entre las y los socios, sino que da el primer indicio para suponer que también la hay entre los padres que buscan este tipo de educación pues tienen en común el haber cruzado una carrera, lo cual habla de una posibilidad que sólo es accesible para determinados grupos dentro del espacio social.

Si bien, actualmente el tipo de padres continúa siendo personas con un índice de escolaridad alto, como licenciatura, maestría o doctorado, hay otra característica que ayuda a comprender el grado de homogeneidad, la cual es el precio de la colegiatura. Esta es actualmente de 8000 pesos al mes a nivel secundaria, lo cual, retomando los datos expuestos en el apartado anterior sobre el salario mínimo en México, sería un indicador económico para ubicar a este grupo en un grado medio alto y alto de la población, además de ser otra característica que los conforma como grupo.

Entonces, a partir de la propuesta sociológica de Pierre Bourdieu, aunado al testimonio que brinda Georgette Caamaño, se puede concluir diciendo que, buscando analizar el grado de homogeneidad de los alumnos del Instituto Escuela, se encuentran las características presentadas en el párrafo siguiente como las principales, las cuales hacen que se conformen como grupo y perduren a lo largo del tiempo.

Por un lado, hay una formación intelectual común, tanto en las socias y socios fundadores como en la mayoría de los padres y madres de la escuela dado su grado de escolaridad y el origen escolar de éstos: El Colegio Madrid y la UNAM, lo cual habla de un nivel medio alto y alto en tanto a volumen de capital económico y cultural. A esto se conjunta el hecho de que la escuela y su fundadora tienen un origen republicano, lo cual marca una tendencia política,

que no partidista, dentro de la escuela, como se ve reflejado en el propio testimonio de Georgette, en el que comenta que los padres y madres, en su mayoría, tienen una tendencia política hacia "la izquierda", tienen entre ellos una visión del mundo similar, han compartido espacios así como el interés por inscribir a sus hijos a esta escuela, lo cual se puede traducir en que hay una escala de valores compartida. A todo esto, se puede agregar la pregunta respecto a si los contextos socio urbanos de socialización también son una característica que los une como grupo y los hace perdurar a lo largo del tiempo.

Para poder hablar del tipo de grupo que conforman los estudiantes en su paso por el Instituto Escuela, se presenta a continuación un fragmento de la entrevista en profundidad realizada a la fundadora para la realización de este trabajo, que ejemplifica la percepción que tiene al respecto.

"¿Consideras que en México este tipo de educación está pensada para un sector de la población?

Claro que sé que es una élite la que asiste a una escuela, nosotras hemos dado becas, dentro de las secundarias privadas de este estilo de la CDMX no nos encontramos en las más caras y además buscamos que siempre que hay actividades extracurriculares todas y todos tengan la posibilidad de asistir más allá de si su familia puede pagarlo o no. Ahora, ¿qué quieres que te diga? Claro que sé que es elitista y que no todo el mundo tiene acceso a esta educación por más que dentro de la escuela se busque eso cada vez más, pero que además del factor puramente económico es una clase que va a poder tener todavía un reconocimiento al conocimiento.

¿Qué característica crees que une a los padres?

Además de la económica, lo primero es que buscan inscribir a su hijo en un lugar en donde sea feliz, son felices en el IE, mejor o peor estudiantes que otro, tienen algo para aportar y siempre se consideran y consideran al otro, persona con sentimientos y con capacidades. Uno de los problemas de hoy en día que las personas no se valoran y como escuela tenemos la obligación de que el chavo se reconozca valioso, tiene que saber que todos tenemos la capacidad de aprender y no tiene que ver con ser reconocido sino con el gozo por aprender, creo que eso buscan nuestros padres. Que el chavo

que nunca ha tenido pasión por el aprendizaje te dice que disfruta o le interesa algo, entonces el conocimiento ya tiene una razón de ser, vas a continuar queriendo aprender. Los padres buscan dónde sus hijos sean buena gente y felices. Al entrar hablo con ellos sobre los principios de la escuela: la forma de concebir la laicidad (no se vale faltar cuándo sea), diferencia entre autoridad y autoritarismo (tiene que confiar en nosotras), y que están expulsados por: robar, pegar, meterse alguna sustancia. Hoy en día tienes un problema porque tienes un papá que no tiene orden en casa porque no tiene tiempo y lo busca en la escuela. Una aceleración de vida que nos ha atrapado.

¿Con qué características tendría que salir un estudiante que salga de tu escuela?

> *"Lo primero es ser buena persona, un ser que disfruta del vivir, que reconoce que el ser humano es una maravilla, que es respetuoso absolutamente de todas las creencias que tenga la gente y que basa su vida en estar con el otro y trabajar para y por el otro. Y vas a compartir todo, el gusto, el gozo, etc."*

Tomando en cuenta este fragmento de la entrevista, se puede ampliar el análisis sobre las características compartidas por los estudiantes y sus familias. En particular se rescatan dos: por un lado, el interés por el conocimiento y el sentido de colaboración y, por otro lado, el "ser feliz en la escuela", "disfrutar aprender" apelando al interés del estudiante para la construcción del conocimiento en el aula. Puntualizar en esto resulta relevante porque podrían ser cosas que pasan de manera "natural" o lugares comunes que pasan desapercibidos, cuando lo que indica en realidad este fragmento en el que desde la perspectiva de la entrevistadora expone no solo mucho conocimiento sino también, mucha conciencia sobre el tipo de educación que promueve y para quién, habla de que este "interés" pertenece a un grupo social determinado, el cual además de tener un sustento económico resuelto para poder desarrollar este gusto por el conocimiento, los padres y las y los estudiantes cuentan con una escala de valores en común, prácticamente todos cuentan con un alto grado de estudios y tienen esa expectativa para sus hijos, otro dato que les une como grupo y también demuestra los resultados de la apuesta económica que hacen es que el 40% de ellos y ellas trabajan de lo que han estudiado, según las propias declaraciones de la fundadora.

Todo lo anterior habla de las características que hacen que los estudiantes y la comunidad[39] del Instituto Escuela conformen un espíritu de grupo. Respecto a la pregunta de cómo es la relación entre egresados a lo largo del tiempo, Georgette responde que es una relación que continúa muchos años o toda la vida, *"pueden no verse en años, pero la semilla está sembrada"*. Además, comenta que: *"Muchos de nuestros chavos son gente que han brillado, como artistas, escritores, en política, etc., en toda parte que tienen que ver con humanidades y artes."* A lo que se le hace la pregunta sobre si considera que, si considera que hay relación en la formación dada en el IE, para que estas personas ocupen cargos relevantes en el sector público: *"Sin duda. Porque tienen una formación política real, no es que des una clase esencialmente política porque tienes materias que hablan de un sujeto que vive en sociedad, en el contenido y la forma de dar el contenido. Es entender que en la política se hace una labor para la gente no para un grupo."*

La última parte de este testimonio es de mucha relevancia pues nos habla de que el paso por la escuela les da herramientas para poder realizarse personal y laboralmente, tanto en cargos públicos, como en las distintas ramas en las que se especialicen. En este punto y para concluir con este apartado se retoma un fragmento de la introducción que hace el sociólogo argentino Ricardo Sidicaro al libro "*Los herederos, los estudiantes y la cultura*" escrito por Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, para hablar de cómo el sistema escolar premia a los previamente seleccionados:

> *"Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron se propusieron demostrar que las instituciones escolares actuaban de modo predominante, otorgando títulos y reconocimientos educativos a quienes pertenecían a situaciones culturales, sociales y económicas privilegiadas, y que con su acción legitimaban y reforzaban situaciones sociales de orígen, a las que daban el carácter de dones naturales de inteligencia. Así el paso por las instancias educativas formales consagraba mayoritaria si bien no exclusivamente, a los estudiantes cuyas procedencias familiares culturales - económicas y de vinculación sociales - los colocaba en situaciones aventajadas o de complicidad objetiva ante la acción escolar "igualitaria", que*

[39] Contemplando también padres, madres, cuerpo docente y fundadoras.

> *valoraba positivamente las sensibilidades, predisposiciones y conocimientos que traían de sus hogares y trayectorias previas, en múltiples aspectos coincidentes con los contenidos y destrezas impartidas como "nuevas", para todos pero que algunos ya poseían. De este modo los sistemas escolares reproducían y premiaban, bajo la adjudicación de desigual capacidad intelectual o interés frente al conocimiento, lo que, en realidad, eran las consecuencias de las asimetrías sociales que coronaban simbólicamente. En la óptica bourdesiana, Monique de Saint Martin señaló que "la escuela lejos de borrar las desigualdades sociales, tiende a transformarlas en castas escolares".* (Sidicaro: 2008)

En este sentido se puede mencionar que tal como lo menciona Georgette, y también las otras dos fundadoras, el paso por esta y las otras escuelas los dota de recursos altamente valorados en el sistema escolar, mediante los cuales son capaces de movilizar la cultura legítima heredada que poseen, se puede decir que la mayoría de los estudiantes que asisten al Instituto Escuela provienen de familias con un habitus similar, el cual está conformado por un volumen medio alto de capital económico y un volumen alto de capital cultural. Son precisamente las condiciones anteriores las que les permite entrar en un sistema escolar universitario o al mundo laboral y tener "éxito" pues tal y como lo menciona Bourdieu son estudiantes preparados para la competencia escolar, portadores de recursos exclusivos y excluyentes dentro de su estructura patrimonial, en donde el paso por esta escuela abona a una posible consagración futura.

Tere Garduño y la Escuela Activa Paidós

Teresita Garduño Rubio, también conocida como "Tere", es la fundadora de la Escuela Activa Paidós, nace en 1949 en el entonces Distrito Federal en la colonia Del Valle[40]. Su padre estudió la carrera en ingeniería y arquitectura y trabajó en el Departamento del Distrito Federal, y más tarde en el Seguro Social como jefe de mantenimiento de diversas unidades (Unidad Independencia, Centro Médico, entre otras). La madre de Tere, estudió la carrera técnica para ser secretaria. Sin embargo, narra como un dato llamativo en su propia

[40] Coincidencia que comparte con Graciela Mendoza, fundadora de la Bartolomé Cossío

trayectoria por el rumbo que tomaría, cuando se enteró muchos años después que su madre también fue maestra, pues su abuelo materno era ingeniero ferroviario y en la Revolución Mexicana reparaba las vías destruidas por la guerra por lo que se trasladaba con su familia a pequeños pueblos sin infraestructura y sin escuelas, así que "la niña grande", la madre de Tere, era quien se encargaba de dar las clases a los niños y a las niñas del pueblo. Si bien, este dato Tere lo conoció muchos años después es relevante por la narración que se presentará más adelante sobre el cuidado que tuvieron sus padres en su infancia y la atención que le pusieron al hecho de que ella quisiera ser maestra, pues el origen de esta explicación, tiene que ver con el propio origen de la madre, la cual también había estado familiarizada desde muy chica con esta área.

Como se puede observar hasta este punto del relato y retomando la información respecto a la colonia y el año en el que nació la fundadora de esta escuela, los cuales se plasman en el primer apartado de este capítulo, Tere Garduño nació en la época conocida como "El milagro mexicano" y según los datos que ella comparte en la entrevista, el hecho de que ambos padres cuenten con estudios superiores y tengan una vivienda propia en la colonia Del Valle, son indicadores que hablan de cierto grado de capital económico acumulado. A su vez, el hecho de que tuvieran interés porque su hija pudiera cursar todos sus estudios, partiendo de la importancia que le daban desde que era pequeña a la infancia y al juego, habla cierto grado de capital cultural dentro de su habitus, prueba de ello es lo que narra en la siguiente cita:

> *"Hay una experiencia de base que fue muy protegida en mi infancia. Mi papá como ingeniero nos hizo la casa de mis padres con un cuarto de juguetes, pareciera no importante, tengo que confesar que me apropié del cuarto, yo nos quería jugar en el jardín, ese cuarto era mi escuelita con el hermano chiquito, los grandes jugaban afuera y los chicos adentro. Creo que esa protección fue muy importante porque creó un espacio imaginario donde muchas cosas que no pasaban en la escuela se podían hacer ahí, yo tenía familias de niños, personajes en la escuela era una historia completa, aún me acuerdo de nombres, yo le ponía apellidos de mis compañeras a mis juguetes junto con mi hermano. Y hay una protección de ese sueño infantil junto con mi mamá, mi tía y mi abuelita, porque yo hacía fiestas como pasaban en mi escuela a final de año y ellas llegaban a mi fiesta y aplaudían la fiesta. Pareciera una banalidad, pero yo creo que es fundamental porque yo fui muy protegida, mis*

papás a lo mejor no entendían por dónde me iba yo, pero respetaban eso, pero lo respetaban. Creo que eso fue muy importante."

Posteriormente estudió toda la educación primaria, secundaria y la normal en el "Colegio Francés Mayorazgo" ubicada en la colonia Jardines del Pedregal, institución privada de carácter tradicional y religioso. Para la licenciatura entra a la UNAM a estudiar la carrera de Psicología, sin embargo durante estos años comienza el movimiento estudiantil del 68 y la universidad se va a huelga.

Tanto la posición de los padres, tomando en cuenta su grado de estudios, la colonia en la cual vivían, como el dato de que su abuelo materno estudiara una carrera universitaria o el hecho de que ella estudiara hasta la normal en una escuela privada de carácter religioso, habla de una posición media alta dentro del espacio social en la década de los cincuenta. Otro dato relevante resultaría el que fuera estudiante de la UNAM cuando fue el movimiento estudiantil de 1968, sin embargo, ante la pregunta sobre si ella participó activamente en este, asumiendo que quizá habría sido un punto de partida para su politización, menciona que no, al menos no de manera directa, lo cual estuvo estrechamente relacionado con su origen social, como se puede ver en el siguiente fragmento de su testimonio.

"Yo no participé en Tlatelolco, mis papás no me dejaban, mi hermano estaba en Francia y nos contó que el mayo había sido muy difícil, "no dejen a Tere ir a la universidad". Mi formación previa no era muy política, apenas comenzaba a entrar a ese mundo y tengo la prohibición."

Esto nos habla de que su origen social, a diferencia del de Georgette, pero similar al de Graciela, no era el de una lucha política o perteneciente a un ala progresista del espectro nacional, en ese momento. La politización de la fundadora del Paidós vino tiempo después mientras ejercía lo que sería su profesión el resto de su vida: la docencia.

Lo que la mantuvo en contacto con la movilización fue su papel como docente. Comienza a sus prácticas de la normal, para ser maestra, en una escuela pública, en la cual una profesora

le comenta "¿Tú conoces a Freinet?, eres como una maestra Freinet, deberías acercarte a una escuela de ese tipo". Así fue como conoció la escuela Manuel Bartolomé Cossío, en donde continuó haciendo sus prácticas, vio cómo se construían las clases, las asambleas dirigidas por José de Tapia, entre otras prácticas que se llevaban a cabo en la Bartolomé y eran muy contrastantes a la formación que ella había tenido. Por lo que se anotó para ser profesora ahí, dado que no había plazas la pusieron en una lista de espera, lo cual le permitió entrar a la primera institución activa, pues en esos años se fundó el "Colegio Laferriere" cuyo director pide a Graciela y a José que lo acompañen en la fundación de la escuela y lo apoyen, entonces, buscan a Tere para ofrecerle trabajo en esta nueva institución.

Es en este periodo como maestra de este colegio cuando además de comenzar a ejercer pedagogías activas, se familiariza con la politización educativa que había en el país, pues muchos padres y madres de sus estudiantes habían sido detenidos por participar en el movimiento de 1968. Además, otro dato relevante por el impacto que tuvo en su trayectoria fue que ahí conoce a su futuro esposo, Pedro Zapiain quien fue, según su propia narración, mediante el cual tuvo contacto con un mundo que hasta ese momento era desconocido para ella. Este hombre fue un famoso escritor de historietas mexicanas como "El Chanoc" y su círculo cercano, eran pensadores marxistas y pertenecientes a una élite cultural, como el escritor Mexicano Eduardo Humberto del Río García conocido como "Rius" o Carlos Monsiváis, "me doy cuenta que piensan diferente a todo lo que había pensado" relata Tere, además de esto comenta que lo que le llamaba la atención eran los libros que había en su casa. Se casa con él durante este periodo y viven juntos en distintas colonias de la Ciudad de México, primero en la Narvarte, después en la Condesa y más adelante en Churubusco.

Es interesante parar en este punto pues, aunque ella misma señala que su capital cultural frente al de Pedro Zapiain era de menor volumen, en un inicio, fue su origen social el cual le permitió poder estudiar en un colegio privado, para luego cursar una carrera para ser maestra y conocer a José de Tapia, lo cual posibilitaría que comenzara a trabajar en el colegio Laferriere y que aunque tenían orígenes sociales distintos podían coincidir dentro del mismo espacio físico, lo cual posibilitó que se conocieran y pudieran construir una relación, la cual

es relevante en tanto que marca la trayectoria de Tere Garduño pues amplía y consolida capitales como el cultural y el social.

Es pertinente hacer una pausa para plasmar en la siguiente cita, especificaciones que hace Bourdieu respecto al espacio físico y espacio social, pues ha sido un concepto central dentro del trabajo y dentro de este apartado en particular:

> *"De hecho, el espacio social se retraduce en el espacio físico, aunque siempre de manera más o menos turbia: el poder sobre el espacio que da la posesión del capital en sus diversas especies se manifiesta, en el espacio físico apropiado, bajo la forma de una determinada relación entre la estructura espacial de distribución de los agentes y la estructura espacial de distribución de los bienes o servicios, privados o públicos. La posición de un agente en el espacio social se expresa en el lugar del espacio físico en que está situado (aquel del que se dice que no tiene "ni casa ni hogar", "ni domicilio fijo", carece - prácticamente- de existencia social), y por la posición relativa que las localizaciones temporales (como los sitios de honor, ubicaciones reglamentadas por el protocolo) y sobre todo permanentes (domicilio probado y domicilio profesional) ocupan con respecto a las localizaciones de los otros agentes"* (Bourdieu, 2007: p.120)

Es importante comprender esto porque si bien no contaban con los mismos capitales según el relato de la fundadora, dado la movilización que vivió en su trayectoria le permitió terminar dando clases en una escuela a la que asistían hijas e hijos de intelectuales o de personas que pertenecían al mundo de la cultura en México. Esta cita lo que hace es explicar que aunque Bourdieu marque distinciones entre espacio físico y espacio social, no son mutuamente excluyentes, por el contrario, hay una correlación entre estos, pues hablamos de espacios jerarquizados (Bourdieu, 1998), en donde el lugar material que se ocupe dentro del espacio físico se retraduce en posición cuando lo pensamos en relación con todas las posiciones y disposiciones del entorno, por lo que no resulta casualidad que ambos personajes aunque contaban con volúmenes de capital diferentes, pertenecían al polo cultural del espacio social, lo que les permitió ubicarse en el mismo espacio físico para que sucediera este encuentro.

Continuando con la historia de su paso por el Colegio Laferriere se puede decir que, aunque fuera proyecto alternativo, la directora de Paidós tiene diferencias con este, por lo que, junto con Pepe Tapia y Graciela, se distancian del Colegio. Después de dejar de dar clases ahí y ya casada con Zapiain, su padre le pregunta si continúa con el deseo de tener una escuela, como la respuesta era afirmativa, con el apoyo de este comienza su proyecto educativo en una casa en la colonia Del Valle, menciona Tere que la decisión de estar ahí ubicada fue porque era lo que podía pagar y apunta que dentro de la colonia había un gran número de escuelas privadas, lo cual se suma a los indicadores de que era una zona de clase media alta al tener este tipo de disposiciones dentro de esta, además de comentar que era la zona que había habitado toda su vida, lo cual es un indicador de la clase social (media) a la cual ella pertenecía. Sin embargo, la escuela que inauguró era contrastante a las de la zona, las cuáles eran de corte tradicional.

Es así como comienza el Paidós, en ese momento bajo el nombre "Los Patitos". En ese momento Tere buscaba "una escuela diferente" para su hijo. Los primeros alumnos llegan pues reparte volantes por la zona y también por una fuerte llegada de exiliados chilenos[41], con los que un tiempo después rompe la relación por conflictos internos, dentro de los cuáles su hermano y José de Tapia le brindan mucho apoyo, sin embargo cuando los exiliados se van de la escuela también lo hacen alrededor del 70% de los estudiantes, lo cual coincide con el momento en el que la SEP les llama la atención por no tener un espacio apto para una institución educativa, lo cual genera que se trasladen a su segunda sede, en la que se encuentran hasta hoy en día.

En un inicio, a principios de la década de los setenta, ella estableció contacto con las embajadas de Francia y Argentina, la última tenía la editorial "Paidós", la cual contaba con muchos libros que donan a la escuela, respecto a la escuela activa, puesto que en Francia en ese momento se consolidaba el "Centro de Educación Nueva". Este material, según sus propias palabras, le ayuda a orientarse respecto al rumbo del tipo de proyecto que tenía en mente, pues si bien, no tenía un proyecto claro, ya conocía la Bartolomé y había estudiado

[41] Durante la entrevista, la directora del Paidós aclara que no sabe la razón por la que llegan a su escuela.

algunos autores pertenecientes a esta corriente como Célestin Freinet que le ayudaban a plantear la idea de querer un proyecto alternativo.

Ante esto surgió la pregunta, hecha también a las otras tres fundadoras, sobre qué es para ella una escuela activa, ya que, al no haber una definición única, se busca comprender que es aquello que entienden por este concepto quienes las dirigen, Tere Garduño, contestó lo siguiente:

> *"Yo tengo una cuestión muy fuerte en el transcurso de toda esta historia mía y de Paidós de que la escuela tiene que ser un espacio cuyo centro sea el trabajo educativo, sería muy bueno que fuera una empresa que tuviera muchos dividendos y demás, pero nunca ha sido mi mayor preocupación, para muchas personas ha sido un error. No se he podido hacer más cosas ni tener secundaria, necesitaríamos más recursos, y siempre he tenido una conformación social muy heterogénea que no da un gran presupuesto a la escuela y eso hace que a veces estemos apretados y lo he pensado y digo lo prefiero porque muchas veces el hecho de ofrecer un servicio a ciertos grupos sociales implica aceptar ciertos valores que yo les cuestiono.*
>
> *…Como el asunto de que no es fundamental el lugar donde vives o la casa donde vives, sino las prácticas que tienes sobre la educación de tus hijos y yo tengo gente que vive en lugares que no son los más cómodos del mundo, son muy populares y cuando esta gente te comparte lo que vive y su lucha te sientes identificada con ella y eso paso en Paidós siempre, de hecho el proyecto que tenemos ahora que no es de becas sino "pagos diferenciados" hace que los papás nos apoyen en muchas tareas, vienen pintas, impermeabilizan, cambian el tinaco, etc. Y hay una cercanía con ellos muy fuerte."*[42]

Además de esto, comenta, al igual que las otras dos fundadoras que la lectura y la escritura son de gran relevancia, estás comparaciones entre las tres escuelas se profundizaran al final de este trabajo. Plantea que para que una escuela sea activa es necesaria la descentralización del maestro o maestra, considera que es esencial que esta se ponga en el lugar del niño, niña o adolescente, con esto se retoma la idea central del "interés" para la construcción de la clase,

[42] Esto puede representar una marca de distinción entre unos y otros, sin embargo, al preguntarle sobre esto a la fundadora comenta que por el contrario permite que más personas de grupos sociales heterogéneos accedan a este tipo de educación.

pues este y “los sentimientos” de las y los estudiantes deberán de fungir como eje formativo. Comenta a su vez, que ella “los vacuna contra la autoridad”, buscando que se sepan con el derecho a cuestionar desde al profesor que tienen enfrente, como al mundo social que les rodea. Diciendo, además, que considera que “*una de las crisis en la educación media tiene que ver con que los alumnos no se sienten escuchados y esto genera una falta de diálogo”.*

De nuevo esto nos da una clave para comprender el origen y la trayectoria social de Tere, pues qué sector de la población consideraría la escuela un espacio para dialogar, así como que una de las bases para que funcione el sistema escolar sea el diálogo. Esto solo puede considerarse de esta forma por personas que no vean la escuela como único mecanismo de movilización social, en donde necesitas aprender los conocimientos legitimados para poder ascender socialmente, no "darte el lujo” de poder cuestionarlo.

Aunado a esto, por el tipo de respuestas que dio esta fundadora en particular, surgió la duda de si, además de los autores clave que nos había mencionado como Freinet y Makárenko, y mencionar que tanto la teoría como las narraciones de el ejercicio práctico que se deja por escrito, son importante para sentar las bases de un tipo de educación, si consideraba que la escuela activa debe de tener un compromiso político en la actualidad, responde lo siguiente:

> *“Yo creo que es necesario tenerlo, si tu revisas estos autores Freinet por ejemplo, trabaja en las tardes con la gente de las fábricas, tiene un problema con el Partido Comunista Francés, tiene un problema con la escuela pública, pero eso es una coyuntura final, no es su esencia y el luchaba por la escuela pública y a mi me parece que en estos espacios tienes que tener claro qué pasa en la escuela y porque la escuela se convierte en un espacio de poder tan brutal al servicio del estado, como pasa con la CNTE sentado en la mesa presidencial, yo no lo soporto, perdón. Y, por otro lado, en todo este transcurso Paidós se ha encontrado con muchos maestros y maestras, para dar una plática y yo les digo que yo vengo a aprender. Ver sus historias, lo que luchan, como llegan a una escuela todo lo que hacen me deja anonadada y aprendo de ellos por eso yo me acerque a la CNTE por eso formó parte del grupo académico y me voy a las marchas con ellos, porque coincido en su lucha.*

Eso Julieta, no es muy bien visto y he sido criticada por eso y les da mucho susto. Yo los veo y digo "cada quien" yo sé porque estoy ahí. Creo yo que eso marca Paidós, vienen acá profes de la CNTE y hacemos mantas, etc., escribo, vamos a conferencias de prensa, no lo puedo ocultar. Tampoco llevo a todos los niños a la conferencia de prensa, pero sí convoco a una marcha en el aniversario del 68 fuimos como escuela, marcha de la mujer también. Yo creo que tiene que haber un testimonio público, no puedes vivir como si esto fuera una burbuja, la escuela no puede ser una burbuja, porque si lo es, les estás enseñando a los niños y a las niñas, que se puede aparentar que tienes una posición política y abiertamente no ser consecuente y eso no va conmigo por lo menos y muchos proyectos que han salido del Paidós fueron propuestos por los niños y llevados a sus consecuencias por coherencia."

En este punto, vemos una de las grandes diferencias con el resto de escuelas que son objeto de estudio de este trabajo, pues su grado y tipo de implicación política, es mayor o al menos lo explicita de esta manera. Si bien no es el objetivo de esta tesis hacer juicios morales al respecto, sería importante considerarlo como un punto diferenciador con el resto de instituciones, el cual puede ser visto de forma positiva o negativa según lo que busque el grupo de padres que inscribe a sus hijos en esta institución.

Continuando con el relato de la fundación, fue su padre quien le propone ayudarla con su proyecto, construyéndole la escuela[43] en 1979 con ayuda de un colega del padre que trabajaba en el "Comité pro construcción de escuelas públicas"[44] la actual sede que se encuentra en "Los Reyes" Coyoacán. Lo anterior marca un indicador más de la clase social a la cual pertenecía Tere Garduño, pues el padre tendría el capital económico suficiente, así como un grado capital social lo que le permite conocer a quien lo apoya para construir la escuela.

Ante este cambio de sede se le preguntó a la fundadora si desde su percepción, hubo algún cambio y cómo lo identificaba en el tipo de alumnos que asistían en la primera sede en comparación con la segunda, ante lo cual responde lo siguiente:

[43] Tere Garduño con el tiempo se la termina pagado a su padre, pero en un inicio es el quién hace esa aportación.
[44] Organismo público vinculado a las entonces Secretarías de Comunicaciones y Obras Públicas y de Hacienda y Crédito Público.

"Te voy a decir que no por lo siguiente, desde que comenzó Paidós con el acercamiento de la gente, yo siempre cuando voy a recibir una persona platico con ella un buen rato, le cuento lo que es la escuela, veo que me quiere contar de su familia del niño, de dónde viene, por qué llegaron aquí y eso permitió que desde el principio hubiera una diversidad económica muy fuerte en Paidós, nosotros tenemos una población muy heterogénea no corresponde a un grupo social único ni a una elite, hubo becas, ayudas, descuentos, te espero, págame luego siempre, actualmente hay un sistema de pagos diferenciados en Paidós muy estructurado que hace que gente que gana 6000 pesos pueda tener a su hijo aquí, como otros que ganan 30,000."

Lo anterior resulta interesante, pues marca por un lado una distinción frente a las otras dos escuelas que se contemplan en este trabajo, sin embargo, por otro lado, es posible que el sistema de pagos diferenciados[45] evidencie la condición de clase de las y los estudiantes. Según el relato de los estudiantes que asistieron a esta escuela y continuaron su trayectoria escolar en escuelas activas hasta la universidad, narran que efectivamente su grupo dentro de esta era más heterogéneo que dentro de otras, pero que en ese momento ellos no notaban un trato diferente hacia sus compañeros, sin embargo uno plantea que el grupo de amigos más cercano que tiene se generó en la otra escuela activa a la que fue (IE), en donde el nivel socioeconómico era más similar, punto sobre el cual se hablará hacia el final de este capítulo.

Es importante parar en este punto, pues si bien, adelantando el hecho de que una de las coincidencias de las tres escuelas es que brindan "apoyos educativos", dos en forma de becas y esta en forma de pago diferenciado, en el discurso de Tere se encuentra un fuerte hincapié por igualar las condiciones de las y los estudiantes y se confirma con los testimonios de los exalumnos. Además de las consecuencias que esto tiene comparando este grupo de exalumnos con el de las otras escuelas sobre lo cual se mencionará en los párrafos anteriores, Bourdieu advierte sobre los riesgos de pensar que al equiparar las condiciones económicas eliminas el privilegio de los grupos dominantes a los dominados, lo expresa de la siguiente manera:

[45] El cual consiste en que cada familia pague según su presupuesto y en caso de no poder pagar la colegiatura completa haga alguna otra labor para la escuela

> *"Es así como los mecanismos que aseguran la eliminación de los niños de clases baja y media actuarían casi con la misma eficacia (pero más discretamente) en el caso de que una política sistemática de becas o subsidio de estudio volviera formalmente iguales ante la educación a los sujetos de todas las clases sociales; se podría entonces, con más justificación que nunca imputar a la desigualdad de dones o a la aspiración desigual a la cultura la representación desigual de los diferentes niveles socioeconómicos en los diferentes niveles de enseñanza"* (Bourdieu, 2008: p.45)

Esta cita es pertinente en el apartado de esta escuela en particular, pues ya que los mecanismos de reproducción no son conscientes o incluso tratando de combatirlos, se puede caer en lo contrario, e invisibilizar más la diferenciación que hay entre estudiantes, negando de esta manera la posibilidad de combatirla.

Por otro lado, dentro de la entrevista él Paidós coincide con una de las características de las otras escuelas, la cual es el filtro que tienen para aceptar o no a las personas que quieren ingresar como estudiantes, este consiste en una entrevista a los papás, al preguntarle sobre lo que busca en estos, menciona lo siguiente:

> *"Que busquen una escuela que respete a los niños y a las niñas, que busquen una formación de conciencia porque yo estoy convencida de que la escuela es un espacio político, que busquen un espacio de escucha, que sea gente que escucha a sus hijos, porque si no creo que esto no va a funcionar. Que hayan podido superar un poco las exigencias sociales de la escuela, las altas calificaciones, de hacer amigos para el futuro para que tengas una sociedad, que esa gente no esté aquí porque yo se los digo cuando vienen, si buscan eso vamos a tener problemas, porque aquí está el niño que vive en los reyes o el que trae el chofer y ese niño que lo trae el chofer no considera que lo más importante sea eso o traer ciertos tenis, sino que su cuate vive aquí cerca y que le encante su amigo, entonces buscamos eso."*

Estas características resultan interesantes resaltarlas porque nos habla de un grupo social determinado, en primer lugar, la "formación de conciencia" y pensar la escuela como un "espacio político", habla de características que responden al interés de grupos con un alto grado de capital cultural, dentro del cual se hacen estos planteamientos, pues en este sentido y agregando al hecho de la escuela como un "espacio de escucha" y de "superar las exigencias

sociales de la escuela y las altas calificaciones" habla de las características que tiene un grupo de personas que no ve la escuela como forma de movilización social, sino como un espacio de concientización y de placer, lo cual indica que son personas ubicadas en mayor o menor medida dentro de una posición que no necesariamente requiere movilizarse para subsistir, dato que habla de una acumulación media y media alta tanto de capital cultural como de capital económico.

Si bien dentro de esta escuela, tanto por el relato de la fundadora, así como de algunos estudiantes los cuáles habían asistido a más de una escuela activa, comentaban lo siguiente: *"sí había mayor heterogeneidad en el Paidós, había gente que pertenecía a diferentes grupos"*, esto desde la sociología se puede analizar diciendo que este resultado tiene que ver, pero no únicamente, con el proyecto que se tenía en mente o con la sensación que plasman los estudiantes, sino que coincide con las características de la trayectoria de su fundadora, por ejemplo, al ser de las tres fundadoras entrevistadas, la más involucrada en los conflictos políticos a nivel nacional, en ese sentido es relevante plasmar la trayectoria de las fundadoras de las escuelas pues además de entender el tipo de proyecto, ayuda a comprender las homologías entre la trayectoria de una persona y el tipo de escuela que construye.

Por otro lado, en torno a la variedad de grupos a los cuáles pertenecen los alumnos de esta escuela, comenta lo siguiente:

> *"Hay de todo, hay muchos académicos, muchos hijos de maestros, muchos parientes e hijos de exalumnos: **"yo vengo aquí porque estuve aquí"** y hay de muchas profesiones y de muchos espacios, estuve trabajando con proyectos educativos de madres educadoras de la Ciudad de México, entonces tengo gente que vino de ahí y que es gente que vive a lo mejor hasta el Ajusco y baja acá. He tenido temporadas de niños que vienen del Estado de México., otros que vienen de Tláhuac, hay muchos hijos de maestros, gente de la UPN también."*

La frase resaltada en el párrafo anterior, es una que se repite en los tres testimonios, la cual explica que son escuelas en donde un porcentaje alto de sus alumnos y alumnas va a esta institución son hijos o incluso nietas de personas que asistieron a esta escuela también, he aquí uno de los planteamientos de este trabajo, ¿qué significa que busquen inscribir a sus

hijos a estas instituciones en donde ellos y ellas mismas fueron? Para Pierre Bourdieu, la escuela es una de las instituciones donde se reproduce la cultura legítima y funciona como mecanismo de reproducción social, en la cual a su vez se constituye una élite, pues el sistema escolar elige a los previamente seleccionados por los capitales con los que contaban desde casa, sobre lo cual abordaremos en las conclusiones de este apartado, concretamente respecto a la reproducción por medio de la institución escolar menciona lo siguiente:

> *"Dado que debe reproducir en el tiempo las condiciones institucionales del ejercicio de trabajo escolar, o sea, que debe reproducirse como institución (auto reproducción) para reproducir la arbitrariedad cultural que está encargado de reproducir (reproducción cultural y social) todo sistema escolar detenta necesariamente el monopolio de la producción de los agentes encargados de reproducirla, o sea, de los agentes dotados de la formación duradera que les permite ejercer un trabajo escolar tiende a reproducir, esta misma formación en nuevos reproductores, y por ello encierra una tendencia a la auto reproducción perfecta (inercia), que se ejerce en los límites de su autonomía relativa.* (Bourdieu, 1996: p.101)

Este punto resulta relevante pues a lo largo de esta investigación y a través de los testimonios recopilados, todas las fundadoras mencionan que generación tras generación inscriben a sus hijos e hijas a estas escuelas, ante la pregunta de por qué creen que es así, explican que buscan una educación que les enseñe a cuestionar, a ser felices y en dos de los tres casos a "hacen comunidad y amigos para toda la vida", es precisamente en el caso del Paidós donde esto se remarca menos, una explicación que se le da a este fenómeno, serían las consecuencias respecto a que haya mayor heterogeneidad en la escuela, en contraste con el IE o la Bartolomé, esto puede tener distintas causas, pero el factor económico es una de ellas, pues efectivamente contrastando con los testimonios de los estudiantes, hay mayor heterogeneidad en esta, además de que, en comparación con el IE, el porcentaje de profesores que son a su vez exalumnos es mucho menor. Estos datos se contrastan con el hecho de que la cohesión entre ex alumnos es menor, uno de los testimonios de un estudiante que fue tanto al Paidós como al IE, revela lo siguiente:

"El Paidós es una escuela chiquita, familiar, convives con todos los profesores, es abierta en cuanto a estilos, personalidades, es consciente socialmente, tiene programas como el de reciclaje donde desde chico te involucran, los 2 de octubre se hacían ceremonias donde se hablaba de eso, nuestros profesores salían a marchar"

- *¿Asiste un grupo de alumnos determinado?*

No, creo que es una escuela donde van muchos tipos de personas, en comparación con el IE por ejemplo, es un grupo más heterogéneo. Una de las razones pienso que es el sistema diferenciador de pagos, porque permitía que gente que no veías en las otras escuelas las vieras ahí y no se notaban diferencias mientras estabas ahí, pero sí había más variedad de gente.

- *¿Y en el IE fomentan la consciencia social?*

Creo que sí, quizá de manera más esporádica, pero sí. Lo que sí es que era un grupo más homogéneo, no sé por qué, pero por ejemplo cuando yo entré, era un grupo de 45 alumnos y el 85% venían de la Bartolo, la Herminio y el Vives, veníamos del mismo tipo de lugar."

Esto revela que el grado de cohesión de un grupo aumenta en la medida que comparten características entre ellos y ellas, como pueden ser: actividades de ocio, carreras similares, profesiones compartidas entre los padres y madres, entre otras. Lo que nos habla de que comparten un habitus, conformado por tipo y volumen de capitales similares.

Para concluir con la narración sobre él Paidós, se presenta a continuación qué herramientas espera que tenga una estudiante que haya pasado por esta institución, ante lo cual contesta lo siguiente:

> *"Tendría que tener cosas muy consolidadas, por ejemplo, la escritura tendría que estar muy bien armada, debe ser alguien que se puede expresar porque va a ser un medio de comunicación el resto de su vida, entonces la tiene tener consolidada tiene que aprender a*

escribir lo que piensa, se tiene que entender, tiene que tener corrección desde luego. En el pensamiento lógico matemático, tienen que tener claridad de sus propios procesos, que quiero decir con eso, no es que tengan que saber hacer perfectamente la multiplicación, tienen que entender por qué están haciendo así el procedimiento, desarrollar un pensamiento lógico, razón por la cual las matemáticas en secundaria pueden ser una pesadilla, tiene que ver con que tendríamos que trabajar mucho más el pensamiento lógico y cambiar los programas de secundaria y prepa, piensan que el mundo va a ser matemático, hay que ver el mundo un poco. Hay un problema que se basa en la educación bancaria. Hay que saber relacionar la ciencia con la vida del mundo, no solo aprenderte las vértebras del ser humano, por ejemplo, sino que todo lo que está a nuestro alrededor es. responsabilidad del ser humano, entonces podrán hacer cosas para que eso se cumpla, si son científicos. Definiría a la gente consciente, muy consciente de sí misma, de su realidad, de su entorno, de su sociedad, del mundo, que tenga conciencia y que la ejerza por todas herramientas que tiene."

Este último fragmento resulta relevante si se conjunta además con el resto de los párrafos retomados de la entrevista hecha a la fundadora. Pues, por un lado, podemos encontrar en su discurso la relevancia que se le da a la "consciencia" y a la "reflexividad" tanto del mundo que les rodea como de ellas y ellos mismos, es pertinente plantear que grupo tiene interés en que sus hijos desarrollen estas habilidades, pues si bien, de las tres escuelas es la que según los testimonios recopilados resulta más heterogénea, encontramos además de los filtros mencionados con anterioridad, que una de las habilidades a la que le da más relevancia es el manejo de la lectura y la escritura, herramientas que funciona como transmisor indispensable para reproducir la cultura legítima. Retomando a Carlos Astete, académico de la Universidad de Lima, Perú, en su texto sobre "Pierre Bourdieu: El poder en el campo de la educación y la pedagogía" menciona lo siguiente:

"Los escolares como agentes del campo escolar son aceptados a través de un ritual específico, llegan a él, portando un determinado capital cultural incorporado y disfrutando la posesión de determinado capital cultural objetivado. El proceso de reconversión de ambos tipos de capital en capital escolar, capital cultural institucionalizado, se mueve entre las dos formas básicas de la práctica escolar: la práctica ritual (preestablecida y previsible) y la práctica estratégica (libre, imprevisible). Por la primera se impone una extensión de la cultura dominante; por la segunda, la escuela aparece como la única vía para acceder a la

> *"cultura culta", académica, profesional, en la que deja abierta la puerta para las múltiples posibilidades de individuación, elecciones, percepciones y estilos personales, generación de nuevas prácticas."* (Astete, 2017: p.237)

Esta cita deja entrever, que aunque se impartan técnicas alternativas hay un sistema escolar que reproduce por diferentes estrategias, por ejemplo el manejo adecuado de la lectura y la escritura o el acceso a la cultura legítima, la reproducción de los conocimientos impuestos por una clase dominante o bien, la seguridad en la exposición y la desenvoltura de ser portadores de ese capital, pues hay técnicas que promueven mediante exposiciones constantes, a exponerte como agente portador de esas habilidades bien cotizadas.

Ahora bien, para concluir este capítulo en el siguiente apartado se buscará entretejer las coincidencias entre las tres escuelas a partir de las tres trayectorias aquí planteadas, para así comprender cómo se conforma el grupo de las escuelas activas y cuál es el papel del capital cultural en estas.

Encuentros y desencuentros

Las tres escuelas mencionadas tienen características que las unen, la primera es ser reconocidas por los estudiantes que asistieron a ellas bajo el nombre de "escuelas activas" y estar inscritas a la Red Nacional de Educación Alternativa. Por otro lado, todas cuentan con un solo grupo por año escolar y un número máximo de alumnas y alumnos que ronda entre los 25 y 30 por grupo y ninguna de ellas utiliza uniforme, características que las distinguen en un principio con otras escuelas alternativas como el Colegio Madrid.

La segunda característica es la ubicación geográfica de estas. Las tres son conocidas bajo el nombre "Escuelas activas del sur", se puede decir que tanto estas como el Colegio Madrid se encuentran en colonias hacia el centro-sur de la ciudad: Tlalpan y Coyoacán. Lo cual como se mencionó con anterioridad es un dato relevante pues hay una relación intrínseca entre el espacio físico y el espacio social, pues valdría la pena recordar que la igualdad o desigualdad entre grupos poblacionales está intrínsecamente relacionada entre uno y otro tipo de espacio, en el libro "Los herederos: los estudiantes y la cultura" Bourdieu lo expresa de la siguiente

manera: "*De hecho el factor geográfico y el factor social de desigualdad cultural no son jamás independientes pues, como hemos visto, las posibilidades de residir en una gran ciudad, donde las oportunidades de acceso a la enseñanza y a la cultura son mayores, crecen a medida que uno se eleva en la jerarquía social".* (Bourdieu, 2008: p.42)

En el caso de la Ciudad de México se puede cambiar la palabra *ciudad* por *colonia*, pues todas las escuelas se encuentran en colonias al centro-sur de la ciudad con una población de un rango adquisitivo medio o medio alto, lo cuál pensando únicamente en el factor económico, esta ubicación le permitiría a la escuela tener un mercado escolar privilegiado y a los estudiantes gracias a la ubicación de sus viviendas, tener acceso a este tipo disposición escolar.

Respecto a los referentes teóricos todas mencionan como una figura relevante a Célestin Freinet y retoman una o varias de sus técnicas en la escuela, ya sea modificada al contexto en el que se encuentran o de manera literal, ejemplos de esto se puede ver en los tres casos en cómo se imparte una clase y a partir de qué mecanismos se construye el conocimiento y en casos específicos con técnicas como el diario vivo, el texto libre, las prácticas de campo, la imprenta escolar entre otras, pero todas continúan teniendo como eje que la educación dentro del aula sólo puede generarse a partir del interés de la o el estudiante. En este punto resulta interesante ver como todas las técnicas activas premian las cualidades "imaginativas", "creativas", según el testimonio de las tres fundadoras y de la búsqueda bibliográfica que se ha hecho para esta investigación, a su vez se observa la relevancia que se le da a la expresión oral y escrita. Esto además de funcionar como unificador común en términos únicamente pedagógicos revela lo siguiente:

"Las materias que insumen talento, y ofrecen la colocación más rentable para el capital cultural heredado, es decir, para la cultura conocida como "libre" (por oposición a "escolar") y para la relación familiar con la cultura que se adquiere solamente mediante los aprendizajes difusos de la educación familiar, tienen un reclutamiento social más elevado que las materias que dan a los alumnos procedentes de las regiones dominadas del espacio social ocasión de manifestar disposiciones éticas capaces de cumplir allí, mejor que en otros dominios, su función compensatoria." (Bourdieu, 2013: p.29)

Esta cita demuestra que todas aquellas técnicas que comparten en las escuelas activas que llevan el nombre de "libre", texto libre, tarea libre, exposición con tema de elección libre, pues se puede encontrar relación con la cultura libre, en donde si bien son propuestas para oponerse a un sistema tradicional de enseñanza hay una homología con la cultura libre, la cual, es legitimada en el ámbito escolar y social pues se obtienen de manera heredada. Por medio de estas técnicas escolares se cultivan las cualidades que serán reconocidas, por ejemplo, la imaginación de cierto tipo de tema, la expresión oral, entre otras.

Respecto a las características que las unen menos evidentes, podemos notar que, a pesar de que en él Paidós hay un sistema de pagos diferenciados y en las otras un sistema de becas, la colegiatura tope del primer colegio es similar a la colegiatura sin beca de la Bartolomé (ambas a nivel primaria), la cual ronda a los 5000 pesos mensuales, esto nos indica que el "alumno promedio" tendría que tener un volumen de capital económico medio o medio alto para poder acceder pagando la colegiatura completa. El caso del Instituto Escuela respecto al monto de las colegiaturas no es comparable pues trabaja con los niveles de secundaria y preparatoria, sin embargo, podemos decir que la colegiatura de la primera ronda los 8000 pesos mensuales, lo cual permite señalar que el estudiante tiene que pertenecer a un grupo social que cuente con un volumen de capital económico medio alto como primer filtro para poder acceder a la institución. Para confirmar este dato en todas las entrevistas realizadas a ex alumnos y ex alumnas de las escuelas activas mencionan que, aunque solo uno considera que pertenece a la clase alta los salarios de sus padres están arriba de los 60 mil pesos mensuales, el sueldo que necesitan ellos en este momento ronda entre los 20 y los 35 mil pesos mensuales y en un futuro sobrepasaría los 40 mil pesos mensuales.

Ahora bien, en relación con las características de los padres todos superan el grado escolar de licenciatura, algunas y algunos llegando incluso a doctorado o postdoctorado, todos mencionan que tanto ellas y ellos como los padres tienen posturas políticas de izquierda y que la forma que tuvieron de llegar a la escuela fue porque habían asistido a ellas sus padres o madres, sus hermanos mayores o bien algún amigo de sus padres les había contado de esta.

Este último párrafo devela puntos relevantes a analizar, para comenzar retomando que todas las fundadoras mencionan como filtro el hecho de que, deben hacerle a los padres una entrevista en donde estos tengan una perspectiva de la escuela como un lugar donde "sus

hijos van a aprender a pensar, a cuestionar el conocimiento y a ser felices" y tal como lo mencionamos en párrafos anteriores, este tipo de perspectiva educativa solo puede pertenecer a un grupo ubicado en un sector establecido de la población en donde la escuela no sea vista como una herramienta de movilidad social, sino como un espacio de reflexión y de alegría. Respecto a esto, si bien la mayor parte de los estudiantes entrevistados tienen críticas hacia la propia escuela, esta ha cumplido con uno de sus objetivos, pues las y los ex estudiantes mencionan que fueron felices en la escuela y que ahí conocieron a su grupo de amigos "de toda la vida".

Las y los ex alumnos de la escuela Manuel Bartolomé Cossío mencionan que continúan hoy en día llevándose con sus compañeros y compañeras junto con los cuales cursaron preescolar y primaria, que se reúnen periódicamente para cenar, comer, y beber vino, cerveza o mezcal. Lo mismo sucede con los y las exalumnas del Instituto Escuela, quienes mencionan que continúan siendo amigos de muchos de las y los compañeros de su generación, los cuales pertenecen a su círculo de amistades más íntimas y cotidianas, con los cuales no únicamente comparten reuniones esporádicas, sino se ven con mayor frecuencia en cumpleaños, cenas, reuniones de generación, visitas esporádicas a sus casas. En donde se marca una distinción es la Escuela Activa Paidós en donde las personas entrevistadas además de mencionar el carácter político de la escuela comparten el hecho de que al salir de ahí continuaron en escuelas de la corriente alternativa en un caso el IE y en el otro el Logos, uno de ellos comenta que si ve a sus compañeros cuando deciden reunirse una vez al año como generación algunos miembros pertenecientes a esta, la otra persona por el contrario comenta que no mantuvo el contacto con casi ninguno de ellos y ellas, sin embargo, ambos coinciden en que su grupo de amigos y amigas más cercano se gestó después.

Esto lo atribuyen en sí al nivel de heterogeneidad que había en él Paidós era mayor y uno en particular hace hincapié sobre el tema y menciona que tenía mucho más en común con el grupo de amigos que hizo en el IE, cuando se le pregunta qué tipo de coincidencias el menciona las siguientes: "Ocupación de nuestros papás, nivel socioeconómico, estilo de música, jugamos fútbol juntos, vivimos por la misma zona". Esto devela que cuentan con un tipo de consumo similar, lo cual es un indicador de pertenencia a un grupo, tienen acceso e interés por los mismos espacios culturales, el mismo tipo de consumo recreativo, comparten

los mismos espacios y ocupaciones, en resumen, comparten un nivel y un tipo similar de capitales similares los cuales forman parte de su habitus en común, lo que les facilita continuar teniendo una relación a lo largo del tiempo.

Otros datos que podemos mencionar como indicadores recopilados en las entrevistas es que todos y todas ellas estudiaron carreras del tipo artístico o social, solo uno de ellos estudió una carrera relacionada con al formación deportiva, por otro lado, todos coinciden en pertenecer ellas, ellos y sus familias a un grupo social inclinado a la izquierda política en el país, a todos y todas les costó recordar su primera manifestación y contestaron que eran muy chicos, "seguramente fue algo relacionado con mujeres, feminismo o en contra de Estados Unidos", todas y todos han salido del país más de una vez, los destinos más frecuentes son: Latinoamérica en especial Buenos Aires, Cuba y Brasil así como Europa Occidental, en específico: España, Francia, Alemania, Italia. A nivel nacional salen de vacaciones en promedio dos veces por año, casi siempre a un lugar con mar.

Estos datos, junto con el hecho de que todas las fundadoras reconocen que sus escuelas tienen hasta la fecha una inclinación política orientada a "la izquierda", son un indicador más de la posición que tiene el grupo social en el que se encuentra.

Por último, podemos decir que, en el caso del Instituto Escuela y de la Manuel Bartolomé Cossío podemos vislumbrar con mayor claridad que estos dos datos nos permiten visualizar una homogeneidad respecto al capital cultural y al económico y ver un *habitus* similar, un estatus social común. En tanto al contexto histórico, si bien no todos los y las estudiantes son descendientes del exilio español, al tener éste origen las escuelas activas, tienen una corriente política cercana a la izquierda o al menos a la crítica constante de los sistemas políticos en los que se encuentran, por lo que a pesar de no haber tenido en su familia refugiados españoles, los padres y madres que inscriben a sus hijos e hijas en este tipo de escuela tienen, por lo general, una forma de ver el mundo similar, comparten o han compartido espacios, tienen un tipo de interés determinado, un conjunto de motivaciones concretas que los lleva a inscribir a sus hijos e hijas en estos centros.

Antes de concluir con este capítulo, se presentarán dos tablas donde quedan plasmados todos los encuentros y desencuentros entre estas tres escuelas y entre estas tres fundadoras cuya

interpretación ha quedado plasmada a lo largo de este capítulo y se finalizará en las conclusiones.

Características en común entre las escuelas	**Diferencias específicas entre las escuelas**
El sentido común de las y los estudiantes como de las fundadoras las ubican bajo el título de “Escuelas Activas”	El IE abarca los grados de secundaria y prepa a diferencia de la Bartolomé y el Paidós que dan Preescolar y Primaria
Pertenecen a la Red Nacional de Educación Alternativa	
Siguen técnicas Freinet como: texto libre, la imprenta escolar, el diario vivo. O bien, han implementado nuevas que propician el descubrimiento del entorno	
Fomentan e incentivan la capacidad crítica hacia el entorno comenzando por los conocimientos construidos en clase	
El conocimiento dentro del aula se construye a partir del interés de las y los estudiantes.	Únicamente la fundadora del IE reconoció explícitamente el tener conocimiento de estar educando a un grupo de élite, aunque esta no fuera el objetivo de su proyecto.
El desarrollo de la expresión oral, escrita y la lectura son herramientas que buscan promover.	
Todas consideran como característica fundamental que la o el estudiante sean felices en la escuela.	
Los grupos tienen un número máximo de 30 estudiantes y solo hay uno por grado.	

Se ubican en el centro sur de la CDMX, concretamente en las alcaldías: Coyoacán y Tlalpan.	
Las colegiaturas se encuentran entre los 5000 y 8000 pesos mensuales.	En el caso del Paidós hay un sistema de pagos diferenciados donde la colegiatura máxima es alrededor de 5000. En las otras dos escuelas hay un sistema de becas y apoyos a estudiantes.
La mayoría de los padres y madres cuentan con el grado mínimo de licenciatura.	
La expectativa salarial de les estudiantes ronda a los 40 mil pesos mensuales	Tanto las y los estudiantes del IE como de la Bartolomé comentaron que sus padres ganan más de 50 mil pesos mensuales.
Todas se auto perciben con una inclinación política hacia la "izquierda"	El Paidós apoya de manera más explícita movimientos políticos ya constituidos.
Ninguna milita en algún partido político	
Todas son laicas	
Les estudiantes tienen espacios de socialización compartidos	Tanto en la Bartolomé como en el IE hay mayor cohesión social y mayor duración como grupo a lo largo del tiempo.

(Tabla de elaboración propia)

Características en común entre las fundadoras	**Diferencias específicas entre las fundadoras**
Las tres fundadoras son mujeres	
Las tres tienen un origen social que se ubica en la clase media (correspondiente a cada contexto)	
Las tres fundadoras tuvieron contacto con movimientos políticos asociados a la izquierda que marcaron, según su propio relato, su trayectoria.	

Todas estudiaron en la normal para ser maestras	
	Se diferencian en el año de nacimiento
	Tienen en aspectos puntuales una percepción distinta de lo que debe de ser un espacio educativo activo.
En el caso de Chela y Tere provenían de familias mexicanas con padres profesionistas.	Georgette nace en España su familia era de origen español
En el caso de Chela y Tere conocen la educación activa por los estudios profesionales sobre la educación.	Para Georgette formaba parte de su sentido práctico, pues era la educación que había conocido toda su vida.
Chela y Tere se familiarizan con los movimientos sociales como mujeres adultas.	Georgette desde niña se encuentra en medio de un movimiento social, concretamente una Guerra.

(Tabla de elaboración propia)

Para concluir, el conjunto de propiedades sociales, los valores e intereses compartidos, se agrega el hecho de los espacios de socialización compartidos, los contextos socio-urbanos en los que coinciden y las expectativas que manifiestan a partir del grado de similitud entre el capital económico y cultural. Por tanto, una de las hipótesis que confirmo es que conforme más avanzan de grado escolar y se constituye un grupo más sólido, este conjunto de agentes sociales acceden a posiciones favorables dentro de una élite cultural en el espacio social.

Respecto al papel de las escuelas activas y su funcionamiento en la estructura social se pueden proponer dos análisis distintos. El primero y retomando las trayectorias sociales de las tres fundadoras y de las tres escuelas expuestas en este capítulo, se puede decir que son, sin duda, propuestas que responden a contextos específicos en donde se apuesta por una forma de educación distinta, alternativa, las cuales ponen el interés del niño y la niña como el eje central del desarrollo de la clase, dentro de la cual solo se puede construir conocimiento cuando se aprende - haciendo.

Ahora bien, como lo ha mencionado Bourdieu a lo algo de su obra, las estrategias de reproducción de un grupo y la permanencia o ruptura del orden social jerarquizado, no tienen porqué ser estrategias conscientes, sino que son estructuras que tienen incorporadas tanto dominantes como dominados, las cuales se reproducen a través de aparatos estatales o ideológicos, en este caso la escuela. Sobre esto el autor dice lo siguiente:

> *"Pero tampoco son conciencias que actúan con pleno conocimiento de causa. El discernimiento que reside simultáneamente en el principio de los actos clasificatorios y de sus productos (es decir, de prácticas, de discursos o de obras diferentes, por ende discernibles y clasificables) no es el acto intelectual de una conciencia que plantea explícitamente sus fines en una elección deliberada entre algunos posibles constituidos como tales por un proyecto, sino la operación práctica del habitus, es decir, de esquemas generadores de clasificaciones y de prácticas clasificables que funcionan en la práctica sin acceder a la representación explícita, y que son producto de la incorporación, bajo la forma de disposiciones, de una posición diferencial en el espacio social –definida, precisamente, como Strawson pretende, por la recíproca exterioridad de posiciones–*" (Bourdieu, 2013: p.15)

Tomando en cuenta lo anterior y después de analizar las distintas trayectorias, se puede llegar a la conclusión de que si bien, no tenían como intención consciente reproducir a un grupo de élite, funcionan para constituirlo y abonan a su reproducción, debido al rol que juegan dentro del campo educativo y de poder de la Ciudad de México. Para cerrar es oportuno retomar lo que dice Bourdieu sobre la escuela liberadora:

> *"Sería necesario decir adiós al mito de la "escuela liberadora", garante del triunfo del achievement sobre la ascription, de lo que se ha conquistado sobre lo que se ha recibido, de las obras sobre el nacimiento, del merito y del don sobre la herencia y el nepotismo, para percibir la institución escolar en la verdad de sus usos sociales, es decir, como uno de los fundamentos de la dominación y de la legitimación de la dominación. Ruptura tanto más difícil de realizar, y de imponer, por cuanto aquellos a quienes incumbe, los productores culturales, son las primeras víctimas –y también los primeros beneficiarios– de la ilusión legitimadora. Bastará ver la precipitación ansiosa con que todos quienes tienen interés en la inconsciencia acogen empresas de restauración de la Cultura sin otra virtud que la de anestesiar la herida infligida al narcisismo de los privilegiados del capital cultural por la*

> *revelación de los fundamentos trivialmente sociales de sus dilecciones distintivas."* - (Bourdieu, 2013: p.19)

A pesar de esto, sería limitante cerrar esta investigación únicamente con la perspectiva de Bourdieu sobre la educación liberadora, pues, aunque se retoma durante todo el trabajo, se contó con una serie de relatos aquí expuestos los cuales permiten llegar a las conclusiones propias, las cuales serán presentadas en el siguiente apartado, que es el último de este trabajo.

Conclusiones y confesiones

Después de un largo recorrido entre búsquedas bibliográficas, recuperación de citas, generación de instrumentos de investigación, como las entrevistas en profundidad y, sobre todo, encuentros y desencuentros con mi propia trayectoria, desarrollaré en los siguientes párrafos algunas de las principales conclusiones de este trabajo. Debo advertir, que desde las primeras líneas tendrán un tinte más personal que los apartados anteriores, debido al grado de cercanía con mi objeto de estudio y los diversos desafíos metodológicos que ello implicó.

En la introducción de este trabajo se propuso como objetivo principal *comprender los mecanismos de producción y reproducción de distintas especies de capital cultural en las escuelas activas de la Ciudad de México, concretamente tres: El Instituto Escuela (IE), la escuela Manuel Bartolomé Cossío y la Escuela Activa Paidós, a través del análisis de trayectoria de sus fundadoras y algunas puntualizaciones biográficas de tres de sus precursores: José de Tapia, Patricio Redondo y Ramón Costa Jou*. Para hacerlo, se describieron distintas etapas históricas que me proporcionaron algunos indicios del contexto en el cual se conformó este grupo de escuelas.

De acuerdo con lo expuesto en el primer capítulo, se mostró la intrínseca relación entre los movimientos, proyectos y reformas educativas, y los procesos sociales y políticos de diferentes naciones. A partir de la segunda mitad del siglo XIX, según las fuentes consultadas en esta tesis, comienza la formación de un sistema escolar burocratizado y centralizado, que respondió a la necesidad de consolidar la identidad nacional, elemento fundamental para la constitución de los Estados-Nación. Este es el punto de partida que retomo, para exponer algunos elementos que dan cuenta de la relación que hay entre el campo del poder político y la importancia, cada vez más creciente, de la educación como factor de cohesión nacional.

En medio de este proceso de cambio social, surgen corrientes educativas de carácter alternativo como respuesta al modelo educativo tradicional predominante, que fueron identificadas bajo el nombre de “Escuela Nueva”. Sobre esta base, se desarrollan las distintas ramas de la educación alternativa, de las cuales este trabajo se enfocó en desarrollar algunas

pistas explicativas que posteriormente fueron conocidas como: *pedagogías activas.* Por tanto, fue de particular importancia la figura de Célestin Freinet como precursor de este movimiento. Las técnicas que él construye, a la par de las intensas discusiones pedagógicas que ocurrían en ese momento en Francia, son factores que provocaron que estas discusiones se conecten con la discusión de nuevos modelos pedagógicos en España.

Uno de los objetivos de esta tesis fue trazar el hilo geográfico - político para comprender los distintos contextos y trayectorias en los cuales se daban las discusiones pedagógicas mencionadas, a partir de las cuales se fundan, posteriormente en México, las tres escuelas activas que son el objeto de este trabajo.

Después de revisar diversas fuentes y sobre todo las entrevistas realizadas, es necesario hacer algunas aclaraciones sobre lo que se conoce como "método Freinet". En primer lugar, es que más que un "método Freinet", el cual implique una serie pasos o bien, un manual para implementarlo, lo que este maestro propone son "técnicas" que deben adaptarse a los distintos contextos para que sean efectivas y cumplan con el carácter "activo", pues estas técnicas están orientadas a partir de lo que al niño y la niña le preocupa o bien, aquello que les llama la atención dentro de su entorno. En segundo lugar, la llamada "pedagogía activa" no se construyó ni permaneció como un referente pedagógico estático, sino que mostró diferentes grados de adaptación en distintos contextos. Prueba de ello, es que a lo largo del tiempo estas técnicas se han ido modificado, adaptado y reconfigurando según las necesidades de las y los estudiantes, pero también de la perspectiva de las maestras y maestros que las han implementado, así como el papel central que juegan también los padres y madres de familia.

Un ejemplo de esto es lo que Graciela Mendoza comentó a lo largo de su entrevista, ella consideraba que las aportaciones que hicieron "*los profesores españoles"* (Redondo, Tapia y Costa Jou) a este tipo de corriente, fueron muy amplias y que el desarrollo de esta no concluye con Freinet. Coincido con lo que ella sostiene, pues considero que la organización colectiva que, a diferencia de Freinet, ellos tuvieron creando el grupo Batec (lo que respondía al propio contexto y momento histórico que vivía España), le da un tinte político y colectivo

mucho más marcado que la primera propuesta del maestro francés. Como se pudo apreciar en el *capítulo segundo,* las pedagogías activas implementadas durante el gobierno Republicano en España funcionaron también como el brazo de un proyecto político, siendo a su vez, opositoras al sistema pedagógico tradicional.

Como una de las conclusiones centrales planteo que, las escuelas activas son en primer lugar, el resultado de una historia acumulada que parte de diversas tradiciones. Las características con las que se identifican estas escuelas son, en términos generales: el interés de la o el estudiante como el eje conductor en la construcción del conocimiento en el aula, el desarrollo de técnicas que promuevan el pensamiento crítico y creativo oponiéndose al castigo y la memorización como formas pedagógicas[46] y la formación de comunidad en las escuelas activas entre maestras, estudiantes y padres y madres de familia.

Como eje transversal de todo el trabajo, está el hecho de que todo movimiento pedagógico institucionalizado, tiene una relación ya sea legitimadora o de confrontación, con la ideología predominante del grupo gobernante en cada país**.** Ejemplos de esto se pueden encontrar desde el *primer capítulo,* en la constitución de las universidades como herramienta fundamental para la construcción del Estado Nacional en Francia y en Alemania; en el *segundo capítulo,* en donde tanto para la República como para el Franquismo tuvo gran relevancia modificar los modelos pedagógicos de España para legitimar la visión de mundo que defendieron; en el *tercer capítulo,* en donde el gobierno Cardenista reformó todo el artículo tercero constitucional para adaptarlo a su proyecto político; y en el *cuarto capítulo,* en donde podemos ver los distintos roles que tuvieron y tienen en México las escuelas activas aquí analizadas.

Respecto al último punto mencionado, sobre el papel de estas instituciones en el país, considero que uno de los hallazgos más relevantes de este trabajo, son los esfuerzos previos a la llegada de los profesores españoles, pues dentro de la hipótesis inicial dejo como supuesto, la idea de que esta corriente pedagógica llega México únicamente por medio de los

[46] Como, por ejemplo: la imprenta escolar, el texto libre, la tarea libre, exposiciones según sus temas de interés, el diario vivo, entre otras

maestros exiliados, afirmación que es desmentida a lo largo de este apartado por las siguientes razones:

- La primera es que, como antecedente del desarrollo de las pedagogías propiamente activas en este país, hubo contacto con las ideas pedagógicas innovadoras dentro de Europa por medio de Gabino Barreda, Enrique Rebsamen, Enrique Laubscher y Alberto H. Jara, cuyas aportaciones particulares se pueden ver al inicio del *tercer capítulo*.

- En un segundo momento, casi un siglo más tarde al primer intento, Graciela Mendoza junto con un grupo de profesoras, antes de conocer a José de Tapia, realizaron esfuerzos dentro de la escuela pública por implementar específicamente técnicas Freinet como la imprenta. Si bien, estas no prosperaron para la constitución de una institución que perdurara, fueron años de trabajo con grupos de niñas y niños dentro de los cuales, se fomentó la construcción de la enseñanza a partir del interés de estos y estas.

A partir de conocer estos dos momentos en la historia educativa de México previos al exilio español, hacen que se refute la concepción de que estas técnicas llegan únicamente a través de este proceso migratorio español. Posteriormente, es importante comprender las condiciones que había en este país para que tras la llegada de Patricio Redondo y José de Tapia esta corriente educativa pudiera consolidarse. En primer lugar, su llegada tuvo condiciones favorables debido a la política migratoria del gobierno de Lázaro Cárdenas, que posibilitó la recepción masiva de exiliados durante la Guerra Civil. En segundo lugar, el desarrollo de sus ideas y técnicas pedagógicas tuvo que ver, por un lado, con el esfuerzo y el capital social acumulado durante su trayectoria y por otro, con la compaginación política entre el modelo educativo que ellos concebían y el que se estaba constituyendo en México a partir de la reforma al artículo tercero constitucional, con el cual se buscaba construir una educación socialista.

Hay que tomar en consideración que, si el contexto mexicano no hubiera sido ese, la desenvoltura de estas escuelas hubiera atravesado mayores dificultades. Cuando comienza la Guerra Civil, muchos de los profesores republicanos que impartían este tipo de técnicas terminaron siendo asesinados o huyendo de España. Debido a lo cual, posterior a la Guerra, este tipo de escuelas nunca llegaron a consolidarse en el país de origen y a pesar de que países como Argentina tuvieron también una gran recepción de exiliados, nunca se constituyeron con la fuerza en que se afirmaron en México. Por lo tanto, existe un nexo causal entre el contexto político y las condiciones de posibilidad para que este proyecto educativo floreciera.

Sobre este punto, sería oportuno concluir diciendo que tanto José de Tapia como Patricio Redondo y Ramón Costa, pasaron de vivir en un país dentro del que fueron perseguidos políticamente, a otro en donde a partir de ciertas condiciones favorables construyeron pequeños proyectos educativos más puntuales, pues no ocuparon grandes cargos públicos que implicaban mayor poder de influencia y recursos (como sí lo hicieron exiliados españoles años antes en la fundación de instituciones como el FCE y el Colegio de México, además del fortalecimiento de la Universidad Nacional y el mundo editorial). Sin embargo, no fue únicamente la reforma educativa lo que posibilitó su desarrollo en México, pues como se pudo observar esta reforma no solo estaba respaldada por el gobierno, sino también por sindicatos magisteriales y organizaciones obreras y campesinas. En el caso de los maestros españoles y de las escuelas activas, el entorno en el que se gestaron fue el de las clases medias profesionistas, lo cual tuvo relación con que llegaron a un país donde la clase media urbana era aún muy pequeña, pero estaba en constante crecimiento debido al proceso de industrialización acelerada y del crecimiento de las estructuras burocráticas del Estado.

Tapia y Redondo pasaron de ser parte un grupo políticamente movilizado, participante activo en la constitución del gobierno Republicano y más tarde, formando parte de uno de los brazos políticos en la Guerra Civil, a convertirse en una agrupación que, al llegar a México, mantuvo ideales pedagógicos, pero, cuya condición de exiliados los cuales no ocupaban altos cargos en el mundo cultural del Estado mexicano, los colocó frente a proyectos educativos focalizados, ayudados por su círculo social.

De tal manera que, la trayectoria de ese grupo en ese momento los obligó a estratificar la educación dado el mercado disponible: escuelas privadas para clases medias urbanas. Con ello, sin que haya sido parte de sus objetivos, formaron parte de la segmentación educativa que diseñó un programa pedagógico que reclutaría a la mayor parte de sus alumnos de un sector social. Esa estratificación se debió a circunstancias y presiones exteriores derivadas a partir del surgimiento y expansión de nuevos grupos ocupacionales que comenzaron a reclamar un tipo de educación "no tradicional" y a los antecedentes políticos ideológicos de algunos de los padres y madres que optaban por esas escuelas para educar a sus hijas e hijos.

Ahora bien, lo anterior funciona para plantear el origen que da respuesta al *objetivo principal* de este trabajo, el cual abarca: contribuir a comprender la trayectoria de tres de las *escuelas activas* de la Ciudad de México con el objetivo de encontrar las disposiciones comunes que las hacen formar parte de un grupo, y así, analizar cuáles son *los mecanismos de reproducción del capital cultural* dominante que ocurren dentro de estas.

De este modo es importante señalar que, el momento político y las exigencias sociales en las que se fundan estas tres escuelas, tuvieron como uno de sus resultados, un tipo de reproducción social a partir del propio modelo pedagógico y del proceso de selección escolar, que tuvo como repercusión no esperada, favorecer la formación de una elite escolar y cultural, pues fue coincidente a la condición social de las familias que inscribían a sus hijos e hijas a ellas.

Hasta este punto, se están presentando las conclusiones sobre el origen de estas instituciones, pero su consolidación resultaría incomprensible sin los testimonios de las fundadoras. Como se vio en el *capítulo cuarto*, se desarrollaron las trayectorias sociales de estas maestras, quienes brindaron para la realización de la investigación, de forma muy generosa, sus testimonios. Estos testimonios me condujeron a definir la posición inicial, es decir el lugar en el espacio social que ocuparon en determinado momento de su vida, incluyendo las condiciones sociales y económicas. El análisis de trayectoria, propuesto por Bourdieu, toma en cuenta el esquema de disposiciones adquiridas dentro del grupo familiar, es decir el origen social y, por otra parte, las diferentes posiciones que un individuo o un grupo han ocupado a

lo largo del tiempo. Esto me llevó a trazar sus trayectorias sociales y comprender así, en buena medida, la trayectoria de sus escuelas y, con ello, de la propia reproducción de un grupo social. Este fue el momento de la investigación en el que me encontré con nuevos argumentos que cuestionaban los principios que me llevaron a fundar mi hipótesis.

Dentro de este análisis, encuentro propiedades sociales que las unen, puntos en común dentro de sus trayectorias, las cuales, a pesar de pertenecer a épocas y contextos diferentes, se clasificaban dentro de una clase media urbana, todas eran profesionistas, las tres hablaban francés y español, todas eran mujeres, las tres estudiaron para ser maestras y defienden la importancia de ello.

Además de estas propiedades sociales compartidas, tanto Graciela González, Georgette Caamaño y Tere Garduño buscaron ofrecer una alternativa a los tipos de educación tradicional que se imparten en el país. En el caso de las tres las escuelas analizadas, la forma en la que llegaron sus primeros alumnos y alumnas fue a través de los hijos e hijas de amigas o amigos en común. De ahí la importancia crucial que tiene el capital social como eje explicativo de los mecanismos reproducción de un grupo social.

Por otra parte, las tres maestras defienden que la educación tiene que promover la capacidad de reflexionar y ser crítica ante el entorno que les rodea, además de tener como eje clave que el niño y la niña puedan ser felices dentro del aula. Desde el punto de vista del análisis sociológico que propongo, estos principios y la consolidación de proyectos exitosos de esas tres escuelas, tampoco puede desligarse del hecho de que se trató de una oferta educativa innovadora dentro de las expectativas de ciertos sectores sociales. El llamado *interés del desinterés* que señala Bourdieu, se refleja en este caso, como un relato que, en un primer momento expone un conjunto de características, objetivos y valores de este tipo de enseñanza (por ejemplo, “ser felices en el aula”). Sin embargo, en paralelo a ello, está la evidencia de una estrategia, que coincide con un sector social dispuesto en convertirse en la fuente de demanda constante de esa innovadora oferta escolar (tomando en cuenta que el campo educativo de ese momento no ofrecía ese tipo de principios pedagógicos).

Estas características, a mi juicio, resultan una alternativa positiva al sistema educativo tradicional. Una de las cosas que revela este trabajo es la correlación entre el tipo de padres que tiene interés en inscribir a sus hijos e hijas a estas instituciones, con los principios, valores e ideales que están detrás de esta corriente pedagógica. Por lo tanto, como quedó expuesto en el *capítulo cuatro* se pone en evidencia las afinidades entre los tipos de habitus que ahí convergen.

Uno de los factores por los cuales se sostiene la tesis de la reproducción social de este grupo, la encontramos en diferentes testimonios de las tres fundadoras, según las cuales el grado de cohesión entre los padres y madres e incluso abuelos y abuelas, que inscriben o inscribieron a sus hijos e hijas en estas instituciones, se refleja en el hecho de que estas tres generaciones cursaron sus estudios en la misma escuela. En suma, las afirmaciones sobre los valores y principios que se imparten en esas escuelas, los cuales ya se han mencionado, forman parte del núcleo ideológico de las fundadoras, padres, madres, alumnos y alumnas; de ahí su fuerza de cohesión mediante valores compartidos, estilos de vida compartidos y estructuras mentales y de representación del mundo que se encuentran ubicadas en una fracción del espacio social.

A lo largo de este texto se revelaron elementos para afirmar que estas tres escuelas se enmarcan en un mecanismo de reproducción social, que implica la reproducción de diferentes formas de *capital cultural*, fuertemente correlacionado con la inversión de *capital económico*, y que además fortaleció a lo largo de los ciclos escolares el *capital social.* Puedo mencionar que entre éstas escuelas existen también diferencias que se relacionan profundamente con la trayectoria social de cada una de las fundadoras. Lo que, a pesar de las coincidencias, les permitió entender de maneras distintas qué era un espacio escolar.

Además, si bien la reproducción de este tipo de capital cultural no es, un objetivo consciente o explícito en ninguno de los testimonios de las fundadoras, los mecanismos mediante los cuales esta especie capital cultural se reproduce, tienen que ver con una estructura escolar que premia las formas de obtención del conocimiento. Esto tiene relación con que, las tres escuelas aquí mencionadas coinciden en que la mayoría de los padres y madres cuentan con

un grado escolar mínimo de licenciatura y el volumen de su capital económico los posiciona en sectores, por lo general, medios altos del *espacio social*.

Por todo lo anterior puedo afirmar que el capital cultural incorporado obtenido en el habitus primario el cual está fuertemente vinculado a la familia, se ve reforzado en estas escuelas en donde consolidan rituales, conmemoraciones, obligaciones, que favorecen los vínculos a lo largo de distintas generaciones. Lo que significa que generan un volumen alto de *capital social*, lo que les permitirá, por su propio origen social, continuar relacionándose y accediendo a espacios asociados a grupos con cierto grado de influencia, en distintas áreas, a lo largo de su trayectoria. Sobre este punto, en el que se relaciona *la educación* y *el poder*, resulta pertinente la siguiente cita:

> "*Así, la sociología de la educación es un capítulo, y no de los menores, de la sociología del conocimiento y también de la sociología del poder –para no hablar de la sociología de las filosofías del poder–. Lejos de ser esa suerte de ciencia aplicada que se acostumbraba ver en ella, por ende inferior, y buena solamente para los pedagogos, se sitúa en el fundamento de una antropología general del poder y de la legitimidad: lleva, en efecto, hacia el principio de los "mecanismos" responsables de la reproducción de las estructuras sociales y de la reproducción de las estructuras mentales que, como están genética y estructuralmente ligadas a ella, favorecen el desconocimiento de la verdad de esas estructuras objetivas y, con ello, el reconocimiento de su legitimidad. Debido a que, según hemos establecido en otra oportunidad, la estructura del espacio social tal como se observa en las sociedades diferenciadas es el producto de dos principios de diferenciación fundamentales (el capital económico y el capital cultural), la institución escolar que desempeña un papel determinante en la reproducción de la distribución del capital cultural, y por tanto en la reproducción de la estructura del espacio social, se ha vuelto una apuesta central de las luchas por el monopolio de las posiciones dominantes*. - (Bourdieu, 2013: pp.18-19)

Uno de los mecanismos de esta reproducción, son los filtros aplicados para acceder a alguna de estas tres escuelas, más que ser un examen de admisión, se centran en una entrevista con las madres y padres para comprender su visión sobre la educación, en la cual se buscan elementos de afinidad con la perspectiva pedagógica de la escuela. La homología estructural

entre los padres y la escuela delimita una zona coincidente en el espacio de los estilos de vida. La sistematización de los intereses y propiedades sociales compartidas tanto en las escuelas como en las fundadoras y las familias, es uno de los datos más relevantes del trabajo. El hecho de que el volumen de capital económico les permita inscribirles en estas instituciones y que a su vez coincida con que compartan un mismo *habitus de clase*, refuerza esta idea. Esta serie de elecciones electivas refleja que existe un determinado volumen de capital cultural heredado con el que cuentan los estudiantes, lo cual tiene un alto valor en el campo escolar, como se expresa en la siguiente cita:

> *"Los mismos saberes no expresan necesariamente las mismas actitudes y no implican los mismos valores: mientras demuestran en unos el poder excesivo de la regla y del aprendizaje escolar (pues han sido adquiridos en gran parte por medio de la cultura libre o educativamente obligatoria, antes que por el espectáculo), expresan en otros, al menos tanto como la obediencia a los imperativos educativos, la posesión de una cultura que deben en principio a su medio familiar"* (Bourdieu, 1998: pp.34,35)

Es significativo puntualizar que, aunque en unos proyectos educativos se advierta con más claridad o en mayor medida que en otros, su objetivo nunca fue constituir espacios de élite. No niego entonces, que en cierto sentido se reproduzcan mecanismos que ayudan a que una parte sus egresados y egresadas ocupen posiciones favorables tanto en el campo educativo como en el laboral. En este punto recae la importancia de analizar las trayectorias y el contexto en el que se desarrollan este tipo de instituciones, pues de esta manera se pudo comprender cómo fue la constitución de estos espacios y a partir de esto indagar, qué papel tienen hoy en día en el campo educativo. Además, no hay que perder de vista el hecho de que en México predomina un sistema escolar tradicional, ante el cual estas tres escuelas representan una alternativa, que fortalece la pluralidad de opciones pedagógicas.

Respecto al punto anterior, que hace referencia a la importancia del análisis de trayectoria, puedo decir que una de las conclusiones más relevantes sería el mencionar que tanto en el caso de los maestros españoles mencionados, como de las tres fundadoras tenían propiedades

sociales[47] que determinaron su idea de proyecto educativo. En el caso de ellos: su orientación política, su incertidumbre, su precariedad laboral, entre otras y, en el caso de ellas principalmente su género. Estas condiciones dan cuenta de que, al menos en un inicio, su trayecto fue atravesado por distintas dificultades.

Esto trajo como consecuencia que estas trayectorias (los tres maestros, las fundadoras y las propias escuelas como proyecto educativo alternativo) tuvieran en común en un inicio su marginalidad y subordinación a distintas espacios, por ejemplo: a las profesiones dominantes (profesores consagrados en la universidad), a su origen social y actividad docente previa (entorno rural en contraposición con el urbano), en su proyecto alternativo de educación frente al proyecto educativo del Estado Cardenista, que si bien, hay similitudes la propuesta Freinet era marginal y focalizada. Además, se puede suponer que la posición y el rol asociado a las mujeres en esa época, era en muchos sentidos, de subordinación. A su vez, la ideología progresista en relación con la ideología posrevolucionaria de corte priista también fue rápidamente desplazada por Ávila Camacho, por las élites políticas, militares y religiosas. El lugar de las maestras era también subordinado, en relación con tener una carrera universitaria del tipo liberal: abogada, ingeniera, arquitecta, etc.

Estos marcadores sociales, dan una lectura sociológica de cómo este proyecto, que partió del margen en la estructura del espacio social, logró afirmar un proyecto educativo donde de ninguna manera se educaban las elites tradicionales o clásicas de la clase política o empresarial de este país.

Ahora bien, para finalizar, considero relevante hablar sobre las interpretaciones que plantee respecto a este tipo de escuelas con las que se dio inicio a este trabajo, así como las que se recopilaron posteriormente en las entrevistas y también, a través de la observación y escucha de los espacios que habito.

[47] Por ejemplo: el género, la clase social, su vínculo con distintos movimientos sociales, la marca que dejó en su trayectoria el acontecimiento de la Guerra Civil, así como su giro profesional, entre otras.

Como lo mencioné hacia el final del último capítulo, de los hallazgos que resultan más relevantes, es comprender como para definir a las escuelas activas no basta con nombrarlas "escuelas privilegiadas", "escuelas de gente blanca" o bien "la representación de la resistencia frente a un sistema político y pedagógico", considero que cualquiera de estas definiciones o sus símiles, más que ser explicativas, las reducen y las limitan. Esto es así porque hacen referencia al contexto de significado que cada persona que las nombra les atribuye.

En primer lugar, negar la relevancia que han tenido como alternativas de un sistema pedagógico tradicional, resultaría, desde mi perspectiva, una afirmación falsa. Esto no es menor, pues a lo que se oponían era a la repetición y memorización sin el cuestionamiento de lo enseñado en la escuela, cosa que, como hemos podido ver, no serán datos neutrales y objetivos, sino elementos dotados de toda una significación moral, social y política que les ayudará a construir su propia visión de mundo. Ésta, es una de las grandes diferencias entre una corriente pedagógica activa y una tradicional.

Sin embargo, a diferencia de lo que se puede percibir o auto percibir, resultaría engañoso pensar en este punto del trabajo que las escuelas activas son espacios ideológicamente neutros (si es que esto es posible en algún caso), al pertenecer a un sistema educativo donde, como en todo campo, existe capitales en disputa, por ejemplo, la legitimación de la visión de mundo que promueven a través de la educación. De ahí que de estas escuelas puedan ser reclutados algunos de sus miembros por parte del campo del poder político.

La mención anterior, abona a la idea de que la diferencia entre una corriente y otra no está en el sentido de ser oposición u oficialismo, pues ambas corrientes pedagógicas pueden ser tanto parte del grupo en el poder, como opositoras. La distinción entonces, recaería en el hecho de que, a diferencia de las pedagogías tradicionales, algunas de cuyas características ya fueron mencionadas hace algunos párrafos, la pedagogía activa, que promueven estas escuelas, enseñará, permitirá y provocará que los conocimientos impartidos (los cuales son profundamente políticos, como su origen) puedan y deban ser cuestionados, encargándose de proveer de herramientas a las y los estudiantes para hacerlo. Sin embargo, si solo contara

como conclusión con esta afirmación, revelaría que el objeto de estudio terminó por definir sus propias características, y esa no es la labor de la construcción de un objeto sociológico. Es decir, sin negar la función que juega el tipo de educación impartida en esas escuelas, es importante señalar que un cambio en las fracciones dominantes del campo del poder tiene como consecuencia un impacto directo en el campo cultural, intelectual, científico, artístico. Basta con comprobar cómo un cambio de régimen o de ideología, un movimiento revolucionario o una reconfiguración en el campo del poder, pone en marcha nuevos flujos de personal y mecanismos de reclutamiento político. Cabe señalar que esta circunstancia obedece a una de las leyes invariantes que Bourdieu afirma en su teoría del campo y nos ofrece una explicación no basada en juicios de valor, sino, como bien lo señaló Weber, sustentada en relación a los valores y las lógicas disponibles para explicar el mundo social.

Agrego a estas conclusiones, dos líneas de investigación que no son trabajadas este escrito, sin embargo, puede resultar interesante ahondar en ellas en futuras investigaciones. La primera es que, este trabajo cobra relevancia en el contexto nacional actual, en donde hay una discusión sobre el contenido de los *nuevos libros texto* de la SEP y la llamada Nueva Escuela Mexicana. Considero que, debido al proyecto que en principio se plantea, su contenido y las formas de implementación que se tengan o no pensadas para estos nuevos instrumentos, esta investigación resultaría útil como punto de partida para dar alguna pista sobre las implicaciones, limitaciones y objetivos que se busca al promoverlos, o bien, al criticarlos. Otra línea de investigación posible, es el reclutamiento de un grupo muy reducido, proveniente de las escuelas alternativas de la Ciudad de México, a una fracción de las estructuras burocráticas y administrativas del poder político en México. Si bien, sería necesario realizar una investigación en profundidad, para confirmar o negar esta hipótesis, me tomo la libertad de proponerla.

Además de las conclusiones presentadas que responden al objetivo central, finalizaré diciendo que, tanto Graciela Mendoza, Tere Garduño, Georgette Caamaño y sobretodo, Hortensia Fernández me enseñaron que no porque se imponga un modelo tradicional hay que dejar de intentar cambiarlo. Que la escuela activa, en ninguno de los casos es, ni busco ser, propagandista de un proyecto partidista. Pero sin duda alguna, es un espacio de lucha política.

Mi aportación con esta investigación buscó ser que, para continuar la búsqueda de técnicas que combaten a modelos que promueven la memorización y el adoctrinamiento sin proveer a las y los estudiantes la capacidad de cuestionar y disentir, resulta necesario nombrar aquellas estrategias de reproducción que perduran en las *escuelas activas* a lo largo del camino recorrido.

Por último, quiero manifestar que a lo largo de mi trayectoria he encontrado a personas que se esmeran arduamente en criticarlas, sin haber conocido su historia. Otros serán quienes las critiquen en nombre de la defensa de la educación pública, o bien, por representar un grupo que encarna un alto número de privilegios. Habrá otras personas que les resulte ofensivo el hecho de mencionar el papel que juegan dentro del campo educativo ligado al poder de una u otra manera. También, estarán quienes critiquen a toda aquella persona que provenga de ellas, pero resulte ser que su círculo de amigos está conformado por estas personas. O bien, a quienes les parezca incómodo percatarse que sus amistades, sus trabajos, sus ocupaciones e inclusive la inversión que hacen en sus ratos de ocio, entre otras variables, son resultado de la reproducción de estos capitales que se heredan en el entorno familiar y se refuerzan en su paso por este tipo de escuelas.

Respecto a lo anterior, concluyo diciendo que el origen de esta investigación, aunque tuvo como motor principal muchos de estos comentarios, muchas de mis propias amistades, contradicciones y una gran parte de este está relacionado con mi propio origen, lo que traté de plasmar a lo largo de estas páginas, es la constitución de un grupo dentro del cual, el *capital cultural* tiende a reproducirse a partir de algunos de los mecanismos sociales aquí plasmados, por lo que, más allá de las filias y las fobias que pueda generar, termino diciendo lo siguiente:

Llegar al punto final, me ha implicado suspender aquello que parecía una investigación interminable, no solo por la bibliografía a consultar para construir los primeros capítulos o la falta de ella en los últimos. Sino, por la curiosidad de querer seguir entendiendo la trayectoria de unas escuelas que explican también, la mía propia. Marcar el punto que culmina con este escrito implica, por fin, marcar el final de la etapa que me hizo cuestionar mi propia historia

y que por medio de un andamiaje teórico construido en las aulas de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales le dieron sentido a todo aquello que yo, en un lejano entonces, di por hecho.

Así que ante este punto final puedo afirmar, no únicamente lo que ya develaron muchos y muchas autoras y autores antes de mí, diré apoyándome en Weber, que no hubo en esta tesis y no hay, objetividad pura dentro de nuestras investigaciones. Reafirmo además aquello que sostuve todo el trabajo***: no hay proyecto educativo que no esté profundamente relacionado con un proyecto político***. Y apoyándome en Bourdieu, cuyo trabajo ha sido un recurso fundamental para mi pensamiento, agregaría que, los dos factores determinantes y eficientes que clasifican a un agente social son el volumen de capital económico y el volumen de capital cultural, ya sea este objetivado, incorporado o institucionalizado. Sobra mencionar que estos capitales son escasos y por tanto, altamente valorados socialmente. Por consecuencia, un o una agente no puede explicar su trayectoria social, sin analizar sus vínculos o falta de ellos, con el sistema educativo y, por ende, con el campo del poder.

Bibliografía

1. Almendros, H. (1972). Síntesis de la experiencia Freinet en España. *Revista escuela activa*. Vol, 11: pp.28-31.

2. Altamirano, C. (2002). *Terminos críticos de la sociología de la cultura*. Paidós: Argentina.

3. Andrade, A. (s.f.). *El desarrollo del proceso de industrialización en México 1960-1982*. Universidad Nacional Autónoma de México.

4. Astete Barrenechea, C. (2017). Pierre Bourdieu: El poder en el campo de la educación y la pedagogía. *Horizonte de la ciencia, 7*(12), 223–239. https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2017.12.323

5. Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar?* Ediciones AKAL: México.

6. Bourdieu, P. (1998). *La distinción: Criterios y bases sociales del gusto*. Taurus: España.
7.

8. Bourdieu, P. (2003). *Campo de poder, campo intelectual*. Fontamara S.A: Argentina.

9. Bourdieu, P. (2006). *Autoanálisis de un sociólogo.* ANAGRAMA: España.

10. Bourdieu, P. (2007). *La miseria del mundo.* Fondo de Cultura Económica: Argentina.

11. Bourdieu, P. (2013). *La nobleza de Estado: Educación de élite y espíritu de cuerpo*. Siglo XXI: México.

12. Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2008). *Los herederos: Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI: México.

13. Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1996). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara: México.

14. Casasola, A. (2020). *Del Valle de Mis Recuerdos, Una Historia Centenaria*. Libre en el Sur. https://libreenelsur.mx/del-valle-de-mis-recuerdos-una-historia-centenaria/

15. Ceballos, A. (2013). *La escuela tradicional*. Universidad Abierta.

16. Collins, R. (1996). *Cuatro tradiciones sociológicas*. Universidad Autónoma Metropolitana: México.

17. Costa, R.(Dir). (1972). Recomendaciojes del tercer congreso de escuelas activas. *Revista escuela activa*. Vol. 11: p. 15

18. Costa, R. (1974). *A proposito de la escuela activa.* Nuevas Tecnicas Educativas: Universidad de Texas: Estados Unidos.

19. Cura, R. O. (2011). *La filosofía educativa de Juan Luis Vives* [Tesis de grado]. *Pontificia Universidad Católica Argentina*. https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/232

20. Del Mar del Pozo Andrés, M., & Braster, S. (2012). El movimiento de la Escuela Nueva en la España franquista (España, 1936-1976): Repudio, reconstrucción y recuerdo. *Revista Brasileira de História Da Educação, 12*(3), 15-44.

21. Díaz, F. & Moratalla, S.(2008). La segunda enseñanza hasta la dictadura de Primo de Rivera. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 23*, 255–282. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3003508.pdf

22. Durkheim, É. (2014). *Educación y sociología*. Editorial Colofón: México.

23. El Financiero. (2023). ¿Cuáles son los tipos de clase media en México? Estos son los sueldos y sus características. *El Financiero*. https://www.elfinanciero.com.mx/mis-finanzas/2023/07/29/tipos-de-clase-media-alta-o-baja-en-mexico-ingresos-y-caracteristicas

24. Emiliozzi, S., & Del Río, M. (2021). La concepción de universidad en la sociología de Emile Durkheim. *Sociología, 36*(102), 11-42. http://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v36n102/2007-8358-soc-36-102-11.pdf

25. Evans, R. I. (1982). *Jean Piaget: El hombre y sus ideas*. Kapelusz: Argentina.

26. Filho, L. (1964). *Introducción al estudio de la escuela nueva*. Editorial Kapelusz: Argentina.

27. Freire, P. (2000). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI de España Editores.

28. Freyre, M. L. (2013). El capital social: Alcances teóricos y su aplicación empírica en el análisis de políticas públicas. *Ciencia, docencia y tecnología, 47*, 95-

118. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17162013000200004&lng=es&tlng=es

29. Giddens, A. (1997). *Modernidad e identidad del yo: El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Península: España.

30. Girola, L. (2018). *Elites intelectuales e imaginarios sociales contrapuestos en la era del "milagro mexicano" y su expresión en la revista Cuadernos Americanos*. Revista: Sociologias, Porto Alegre, ano 20, no 47, jan/abr 2018, p. 170-208

31. Google (s.f) [Colonia Del Valle -Narvarte poniente- Calzada de la viga y Río Churubusco- Las Aguilas]. Recuperado el 19 de abril del 2024: https://www.google.com.mx/maps/dir/Del+Valle,+Ciudad+de+México,+CDMX/Narvarte+Poniente,+Ciudad+de+México,+CDMX/Calzada+de+la+Viga+%26+Avenida+Río+Churubusco,+Cuchilla+de+la+Magdalena,+Ciudad+de+México,+CDMX/Las+Águilas,+Ciudad+de+México,

32. Grignon, C. & Passeron, J. (1992). *Lo culto y lo popular: miserabilismo y populismo en sociología y literatura.* Ediciones de la Piqueta: España

33. Habermas, J. (1994). *Historia y crítica de la opinión pública: La transformación estructural de la vida pública*. Editorial GG: México.

34. Hernández Huerta, J. L., & Hernández Díaz, J. M. (2012). FREINET EN ESPAÑA (1926-1939). *Revista História da Educação, 16*(36), 11-44.

35. Hernández, López (1989). Prensa en la escuela: *El movimiento pedagógico Freinet en México.*

36. Investigación, R. R. U. D. (2016). *Modernidad, educación y género. El proyecto inacabado*. *Revista Interamericana de Investigación Educación y Pedagogía, 9*(1), 159–178.

37. Jiménez, F. (2007). *Batec: Historia de vida de un grupo de maestros*. Universitat de Lleida: España.

38. Jiménez, F. (1996). *Un maestro singular: vida, pensamiento y obra de José de Tapia B.* México.

39. Jiménez, F. (2011) *¡Viva la imprenta!, Orígenes de la educación Freinet en España.* Ed. Tanteo: México.

40. Jou, R. C. (1974). *A propósito de la escuela activa*. Nuevas Técnicas Educativas, Universidad de Texas: Estados Unidos.

41. Lerner, V. (1979). *Historia de la reforma educativa: 1933-1945*. El Colegio de México: México.

42. León, F. (2015). La nobleza del Estado: Educación de élite y espíritu de cuerpo. *Dialnet*. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5151588

43. Lewis, O. (1961). *Los hijos de Sánchez.* Retomado de: https://cursosluispatinoffyl.files.wordpress.com/2014/01/lewisoscarlos-hijos-de-sanchez1961.pdf

44. Loaeza, S. (2005). Gustavo Díaz Ordaz y el colapso del milagro mexicano. En L. Meyer & I. Bizberg (Eds.), *Una historia contemporánea de México* (Tomo 2). Editorial Océano: España.

45. Luzuriaga, L. (1971). *Historia de la educación y de la pedagogía*. Editorial Losada S.A.: Argentina.

46. Mateo, L. E. (2002). La educación en el renacimiento. *Revista Historia de la Educación*: España. 239pp.

47. Ministerio de la Educación Cultura y Deporte. (2004). *España*.

48. Montes De Oca, E. M. (2008). La disputa por la educación socialista en México durante el gobierno Cardenista. *Educere: Revista Venezolana de Educación, 12*(42), 495-504. http://homologve.scielo.org/pdf/edu/v12n42/art10.pdf

49. Narváez, E. (2006). Una mirada a la escuela nueva. *Educere, 10*(35), 629-636. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102006000400008&lng=es&tlng=es

50. Palacios, J. (1984*). La cuestión escolar: Críticas y alternativas*. LAIA: España.

51. Piatón, G. **(**1976). Freinet y la educación. *Revista de la Educación*: España. Consultado en: https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/dam/jcr:1717c7dc-f7ab-4b4e-8993-95a876f5e2b3/re24203-pdf.pdf

52. Rousseau, J. (2007). *Emilio*. EDAF: España.

53. Sidicaro, R. (2008). La sociología según Pierre Bourdieu por Ricardo Sidicaro. En *Los Herederos*. Siglo XXI: México.

54. Söetard, M. (2013). Celestín Freinet (1989-1966). *Revista Padres y Maestros*. 44-48.

55. Solana, O. (1998). *Breve historia de la escuela activa*. Universidad Pedagógica Nacional.

56. Tuirán, R., & Quintanilla, S. **(**2012). *Noventa años de educación en México*. Fondo de Cultura Económica: México.