



BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

COLEGIO DE HISTORIA

*PODER vs. INSTRUCCIÓN: LA DICOTOMÍA
DEL DOCENTE MEXICANO*

TESIS PROFESIONAL

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
LICENCIADO EN HISTORIA

PRESENTA:
DANIEL MÉNDEZ ENCARNACIÓN

ASESOR:
DR. MARCO ANTONIO VELÁZQUEZ ALBO

PUEBLA, PUE., OCTUBRE DE 2014

AGRADECIMIENTOS

Al haber concluido éste trabajo después de poco más de dos años de investigación, me encuentro ante la circunstancia de escribir una página más: sin temor a equivocarme, puedo señalar que ésta es quizá, una de las más complicadas de redactar. Considero que en pocas líneas, apenas alcanzaría a expresar parte de mi gratitud; sin embargo, omitir escribirlo, sería un error todavía mayor. Por consiguiente, pese a la singularidad –y posiblemente monotonía- de mis palabras, pido a todos aquellos quienes han estado presentes en este momento tan importante para mi preparación profesional, a quienes dedico algunas breves líneas a continuación, que consideren de lo más sinceras las mismas, puesto que en ellas he intentado plasmar, parte de lo que ahora siento, y de la persona que ahora soy:

A mis padres y hermana: por sus palabras de ánimo, por brindarme la confianza necesaria para asumir retos y enseñarme a concluir satisfactoriamente todo lo que me he propuesto, por estar a mi lado en triunfos y fracasos, y darme ese cariño incondicional que sólo los padres y hermanos pueden entregar.

A mi sobrino: porque con tu existencia, tu inocencia, tu imaginación incomparable y asombrosa inteligencia me enseñas día a día, lo sorprendente que puede llegar a ser la vida; por ser el motivo que inspira muchos de mis escritos, y considerarme tu compañero y guía en estos años en que vas descubriendo el mundo.

A mis amigos Alex J. Cabrera, Esteban Vera Vigil, Adrián Estévez, Inti Gallardo, Daniel Carreto, Job Flores, Guillermo Cabrera, y Marcos Aguilar con quienes compartí estos años de licenciatura –unos más, otros menos-, por las charlas tan amenas que tuvimos, los consejos sinceros y los tiempos de diversión.

A mis amigas Diana Ibáñez, Areli Arce, Ángela Moreno, Gissel Santander, Sulay Bello, Noemí Quintero, Manon Lemaire, Viridiana Rivera, Diana Jiménez y Solehyr Sánchez, por las palabras de aliento que me brindaron, por su incondicionalidad y los momentos que compartimos durante nuestro desarrollo profesional: conocerlas ha sido una gran experiencia en mi vida.

A mis lectores y maestros Roxana Rodríguez Bravo, Abraham Moctezuma Franco, Pablo Acuahuitl, Amado Manuel Cortés, Erika Galicia, Josefina Manjarrez, por su entrega y dedicación en el oficio de enseñar, por ser guías formidables de tantos alumnos –entre los que me incluyo-, por su amistad, sus críticas y observaciones que me ayudaron a crecer profesionalmente y como ser humano. A Mary Kay Vaughan por su interés, comentarios y preguntas que me hicieron apreciar diferentes matices sobre el tema, e indagar nuevas posibilidades de investigación y desarrollo profesional.

Una dedicatoria especial a Marco Antonio Velázquez Albo, a quien considero un gran amigo y una de las personas más sabias e inteligentes que he tenido la fortuna de conocer. A usted, agradezco las palabras de aliento y el apoyo incondicional que me brindó durante la realización de esta tesis, además de la experiencia de sus clases, que me motivaron a aprender más y superarme; por haber reconocido en mi, habilidades y aptitudes de las que incluso dudaba; por la inigualable orientación brindada en cada uno de mis proyectos, y la atención a mis dudas e inquietudes. Mi más sincero agradecimiento para usted.

A quienes brindaron su apoyo, para la realización de este trabajo, con sus testimonios, comentarios y materiales compartidos, y aquellos que hubiera podido llegar a omitir, gracias.

PRESENTACIÓN

El presente trabajo surge como producto del curso “México Contemporáneo” impartido por el Dr. Marco Antonio Velázquez Albo en el año 2011 en el Colegio de Historia, tras haber realizado un análisis –todavía superficial y quizá ingenuo- de la estructura educativa en nuestro país. Sin embargo, después de más de dos años de investigación -y a la luz de los resultados obtenidos hoy en día- considero que referir las múltiples determinantes que han permitido elaborar un proyecto de investigación, como el que en líneas posteriores se muestra al lector, no representa tarea fácil en el campo de la producción histórica, si lo que se pretende realizar es contribuir al desarrollo de la misma: un estado crítico, al que ineludiblemente hemos pretendido llegar. Prueba de esto último, es que dicho estudio ha estado sujeto a la variabilidad, la viabilidad y a la adecuación constante de la cuestión, que ha derivado finalmente en una problemática que consideramos de fundamental resolución para comprender la trama del México contemporáneo: un estudio sobre el sistema educativo nacional y en específico, un análisis de las relaciones establecidas entre *el sujeto dominante y los subalternos* dentro de un contexto educativo de aislamiento, como son los internados públicos de enseñanza primaria, en un periodo que abarca desde el año de 1946 hasta 1952. En este sentido, pretendemos apartarnos del común análisis del sistema de instrucción básica en México -que en la actualidad se orienta a señalar las deficiencias de la estructura, como efecto de las reformas educativas y la implementación de programas educativos ineficientes aplicados a lo largo de diferentes periodos presidenciales (y que paradójicamente solo ha presentado ligeras fluctuaciones en este esquema de análisis desde el siglo pasado), para proyectar una investigación que esté orientada a reflejar endógenamente, a la escuela mexicana como el espacio que permite desencadenar un mecanismo de establecimiento y reproducción de relaciones políticas impulsadas por el Estado hacia sus organismos de representación, cuyo objetivo está enfocado a propiciar un control férreo del aparato y sus integrantes, donde la corrupción y prácticas dominantes no han sido ajenas a la dinámica educativa, tal como se presenta en la cotidianidad; apuntamos entonces, a mostrar a la escuela y el sistema educativo como resultado de un fenómeno histórico-social que ha tenido un profundo impacto sobre las bases de la sociabilidad

mexicana, resultado de la aplicación de la política del Estado extendido hacia su propia estructura y sostén.

Con nuestro interés por descubrir el pasado y el engranaje social en diferentes dimensiones, a través del acercamiento continuo al análisis de los procesos sociales y humanos –echando mano de fuentes orales y escritas-, hemos notado que en nuestro país (para el rubro educativo), existe un inmenso campo de acción presentado ante el investigador, en la medida que se ha aceptado que gran parte de la disfuncionalidad social reinante ha ubicado su génesis en este punto –es decir, las relaciones de poder establecidas en escalas- pues el análisis de las instituciones educativas (y no sólo éstas) ha estado supeditado a las formas en las que dichas estructuras han sido configuradas a partir de las políticas y reformas públicas, los cambios sociales y los efectos de la economía (desde la perspectiva de un atraso en el crecimiento de capital que frena el desarrollo de la educación, evidentemente por la falta de inversión), pero sin adoptar una postura reflexiva ante todas estas cuestiones; así, hemos obligado a revirar el curso de las investigaciones hacia otros elementos como resulta el propio gremio docente, la escuela y el Estado mexicano, pues en tales aparatos parece subyacer la problemática real del sistema educativo en el territorio. Resulta relevante enfatizar esto último, ya que dentro de nuestra investigación pretendemos clarificar los motivos de la deformación educativa, surgidos de forma paralela a los proyectos de educación totalizadora o incluyente, que proponían condiciones equitativas de acceso a la educación, pero que derivaron en una construcción utópica por parte del sistema político (que terminó por asfixiar al propio sistema de instrucción), trayendo consigo grandes transformaciones para los emisarios de dicha estrategia y en general, la propia práctica educativa.

La pertinencia y contribución de dicho estudio para la línea de investigación de la Historia de la Educación, la Historia Política y la Historia Social es por tanto ineluctable, puesto que son realmente escasos los aportes actualizados en torno a esta problemática con un enfoque histórico abierto, cuya ausencia ha derivado erróneamente, en la construcción de una imagen idealista del sujeto, en la instauración de personajes con halos maniqueos, y el manejo de discursos monovalentes (detractor o partidario), al tiempo que se ha apartado

del campo de análisis histórico-social las nuevas (y no tan novedosas) actitudes del docente incorporado al sistema de instrucción básica –que ha sido conductualmente constituido desde el Estado-, no logrando percibirlo como un aparato de posicionamiento político, o una figura de autoridad *real*, que se potencia dentro de un modelo o proyecto político primario. Bajo tales corrientes, pretendemos establecer una nueva interpretación de este aspecto que, ha configurado a la sociedad mexicana contemporánea, por lo que nuestra tesis va más allá del mero análisis del diálogo histórico construido en torno a la cuestión, y de la educación, entendida ahora como una expresión político-cultural y social. De este modo no acometemos hacia un estudio de caso, si bien, la problemática central de la investigación puede ser resuelta a este nivel, si nos desplazamos en el entendido del sistema educativo mexicano, como un fenómeno aplicado de manera sistémica o integral geográficamente, de acuerdo a la propia estrategia planteada desde el Estado por presentar un servicio de tales magnitudes y deficiencias. Hemos pretendido abordar pues, una serie de inquietudes en torno a esta esfera que resulta sumamente compleja, y cuyos alcances apenas pueden empezar a ser vislumbrados, ya que evidentemente la problemática de la educación (dejando de lado la evidente ineficiencia que ostenta -motivo por el cual se ha criticado en estos últimos años-) no ha sido pensada en nuestro país como algo mucho más dinámico que la simple política social emprendida por el gobierno; es una herramienta del mismo para afianzar su organización, para reproducir sus prácticas. El sistema de citas y referencias utilizado en este examen, será empleado a partir de una estructura mixta, ya que consideramos pertinente realizar comentarios dentro del propio cuerpo documental para profundizar en nuestras apreciaciones, destacar puntos importantes de discusión y diálogo entre el autor y el lector, y al mismo tiempo, subrayar la formalidad de nuestra investigación, sin romper con la armonía discursiva que sugerimos en páginas posteriores. Asimismo enfatizamos ciertos conceptos y palabras por medio de cursivas, puesto que pretendemos que el lector realice una lectura cuidadosa y puntual de los mismos, apoyándose en las notas integradas en el texto y como un mecanismo de apertura, contextualización y profundización respecto a lo que hemos enunciado, cuestiones que evidentemente, plantean un nuevo estado de discusión para la disciplina.

INDICE

INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO I: Bajo el paradigma del siglo XX	16
I.1.-“Nuevos” preceptos de la política educativa.....	23
I.2.- Del ámbito rural, al camino de la modernidad industrial.....	29
I.3.- El surgimiento del funcionario <i>moderno</i>	37
I.4.- La escisión: producto de la modernidad en México.....	41
I.5.- El poder institucionalizado y la violencia regulada	43
CAPÍTULO II: Escisiones profundas en un México “moderno”	52
II.1.- Fulgor mexicano: el atraso “moderno”	53
II.2.- La dinámica educativa del Estado dominante.....	69
II.3.- La dinámica del sujeto dominante adherido	72
II.4.- Contra-hegemonía docente	77
II.5.- Lucha y resistencia.....	81
CAPÍTULO III: En el paradigma de las necesidades	86
III.1.- Nuevas hegemonías en contextos modernos	88
III.2.- Atisbos del México moderno.....	93
III.3.- Puebla: cacicazgo de contrastes.....	97
III.4.- La múltiple configuración de los excluidos.....	103
III.5.-Ciudadanía desarticulada, modernidad operante	111
III.6.- Internado: espacio de fragmentación y reconfiguración social	118
III.7.- La condición <i>individual</i> de la ciudadanía en México	128
CONCLUSIONES	136
FUENTES CONSULTADAS	145
ANEXOS	152

INTRODUCCIÓN

Diversos son los señalamientos que se realizan en torno al sistema educativo en la actualidad: las condiciones de atraso que se presentan diariamente en las instituciones de todos los niveles de formación académica, la exigua distribución de recursos destinados a los planteles y el manejo inadecuado de los mismos, la ineficiencia de los profesores, los conflictos del gremio docente y el grupo sindical, la disidencia, la deserción estudiantil, la inoperatividad material de la escuela, la inconformidad social sobre el sistema de instrucción en todos los niveles, la superposición de personajes en la cúspide administrativa y política, el apoyo gremial a los partidos políticos y los poderes fácticos además de otros tantos elementos, que son considerados como la causa evidente del malestar, y que discursivamente forman parte de la sociedad en su cotidianidad; en otras palabras, hablar del sistema educativo hoy en día, deriva en una discusión que parece interminable y en la que raras ocasiones se logra determinar cuál es el origen de tales diatribas. Por ello, abordar ésta cuestión e intentar vincularla a otra de igual calibre -como resulta la práctica del manejo unilateral y desmedido del poder-, se presenta históricamente como reto e innovación; lo anterior podemos afirmarlo porque si bien las problemáticas del proceso educativo son bastante complejas en sí mismas y permiten establecer discusiones profundas sobre cada uno de los tópicos antes señalados, al mismo tiempo pueden ser demostradas e incluso erigirse como notorias y paralelas al desarrollo social, como efecto del paso de los años. De esta forma no podemos más que pensar que, el problema de la educación en México va más allá de los conflictos conocidos por todos en la actualidad, es una problemática de índole histórica con un complejo engranaje por desmontar y cuyo origen no puede ser visualizado únicamente en la *forma* de educar a una sociedad, sino entendiendo el *por qué* se ha educado así a la misma.

Con esto, presentamos la siguiente interrogante: ¿Cuál es la relación existente entre el ejercicio del poder y el establecimiento del control de masas, en un contexto educativo? Con el objetivo de dar respuesta a dicha interrogante, apuntamos que en la sociedad mexicana de la primera mitad del siglo XX, el proyecto educativo se vio sobrepasado y deformado por la adecuación de prácticas corruptas en el sistema de instrucción básica: el

maestro se desapegó de la función primigenia de su oficio -que era instruir-, para lograr mantenerse económicamente dentro de la estructura educativa en la medida que le fuera posible. Así, el docente, se encuentra construido –generacionalmente- desde un ámbito ideológico y mnemotécnico como una figura de poder social en el colectivo^{*}, insertado profundamente en las bases de la sociedad, por lo que su profesión ha sido deformada hasta el punto en que, el magisterio más que fungir como un servicio de cohesión pública, se ha orientado a proporcionar mayor poder, y beneficios unipersonales a quienes ostentan el cargo de docentes de instrucción básica.

La deformación de éste ha sido percibida con frecuencia, por lo cual pasaremos por el análisis de procesos políticos, culturales y sociales de la primera etapa del México posrevolucionario, donde está inmersa una práctica de corrupción que ha permeado el sistema de educación básica y al docente, cuestiones que además sentaron las bases de la *nueva* sociabilidad mexicana tras el cruento proceso armado. En consecuencia, haremos uso de fuentes directas de primero orden como resulta el Archivo General de la Nación, el Archivo General del Estado de Puebla, la Hemeroteca Nacional Digital de México, datos proporcionados por el Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI) y la hemerografía correspondiente al objeto de estudio, para sostener nuestro planteamiento; paralelamente a esta última, haremos uso de la Historia Oral para reconstruir el contexto educativo del internado para el periodo que nos atañe y así, encaminarnos hacia la resolución de la problemática planteada con anterioridad.

El respaldo historiográfico del presente proyecto de investigación recupera las diferentes posturas de quienes han planteado las limitaciones del sistema educativo

* En la sociedad mexicana -caracterizada por una transformación constante y acelerada-, los mecanismos políticos, económicos, culturales y sociales se encuentran concluyentes por el partido dominante desde el termino de la Revolución en su ciclo largo; de tal manera que dicho proceso, nos permite señalar que el maestro pudo entrar en una crisis de rol, notarse en sí mismo una inestabilidad acerca de su funcionalidad como agente social, e incluso llegar a corromperse, por cuestiones propias del contexto en el que se desenvolvía o por una ampliación de las prácticas políticas planteadas desde el mismo Estado mexicano extendidas y/o asimiladas hasta ámbitos locales; esto último nos obliga a repensar cómo el proceso educativo se ha visto sobrepasado y deformado por la adecuación de prácticas corruptas en el sistema de instrucción básica, además de las nuevas formas y configuraciones del ejercicio del poder que ésta refleja social e históricamente, permitiendo el afianzamiento de dicho sector como una de las directrices de la política de Estado y que propicia el moldeamiento social de acuerdo a sus requerimientos.

mexicano, desde el campo político-económico (como ocurre con la pobreza y falta de presupuesto), hasta el ámbito social (con efectos como el ausentismo y la deserción, y la no conclusión de una preparación profesional). Engracia Loyo ha postulado en sus escritos, los mecanismos por medio de los cuales, la educación se ha erigido dentro del Estado como una herramienta para el control de las masas y las adecuaciones que han sido requeridas por el mismo, para lograr la implantación del sistema educativo mexicano desde fines del proceso revolucionario. En contraparte, los textos de Maricela Olivera se han encaminado a la creación de una periodización respecto al sistema educativo para una mejor ubicación temporal de los elementos constitutivos de tal fenómeno dentro de la formación y consolidación del Estado. Son importantes las obras de Michel Apple, Olac Fuentes, Giovanni Bertin, Mary Kay Vaughan y Ariadna Acevedo respecto al papel del profesorado en el desarrollo de la participación activa de la sociedad en la política y la economía, y la posterior transformación del mismo, como agente social encargado de instruir a la población, hasta la deformación de su actividad por efecto del contexto en el que se desenvuelve, generando una crisis del rol instructor dentro de una comunidad. Stephen Niblo con su libro *“México en los cuarenta. Modernidad y corrupción”*, permite dilucidar cuestiones políticas, económicas, culturales y sociales respecto a la formación y consolidación del Estado mexicano y su estructura en dicha temporalidad, mientras que la obra de Gerhard Lenski por medio de la construcción de una *teoría de la estratificación social* coloca al ejercicio y adecuaciones contextuales del poder, como un elemento sistémico funcional necesario en las configuraciones sociales actuales. Al mismo tiempo, retomaremos los postulados de Antonio Gramsci y Max Weber respecto a la relación existente entre las clases dominantes y subalternas, erigidos y representados bajo el paradigma de la “modernidad”, y la obra de Michel Foucault que proporciona herramientas para conceptualizar el castigo, o expresiones punitivas, como una forma de ejercicio de poder y un establecimiento de la disciplina expresada en estructuras institucionales. En relación al manejo conceptual, integramos las obras de Edward Palmer Thompson, *“La formación de la clase obrera en Inglaterra”*, pues nos permite observar el proceso de inyección de la llamada <conciencia de clase>, en contextos de industrialización e interacción social con empuje hacia una condición de alta politización de colectivos organizados, tal como ocurrió en el periodo de la Revolución Industrial en Inglaterra –lo

que permite hacer sino homologaciones, por lo menos establecer pautas sobre el acontecer mexicano-. Peter D. Thomas quien ha realizado un trabajo monumental sobre las distintas interpretaciones sobre el concepto gramsciano de hegemonía, teniendo como máximo aporte, la consolidación de una tipificación del mismo en cuatro categorías distintas, modelo que permite integrar reflexiones en torno a las diferentes expresiones de sujetos dominantes y dominados, que pueden ser entendidos bajo el esquema de la hegemonía, y ya no solo desde la esfera dominante sino como práctica desde la subalteridad. No menos importante es aludir la obra de Ragnar Nurske, quien desde el ámbito económico, desarrolló la teoría del *crecimiento equilibrado*, la cual para efectos prácticos de la investigación, ha permitido identificar las relaciones entre economías dominantes-dependientes y con ello, precisar sus múltiples efectos sobre el crecimiento o atraso de las segundas a partir de la inversión sectorial y explotación de los recursos naturales. Frank Tannenbaum cuyo estudio realizado desde la década de los cincuentas sobre las condiciones político-económicas y socio-culturales de nuestro país, proyectó los parámetros de desarrollo y crecimiento mexicanos, reflejando las condiciones críticas a las que se enfrentaba el territorio y nos brinda una perspectiva novedosa para la comprensión de las problemáticas de inicios de la segunda mitad del siglo XX.

Apegándonos al examen de las instituciones denominadas “internados” debemos señalar que su estudio no ha sido abordado de manera directa, sino que la disciplina histórica sólo ha rescatado su desenvolvimiento por medio de tratados sobre la niñez, las cárceles, los orfanatos, hospicios y beneficencias públicas, donde únicamente se alude a datos exógenos de los mismos, pero no se inserta un estudio de observación y análisis, al pensarlas como estructuras en interacción y de alto dinamismo político, social y cultural; consideramos importante mencionar esto último debido a que este objeto -en relación a párrafos anteriores-, parece erigirse como un campo de batalla donde se intersecan las cuestiones que sostienen nuestro trabajo: por una parte el conflicto para ejercer un control que surgiera desde el rubro magisterial como fenómeno de extensión política practicado “hacia abajo”, por otro lado, la disputa por el dominio de una trinchera que al maestro de instrucción básica le ha resultado benéfica y pertinente en su labor, economía e ideología. El problema de la asimilación, manejo, y extensión del poder parece hallar su cenit –según

lo visualizamos- en la estructura interna y desarrollo de la vida escolar en un contexto como resulta el fenómeno bilateral de aislamiento/exclusión e integración social.

Podemos rescatar así, el trabajo de Theodor Adorno que apuntó hacia el análisis de las cuestiones que propiciaban el encuadre social, aunado análisis del sistema educativo como un medio que proporciona a los individuos dos características: *educación* (entendida como una herramienta de formación, que suprime la barbarie y encamina a un proceso civilizatorio, desarrollado dentro de los esquemas de la modernidad) y la *emancipación* (obtenido a partir del primer elemento, y que funge como factor que desencadena una resistencia basada en la propia formación cultural). De igual manera resulta importante señalar el aporte de Zygmunt Bauman, Raymond Aron respecto al impacto de las sociedades industriales en la configuración de los estratos sociales, que han sido demarcados a partir de formas de consumo, niveles de ingresos, profundización de desigualdades, los cuales a su vez, encauzaron el paradigma modernizador bajo el sistema capitalista, vinculado a las expresiones de regulación social, contención y encuadre como parte inherente a tal fenómeno. Por otra parte destacamos a Rosa Nidia Buenfil y Marshall Berman, cuyos trabajos giran en torno al análisis de la modernidad y sus efectos, como una expresión de la deformación social que desarrolló pautas de comportamiento social y modificaciones sobre la percepción del espacio público y privado, en conjunto con la inserción de la estructura burocrática-administrativa, con impacto directo a las relaciones sociales; Walter Benjamin, quien estudió la modernidad como una condición social que tiende a establecerse y mostrarse como una continua ambivalencia, lo que desarrolla nuevas formas de organización y jerarquización social, lo que está directamente relacionada con la configuración de una nueva sociedad dentro de dichos parámetros. Bajo ésta misma línea, destacamos a David Harvey, quién en su obra *La condición de la posmodernidad*, realiza un amplio estudio sobre cómo las sociedades se han desarrollado en torno al paradigma rector de la modernidad y la posmodernidad, lo que tiene como efecto la modificación de pautas y expresiones políticas, económicas, sociales y culturales, en la cual procesos como el urbanismo, la industrialización y la conceptualización de términos como el espacio y el tiempo, no son ajenos a dichos factores. Anthony Giddens, sociólogo que ha logrado desentrañar la estructura de las sociedades modernas, por medio del análisis sobre las

teorías de clases, el papel de Estado en la formación de las mismas y los mecanismos en que éste intervine para consolidarse como tal dentro de ellas; por otra parte Pierre Clastres, antropólogo que ha establecido un marco de interacción entre el Estado –como estructura- y la sociedad, donde las relaciones de poder se insertan como el elemento que mantiene cohesionada dicho sistema.

Identificamos a partir de esto último, las investigaciones realizadas respecto al sector educativo en contextos de reclusión como ya ocurre en el caso de Argentina, Uruguay, y Brasil, cuyos trabajos resultan importantes tras canalizar sus esfuerzos a esclarecer las implicaciones que tiene este condicionamiento en el alumno, no sólo a nivel psicosocial y conductual, sino en el desarrollo educativo. Autores como Fabiola Luengo, Silvia Fernández, María Goicoechea, Mario Ferrari y Jaime Couso, plantean que los sistemas de internamiento funcionan como una extensión del aparato férreo de control, el cual parte de una figura de poder –custodio- hacia el subordinado, desarrollando así problemas de arbitrariedad, desintegración social, destrucción de redes familiares, pérdida de identidad, traslación de la figura y atribuciones paternalistas, e instauración del miedo en estos colectivos que se encuentran inscritos en proyectos de formación académica-productiva o incluso de re-formación (o integración) social; tal situación propicia la fragmentación del desarrollo integral en los mismos y condiciona formas sus de vida en aras de la disciplina, y coloca el sistema de “premios y castigos” como una herramienta de la que se vale el adulto para someter ideológicamente y materialmente a quienes están bajo su cargo. Por último integramos la discusión sobre la condición de la ciudadanía en México, a partir de la relación establecida entre la sociedad, el sistema educativo y el proyecto del Estado, para dar cuenta del impacto del sistema de instrucción y la transmisión de valores e intereses gubernamentales para el desarrollo de la sociabilidad en el territorio; para ello retomamos los aportes hechos a la cuestión desde países como Alemania, Uruguay, Chile, Argentina y Brasil con exponentes como Mirta Zaida, Flavia Macías, María Argeri, Susana Mallo, y desde la postura filosófica Hannah Arendt, quienes plantean la idea de la ciudadanía como mecanismos de participación social y la configuración de sujetos políticos activos dentro de los mismos que fungen como instrumentos de contra-poder ante la primacía del Estado.

En líneas siguientes, expondremos cuáles son las formas en que se ha condicionado la política educativa mexicana, y a partir de ello, pretendemos revestirla de una distinta significación de lo que representa la *escuela* y la práctica educativa (y docente) en la actualidad: ¿es un espacio de control normativo legítimo en favor de la instrucción de los sujetos, o es únicamente una configuración social, que se ajusta a las políticas implementadas y extendidas ideológicamente por el Estado, abatiendo la idea de que la estructura de poder es un elemento relativo en todo nivel institucional?; esto podemos descifrarlo, estableciendo que, el impulso a la educación se proyectó en aras de la construcción de la *Nación moderna*, por lo que el proceso de edificación de espacios educativos y la aplicación de una política totalizadora y regulación del servicio de educación no sólo representaba el bienestar general del alumno, sino un aditivo a la autoridad moral que recubría (y de acuerdo a nuestra perspectiva, aún recubre) la figura del docente mexicano, concediendo un impulso todavía mayor para el propio Estado. En este sentido, promover un estado de control es fundamental *per se* para la consolidación de las relaciones de poder –con todas los efectos que ello conlleva-, por lo que las mismas se establecen a partir del sistema político, más no en relación al proceso de aprendizaje, ya que la funcionalidad del mismo gira en torno a la formación de un grupo capaz de adecuarse a los requerimientos del régimen desde el ámbito económico (producción), hasta el carácter social (de orden y alienación).

La condición jerárquica establecida entre los docentes y los alumnos en el aula, se ha extendido en la sociedad mexicana como un mecanismo sistémico –que tiene como base y origen a la propia familia* - aumentando las redes de poder del maestro, que al nivel de eminencia intelectual ha podido crear un sistema educativo dirigido de acuerdo a preceptos y necesidades individuales, en detrimento de los colectivos, impulsados a su vez por la política de Estado. Así, como expresamos anteriormente, pensamos que es en la sociedad de los años cuarenta donde se clarificó e intensificó el poder del maestro y su actividad,

* Considerando que la instrucción educativa comienza en los hogares previa inserción al modelo educativo –y lo que tradicionalmente se había mantenido como un fenómeno únicamente comunal/familiar-. Incluso discursivamente se orienta a los sujetos en formación a trasladar el patrón de autoridad de las figuras de los padres hacia los maestros, en espacios configurados socialmente como la casa y la escuela, y las relaciones entre los sujetos que interactúan en éstas.

evidentemente se desvirtuó al aplicar las prácticas clientelistas, corruptas y de compadrazgo (expuestas en primera instancia por el Estado y sociedad mexicana), deformando desde el centro –que es la misma figura del docente y la escuela- el proyecto nacional educativo, impidiendo al mismo tiempo que se estableciera un modelo de educación popular que, a partir de la construcción común pudiera haber fortalecido a la instrucción básica, en conjunto con un buen plan o proyecto educativo (referido materialmente como los programas de instrucción).

A partir de esto último, consideramos que nos encontramos en espera de una educación *desde* la escuela, *para* el desarrollo y crecimiento de la misma, que no exprese en la actualidad un fenómeno de desfogue del alumnado hacia el sector privado para revertir el atraso intelectual (un factor que es altamente cuestionable por parte de la política educativa mexicana, y que posiblemente se establezca en el centro de la discusión en años venideros), y que aporte culturalmente un nuevo valor o significado a la actividad profesional del docente mexicano, basada entonces en un alto rendimiento, pues desafortunadamente el uso indistinto del poder a pequeña y gran escala se ha erigido como una actividad cotidiana que establece el curso y ritmo de la sociabilidad mexicana contemporánea. Por lo anterior señalado, este tipo de investigaciones resulta de imprescindible realización; debe imperar una nueva corriente interpretativa que incluya nuevos actores sociales que han sido relegados de otras perspectivas de análisis, que los identifique y clasifique como resultado de un proceso fallido de superación socio-cultural, y no meros actores secundarios del proyecto modernizador acaecido en México. Adentrándonos a un proceso post-gnóstico visualizamos que la escuela resulta una configuración histórico-social legitimada por el curso del tiempo, mientras que las afectaciones al sistema educativo surgen a partir de una interacción tripartita conflictiva que hemos encontrado sintetizadas bajo el modelo *profesor-estudiante-padre de familia*, enmarcados bajo un dinamismo conductor del Estado mexicano.

Ante este panorama justo es preguntar: ¿cuál es la función de la educación en México? Por esta cuestión referimos al título de nuestro trabajo, pues estamos conscientes de la existencia de un estancamiento en el proceso de la enseñanza y en el modelo

educativo en el territorio, dentro del cual se ponen de manifiesto dos tendencias siempre opuestas: por un lado, el *dinamismo* de la actividad docente que permite al maestro su vigencia en el desarrollo intelectual y formación de la sociedad, y por otra parte el *desvirtúo* del educador que rescinde su labor, orillándola ideológicamente a un nivel prescindible a causa del trillado paradigma de la calidad, que ha convertido el campo educativo en un espacio de explotación laboral, de colocación de sujetos en la esfera política del país, y ahora en un sector en vías de extinción por la tendencia política del Estado y la iniciativa privada, resultado de un proceso histórico que no se ha entendido como altamente complejo. Así pues, por medio de la siguiente investigación, desde la perspectiva histórica-educativa y social, las expresiones contra-argumentativas sobre su funcionalidad e importancia, nuestros objetivos se muestran establecidos en dos vertientes primordiales: desentrañar históricamente la mencionada problemática educativa, y reflexionar acerca de las causas y consecuencias de la anteposición de los intereses individuales y colectivos, del modelo y las pruebas pedagógicas, de las prácticas políticas y económicas, aunado al uso indiscriminado del poder, que impiden proponer una política educativa de alto rendimiento que garantice realmente una educación de *calidad*, puesto que tales cuestiones sólo han propiciado el mal funcionamiento del aparato educativo caracterizado por una dominancia de un sector rezagado, una crisis de la política educativa que se ancla en el llamado “pacto social” y que, además ha socavado las facultades docentes, con graves consecuencias para los estudiantes de nivel básico a lo largo del territorio.

Capítulo I: Bajo el paradigma del siglo XX

“El Estado es una institución educativa y cultural obligada a adaptar la moral y la conducta de las masas a las necesidades del aparato productivo”

-A. Gramsci-

Con la apertura de las investigaciones históricas, como consecuencia de la aparición y expansión de la corriente de la Historia Cultural, el campo de acción del historiador debe ser entendido como un espacio, en el que las perspectivas, el contexto y los intereses de cada individuo convergen, para dar paso a la producción de un novedoso conocimiento histórico-científico que fomente el desarrollo de la disciplina. Este precepto ha traído –pese a la crítica y debate, que afortunadamente se atenúa de manera progresiva-, nuevas temáticas a los que los estudiosos de la materia logran centrar su atención, desde una postura reflexiva y autocrítica. En este supuesto: ¿la Historia (como ciencia) y su condensación cognitiva –entiéndase, la escritura-, pretende ser única e inamovible? Caeríamos en el error de responder afirmativamente a dicha interrogante, pues la misma Historia ha fomentado múltiples niveles de interpretación para un mismo hecho e insertado en el campo de análisis, a nuevos grupos y actores sociales, cuyos testimonios y aportes –ya sean en forma de fuente directa o indirecta- son los que la complejizan con cada texto producido bajo su esquema, de forma que todo respecto a lo que se ha escrito está sujeto a nuevas perspectivas y discusiones. Evidentemente, no todo puede ser historizado, pese a la existencia de la Historia Cultural; si bien, gracias a estos contrapuntos, extendemos y fomentamos nuevos debates y opiniones, como el que aquí puntualmente se presenta.

Sin caer en relativismos o extremismos epistemológicos, filosóficos, metodológicos, conceptuales o teóricos postularemos que, al tener acceso y “vía libre” para estudiar objetos de investigación anteriormente abordados y erigidos posteriormente de manera errónea como “unívocos”, se ha aterrizado –gracias a esta nueva corriente histórica- inexorablemente en una especie de convencionalismo, consenso y casi *obligación moral* para el historiador respecto a reinterpretar, reconstruir y resignificar cada uno de ellos. El quiebre del paradigma histórico tras el cruento proceso de la Segunda Guerra Mundial, el

cual trajo consigo la aparición de conceptos como la *subalteridad*, el *género*, el *imaginario* –individual y colectivo–, la *representación*, la *modernidad* y la *posmodernidad*, ha permitido condensar un proceso continuo de contraste entre ideas y afirmaciones en la búsqueda de acceso al pasado, que ligan por igual hechos históricos mayores y menores; dicho de otra manera, la crisis de la disciplina histórico ha permitido insertar una mayor pluralidad de interpretaciones que otorga fluidez a este tipo de conocimiento. El texto que desarrollaremos en páginas siguientes no es la excepción a esta nueva condición de la ciencia histórica. Circunscrita en las nuevas formas de investigación, proponemos dar luz al que quizá es uno de los temas que mayor demanda histórica y producción historiográfica ha tenido por décadas a lo largo de territorio, pero también del que se ha escrito tan maniqueamente; nos referimos a la *educación* y en específico, a las relaciones –de poder y sociales– establecidas a partir de una interacción entre *sujeto dominante* y *subordinado* en espacios escolares específicos, representadas a su vez en las figuras del docente y el alumno mexicano durante la primera mitad del siglo XX.

Al tener que dar un soporte teórico-explicativo para subseguir con la fundamentación sobre la importancia de nuestro trabajo, creemos importante señalar que, en esta condición de subalteridad, de acrecentamiento desmedido de las prácticas políticas y de burocratización, además de la profundización de la problemática contextual que asola al país por la acción del partido dominante, es que se ha concebido el génesis del presente escrito. La educación y la calidad de la misma en el territorio en la actualidad, son evidentemente factores altamente cuestionables que, ligados a las malas prácticas políticas impulsadas por el Estado mexicano, han sumido y condicionado a la sociedad contemporánea a un estancamiento intelectual y configurado al mismo tiempo, una sujeción ideológica que fragmenta la capacidad de crítica y respuesta social en torno a la dominación impulsada por medio de la política, la economía, la cultura en todas sus vertientes o representaciones. En este punto, postulamos que el Estado se encuentra cimentado bajo el precepto ideológico de fomentar el “olvido”, eliminar cualquier práctica subversiva – elemento constitutivo de su actuar, en formas violentas o veladas– y extender redes hegemónicas en todas sus instituciones; la escuela mexicana, es una de ellas, y quizá el mejor artefacto que el propio Estado ha encontrado para hacer valer tales condiciones.

El periodo de investigación al que hace referencia este proyecto es de los años de 1946 a 1952, referenciado comúnmente como *el Alemanismo*; seis años no elegidos arbitrariamente, sino a partir de una hermenéutica que tiende tentativamente hacia la construcción de una ecléctica que se encuentre sostenida por la capacidad de interpretar y significar a la escuela en su conjunto, y no establecido a partir de un esquema explicativo tradicionalista. Consideramos pues, esta temporalidad relevante en torno a dos cuestiones principales: la década de los cuarentas se ha erigido desde una representación mnemotécnica histórica, como el parteaguas educativo por la aparición –quizá idealista- de la educación definida colectivamente como socialista*. Lo anterior enmarcado bajo un contexto de incertidumbre y altas expectativas sobre el encauce económico-político de la nación, factor que ineludiblemente se ha enquistado discursivamente como el proceso de México hacia la *modernidad* (pese al dominio y evidencia de carencia material, producto de la condición rural), con todas las ventajas y desavenencias que ello le representaba. Así después del idilio cardenista, doce años después, nos enfrentamos ante una nueva ruptura ideológica de los objetivos gubernamentales planteados como de beneficio colectivo: Miguel Alemán Valdéz propuso “*la doctrina alemanista*”, la cual -bajo nuestras apreciaciones-, generó una nueva significación respecto a la labor docente, y estableció pautas para el desarrollo de la vida nacional. De igual manera, el “segundo gran proceso de industrialización mexicano”** estaba ya a las puertas del concluyente periodo presidencial, donde el Estado emprendió un proceso de “reestructuración” de la economía, dándole apertura a las inversiones extranjeras y al sector privado para la creación de nuevos campos de producción [Novelo, 1979; 9-11]; por esto último, hemos decidido causar una escisión temporal en nuestro objeto de estudio, pues ello –bajo el esquema weberiano- representaba para la investigación, adentrarse en una posible “renovada significación de la labor docente” por el

* De acuerdo al artículo 3º constitucional de 1934 (19 de octubre), donde se consolidó con tal perfil

**Esta segunda etapa de crecimiento va de los años de 1956 a 1970, cuando se llevó a cabo el proyecto económico nacional de sustitución de importaciones y ocurrió la devaluación del peso mexicano, respectivamente y que al mismo tiempo convergió con el surgimiento del Proyecto CIS (Complejo Industrial Sahagún), que pretendía el alza de la inversión de grandes compañías extranjeras en el país como motor de impulso de la economía nacional.

empuje de la *modernidad*, y los efectos del proceso de *modernización*, expuesta como un fenómeno acelerado de industrialización que sufrió el país.

De acuerdo a este gran espectro de análisis de la dinámica política y educativa (fortalecida por medio de estructuras o instituciones específicas, sobre las que ahondaremos más adelante) y con relación a lo enunciado al final del párrafo, Enzo Traverso en su libro “La Historia Desgarrada” [Barcelona, 2001], ha establecido –a partir de una resignificación histórica de los acontecimientos en el campo de concentración de Auschwitz y de las formas de violencia-, lo que consideramos como una nueva forma de aplicar una teoría sobre los sistemas de política hegemónicos, los cuales tienden conductualmente a generar nuevas vías de subyugación, a partir de la inserción ideológica-conceptual de la *modernidad* y la aceptación e interiorización de la condición *subalterna*. El problema del proceso modernizador* según Weber, radicaba en la posibilidad de un quiebre de barreras conceptuales (y por ende, un acercamiento conductual), entre lo que definía como *la racionalidad y la barbarie* [Weber en Traverso, 2001; 52]. La primera de tales nociones se erigía (según nuestra apreciación), como un artefacto regulador de la modernización y de las “nuevas” relaciones sociales establecidas dentro de este esquema, por lo que eliminaban cualquier sentido ético en la consolidación del afán *progresista* referido y consolidado por medio del segundo precepto enunciado. Trasladando tal supuesto al contexto mexicano,

* Quisiéramos llamar la atención sobre este punto en particular. Sobre la condición de la modernidad, y la forma en que ésta se hace evidente dentro de la sociedad, se ha escrito mucho y desde diversas disciplinas. Sin embargo consideramos importante destacar algunos elementos que permitirán realizar una discusión más profunda sobre lo que implica el problema de la modernidad. De acuerdo a lo propuesto por David Harvey, el desarrollo histórico geográfico del capitalismo, los procesos de producción cultural e ideológicos, están en función de la experiencia del “espacio y el tiempo” [Harvey, 1998; 11], lo que a consideración, conforma aquello que conocemos como la experiencia de la modernidad (que a su vez permitió la conceptualización de la posmodernidad como una condición histórica). Con esto, los fenómenos de industrialización acelerada fueron entendidos como la inserción a *la modernidad*, sin tomar en cuenta que dichos procesos también aceleraron -además de la acumulación de capital (como producto del sistema imperante del capitalismo y ciclos de modernización)-, los marcos de *distinción social* en una estructura que pretendía la *disolución de la homogeneidad y la jerarquía* [Harvey, 1998; 17]. De esta forma, la experiencia de la modernidad se ancló discursivamente en la modernización –consolidada a su vez por medio del capitalismo-, de manera que dicho concepto empuja más hacia la oposición y la fragmentación de todo ámbito social, que a su bienestar. Entonces podemos señalar que la modernidad crea una experiencia de lo ambivalente y modifica esquemas; encamina hacia una *barbarie civilizada y una civilidad simulada* que se disfraza y protege con la idea del progreso. Al respecto, la postura de Traverso y Weber nos resultan primordiales puesto que atinadamente, enfatizaron sobre el problema de la modernidad que establece nuevas formas de fragmentación expresadas por medio del contraste conceptual de *racionalidad y barbarie*, que dan origen a una sociabilidad plural y diversa que tiene como principal problema la heterogeneidad y la disolución.

señalamos bajo este sentido que el paradigma de la *modernidad*, causó gran revuelo por lo que desde la esfera burocrática, se legitimó la aplicación de leyes, políticas y reformas –en el rubro educativo, y en especial los internados- donde el modelo weberiano fue (y sigue siendo) evidenciado. La *racionalidad moderna* dio apertura a nuevas expresiones de crueldad con una estructura netamente burocrática establecida en la institución educativa - que no es más que un organismo de reproducción del Estado mexicano-, por lo que tales conductas estaban *racionalmente* interiorizadas e incluso potenciadas, proyectando un esquema de dominación y reflejando lo que hemos mencionado como la correspondencia y afirmación de la relación entre el *sujeto dominante y subalterno* dentro de la estructura educativa –tal como señaló Traverso, en el caso de Auschwitz, con la interiorización del genocidio judío como la aceptación de la “nueva condición del régimen” [Traverso, 2001; 23] que determinaba la labor y conducta de quienes estaban integrados a dicha sociabilidad y nuevas pautas conductuales establecidas por el Estado-; con esto último hemos de precisar que la discusión sobre la *modernidad* juega un papel fundamental para la resolución de la problemática aquí presentada. Weber por su parte, ha descrito la síntesis de estas relaciones como la conducción de la sociedad hacia un “desencanto del mundo” o la “dominación mundial de la *no* fraternidad” por causa de la asfixia provocada por la “maquinaria burocrática” [2011; 34], entendiendo que, la conducta del burócrata se encuentra asimilada como una extensión de su funcionalidad al Estado, más no de su conciencia humanitaria o su sensibilidad.

Abordar como eje de estudio la primera mitad del siglo XX en México, es por lo tanto introducirnos en representaciones antípodas o ambivalentes, en cada uno de los elementos que definen a la sociedad moderna en nuestro país. Tal es el caso del contexto rural dominante e incipiente urbanización que caracterizó este periodo. En la búsqueda del proceso de modernización, se ligaron indudablemente tendencias políticas, económicas y culturales que fueron impulsadas claro está, por el partido dominante desde la etapa posrevolucionaria encauzadas a entrar de lleno al sistema capitalista. Éstas, han tenido como fin último la obtención y afinación del ejercicio de poder, por lo que las prácticas clientelares podrían ser enunciadas con asiduidad como parte de la política oficial en diversas etapas de la vida en México, para lograr el control total de la sociedad sí, pero

consideradas de una manera por entero legítima y congruente. El transcurso de la década de los años cuarenta en el país –a pesar de su poco y parcial estudio-, es una clara muestra de lo anterior, por lo que en su análisis se pueden encontrar las causas de muchas de las problemáticas de la sociedad contemporánea. En este parámetro de estudio, diversas han sido las herramientas de las cuales se ha valido el gobierno para poder justificar gran parte de las decisiones que condujeron la vida política, cultural y económica de nuestro país a lo largo de los años. Tales artefactos fueron integrados a la sociedad con el único objetivo de mejorar –discursivamente o ideológicamente- los estilos de vida de sus habitantes o “beneficiarlos” de alguna otra manera, aunque la intencionalidad que partió del Estado mostraba tendencias distintas.

En este sentido, tras el arribo del cardenismo y antes de concluir la primera etapa posrevolucionaria, uno de los mecanismos evidenciados por el Estado realizados bajo el paradigma del “progreso” y la “modernidad”, fue una intensa campaña de nacionalización de los bienes del territorio aunado a una firme política agrarista, cuyo objetivo primordial era beneficiar a los mexicanos por medio de la devolución de sus tierras para explotar su labor, y de esta manera restarle -por medio de la producción-, presencia a las compañías extranjeras que se encontraban asentadas en nuestro país, debido a que éstas aprovechaban indiscriminadamente los recursos del país, lo que tenía como consecuencia que se afectara -o incluso se frenara- el desarrollo de la industria nacional y el ramo agrícola, y por lo tanto, que ésta se convirtiera en un espacio totalmente dependiente de los inversionistas extranjeros que sólo acumulaban capital y recursos para sí mismos. Por medio de la política de nacionalización, el gobierno de Lázaro Cárdenas trató de establecer una nueva estructuración política, económica y social, en la que el ciudadano mexicano fuera configurado como una pieza fundamental en la dinámica nacional para poder desarrollar la economía y alcanzar el “progreso” en las diferentes comunidades del país. La serie de decretos aplicados en diferentes partes de nuestro territorio, emitidos por el entonces presidente logró consolidar dicho ideal al tiempo que resaltó el poder que tenía como nación independiente:

Declaración de propiedad nacional del arroyo Tipala, río Tenejapa o Barranca Capulapa, en el Estado de Veracruz.

Se conoce el tramo de unos 5 Km., que corre hacia el noreste [...] es de régimen torrencial [...] y se forma en el cerro Ixpile.

Resultando de la descripción que antecede que la corriente conocida sucesivamente con los nombres de Arroyo Tilapa, río Tenejapa y barranca o río Capulapa reúne las características señaladas en lo general en el párrafo quinto del artículo 1º del artículo 27 de la Constitución General de la República [...] para ser declarada de propiedad nacional [...] sus aguas son de propiedad nacional así como su cauce y riberas en la extensión que fija la ley.

Sufragio Efectivo. No Reelección

México, D.F., a 9 de diciembre de 1935. El presidente Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos. Lázaro Cárdenas. Secretario de Agricultura y Fomento. Saturnino Cedillo [AGEP. Hemeroteca Histórica. Diario oficial. 2 de enero 1936. Tomo XCIV. Núm. 2 Pp. 1]

Si bien, fue a causa de la expropiación petrolera dada a conocer el día 18 de marzo de 1938, y debido a que el país estaba sumamente endeudado, que se recibían grandes críticas respecto a la posición adoptada por parte del gobierno mexicano hacia la industria foránea, pero el espíritu nacionalista parecía ser más sólido que nunca, puesto que el proceso de expropiación de bienes era “un paso importante e indispensable para consolidar la identidad como nación” [León, 1985; 56-62]. En realidad, la política mexicana se encontraba en un proceso de auge: era evidente el deslinde que existía de las industrias y políticas extranjeras –al menos hasta cierto punto-, y se abría una nueva brecha para ver realizados los ideales de igualdad y libertad expresados desde la etapa armada revolucionaria, y establecidos en la Constitución de 1917 pese a la presión ejercida por los países inversionistas debido a su potencial económico. Si bien, es importante señalar que en dicho periodo, independientemente de la puesta en marcha del proyecto de urbanización e industrialización nacional –que presentaba un crecimiento lento, pero constante- a lo largo del territorio, la mayoría de la población se encontraba sumida en condiciones de subdesarrollo, por lo que la tarea principal del gobierno era impulsar modelos incluyentes o de homogeneización para los habitantes como resulta la educación, salud, y la generación de empleos. De esta manera, bajo la ideología cardenista, se implementó dicha repartición agrícola, que pusiera a las comunidades bajo posesión de una porción de tierra, y fomentar

así la producción desde la base poblacional; de igual forma, destinó gran parte del presupuesto en educación para la preparación del sector campesino que se encontraba rezagado culturalmente. Sin embargo, lo anterior no contrarrestaba el panorama adverso de la economía en México, ni existía mejora en la vida material de los habitantes, y tampoco en su posicionamiento político en el mundo –ahora mermado con la política de nacionalización-.

I.1.-“Nuevos” preceptos de la política educativa

De acuerdo a lo señalado por Mary Kay Vaughan, el programa de educación durante el decenio 1930-1940 tendía a alimentar un “nacionalismo inclusivo” [Vaughan, 2001; 19], basándose en un compromiso con la justicia social y el desarrollo equitativo de la población, no sólo intelectualmente, sino productivamente. En este marco es preciso señalar pues, el mecanismo por el cual el Estado proveería de nacionalidad y modernidad a todo el territorio: la escuela, ideada como mecanismo *solidario* de integración*. De éste último agente, se desprendieron dos actores que, en el marco de la interacción entre las distintas fuerzas sociales –entiéndase gobernantes y gobernados-, fueron insertados en la ideología progresista para justificar dicha política cultural; estos nuevos agentes resultaron las figuras del *maestro* y el *campesino* respectivamente. El maestro de *instrucción pública* por lo tanto, tenía dos objetivos primordiales dentro de su participación para la construcción del Estado moderno: el primero de ellos resultaba su integración a comunidades que se encontraban fragmentadas ideológica, económica y discursivamente, y por otro lado la transformación de los habitantes de las mismas, en ciudadanos encaminados a su inserción a los modos de producción requeridos por el país y por ende al mercado.

Llegados a este punto es importante destacar las condiciones en las cuales el instructor debía desplegar la llamada política cultural –la cual intentaba fomentar una

* Hablamos aquí de *integración*, a partir refutar la errónea alusión de la existencia de un México unido y único –aún en nuestros días-. Para ello me permito citar un pasaje sobre el porfirismo de Cosío Villegas: “la escuela popular, la primaria y la rural (...) eran limitadísimas en su número, en su inspiración y en su eficacia (...) era la acción educativa del gobierno que se ejercía exclusivamente en la clase media de los grandes centros urbanos; el poblado más pequeño, el campo, es decir, el país, no existían” [Cosío, 1947; 46].

conducta cívica y una cultura nacional multiétnica que desarrollara la “identidad del mexicano”. El profesor rural se enfrentaba así a: 1) *la negatividad hacia la institución educativa*, traducida también como una actitud reacia de la comunidad que defendía sus prácticas culturales impidiendo el control del Estado por medio de la educación, o la intromisión o modificación a sus formas de instrucción comunal o incluso familiar; 2) *las limitaciones materiales/económicas del profesor*, acrecentadas por la poca destinación de recursos por parte del Estado, el distanciamiento geográfico y la pobreza que permeaba a tales comunidades, lo que terminaba por polarizar sus actividades; 3) *el arduo sentido religioso*, que se oponía a los cambios ideológicos y educativos planteados, como el laicismo y la higiene, y que se sumaba a la desacreditación de la institución y de los representantes de la educación estatal, tachándolos de comunistas; 4) *el analfabetismo dominante y la etnicidad* con evidentes implicaciones lingüísticas como la incompatibilidad del náhuatl u otra lengua y, el español, lo que limitaba profundamente el proceso comunicativo y la interacción social; 5) *las prácticas del poder regional*, las cuales socavaban la autoridad discursiva e intelectual del profesor, por la presencia de actores locales, económica y políticamente fuertes e incluso, lo insertaba en redes de corrupción y clientelismo dentro de la misma comunidad donde prestaba sus servicios*.

El campesino -el segundo de los actores- apareció bajo el ideal gubernamental como el “beneficiario” –además del sector obrero- primordial del emprendimiento de tales acciones, por la política cultural que pretendían las reformas educativas de la Secretaría de Educación Pública impulsadas en el sexenio, por los Secretarios de Educación Ignacio García Téllez y Gonzalo Vázquez Vela. Sin embargo, el que el modelo educativo se centrara en un *proceso civilizatorio* para este sector, implicaba para dicha institución poner en funcionamiento un material metodológico-epistemológico donde la adopción de los

* Para fines de la investigación consideramos que el inciso 2 y 5 respectivamente (en el esquema ideológico educativo postulado por Vaughan [Vaughan, 2001; 108]), permiten entender gran parte de nuestras apreciaciones. Al mismo tiempo consideramos como una problemática adicional, la multiplicidad de sindicatos surgidos en el periodo –que de acuerdo a nuestra perspectiva, fragmentaron la labor educativa- demostrando paralelo a ello, la incipiente fortaleza de la SEP: Confederación Mexicana de Maestros (CMM, 1932); Liga de Trabajadores de la Enseñanza (LTE, 1934); Federación Nacional de Trabajadores de la Enseñanza (FNTE, 1934); Confederación de Trabajadores de México (CTM, 1936); Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la República Mexicana (STERM); Frente Revolucionario de Maestros (FRM); Sindicato Mexicano de Maestros y Trabajadores de la Educación (SMMTE).

fundamentos rurales y campesinos, que ligaran la tierra con el sustento -los cuales validaran y reivindicaran la participación campesina en la Revolución-, sirviera también como el vínculo entre el Estado y las comunidades -relegadas al plano de subalternos- confiriéndoles una mayor participación política activa, consecuencia directa y aceptación de su condición de rezago. Los maestros por tal cuestión -y como atinadamente señala Vaughan dentro de su obra-, son pensados dentro del marco de la política cultural y educativa del Estado moderno, no sólo como pedagogos que orientaban sus esfuerzos a la instrucción de las múltiples comunidades rurales en “vías de urbanización”, sino como organizadores políticos de grupos campesinos para irrumpir en su estructura tradicionalista o crear nexos en la vida de las comunidades, por medio de su instauración en la misma, como un individuo rodeado de una aura de jerarquía conferida por su conocimiento.

La escuela bajo este parámetro por lo tanto, debe ser visualizada no como un organismo independiente, sino como una estructura concebida y desarrollada por ambos actores: *maestros*, en representación de la estructura institucional de la SEP, y *campesinos*, para quienes la escuela era un vehículo para la obtención de nuevas herramientas que permitieran su consolidación social. La “doble formación” [Vaughan, 2001; 20] se basa entonces en estas formas conductuales en contraste, analizadas en las relaciones entre el maestro y el campesino de la primera mitad del siglo XX, puesto que, con la interacción de ambos sectores, el Estado podía contar con el *adherido social* de los mismos, dándole así mayor soporte a la Nación moderna a través del peso poblacional de los campesinos y la actividad de los maestros –quienes por el contrario podían sumar al proyecto de modernización mexicano un ambiente *subversivo*-, producto del modelo de educación totalizadora planeada para dicho decenio y acrecentada por la polarización cultural evidenciada en el país. Consideramos por lo anterior que el maestro logró obtener una posición hegemónica –desde la subalteridad- dentro de la sociedad contemporánea, y extendió su influencia y poder hasta las bases de la sociedad mexicana, es decir, la familia, la cual indudablemente fue transformada por la inepción educativa en sus formas comunales, y también por la idealización de los sujetos instructores.

Con esto último, el transcurso de los años cuarenta en el país, es una clara muestra de lo referido anteriormente, por lo que en su análisis se pueden encontrar las causas de muchas de las problemáticas de la sociedad contemporánea. ¿Cuál es la significación otorgada a la actividad docente en México? Y es que indudablemente, con todas las reformas y planes suscitados en torno al rubro educativo en el país, desde la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921^{*}, y posteriormente con el surgimiento del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación en 1943, el modelo ideal del profesor de nivel básico ha sido transformado paulatinamente, lo cual plantea un sistema complejo de análisis para las relaciones establecidas entre ambas instituciones y el personal que se encuentra bajo su administración, que gradualmente pierde directiva.

Tras el abandono de la línea transformadora ocurrida en el país al término del ciclo largo de la Revolución mexicana -desde el ámbito económico, cultural, social y político, cuya síntesis se estableció en las formas gubernamentales del periodo cardenista y parte del Avilacamachismo, acentuadas evidentemente en el transcurso del Alemanismo-, es que podemos estimar los alcances de la construcción de una estructura deficiente como resulta el sistema de instrucción básica mexicana, debido a que el país y su formación cultural, son productos de la interacción de actores -nacionales y regionales- que de acuerdo a sus intereses, han moldeado política, económica y socialmente a la ciudadanía de manera inexorable, desde la segunda mitad del siglo XX. Destacamos que no es un proceso de permeabilidad del Estado hacia la sociedad, sino un constructo que determinó su adaptabilidad a la política exhibida por el gobierno, estableciéndose así como una extensión del mismo. Así, el Estado mexicano a través de la escuela y el uso de la actividad instructora del profesor, planteó el modelo de construcción de la nación que permearía a los habitantes de una *identidad*, *“igualdad”*, *nacionalidad* y de *modernidad* por medio de la formación cultural, la cual sería proporcionada ya fuera en el medio rural o urbano, únicamente por dicha institución.

* Habilitada con la reforma al artículo 73 constitucional, que permitió la aparición de dicho organismo

Tomando entonces tal precepto, la misión del docente mexicano fue *exaltada* ante la sociedad ya que con su dinamismo, se dio apertura a una práctica innovadora de culturización colectiva. Las cruzadas educativas de Vasconcelos, reflejaron parte de ésta política de culturización, pero la misma se reforzó durante el cardenismo con la puesta en marcha de una educación socialista y de corte obligatorio; en contraparte tras la llegada del Avilacamachismo y el Alemanismo con tendencias conservadoras dominantes, se apreció lo que Giovanni Bertin cataloga como la subordinación de la práctica educativa, y el *estado de incertidumbre* al que fue expuesto el docente, por causas inherentes a su profesión:

“La profesión docente se ve afectada por sus modestos orígenes, la subordinación eclesiástica, la tradición de los preceptores, etc., y en consecuencia debe soportar aun combativamente, un tratamiento económico inferior al de las otras categorías profesionales (...) Además, lleva la carga de una exaltación retórica de su misión, desmitificada por la situación del mercado, que se acompaña con un solemne reconocimiento de la autonomía de su función, desmentida a su vez, por una efectiva subordinación a la autoridad [Bertin, 1981; 97, 98]”

Refiriéndonos al elemento del “tratamiento económico inferior”, ubicado en palabras de dicho autor, para el caso mexicano debemos añadir las implicaciones culturales propias del país*. Tras culminar el proceso armado revolucionario, la política gubernamental se fundamentó en la consolidación del proyecto modernizador. Con Lázaro Cárdenas (1934-1940) se apreció la radicalización del nacionalismo a través de la repartición agraria, la aplicación de una escuela primaria incluyente, definida en ese entonces como socialista, en la que el maestro –alineado únicamente bajo los parámetros de la SEP- era apoyado discursivamente por el Estado para llevar a cabo su tarea, aunque se enfrentaba (individualmente), a condiciones adversas como lo era el distanciamiento cultural y espacial de la ciudad y el campo** –lo que a consideración, polarizó conductualmente las formas y métodos de enseñanza, y las relaciones establecidas en las comunidades-, aunado

* Giovanni Bertin ha expresado esto como un problema de la enseñanza tras enfocar su estudio al contexto italiano de 1972, sin embargo consideramos que puede ser aplicado al caso mexicano de los cuarentas, por el debilitamiento económico material proyectado hacia el ámbito docente en este periodo, al igual que otras actividades denominadas ahora como *profesionalizadas*.

**Esto sumado a la incompatibilidad del tiempo comunal, sobre el que ahondaremos en líneas posteriores.

a la oposición ideológica de la comunidad al establecimiento de la escuela en zonas rurales. Podría pensarse que los problemas para el maestro estaban centrados en ese momento, en la dificultad para interactuar de forma apropiada con los individuos pertenecientes a dichos espacios e integrarse al mismo, ya que eran estos últimos quienes requerían ser educados por la mejora de la Nación; con lo anterior, en el profesor mexicano se observa una relativa vocación social, ya que en el ámbito nacional, no existían –como uno de los elementos que señala Bertin- “grandes diferencias” entre las distintas profesiones llevadas a cabo en el territorio, ya fueran éstas referentes a un distanciamiento económico o utilitario para el fin productivo del régimen. Engracia Loyo rescata este punto colocando a la educación como un “elemento indispensable para reconstruir el país, integrar la nación disminuir desigualdades y fortalecer al Estado” [Loyo, 2009; 2, 4]. Sobre la *subordinación* a la autoridad, resulta evidente que el maestro al haber sido pensado como un elemento de cohesión social estaba sujeto a las propias normas del Estado, quien le confería validez a sus servicios y respaldaba su presencia en tales espacios de interacción social.

Es necesario retomar lo destacado por Vaughan con relación al proceso de integración del maestro a las comunidades rurales en el periodo que va de 1930-1940, actividad realizada bajo el proyecto de educación socialista del cardenismo: “la escuela federal no fue la que había prescrito la SEP, ni tampoco la que fue prevista por los vecinos, sino una construcción común” [Vaughan, 2001; 189]. Con ello se evidencia una circunstancia que se erigirá como fundamental para la comprensión de la actividad docente de años posteriores, que es la pérdida de la autonomía del maestro. Las adversidades que tenía el educador para realizar su actividad durante el cardenismo, no impidieron que llevara a cabo su tarea en estos espacios, ya que como apunta Vaughan, esto provocó un fenómeno inesperado para el modelo educativo, que fue la *construcción común* de la escuela socialista mexicana –y no sólo la socialista, pues el proyecto educativo se consolidó con el paso de los años-. Los habitantes de las regiones que se encontraban relegadas culturalmente, precisaban de la figura del maestro para desarrollarse, y éstos, de la construcción de escuelas para afianzarse; de esta manera si podemos hablar de *autonomía docente* es dentro del marco del cardenismo, ya que el profesor al ser alejado

espacialmente e ideológicamente del Estado, pudo explayarse en sus actividades sin ser regulado por algún mecanismo estatal, dependiendo totalmente de la comunidad – educándola sí, pero también adquiriendo *poder* sobre ella* -.

I.2-Del ámbito rural, al camino de la modernidad industrial

Como hemos observado, la política educativa de la primera mitad del siglo XX, estuvo caracterizada por el rescate de la condición rural y su impulso a un proyecto de modernización incipiente, apoyada discursivamente en el encauce nacionalista con condiciones rurales imperantes, ergo esto no ocultaba el predominante paisaje de atraso, reforzado por el interés de la aplicación de la política cardenista –interpretada como socialista-, en el que las clases subalternas eran concebidas como los grupos sociales a los cuales se debía encaminar toda la atención del Estado, paralelamente a la puesta en marcha del proceso de urbanización, que no implicaba necesariamente una condición de *progreso*. En este panorama, tal como sostiene Vaughan, surgieron dos actores sociales que sintetizaron el desarrollo de la vida cotidiana (en todos sus elementos), y los cuales indirectamente se convirtieron en el foco de atención gubernamental: campesinos y maestros. Si bien, al ingresar a estas honduras, es preciso señalar las relaciones establecidas entre ambos actores, pues consideramos que en ellas puede dilucidarse una parte de la problemática de nuestra investigación.

La escuela –no sólo a nivel local, sino nacional e internacional-, ha sido concebida como el mecanismo que ha ayudado a construir y comunicar los preceptos del Estado-

* Al respecto Gramsci señaló que al analizar la función social de los intelectuales (en este caso un colectivo organizado discursivamente desde el Estado), es necesario poner en cuestionamiento si éstos tienen un *carácter paternalista* hacia las clases a las cuales orientan sus servicios (clases instrumentales) [Gramsci, 1999; 103]. En este punto es preciso preguntar ¿cómo se asume la profesión docente en México? ¿Cómo se posiciona socialmente la misma? Considerando que la sociedad mexicana se mostraba como un cuerpo endeble por el trauma revolucionario, y en gran dispersión espacial como producto del distanciamiento y la exposición de la condición rural, podemos establecer los parámetros de la sociabilidad mexicana como dependientes de las políticas del Estado. Ello a nuestro parecer, configura la base de lo que Gramsci definió como la superestructura, pues demuestra no sólo un Estado en expansión, sino un establecimiento de relaciones con la sociedad civil [Burawoy, 2014], que en este punto se entiende como un colectivo dominado, el cuál consiente y asume dicha posición ante el Estado hegemónico. En esto último se basa la formación social, que también está influenciada por la economía, la política y la cultura.

Nación, sin embargo los aportes de esta institución parecen extenderse de manera multifacética en nuestro territorio. Para el caso de la escuela posrevolucionaria (a pesar de la inserción “masiva” de profesores a las comunidades más alejadas del país, como consecuencia de *las misiones culturales* de Vasconcelos en 1923*), establecemos la presencia de un debilitamiento ideológico de la dinámica cultural de integración a partir del enramado/tejido social profundo dominante tras el “trauma de la revolución”, extendido y complejizado generacionalmente por los integrantes de las mismas que le profesaban reticencia. El maestro, como responsable de la institución escolar, bien podría concebirse como un agente *exógeno*, insertado en tales espacios por voluntad del Estado, de manera que la carga de autoridad moral, puede ser entendida como determinante y predominante (al menos en un primer estadio) en su labor. En un relativo proceso de regresión temporal, como refleja la tesis de Ariadna Acevedo-Rodrigo [United Kingdom, 2004], los pueblos – en este caso comunidades rurales de la Sierra de Puebla en la década de los 20’s y 30’s-, se encontraban gobernados por sí mismos, proyectaban costumbres profundas y un ceñido tejido social, por lo que cualquier estructura federal difícilmente podía haber ingresado y conservarse en una forma “pura” en tales comunidades.

Bajo el entendido, surgió la necesidad de crear los mecanismos para ingresar *ideológicamente* en éstas, aunque durante la praxis, el docente reproducía la estructura del Estado mexicano: una estructura hegemónica hacia la subalteridad; la escuela rural mexicana resultó así un factor configurado de forma ambivalente, reclamando una correspondencia entre el desarrollo de la comunidad –en relación a su forma de vida- y al mismo tiempo exponiendo las exigencias de inserción al campo productivo, precepto que fue fomentado desde el ala gubernamental. Al ubicarnos en este esquema sostenemos que el maestro, al ser un cuerpo de reproducción ideológica federal, no logró establecer una distinción de sus atribuciones dentro de la comunidad, sino que fungió como el organismo articulador de su política –a pesar de los efectos corruptibles-, y creó una nueva relación entre sujeto dominante y subordinado, es decir, en un modelo escalado verticalmente

*Integrados por maestros, trabajadores sociales, maestros expertos en higiene y cuidados infantiles, maestro de educación física y maestro de música. Las Misiones Culturales y en específico las “Casas del Pueblo”, “(...) pretendían sustituir a la iglesia como punto de reunión” [Pardo, 2003; 45], lo que resulta clave en la política educativa, pues ello tuvo un impacto directo sobre la sociabilidad cultural en México.

expuesto como sigue: *Estado-escuela-maestro**. Sin embargo, la problemática fundamental del sistema parece establecerse de manera relativa, al tiempo que es visualizada como una extrapolación constante entre ambos sujetos de análisis (maestro y escuela).

Si la transferencia simbólica del poder, se encuentra validada desde el Estado y proyectada esquemáticamente “hacia abajo” dentro del ramo educativo, necesariamente existe un impacto en la significación psicológica colectiva y cultural en torno a sus figuras de representación por parte de dichos grupos. La educación, al fungir como un mecanismo de desarrollo social -bajo los preceptos de diversidad étnica y cultural del país-, debía adecuarse a tales cuestiones, por lo que también existió en primera instancia una variabilidad estructural de las instituciones, y que no presuponía por tanto la sola existencia de “una escuela mexicana” –entendida como unidad-, o en palabras de Gramsci “una condición homogénea” [Gramsci, 1999; 99] en métodos, cultura y conciencia. Tomando como aseveración esto último, es vital cuestionarnos: ¿Cómo se establece el sistema de internados bajo este esquema educativo? Al referir constantemente a la significación otorgada a la escuela, a las comunidades, sus integrantes y sobre todo a la asimilación de la escuela por parte de estos últimos, es necesario reflexionar en torno a la funcionalidad y construcción ideológica de tal organismo y en las formas mediante las cuales pretende consolidar sus objetivos; en este caso la inserción de nuevas formas de producción, sociabilidad y redes jerárquicas de poder:

P: ¿Cómo fue su experiencia como profesor del internado de Comaltepec?

R: Me dieron un interinato de tres meses, y en febrero de 1963, me mandaron al internado número 19 “Pedro Molina Corona” de Comaltepec, Zacapoaxtla, Puebla. Era un lodazal, era un viacrucis ir de Zacapoaxtla a Comaltepec. Después de tres meses, me dieron otro interinato, y al siguiente periodo me dieron la plaza. Para la Directora General (de internados) -que me supervisó personalmente-, era el mejor maestro del internado. A los 5 años

* Rescatamos de acuerdo a la propuesta señalada, el aporte de Pierre Clastres al aludir a la existencia de “una sociedad con poder” y una “sociedad con Estado” [Clastres, 1979; 8], entendiendo con ello -desde nuestra perspectiva- que en éstas condiciones se establecen límites particulares de poder, que determinan a una clase. Es decir, se configuran de acuerdo a una estratificación, donde cualquiera de los dos elementos se coloca en la punta de la estructura social, y ejerce el poder “hacia abajo”.

me hicieron subdirector en el internado de Comaltepec. No considero que haya sido maestro de vocación, fui un maestro responsable, es totalmente diferente. Empecé a chocar por mi forma de pensar, con todo el mundo, por mi mentalidad militar llevada al trabajo (...) con el primer director, el profesor Claudio Hernández Hernández, de Tlaxcala.

P: ¿Por qué motivo ocurrieron esos conflictos?

R: Empecé a chocar con él, porque en esos años, todos los maestros que llegaban nuevos al internado los “bautizaban”, y el bautizo consistía en una borrachera de esas...La clave de ellos era que te ofrecían una comida en honor tuyo, pero adulteraban la bebida para emborracharte, con Yolizpa (bebida de hierbas), y cerveza. Me ofendieron porque no quise tomar. Desde ese momento comencé a tener problemas con el director y sus allegados. Teníamos casas que nos habían asignado para vivir allá, me ofendieron en mi casa, me amenazaron de muerte. El Secretario de la escuela me advirtió de la situación y me prestó una pistola. El camino de Comaltepec a Zacapoxtla lo hacía armado. En ese tiempo una persona de la comunidad, me invitó un trago, pero lo rechacé. Me amenazó con un machete...Me hice de muchos enemigos. [Fragmento Entrevista a Daniel Gaona, junio, 2012].

En un contexto de internamiento, las consideraciones antes señaladas pueden profundizarse y potenciarse, puesto que la carga ideológica-moral adversa a la que hemos aludido, se muestra en el colectivo *per se*, como una representación del poder que imbuye al Estado, y al mismo tiempo se presenta como un choque cultural. Como ejemplo de esto último podemos referir al desarrollo de la vida rural en México durante la década de los años 20's y 30's. Al haberse presentado una irrupción cultural urbana -es decir, la educación- expresada por medio de la figura del docente, las implicaciones o modificaciones hacia la vida comunitaria quedaron expuestas, como ocurrió en el desarrollo de las actividades cotidianas, lo que evidentemente transformó las relaciones sociales y conductuales de los involucrados:

“Peasants responses to the federal rural school throughout the 1921-1934 period prevented the school from imposing clock time and everyday routines on a regular basis. However, the negotiation between teachers and rural communities, and the inroads made by the school in this period, laid the basis for the eventual imposition of timetables and routines after 1940” [Acevedo, 2000; iii]

Desentrañando tal pensamiento, observamos que esta facultad por parte de la escuela y el maestro, para modificar las rutinas u horarios de las comunidades rurales, evidenció una adecuación de la política del Estado para despojar a sus integrantes de su organización interna e introducir subrepticamente, la funcionalidad a la que aspiraba la homogeneización cultural emprendida por el gobierno en una primera etapa; en esto mismo, radicaba el espíritu de la modernidad, que no es más que la funcionalidad productiva de la que depende el capitalismo y hacia la cual era necesario orientar a la “sociedad moderna”, puesto que se estaban gestando los *sujetos del Estado*, donde se asignaban funciones, se instituían y demarcaban atribuciones validadas por la relación económica y política; se estaba estableciendo así, un modelo de división de trabajo que obedecía a nuevas jerarquías y sistemas, y proyectaba dar origen a una nueva sociedad. Por otra parte, la instauración de horarios en las escuelas, además de generar el orden y la disciplina, creaba fragmentación social y lanzaba un claro mensaje de hegemonía y dominación por parte del maestro y la escuela*. Al no existir la oposición por parte de la comunidad, se interiorizaba la condición *subalterna* –finalmente, tras un periodo de desestabilidad política y lucha armada-, legitimando la actividad docente y permitiéndole a éste último extender redes de penetración política-ideológica. El maestro se conformó como una figura de poder en el colectivo, aunado a su autoridad educativa y su capacidad de negociación con el resto de las estructuras burocráticas**; paradójicamente, éstas atribuciones fueron reforzadas por la misma comunidad, que a través de la paulatina aceptación inconsciente de la escuela y su dinámica –interna/externa-, permitía la asimilación e incluso dependencia, de la figura docente, posicionado ahora al frente de la comunidad, en compañía de otras figuras de autoridad en su espacio de interacción.

Lo anterior resulta importante, puesto que en un contexto de internamiento la diferenciación o distinción de roles no es escindida, sino que todo sigue un curso “natural” de la relación hegemonía y subalteridad, como producto de la asimilación paulatina antes referida. Llegados a este punto como señala Acevedo, “la escuela rural sólo es un emblema

* En este punto destacamos no solo la operatividad de los niveles de hegemonía (que abordaremos más adelante), sino de diversas *formas* en las que la hegemonía se presenta.

** Desde el esquema weberiano, consideradas éstas como los medios pervertidos, es decir, instrumentos represores y enajenantes que se convirtieron en el producto principal de la modernidad [Weber, 2011; 34]

del ideal revolucionario” [Acevedo, 2000; 65], el cual por cierto, es abandonado: de este modo, la disciplina y el orden fueron considerados como elementos que condicionaban al proceso de enseñanza; en este entramado, tales conductas y atribuciones partían ya no de la familia, sino de la figura del maestro directamente, configurando una red compleja desde el orden psicosocial y político cultural sobre la acción educativa en tales espacios. Al asentarse dicho modelo dentro de las comunidades rurales, existe lo que hemos referido como la “transferencia ideológica del poder”, pues la comunidad rural a pesar de su constreñimiento social, no podía intervenir en el tiempo y la disciplina a la cual eran sujetos los niños en la escuela, es decir se fomentaba la aplicación del propio ritmo escolar “moderno”, por consentimiento y aceptación de la familia integrada a la comunidad rural, se creaba un espacio con tiempo y dinámica propios que establecía paulatinamente, el curso de la interacción social en el esquema de modernidad. Desde este momento el maestro se erigió con ventaja, frente a cualquier otra estructura burocrática institucionalizada, todo ello a pesar de que la escuela en este periodo surge a partir de una construcción común, como ha apelado Vaughan en su estudio.

P: Con respecto a la disciplina, usted señaló que, por ejemplo, al momento de levantarse, ingresar al comedor, se les hacía una revisión. En ese caso, cuando alguien incurría en una falta ¿a qué tipo de sanción era acreedor?

R: En el dormitorio la sanción era: llegaba la prefecta, la persona que nos tenía que cuidar, que entraba a su guardia, hacía sonar su silbato y todos se ponían de pie. Se llamaba *plantón*, a veces duraba dos horas, a lado de la cama...ese era. Lavar baños, que estaban horribles. No debían llevar revistas, novelas de amor, nada de eso. No se dejaban leer revistas, o decir groserías, ni romper las cosas del internado. Pero no era el castigo, era por el sentimiento de vergüenza, de pena...se sentía como cometer un delito...a veces las maestras nos estaban vigilando, y a fin de año, si estaban las muchachas muy mal en disciplina, te expulsaban [Fragmento Entrevista a Aurora Lisa Bermejo, mayo 2013]

Si podemos hablar de una nueva configuración del maestro es ahora, pues el juego de *poder* y la *subalteridad* han quedado definidas y aceptadas por los sujetos correspondientes. Es en este contexto de aislamiento geográfico de la población rural, que la llegada del docente, permitió al Estado mexicano acceder a aquellos resquicios donde su presencia y autoridad

aún no se encontraban asimilados, es decir, estableció una relación dialógica entre dos necesidades fundamentales: *modernidad* y *disciplina*. La educación y los proyectos educativos “totales” característicos de la primera mitad del siglo XX, no pueden ser referidos unívocamente, como una conducta propia del “Estado benefactor”, por el contrario, deben entenderse como la puesta en marcha de un proceso que pretendía la homogeneización social (al menos en una primera instancia, pues la búsqueda de desarrollo económico, dependía hasta cierto punto de niveles de población integrados al modelo capitalista; en contraste, la presentación de una política de *beneficio*, no revela la intencionalidad y complejidad del Estado dominante), donde el uso de la fuerza no tuviera su origen en la sociedad inconforme –como había quedado patente durante el cruento proceso revolucionario–, sino que fuera ejercida por el gobierno a voluntad y con medidas fácilmente controlables; dicho de otra forma, el orden la disciplina y la alienación fueron elementos pretendidos en el proyecto de modernización en el país. Para tal condición debe ser entendida la preexistencia de un posicionamiento social diferente al que se ha pensado:

“Una clase es diferente de dos maneras, esto es, <dirigente> y <dominante>. Es dirigente de las clases aliadas, es dominante de las clases adversarias. Por ello una clase antes de subir al poder puede ser <dirigente> (y debe serlo). Cuando está en el poder se vuelve <dominante>, pero sigue siendo <dirigente>” [Gramsci, 1999; 107].

Sobre el poder es preciso señalar que, desde el planteamiento gramsciano, el maestro (visualizado en un esquema colectivo), y la comunidad, se desenvolvían ya en dos esferas distintas al asumirse metafóricamente desde el modelo <dirigente> y <dominado>. Mientras que uno era el mecanismo del Estado -formando parte de su estructura e intencionalidad-, otro cumplía con las características del ente dominado, pues era “beneficiario” relativo directo de tal propuesta, encauzadas ambas en formas pensadas en ese entonces como de corte progresista. En este ámbito, las relaciones del poder han quedado representadas. Respecto a dicho factor diremos que, para el caso mexicano su principal afectación quedó patente por medio de la división del desarrollo de la vida escolar, y la vida social: la escuela estaba insertada como el mecanismo capaz de decidir la manera en que el *tiempo podía* (y debía) *ser empleado*, tras fragmentar la estructura laboral

que había sido configurada en las comunidades rurales al fin del periodo armado revolucionario, teniendo como daño colateral la modificación a la estructura familiar de este sector. Ello representó una victoria relativa para el Estado mexicano: el maestro era capaz de ejercer un control en este espacio -y a su vez respondía a su preceptos-, mientras que la figura del campesino había quedado figurativamente reducida, pues ahora eran ciudadanos encaminados hacia la modernidad, el progreso y el urbanismo, representado todo ello en esferas modernas de producción y sociabilidad, pues la escuela y el maestro creaban “al hombre de su época” [Gramsci, 1999; 173].

Al respecto, Foucault sostenía que las escuelas construían a los sujetos del Estado moderno, erigiéndose como sitios claves del establecimiento de la disciplina [Foucault, en Acevedo, 2004; 3], sin embargo su planteamiento no resolvía que dicho *corpus*, no resultaba *per se* como el vehículo para ejercer estructuras de orden, y dominación; en ello, el maestro era la figura primordial, sobre todo al pensar esto como un sujeto inmerso en un espacio de alto dinamismo social; en este sentido, la convergencia del orden discursivo del espacio y la carga de autoridad del sujeto resultan las herramientas que han permitido configurar el modelo de dominio. La escuela, figurativamente era concebida entonces, como un ente donde las redes de sociabilidad se configuraban de forma totalmente distinta a como se establecían en el exterior. Si tomamos como punto de referencia la intencionalidad del Estado por insertar de manera homogénea a cada habitante al esquema de productividad, satisfaciendo sus necesidades, apartándolos del rezago material, pero al mismo tiempo reelaborando su conciencia, es decir, suprimiendo su organización como comunidades independientes -como se había mostrado al término del conflicto revolucionario- podemos entender, que el maestro ejercía su profesión y posición social, a partir de una extensión figurativa del Estado y sus atribuciones (en diversas formas y estructuras), aunque en realidad no fuese más que el instrumento fehaciente del llamado *Estado benefactor*, que ampliaba el marco discursivo del proceso modernizador en aras del progreso concordado a partir de la industrialización. Consideramos por lo tanto, que las escuelas son construidas como mecanismos capaces de adecuarse a las necesidades sociales, políticas y económicas; resultan un espacio donde se fusionan los elementos antes señalados que, en cualquiera de sus modalidades encaminan sus funciones a los

requerimientos impulsados desde y para el Estado, de tal manera que la relación entre la política y el sector educativo se entiende como una configuración ígnea, lo que a su vez era enunciado ya como el progreso, y el arribo a la modernidad.

Profundizando respecto a las condiciones de desigualdad económica, las cuales permitieron interiorizar de manera inconsciente en el colectivo rural –campesinado- la posición subalterna a la que ya hemos referido, debemos especificar que, se relegó el ideal de cooperación social por parte de la clase dominante, de manera que las instituciones creadas por la burocracia incipiente tendieron a instrumentalizar el poder como un ejercicio que generaba privilegios sin encontrar censura u oposición. Entonces ¿de qué manera la educación se transforma en un objeto primordial para la repartición de los privilegios y los poderes otorgados por el Estado hacia sus representantes? Adelantándonos a la resolución de dicha interrogante, señalamos que en el modelo de obtención de atribuciones y derechos, la práctica educativa pareció haberse desarrollado de manera automática, y que la inserción a este campo laboral era visualizada, como una condición generadora de status en relación a los diferentes grupos sociales de la primera mitad de siglo XX, debido a la creciente *necesidad* que terminó por fortalecer a dicho colectivo.

I.3.- El surgimiento del funcionario *moderno*

Hasta este estadio, hemos dado cuenta de la inserción del docente de instrucción pública a las comunidades rurales del país, y su construcción ideológica como una de las principales herramientas de cohesión social, a partir del traslado figurativo del poder del Estado hacia la estructura escolar, elementos que parten de la propia organización burocrática planteada durante los fines del periodo posrevolucionario. Sin embargo cabe plantearnos la siguiente interrogante: ¿cómo se establece la idea de “el funcionario de la modernidad”? En su obra *La ética protestante y el espíritu del capitalismo* [2011], Max Weber ha planteado que las relaciones sociales modernas se han configurado como un producto de la interacción de diferentes estructuras, es decir, la economía, la cultura, y la política, las cuales a su vez, son constituidas como factores que determinan la dinámica de desarrollo y funcionalidad de la sociedad –proyectada a escala individual y colectiva-; tales supuestos están imbricados bajo

el modelo o ideal del “mundo civilizado”, en el que predomina el sistema capitalista, las nuevas formas de consumo y de organización laboral, además de la satisfacción de intereses que parten de la propia estratificación social moderna.

Bajo este entendido, justipreciamos lo que el autor ha denominado entonces como el “espíritu del capitalismo” [Weber, 2011; 12] expresado como un fenómeno que se establece desde un ámbito laboral, es decir, una concepción ética del trabajo que se desarrolla en los parámetros de dicho sistema económico; dicha cuestión sugiere el nacimiento de una nueva conceptualización del *funcionario* de la modernidad, es decir, aquel que se entrega cabalmente a su servicio. Tomando como punto de partida lo que Weber ha postulado, el “espíritu” al que refiere como dominante en el esquema capitalista, no es más que la combinación de los intereses materiales y los cánones idealistas del trabajo –que no derivan en un orden de carácter sistémico-, dado que ha sido el propio capitalismo el que ha creado sus propios mecanismos de enquistamiento; esto ha sido malentendido como *la modernización* reflejada por medio de la industrialización y los afanes progresistas, los cuales han construido a su vez, lo que se ha conceptualizado como la “racionalidad moderna” [Weber, 2011; 31] la cual determina el devenir laboral y productivo en las sociedades modernas. Sin embargo, es innegable referir que dentro de este marco de la *labor ideal* del trabajador moderno, surgen interrogantes acerca de la funcionalidad de las tareas desarrolladas como parte de la vida cotidiana de la sociedad del siglo XX, como ocurre en el caso de la educación y sus diferentes expresiones.

Trasladando este precepto a dicho rubro, entendemos que el *funcionario*, es producto de tal relación, sin embargo su estratificación, que parte de la propia estructura del Estado (y su colocación atomizada geográficamente para el caso mexicano, como ocurre con el docente a partir de lo que han planteado Vaughan y Acevedo para las primeras cuatro décadas de vida nacional), es únicamente de orden político pues éste se desenvuelve dentro del sistema capitalista, por lo que su concepción solo puede ser referida como una

herramienta extensora de los mecanismos gubernamentales* y como producto de tal interacción, más no un efecto independiente del proyecto primario. A partir de esto último su papel en el entramado social se convierte por lo tanto en preeminente. Weber ha señalado tal cuestión como la instauración de un “medio pervertido” [2011;34], es decir una burocracia que funge como un instrumento represor y deshumanizado que constituye, en conjunto con la religión (y sin fin de factores socio-culturales), a la “jaula de hierro”, representada y entendida también como *la modernidad*, pero que *ipso facto* constituye una vertiente del capitalismo político, que implica la producción de nuevos entes de representación gubernamental, a una escala social que permitan tener control sobre la población, sus relaciones comunitarias e individuales, además de sus tradiciones y formas de convivencia, y para el caso que nos ocupa, parece instituir lo que referiremos como la *ontología técnica del docente*, una consolidación del funcionario de la modernidad. El espíritu del capitalismo se encuentra vinculado desde esta interpretación, al utilitarismo laboral, a la potencia y expansión de las estructuras sociales:

“En efecto, aquella idea peculiar –tan corriente hoy y tan incomprensible en sí misma- del deber profesional, de una obligación que debe sentir el individuo y siente de hecho ante el contenido de su actividad <profesional>, consista ésta en lo que se quiera, y dejando a un lado el que se la sienta naturalmente como pura utilización de la propia fuerza de trabajo o de la mera posesión de bienes (<capital>), esa idea, decimos, es la más característica de la <ética social> de la civilización capitalista para lo que posee, en cierto sentido, una significación constitutiva” [Weber, 2011;91]

* En este sentido podemos apelar hacia la formación de un *capitalismo político*, que se refuerza con el sentido de obligación y deber profesional de los individuos hacia quien permite la existencia y fortalecimiento de su labor. Dicho de otra manera, resulta esto una especie de formación de filiación de intereses que convergen en el ámbito político, y para el caso mexicano reforzaron las posiciones del partido dominante. Este pensamiento de la *obligación* es propio de la cultura capitalista, que como hemos expresado en líneas anteriores, reforzó la idea de la funcionalidad de la educación en comunidades marginadas, sin encontrar mayor oposición por parte de las mismas. Desde la postura marxista gramsciana, esto resultaría en una forma de expresar la hegemonía, pues configura un aparato político donde los grupos inmersos, presentan y apuntan sus intereses como intereses colectivos, de manera que éste consentimiento (simulado o inconscientemente integrado) es lo que legitima la posición dominante sobre los subalternos, formando una *extensión de ideología compartida*. De acuerdo a nuestro pensamiento ello además de expresar una forma de hegemonía, constituye también un nivel hegemónico, pero no de orden primario, sino subalterno, que es el que fortalece en su conjunto, las prácticas del Estado.

Si la profesión docente por sí misma posee una ética, al enfrentarse ante una nueva condición (planteada discursivamente por el Estado o gobierno, sumido en el paradigma capitalista), se genera una catarsis respecto al *deber ser* del profesional de la educación,, por el acercamiento a un paradigma rector distinto ¿podemos en este argumento identificar la pérdida del pensamiento fundamental de libre albedrío, y destacar el fortalecimiento del *sentido* de “sentirse obligado” a realizar de manera efectiva dicha labor?, y si este es el caso ¿qué impacto tiene el suprimir dicha idea en el ámbito laboral docente? La respuesta parece hallarse en la propia construcción de la *racionalidad* y la *barbarie* como consecuencia directa y producto ideológico de la modernidad, dado que en medio de este debate paradigmático-ideológico acerca de la *funcionalidad* de la profesión se establece una docilidad laboral y un apego hacia la normatividad establecida políticamente, a pesar de la adversidad económica y las limitaciones materiales a las que estaba expuesto el docente en la primera mitad del siglo XX, sumado todo esto a las características propias del territorio mexicano para dicho periodo. Es en las bases del Estado moderno donde se genera toda la legislación para legitimar las funciones de aquellos que desarrollan actividades de impacto social, bajo su cobijo, exigencia y resguardo, de tal manera que podemos afirmar que la capacidad de doble formación del docente en México, a la que refiere Vaughan en su obra es resuelta a este nivel, dada la presencia de la SEP como organismo centralista de la educación y del impulso otorgado a la docencia en dicho periodo.

Retomando el debate sobre la modernidad, es evidente que si bien, el modelo capitalista ha determinado la aparición del sujeto moderno, para el caso mexicano podría pensarse que el camino a la modernidad se encuentra también llena de relativismos, continuas oposiciones, y diversas percepciones: si desglosamos lo mencionado en líneas anteriores, podremos dar cuenta de la constitución de los funcionarios y burócratas como efecto dirigido de la inserción de este sistema al paradigma rector del siglo XX, e incluso en una relación de sujeción multifactorial, por su condición de *sujeto de Estado*, donde predomina esa variable formativa y de legítima representación. Sin embargo, los mecanismos y procesos de la modernización en el territorio parecen haberse extendido de manera “no uniforme”, ¿resulta plausible la existencia de funcionarios modernos, en un espacio de modernidad tardía?; encontrándonos en este dilema epistemológico, es

importante reflexionar la posibilidad del adelanto incipiente de la burocracia definida bajo el esquema weberiano como “moderna” –al menos hasta los años cuarentas-, en un país con muestras de modernización aisladas, que identificaba como fundamento de la modernidad esta racionalización y la formación de una “nueva capa social”, apegada a la técnica, el desarrollo industrial y el fenómeno de urbanización. Consideramos por lo tanto, que la *jaula de hierro*, se hibridizó en el contexto mexicano a partir de su inyección política-gubernamental, en conjunción con la legitimación de la acción institucional sobre la sociedad, de tal manera que los vehículos de comunicación entre el Estado y los ciudadanos se erigieron como ajenos a las necesidades del colectivo, aunque su vigencia se encuentra todavía asentada en dicho sector.

I.4.-La escisión: producto de la modernidad en México

Jörn Rüsen ha postulado que la interpretación conferida por parte de las sociedades hacia aquello que se les presenta como “moderno”, es decir, lo que las diferencia cualitativamente de formas de vida más antiguas, es calificado como realmente positivo [Rüsen, 2000; 428]; planteado de otra forma, la aparición de actores como son los funcionarios públicos a pesar de ser una imposición del Estado, culturalmente fueron asimilados –ejemplo de ello es el maestro insertado a las comunidades rurales-, puesto que discursivamente su función fue camuflada y colectivamente su actividad fue idealizada, como consecuencia de una reiteración de una *política* o *función* pública. La escuela para el periodo que nos ocupa resultó por lo tanto, una estructura que permitió la transformación de la comunidad, apoyándose de la figura del docente*. En relación a ello, si consideramos tanto a la *modernización*, como a la *industrialización* y al *progreso* como categorías unívocas de la política mexicana de los años cuarentas, el resultado habría derivado en el despunte multifactorial del país a escala global; en cambio, esta condición de rezago

* Walter Benjamín apuntó que la modernidad, se ancla en las formas y las cosas para demostrar su existencia, de tal manera que se presenta ante la sociedad como un fenómeno inevitable -e incluso deseable- porque modifica la *tradicción* o suprime en cierto modo la idea de *antigüedad* por medio de la renovación. La llegada de la modernidad establece por lo tanto sistemas de relaciones con la otredad, pero enmarcados en esquemas jerarquizados, lo que tiene como efecto la modificación de espacios y la destrucción de los mismos. Esto último está totalmente orientado hacia la consolidación de una homogeneización, que termine por cimentar la manera en que la *modernidad* se concibe y se experimenta

generalizado y profundización de la estratificación social y cultural, puede sintetizarse como resultado de una *modernidad fracasada tardía* en el México del siglo XX, donde el mayor impulso fue generado por la sociedad endeble y maleable –producto de la Revolución Mexicana- a la que se le generó expectativas de desarrollo económico y social, de tal manera que los “impulsos modernizadores” [Rüsen, 2000; 439] fueron interpretados erróneamente como el progreso de la nación, pero que realmente causaron una escisión social profunda, y subsumieron las condiciones de atraso a las que estaba expuesta la sociedad mexicana.

Quizá es en este momento en que la nueva forma de aplicar política se consolidó de manera que el “fin ultramundano” [Weber, 2011; 210] apoyado en la racionalidad instrumental y burocrática, hizo patente el lucro del trabajo moderno comenzando desde el ámbito institucional y de administración, determinado por el sistema capitalista, hasta la obtención de bienestar material por parte de los funcionarios en su práctica cotidiana laboral, como lo demuestra el proceso de inserción del docente a las comunidades rurales del país en el periodo de los años veinte (y también en las décadas posteriores) con las misiones culturales promovidas por José Vasconcelos. En tal caso, el desencantamiento del mundo -al que aludía Weber en su obra-, para el contexto mexicano parece elevarse como la oposición de “lo que fue” y “lo que debió haber sido” el desarrollo profesional educativo a lo largo y ancho del territorio, y no sólo de dicha esfera, sino en todo ámbito de la sociedad en el territorio; de esta manera basta cuestionar ¿en qué momento el funcionario es corruptible? Como una afirmación con valor lógico resuelta argumentativamente, sostenemos que ello ocurre cuando el Estado es corrupto. Debemos aclarar que dicha conducta no proyecta un símil pensando en una escala de razonamiento lógico, ni un modelo o conducta sistémica, sino que tiende a establecerse en función de escalas de representación y ejercicio del poder que partió en su momento del propio Estado posrevolucionario, que se establece en base a conductas y expresiones extendidas y asimiladas por parte de los colectivos. La satisfacción de intereses a costa del cargo desempeñado por el funcionario –entiéndase en este caso el docente-, los burócratas, la asimilación e integración del mismo como parte de la comunidad en que se establecía, y la posición política otorgada en su estructural comunal interna por parte de los habitantes, se

encuentra enmarcada en el modelo del “tradicionalismo económico” [Weber, 2011; 102], fenómeno que para dicho autor reflejaba la aparición de la modernidad al producirse un cambio de racionalización en el colectivo, y para la cuestión, proyecta una validación de tales prácticas, es decir la interiorización de un lucro en el trabajo y el clasismo, que se estableció como un fenómeno particular en México de interacción social, el cual resulta evidente en nuestros días.

I.5.-El poder institucionalizado y la violencia regulada

Un elemento consecuente a la aparición del funcionario moderno, fue la obtención y ejercicio del poder a manera de mecanismo de regulación de la fuerza y previsión del empuje social emergente hacia las esferas gubernamentales -sobre todo como una formalidad generada por el trauma revolucionario-, es decir la fundación de un poder netamente institucionalizado, con atributos de contención y beneficio; una estructura que sostiene simultáneamente el castigo y el premio. Teniendo preestablecida la complejidad de la modernidad para este contexto, resultaba imprescindible extender una complejidad de orden, control y castigo estructurado multifacéticamente “hacia abajo”. Lo último colocó, como una consideración primaria la idea de que, el establecimiento del funcionario público al mantenerse alineado a las prácticas del Estado, supondría la generación de beneficios individuales que tendrían que ser resueltos por el mismo régimen, pues de ello dependía también su vigencia*. Foucault refiere ello como un “sistema de sujeción” [Foucault, 1996; 33], cuestión que se encontraba ligada al correcto funcionamiento del sistema, órgano o institución erigido, lo cual corresponde en efecto, a la aplicación de una “microfísica del poder” [Foucault, 1996; 33].

* Acometemos con ello, al surgimiento y posterior consolidación de una *cultura política* (entendida no como una estructura material perceptible, sino ideológica y conductual; dicho de otra manera, la configuración de una maquinaria) altamente compleja para el territorio mexicano, puesto que determinó mecanismos de interacción entre la esfera gubernamental y sus órganos representantes. Esto último, en una perspectiva proyectada hacia adelante -con respecto al problema de nuestra investigación-, bien puede ser apreciado en la dinámica conductora del Estado mexicano, que se orienta a vías “sutiles” de ejercicio del poder, de un sistema de favores y canonjías que fortalecen dicho sistema, lo cual inclusive ha sido interiorizado como la “forma única de hacer política en el país”.

Sin embargo es evidente que la satisfacción de intereses^{*}, y la microfísica del poder generó una escisión colectiva, que profundizó desde ese momento la desigualdad social –e incluso laboral dentro del mismo espacio de interacción-. Gerhard Lenski recupera en su obra un factor primordial para el entendimiento de esta condición, por medio de la estructura funcionalista de las sociedades: “la magnitud de las recompensas” [Lenski, 1993; 30], que se encuentran ligadas a las posiciones ocupadas por los gremios o los individuos, dentro de la escala social y que determinan su crecimiento e importancia a nivel material, en conjunción a lo que identificamos como la singularidad de las necesidad presentadas ante tales sujetos, cuestión que complejiza el pensamiento de Lenski . Poniendo un ejemplo de tal precepto diremos que, la importancia de una actividad en beneficio de la sociedad y para el sostén del Estado, es directamente proporcional a la importancia –o funcionalidad- que dicha actividad representa para la sociedad; de tal manera que, si trasladamos este esquema al contexto mexicano de los años veintes, treintas y cuarentas, observaremos que las condiciones de marginalidad social, la necesidad de “civilizar al pueblo”, en conjunto a la inserción de éstos a los incipientes modelos de producción del sistema capitalista creados en el territorio, sugerían la preeminencia y permanencia (y posterior crecimiento)** de los maestros en las comunidades. Sin embargo, al existir una relativa escases de personal calificado para dicha tarea –al menos en esta temporalidad, considerándola paralelamente como una primera etapa-, aquellos quienes lograron formar parte de tal proyecto constituyeron una fuerza necesaria para el Estado mexicano al tiempo que su labor determinó el nivel de su reconocimiento económico –ora partiera del gobierno, otrora de la población-: “las remuneraciones que los hombres reciben, guardan poca o ninguna relación con el valor de los servicios que prestan o de los sacrificios que hacen en el desempeño de sus cargos” [Lenski, 1993; 18].

* En la condición de modernización incipiente reflejada por la política mexicana, podemos apreciar dicha práctica como la conjunción de factores polivalentes, es decir, como un beneficio que parte del resultado de la labor ejercida y de la colocación ideológica obtenida por parte de la comunidad hacia el docente, como a efectos prácticos ha señalado Vaughan en su trabajo *La política cultural en la Revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México 1930-1940*. El poder obtenido por este último actor por lo tanto, se ve potenciado al poseer una legitimidad individual compuesta, desde la comunidad y el gobierno.

** Reforzado esto, con la organización del colectivo docente, por medio de la Confederación Mexicana de Maestros (CMM) de 1932, y posteriormente con la formación del SNTE en 1943, dándole mayor presencia a dicho colectivo en la vida política del país.

Esto último constituye en sí mismo la idea de la organización política, que implica, la desigualdad social y de poder, que delimita el medio por el cual se obtienen los privilegios de una clase o grupo social, además del surgimiento de una nueva dinámica social, producto de tal ambivalencia. Fuese pensada la actividad docente en las comunidades rurales como un vehículo comunicativo del pueblo llano con sus representantes, o también como un factor organizacional subversivo de las mismas –o regulador-, no podemos descartar a la fuerza ideológica obtenida, que fue complementada con la satisfacción de intereses personales, como resultado de este modelo. El magisterio por ende bajo este concepto, además de ser visualizado como una posición de responsabilidad, también fue pensado como una estructura a la cual arribar y enquistarse, pues su propia organización y estructura resultaba deseable, como consecuencia de las dificultades económicas sufridas en el periodo, cuestión que se acentuó con la llegada del sistema de educación socialista en el periodo presidencial de Cárdenas, por causa del crecimiento de la demanda y urgencia de ofrecer educación a la población. Al respecto podemos señalar que: “El poder institucionalizado es mucho más impersonal (...) Los individuos reclaman los beneficios (...) simplemente porque desempeñan determinado papel, u ocupan cierto cargo (...)” [Lenski, 1993; 70], situación que se vio potenciada por la propia conducción del Estado mexicano.

De esta forma es evidente que el gobierno, en su calidad de “régimen conciliador”, permitió y otorgó el derecho a ejercer el poder aunque de forma fragmentada y no totalizadora –pues ello determinaba una conducta propia del partido dominante, y sostenía la distinción facultativa sobre el *deber ser* del Estado-, demostrando que la estructura de poder era variable y, para el rubro educativo, fungió como un mecanismo de expansión de la política rectora. En este momento, con relación al sentido “impersonal” de la expresión antes citada, consideramos que las propiedades del Estado mexicano permitieron el ejercicio atomizado del poder, ya que en ese momento no representaba riesgo alguno para su estructura gubernamental, considerando al mismo tiempo que, el servicio de la educación había sido arrebatado a la estructura eclesiástica en su mayoría, e ideológicamente se extendía su principal ideal y objetivo, que era la integración de la Nación bajo un nuevo paradigma político-económico, como sostenía el capitalismo. Con lo

anterior empero, se estableció una conducta ambivalente respecto a la función del educador en el país, es decir, entre aquel individuo que poseía la vocación para enseñar y propiciar el desarrollo de la comunidad, o quien se alineaba en este campo como un medio para su satisfacción y bienestar:

P: ¿Tuvo algún otro tipo de problemas con el personal del internado?

R: Tuve mayores problemas con el director, me dio cuarto grado para enseñar, y sexto también. Terminando el sexto año los certificados los hacíamos con tinta china y letra gótica. Tenía 44 alumnos. Pero el director me dio 50 certificados...me dijo -“estos seis que le estoy dando, me los va usted a llenar con estos nombres”-...contesté: -“Profesor ¿cómo voy a llenar un certificado y estampar mi nombre y mi firma, con personas que no sé ni quien son?”-...me respondió -“es una orden que le estoy dando, me va a llenar estos formatos y firmarlos con esos nombres”-. Al negarme le dije que -“era un fraude lo que estaba cometiendo, un delito”-...Ahí estalló un problema más grave. Seguí en el internado con muchas fricciones con el director. Hubo problemas fuertes, me mandaron a llamar a México, la Directora General de Internados, porque ella defendía mucho a sus directores. El director era muy borracho, y luego cuando había visita del inspector, también se ponía a tomar con él. La Directora General de Internados hizo una visita sorpresa y comprobó la situación. Cambió al director Claudio, como subdirector a Cuautla y llegó un profesor llamado Gilberto Cisneros Lima y me quedé como subdirector. Aunque el Director murió iniciando el curso escolar, y me hice cargo de la dirección (...) [Fragmento Entrevista a Daniel Gaona, junio 2012]

Tomando en cuenta ello, el ejercicio del poder se especializa y extiende a partir del individuo y/o funcionario que lo ejerce, en torno a la institución que lo respalda, y de igual forma con la dinámica social que lo asimila pues “(...) o poder mantém uma relação privilegiada como os elementos cujo movimento recíproco funda a própria estrutura da sociedade” [Clastres, 1979; 40], y configura un orden de totalidad con relación a la dinámica social. Retomando la idea del poder institucionalizado, Foucault en su estudio sobre el nacimiento de la prisión moderna, ha referido a la aparición y refinamiento de una “tecnología del poder” [Foucault, 1996; 198]; para fin práctico señalaremos que este poder se desarrolla en un contexto propio que lo potencia, justifica y legitima, lo que en la

particularidad de la investigación, hace alusión a la escuela, en especial los que aplican el modelo de internamiento. Consideramos por tanto –con los planteamientos analizado con anterioridad- que las escuelas se configuraron como organismos en los cuales confluía el ejercicio del poder y la carga de autoridad intelectual del docente, convirtiendo en inquebrantables sus normas*. El poder en tal caso se manifiesta como una práctica destinada a aplicarse a escala social. Foucault planteó sin embargo, que tal cuestión se ejercía de manera individual**, entonces ¿cómo puede ser investida tal facultad, en un gremio como el docente? La correspondencia de la aplicación del mismo, con el planteamiento de la modernidad tardía que sufrió el país, nos lleva a plantear que el origen de esta razón se encuentra en la inserción de la ideología dominante del control propuesta por el Estado, puesto que en esta estación, el poder depositado en el maestro se convirtió en un objeto visible e identificable; la escuela al tiempo, se transformó en una trinchera para el mismo, propiciando la deformación del modelo educativo.

Como producto de esta interrelación, establecemos la idea de la *violencia regulada*; como sugiere Foucault, después de relatar la tortura de Damien el 2 de marzo de 1757 [Foucault, 1996; 11-13], se sobreentiende que la violencia –en este caso, corporal-, se extendió como mecanismo psicológico de inserción de terror y supresión de faltas. Sin embargo esta conducta se halla en un extremismo, y al mismo tiempo constituye un eufemismo, dado que la idea de “el morbo” también encuentra su cenit en dicho espacio. Como un elemento a rescatar de la obra el autor hace alusión al reglamento de la “Casa de Jóvenes delincuentes de París” [Foucault, 1996; 14], ello nos obliga a pensar que la implantación de horarios constituye un elemento secundario –pero que tiende a fortalecerse- dentro del modelo de disciplina y orden (ideología que establece y promueve la escuela mexicana de la primera mitad del siglo XX, como parte de la modificación de la

* Esto aunado obviamente al manejo de rutinas y horarios los cuales ha estudiado Acevedo puntualmente, en la que se instauran divisiones escolares por edad, se asignan materias, se determinan actividades y se imponen horarios, además de que el desarrollo de la vida académica dentro del salón de clases, es regulada espacialmente.

** Plantéese la idea del vigilante en la prisión, cuya conducta se extrapola en el contexto de encierro. Lo anterior es importante porque de acuerdo a lo planteado con Acevedo respecto a los manejos del tiempo con los horarios y rutinas, sumado al desarrollo de relaciones sociales en condiciones de aislamiento, la distinción de roles no es apreciada, sino que todo sigue un “curso natural” de relaciones de entes dominantes y subalternos.

conducta social). Los horarios por lo tanto, instruyen, mecanizan, sistematizan actividades, inhiben conductas y reforman al sujeto en el cual se aplican. La institucionalización del orden y la instauración de la disciplina -a partir del ejercicio del poder-, proyecta un tinte de modernidad, al suprimir el espectáculo del castigo en los espacios públicos –como ocurría en el siglo XVIII-, y creando una nueva maquinaria punitiva que se establecía ahora desde el orden psico-ideológico –teniendo impacto directo sobre el desarrollo conductual del sujeto- y en menor medida (aunque no por ello suprimida), el corporal:

“Horario conforme al cual se desarrollan las labores en este departamento”

- I. A las 6 horas en verano y a las 6:30 en invierno, se levantan a los niños.
- II. Durante el invierno de 7 a 7:30, aseo de los niños; en el verano este aseo se hace de 6:30 a 7:30.
- III. Durante la hora en que los niños se asean, las lavanderas hacen el aseo de los dormitorios.
- IV. Terminando el aseo de los niños y debidamente formados, pasan al comedor para tomar el desayuno de 7:30 a 7:50.
- V. A las 8 horas, la celadora conduce en orden y formados para entregarlos a los profesores de la escuela primaria; los niños que asisten a kínder-garden se entregan al cuidado de sus profesores a las 9 horas.
- VI. Terminadas las labores escolares los niños vuelven a quedar al cuidado del personal administrativo, generalmente a las 13:30 horas y a esta hora, después de lavarse las manos, entran al comedor para tomar la comida en la que se emplea 1 hora.
- VII. Terminada la comida a las 14:30 pasan a 1 baño para lavarse manos y boca, completar el aseo personal para los niños que lo necesitan y hacer sus necesidades fisiológicas siempre bajo vigilancia.
- VIII. 15:30 horas se inicia la ejecución de las tareas a cargo de los escolares, bajo la vigilancia del personal administrativo, y en este trabajo se emplea generalmente 1 hora
- IX. De las 16:30 a las 18:00 horas los niños se entregan a sus juegos vigilados de cerca por el personal
- X. A las 18:00 horas se lavan las manos para tomar la merienda en lo que emplean media hora.
- XI. Concluida la merienda, los niños se lavan manos y boca; se les vigila para que hagan sus necesidades fisiológicas, en lo que se emplea 1 hora
- XII. A las 19:30 horas los niños son conducidos a su dormitorio, allí resan (sic.) sus oraciones y se acuestan y a partir de esta hora entra en servicio la veladora.

H. Puebla de Z. Nov. 25 de 1954.
La Rectora

Reinterpretando el modelo propuesto por Foucault acerca de la funcionalidad de esta “economía del poder” [Foucault, 1996; 85], es posible entender que tal actuar, es decir la legalidad de la regulación conductual en espacios públicos de orden gubernamental -como son las escuelas, como espacios enmarcados en una dinámica de la institucionalidad a consecuencia de la transición modernizadora-, se encuentran maquinadas desde la estructura interna de la estructura en que se realizan tales actividades-, ejemplo de ello ocurrió con el surgimiento del funcionario moderno y el poder institucionalizado, que suplieron la disfuncionalidad gubernamental de accesibilidad local, al constituirse como factores reguladores y civilizadores de la vida social en las comunidades-. La existencia de la aplicación de este poder, corresponde a su traslado ideológico y de representación, que es incluso canalizado al plano discursivo. Al punto, los alumnos son visualizados como producto final del modelo de enseñanza-aprendizaje, en el que converge el sistema de dominio y control, con el establecimiento de rutinas e iteración de actividades escolares, en las que se primó el desarrollo de la industria y la idea de “progreso”. La disciplina se encontraba visualizada por lo tanto, como un esquema de práctica activa, que ligaba la conducta hacia el perfeccionamiento y moldeamiento de la vida del educando. El punto álgido de esta problemática es el debate interiorizado entre la distinción del alcance de la disciplina propuesta por la autoridad, y la obediencia irrefutable que se exigía a la misma, que era reforzada por el uso de horarios y establecida a través de órdenes o actividades académicas. De acuerdo a nuestro planteamiento inicial, la derivación organizacional de las escuelas en internados, respondieron a una forma de “disciplina de bloque” [Foucault, 1996; 212], ya que son instituciones cerradas, que rompen comunicaciones, y que contrario a lo que apunta Foucault, no suspende el tiempo, sino que genera uno propio, pues tales estructuras desarrollan una forma diferente de uso y aplicación del tiempo dentro de sus muros a partir del establecimiento de actividades propias, circunscritas en el modelo de la vida escolar, no sólo intramuros, sino en el exterior. Al encontrarse constituida como una ramificación y afinación de la escuela mexicana moderna, sus métodos se homogeneizaron y sistematizaron –o dicho de otra manera, se adaptaron-, pero en sí mismo suponían

reproducciones de modelos y relaciones de poder. Como un subproducto, sugerido a partir del análisis de estructuras de poder y disciplina es necesario retomar la discusión respecto a las relaciones establecidas entre la clase dominante y la subalterna. Como señala Gramsci en los *Cuadernos de la cárcel*:

“Puede decirse, dada la dispersión y el aislamiento de la población rural y la dificultad consiguiente de concentrarla en fuertes organizaciones que conviene iniciar el trabajo político de los intelectuales^{*}, pero en general es la relación dialéctica entre las dos acciones (...)” [Gramsci, 1999; 111]

Apuntalando tal pensamiento, notemos que la educación ha sido considerada casi como un artefacto entregado a la sociedad, apropiándose a todas luces de un carácter “paternalista”, con la intencionalidad de actuar orgánicamente sobre la ideología de los sujetos a partir de un planteamiento netamente progresista y moderno. Enfatizando el postulado gramsciano sobre el *progreso*, apreciamos que no es propiamente un avance o beneficio hacia la sociedad el servicio de la educación, sino un mero posicionamiento de afiches que expandieron la idea de la actividad productiva industrial, por medio de la inserción de figuras de poder a escala local y multiplicada. Con esto observamos la potenciación de las atribuciones docentes y el alejamiento de lo que hemos referido como *la ontología técnica del docente*, es decir, la asimilación de una visión compleja de su labor que causó su desvirtúo. Incluso proyectando esta idea temporalmente hacia adelante, consideramos que las funciones de los intelectuales en el territorio –impostadas a través del discurso nacionalista emitido por el Estado mexicano, que orientaba a los principios rectores de progreso, modernización e industrialización-, consolidaron la relación del ejercicio del poder ligada a un espacio institucionalizado, en este caso el de la escuela, y determinaron la

* En este sentido podemos destacar de acuerdo a una interpretación del pensamiento de Gramsci plasmado en sus *Cuadernos*, que dicha dialéctica establecida entre el trabajo político y la concentración organizacional de los intelectuales, no pretendía en ningún sentido que el intelectual -en su condición de agente social-, estableciera una “relación simbiótica social con el proletariado” [Burawoy, 2014], pues éste, como hemos señalado a lo largo del capítulo, tenía necesidades, e intereses propios, además de un posicionamiento social de alto impacto. De cualquier manera, para el caso mexicano, la creación de la escuela moderna –incluso en contextos rurales-, y la *doble formación* a la que apela Vaughan parecen constituirse como una singularidad del papel del sujeto del Estado, demostrando la maquinaria tan compleja echada a andar por parte de la estructura gubernamental, y el fortalecimiento social obtenido por el magisterio en dicho periodo.

tipología de dichas estructuras de acuerdo a la correspondencia económica-espacial de las comunidades, provocando la profundización de la escisión social también por medio de la educación –que en un principio, pretendía ser incluyente e integral-, al establecer una tipología estructural y funcionalista de la escuela expresada en diversas instituciones establecidas a lo largo del país, y evidentemente, en las comunidades rurales y semi-urbanas donde era fundamental su inserción.

Capítulo II: Escisiones profundas en un México “moderno”

“Simplemente no podemos llegar a los obreros, urbanos o campesinos (estos últimos de modo general inmersos en un contexto colonial, casi umbilicalmente al mundo de la naturaleza del cual se sienten más parte, que transformadores), para entregarles <conocimientos>, como lo hacía una concepción bancaria, o imponerles un modelo de “buen hombre” en un programa cuyo contenido hemos organizado nosotros mismos”
-Paulo Freire-

Como hemos observado, el docente mexicano de la década de los cuarentas tenía a cuestas la obligación de mostrarse como una figura de autoridad en el colectivo, fuera este de carácter urbano, rural, o en último caso, una comunidad semi-industrializada. En torno a esta afirmación es condición *sine qua non* del investigador de esta temporalidad, establecer nuevas interrogantes de orden teórico-reflexivo en torno a tres vertientes principales: la *totalidad*, la *diversidad*, y los *horizontes culturales* -que son factores que han determinado y condicionado la sociabilidad en México-, pues todas ellas han sido aludidas discursivamente por los gobernantes del país, pero cuyos alcances u objetivos no fueron clarificados por los mismos. Tales intrincados pueden resumirse empero en la siguiente interrogante (siempre expuesta a vicisitudes y detrimentos discursivos engalanados): ¿Cómo aludir a la existencia de *un* México moderno que puede ser dirigido por políticas incluyentes y totalizadoras –entre ellas el sistema educativo-, al quedar expuesto *aquel* México emergente con carácter diverso y multicultural?

Sobre dichos conceptos notemos pues que, a la luz de acontecimientos actuales esta interrogante resulta puntual. No es un factor unívoco del estudio del México contemporáneo, sino un producto complejo de la interacción de los elementos políticos, económicos, culturales y sociales -cuestiones que han confluído hasta converger en un país fragmentado y desigual-. En este apartado, ineludible es hacer referencia a lo que ahora llamamos “el mexicano promedio” que vive en un territorio en condiciones de atraso, o en palabras de Frank Tannenbaum, el surgimiento de la *imagen del mexicano* [Tannenbaum, 1951; 6] como un constructo de la Revolución mexicana (y posteriormente, en el escenario

internacional, con el estallido de la Segunda Guerra Mundial) el cuál interactúa en un sistema capitalista que alude a un falso progreso.

II.1.-Fulgor mexicano: el atraso “moderno”

De esta forma y para el caso que atañe a nuestra investigación, retomaremos en primer plano la obra de Tannenbaum “*México: La lucha por el pan y por la paz*”^{*} [1951], pues consideramos que expone de manera precisa las problemáticas y deficiencias de las políticas emprendidas durante el periodo de los años 40’s y 50’s en el país. Asimismo, los procesos políticos, económicos y sociales de la primera mitad del siglo XX, parecen estar imbricados a partir del fin del proceso armado revolucionario. Con el surgimiento del Estado mexicano y el emprendimiento de una forma de gobierno sustentada en el presidencialismo, quedó evidenciada la incapacidad del país para integrarse a las nuevas formas de producción establecidas por el orden mundial, lo cual impuso un freno a los ideales de progreso y modernización tan anhelados por los dirigentes políticos, proyectando una inviabilidad de sus programas y permeando del mismo carácter al resto de sus instituciones, sin limitar sus actividades.

Tannenbaum apunta esta situación de desencantamiento como una *condición uniforme* dentro del desarrollo de la vida nacional, la cual estaba determinada por tres elementos primordiales: *el separatismo, el aislamiento** y *la diversidad* [Tannenbaum, 1951; 13], en la cual evidentemente quedó expuesto como factor determinante, el

* Como preámbulo a este análisis señalaremos la controversia a la que fue expuesta dicha publicación en su momento: *México: la lucha por el pan y por la paz* [Tannenbaum, 1951], fue considerada como un estudio pesimista que exponía a México como un territorio rezagado, realmente dependiente del desarrollo del sector agrícola y discapacitado económicamente, sin vías alternas para lograr un progreso efectivo de la sociedad. Relegado y duramente criticado en los años cincuentas, ciertamente esta publicación no se encuentra en sentido alguno alejada de la realidad actual, ni de las proyecciones establecidas por su creador para el territorio, por lo que su discusión y estudio es sumamente importante para los fines de la investigación.

** Sobre el separatismo y el aislamiento -como sostenía Tannenbaum en su obra-, la geografía jugó un papel protagónico en la etapa de transición modernizadora, ya que el poco desarrollo de las ciudades y la exigua inversión al mejoramiento de caminos por parte del gobierno, impidió la influencia de la política federal a los espacios locales, teniendo como consecuencia lo que refiere como un México diverso integrado por poblados pequeños [Tannenbaum, 1951; 13] que a consideración, ha propiciado la transformación del territorio en un espacio escindido y desigual.

distanciamiento geográfico y la extrapolación económica de las ciudades con relación a las comunidades rurales, es decir, se alzó a la vista de todos la preeminencia de un vacío social entre la vida nacional y sus habitantes. ¿Cómo fue posible que la idea de Nación, pudiera ser extendida en un corpus fragmentado? ¿Cómo se lograron proyectar las ideas de progreso, modernización e industrialización en un escenario como este? Con respecto a esto último, es preciso apuntar que, referir a México -como ente único-, deriva en una diatriba ontológica sobre el territorio: la Nación –en un orden retórico, como ya es costumbre-, solamente es un constructo, producto de políticas ineficientes emitidas tras cada gobierno, es una entidad sumamente cuestionable, como efecto de la escisión profunda que es tan evidente y polarizada. Las categorías señaladas con anterioridad sin embargo, constituyeron de acuerdo a nuestra percepción, elementos que permitieron el surgimiento de la burocracia incipiente y atomizada, además de que propiciaron el despunte de los funcionarios públicos como sujetos conductores de la vida en el país en múltiples esferas, cuestión que propició el fortalecimiento de los poderes y conductas opresoras locales de actores y espacios bien identificables, a las que aluden Vaughan y Acevedo en sus estudios.

Con ello, el proceso de nacionalización e industrialización parece erigirse como el punto medular de las políticas y programas sociales durante la primera mitad del siglo XX, y en la que jugó un papel fundamental el Estado mexicano como “promotor de la creación de instituciones”, fenómeno iniciado ya desde la década de los años 20’s. La maquinaria política y gubernamental multi-fragmentada, a la que ya hemos hecho alusión (referida como *regionalismo*), con sus prácticas corruptas y clientelares, han apuntado a la creación de un elemento unívoco: espacios arredrados por sujetos dominantes -conducidos por una interacción social de orden local-, y que al mismo tiempo se mostraban carentes de los servicios más básicos como agua, luz y educación; el panorama predominante en México, no podía resultar más avasallador. Así, de acuerdo a la obra de Tannenbaum, la verdadera movilidad social (en un polo económico) en México desde la Revolución, ocurrió con el gobierno Cardenista, quien dio mayor impulso al proyecto nacionalista, pese a las afectaciones económicas. Esta cuestión apuntala sin embargo, a un choque ideológico: ¿pudo existir una política de nacionalización, paralelamente a un proceso de industrialización dependiente de la inversión extranjera? Considerando que la inversión se

vio drásticamente reducida por el empuje de la nacionalización de los recursos del territorio, podemos hablar de una industrialización débil, dependiente por completo de la inversión, producción y crecimiento del mercado interno. El desarrollo de las ciudades y las comunidades rurales, como consecuencia directa de este fenómeno, quedó determinada por este choque, como recuperó Tannenbaum en su obra:

“En 1940 existían en México 105,185 poblados, de los cuales, 75,876, o sea el 72 por ciento, eran núcleos de 100 habitantes o menos. Todavía es más sorprendente el hecho de que 98,976 lugares habitados en México, o sea el 94 por ciento del total, tenga menos de 500 habitantes cada uno. La ciudad de México, con 1,700,000 habitantes es mayor que las otras doce ciudades de más de 50 mil habitantes en conjunto; la segunda ciudad por su número de habitantes, Guadalajara, tiene 229,235, y la tercera, Monterrey, 186,092. Solo queda ya otra ciudad, Puebla, con más de 100,000 habitantes” [Tannenbaum, 1951; 17].

Con ello podemos justipreciar que el desarrollo económico, oscilaba en torno a tres grandes esferas: *la industria* -focalizada ahora en unas pocas ciudades-, *el campo o agricultura* – dinamizada por medio de un gran espectro poblacional-, y *la producción nacional* – destinada a fortalecer el mercado interno, pero carente de la potencia para llevar a cabo dicha función-. Al mismo tiempo podemos vislumbrar aquellos espacios circundantes a las ciudades desarrolladas (evidentemente capitales, como Puebla, Monterrey y Guadalajara), configuradas como *comunidades mixtas o poblados semi-industrializados*. Retomando el debate, la primera de estas esferas plantea una problemática en sí misma: la industria establecida en México. Con ello pretendemos explicar que previo al proceso de nacionalización, la industria no generaba un impulso real a la dinámica de la economía nacional (basado en el modelo de importación-exportación), puesto que tales complejos pertenecían a inversionistas extranjeros y respondían únicamente a sus intereses además de sus benefactores y concesionarios; el principal apoyo que tenía este sector emanaba de la mano de obra que podía ser canalizada a laborar bajo este esquema. Empero, tras los procesos de nacionalización, la industria fue constituida ahora como un instrumento que arrostraban al progreso de la Nación, que estaba a su vez endeudada y discapacitada para

asumir las actividades propias de dicha estructura, a lo que se sumaba la ya de por sí pujante disfuncionalidad social.

Al mismo tiempo, el panorama con relación a la segunda esfera (*la agricultura*), tampoco resultaba alentador para la primera mitad del siglo XX debido a su abandono y poco desarrollo, pese a haberse asentado en el centro del discurso del proceso de modernización mexicana, el cual estaba desarrollado en relación a dos espectros divergentes (ciudad y campo). Así, un binomio problemático fue identificado por Tannenbaum: *la población rápidamente creciente y el suelo rápidamente erosionado* [1951; 102]. Si nos detenemos a pensar en torno a estas cuestiones descubrimos que, la economía mexicana y sus ingresos -para la época- giraba en torno a la exportación de materia prima a países desarrollados como Inglaterra, Francia y Estados Unidos. El proceso de la Primera Guerra Mundial demostró la viabilidad de este sistema a partir del desarrollo de la industria henequenera y petrolera, instaurada sobre una base netamente agrícola, y sostenida poblacionalmente, sobre las clases bajas del territorio. Cabe considerar que la población campesina de principios del siglo XX -bajo el yugo de Díaz y su maquinaria política-, se encontraba en condiciones de vida deplorables. Con el fin del proceso revolucionario -y tiempo después, enfilándose a la década de los años cincuentas-, el cauce económico de México reviró hacia la industria, pero las características agrícolas no fueron suprimidas, ni mucho menos mejoradas. El proceso de “modernización” económica en México parecer ser instaurado entonces, a partir de los pequeños poblados, o lo que referimos como un *sistema nuclear y de ciudades satélite*, el cual fue afectado indudablemente por el apoyo otorgado a tal estructura, aunado al crecimiento lento pero constante de la ciudad y su población:

“El esfuerzo encaminado a crear de nuevo un mundo estable, a base del ejido, se halla ahora en peligro por la acción de fuerzas invisibles pero poderosas, que pueden sumir a la colectividad mexicana y desintegrar la nación misma, Estas fuerzas son: la población rápidamente creciente y el suelo rápidamente erosionado. La primera está desbordando los límites naturales de la colectividad, creando miles de nuevas agrupaciones rurales, y concentrando habitantes en las ciudades; la segunda está

arrastrando la verdadera base sobre la cual descansa la población mexicana” [Tannenbaum, 1951; 102]

La modernización del país –en relación a este último punto- estaba cimentada en la inversión del gasto público en cualquier tipo de obras que demostraran que México, alcanzaba una oleada de civilización por medio de la urbanización, y la unidad Nacional por medio de la labor educativa. Sin embargo, tal enfoque derivó en una crisis de los servicios de educación, alimentación y servicios públicos, en cuya interacción localizamos la última de las esferas económicas: *la producción nacional*. Un gran fallo del Estado mexicano fue evidenciado en su momento por Tannenbaum, al demostrar que la financiación gubernamental a las empresas e industrias –con el propósito de fomentar la inversión de capital extranjero-, recrudesció las condiciones de vida de los habitantes de México durante la primera mitad del siglo XX, denominada ahora como la *clase media incipiente** (o trabajadora industrial) y la clase baja (o agrícola) [Tannenbaum, 1951; 122]. Si la producción para el consumo nacional había sido coartada por la destinación de recursos a la industria y la desidia hacia la agricultura, la crisis económica era un efecto irreversible, poniendo en entredicho el tan aclamado proceso industrializador mexicano:

“El papel de la industria en una nación predominantemente agrícola es materialmente diferente a la de un país donde la mayor parte de la población es industrial, donde los recursos son amplios y las economías internas pueden contribuir a elevar los salarios mediante una productividad incrementada por obreros” [Tannenbaum, 1951; 125]

* En este momento quisiéramos abordar lo que referimos como las escisiones profundas en aras del México moderno (título del presente capítulo). Según el estudio de Tannenbaum, solo el 20 por ciento de la población total del país, pertenecía a la clase obrera [Tannenbaum, 1951; 125]. El efecto de este fenómeno queda asentado en las implicaciones culturales hacia la población nacional, con motivo de la división económica. Como observamos en su estudio, la disgregación ideológica de los dos grandes grupos poblacionales (obreros y campesinos), dio pauta para la extrapolación económica entre ambos colectivos, de tal forma que las políticas incluyentes del Estado mexicano, terminaban por beneficiar a uno u otro grupo, pero nunca a ambos. Caso adicional a esta condición, fue la implantación del estigma del *progreso y atraso*, representados por medio de ambas colectividades, las cuales suprimieron la otredad, en su lucha por el escalamiento social y económico, lo que terminó por fragmentar la interacción social entre ambos sectores en el país. Como última referencia es necesario apuntar que el propio Estado en el rubro educativo, estableció una distinción entre diferentes tipos de escuela: pública, pública urbana y escuelas especiales para indios [Tannenbaum, 1951; 90]; de tal manera que los proyectos modernos incluyentes, tras la justificación de especialización generaban distinción/exclusión de estratos sociales para la primera mitad del siglo XX.

El sistema capitalista –en su dinámica natural- y el paradigma de la modernidad, parecen haberse asimilado y quedado fielmente instaurados para la década de los años cuarentas y cincuentas, sin tomar en consideración los efectos que éstos tendrían sobre la población; el nuevo reto implicaba entonces, conjuntar el incipiente *México moderno*, con aquel *México rural* dominante. Llegados a tal incertidumbre es preciso preguntarnos ¿existía la modernidad en México –ésta a su vez integrada por una población moderna- sin industrialización o urbanización? En tal caso, la economía rural fue subrepticamente relegada para dar paso a la moda instaurada por Europa y Estados Unidos en relación a los sistemas de producción, de manejo del tiempo, modificaciones del espacio y de conducción social. Quizá este modelo habría funcionado de haber existido en México una población preparada para estos embates capitalistas, sin embargo al contar con mano de obra no especializada, el camino al “*progreso*” fue constituido sobre las ilusiones de modernización a partir de la construcción de complejos industriales, nuevas ciudades poco pobladas y “políticas incluyentes” (con sujetos representantes del Estado benefactor, con pretensiones de control y dominio ideológico discreto pero firme), que terminaban por beneficiar a unos cuantos.

Sobre la ciudad moderna -aquel sitio idealizado durante el siglo XX en México-, debemos señalar algunos puntos que resultaron fundamentales para la posterior adecuación de las actividades docentes en los espacios educativos. Los contrastes u oposiciones que hemos enunciado con anterioridad determinan a la ciudad como una “forma distintiva de civilización y un centro de progreso” [Williams, 2001; 25], lo cual configura a su vez nuevas percepciones ontológicas sobre la metrópoli*. En relación a la industrialización es evidente que tal fenómeno no pudo fomentarse dentro de ejes rurales. Como observamos en México, el fallo económico se estructuró a partir de la lógica imperante del capitalismo,

* Desde un elemento teórico, que bien puede explicar el embate de la urbanización y el surgimiento de ciudades como elementos que impactaron sobre la dinámica social, señalamos que, la ciudad –desde el paradigma de la modernidad- es un fenómeno creciente que destruye formas tradicionales, instaura modelos y patrones, y modifica espacios y relaciones. La experiencia de la modernidad en la ciudad –ya sea desde el orden individual o colectivo- se presenta como un factor que define pautas de comportamiento regular, que son maleables y mutables, y al mismo tiempo son transitivas. Todos estos contrastes y ambivalencias, encuentran su síntesis en el surgimiento de la ciudad y de la vida urbana, demostrando con esto último, niveles dentro del mismo fenómeno de la modernidad.

donde el crecimiento de la industria debía frenar el avance de la agricultura para conseguir *el progreso*. Bajo este nuevo planteamiento, la falacia y superficialidad de la modernidad se consolidaba, mientras exhibía a las urbes industrializadas como aquellas grandes ciudades de lujos, que ocultaban los grandes problemas de la nación, y desataban la avanzadilla mexicana hacia este nuevo paradigma. Lo anterior constituye el “desencanto de la modernidad” a la que apuntaba Walter Benjamin [Benjamin en Hernández Sotelo, 2010; 3].

Considerando tales apreciaciones, para el caso mexicano no podemos hablar de un progreso efectivo -aunque sí de un impulso a la industrialización y al urbanismo-, puesto que en dicho proceso la población fue sacrificada para lograr un nuevo orden social, éste último sostenido discursivamente por la vía de la modernización –pese al predominante clima rural que México exhibía-, y el crecimiento económico reafirmando que, la inserción paulatina poblacional hacia la industria, constituía la vía unívoca de desarrollo material de las familias mexicanas. De acuerdo a lo postulado por Franco Ferrarotti, “la sociedad se convierte en un colectivo organizado, cuando se encuentra ubicada alrededor de los grandes centros de producción” [Ferrarotti, 1976; 11], aunque confrontando tal percepción, apreciamos que el agente que consolidó los afanes organizacionales de las diferentes colectividades en el territorio, no fue otro que el docente, y que la más grande expresión de tales prácticas fue exhibida desde su gremio.

En relación a lo que se ha expresado como el *colectivo organizado*, notemos pues una serie de factores que se encuentran vinculados al mismo –en el contexto de nuestra investigación-, y que puede orientar posteriormente, al entendimiento del concepto como primordial para el desarrollo de una “conciencia de clase” (aludiendo a Thompson) incipiente en México desde el rubro educativo. El estudio realizado por Edward P. Thompson en su obra, *La formación de la clase obrera en Inglaterra* [1989] proyectó el fenómeno activo de construcción de la conciencia de clase obrera, como producto de la interacción entre elementos económicos y sociales [Thompson, 1989; 209]. Así, a través de la enunciación de las prácticas populares realizadas desde el siglo XVII al XIX, la *clase*, – para dicho autor- se instauró como un cuerpo socio-cultural, generado a partir del

establecimiento de relaciones entre “sujetos con intereses comunes”*[Thompson, 1989; XIV]. La conciencia de clase por lo tanto, pudo ser apreciada y exteriorizada por medio de las tradiciones y las costumbres que convergieron en la interiorización ideológica de una *identidad* sostenida colectivamente, potenciada por la politización del grupo emergente y de sus líderes, quienes empujaban y además resistían, la presión constante de las clases superiores.

Poniendo en perspectiva dicho planteamiento, el desarrollo de una conciencia de clase obrera o industrial en el territorio, parece el camino lógico al mostrarse las nuevas formas de trabajo, de producción y de distribución de los espacios. La instauración del modelo industrial, como evidencia del fenómeno de modernización en México, pudo tender a tales expresiones, empero las condiciones particulares que hemos enunciado cuestionan la viabilidad de la misma. En tal punto, referimos la *cuasi* inexistencia de una verdadera *conciencia de clase en México* para el periodo, puesto que no observamos colectivos dinamizados por intereses comunes, u organizados en estructuras de representación y resistencia, sino que son esferas de colectividades que se extendieron en una tipificación de adaptabilidad, sumisión y alineación al dominio del Estado –pues incluso materialmente pretendieron su representación en estructuras institucionalizadas, jerarquizadas y burocratizadas-, en la búsqueda de satisfacción de necesidades de carácter singular**, como señalamos en el primer capítulo de nuestro trabajo. Contrario a lo postulado por Ferrarotti, en el contexto mexicano *la organización*, no generó colectivos de dicho orden sino que, en

* Para el caso inglés, dicho interés se sintetizaba en la necesidad de representación popular en el Parlamento, en la búsqueda de la democracia. Sobre los intereses comunes, Thompson destacó una transición del esquema básico de la formación de conciencia, a una consolidación de una *conciencia de clase media y obrera*, a partir de la conjunción de diferentes grupos que desarrollaban *oficios* en un contexto urbano y semi-urbano, como el caso de los mineros, cuchilleros, tejedores, obreros, zapateros, artesanos y taberneros, quienes propugnaron por sus derechos políticos y sociales de representación. Lo anterior tuvo implicaciones sobre la idea de la propiedad, las leyes y el poder [Thompson, 1989], y también sobre la consolidación de los mismos como un entramado social políticamente fuerte, a partir de características comunes y de la interacción en espacios correspondientes..

** Al respecto visualizamos esta cuestión como una problemática profunda dado que, asumir una conciencia de clase exige una apropiación de las formas que consoliden su existencia, como ocurre con la politización, además de la interrelación con los *sujetos y grupos con intereses comunes*. Si bien lo que hemos referido como la conciencia gremial/sindical en México, prima en las estructuras de representación de los estratos trabajadores, de manera que la pugna por alcanzar sus derechos políticos y sociales, se encuentra fragmentada desde su inceptión, ya que la modernización -contrario al caso inglés-, destruyó las formas comunales de producción, trabajo e incluso la tradición de las formas de interacción humana y de formación de identidad.

conjunto con el urbanismo, esquematizó individuos en nuevas formas de distribución y acomodo espacial, habitacional y laboral. Destacamos que en este sentido, la conciencia de clase, parece constituirse más bien, como una *conciencia gremial o sindical** –y en algunos casos, únicamente elitista- que modificó patrones de comportamiento laboral y productivo, como es el caso del gremio docente.

El discurso mexicano –acercándonos ya al inicio de la segunda mitad del siglo XX- que hacía alusión al progreso y la modernidad, parece constituir una tautología (y aventuramos la afirmación que dicho discurso, se erigió posteriormente como una posibilidad de enunciación en cada sexenio, a partir de la mera *superposición de modernidades y alusiones progresistas*), dado que suprimió y/o contuvo gran parte de las expresiones propias de los espacios modernos como lo es, una intensa politización y organización que parte de los estratos sociales bajos, al tiempo que representaba los ideales de una época que se entendía como promisoria. A consideración, podemos explicar tales supresiones como efecto de la errónea aplicación de la modernidad, que orientó la inversión al sector industrial y relegó al agrícola, como sinónimo de la batalla contra lo “antiguo”. Con Tannenbaum por ejemplo, se estableció el determinismo de la inversión en el sector agrícola para el crecimiento económico de México y el mejoramiento de las condiciones de vida de la todavía escasa población pues reinaba un paisaje agrícola en el territorio; sin embargo, los esfuerzos por ingresar al concierto de las naciones modernas, reviró dicha perspectiva, apeándose el Estado al paradigma rector de la modernidad y por lo tanto a una apuesta hacia la industria. Al respecto, resulta importante destacar el trabajo del economista Ragnar Nurske, *Equilibrio y crecimiento en la economía mundial* [1964] quién por medio del planteamiento de lo que se conoce como “efecto Nurske”, destacó la problemática oculta de las economías de países subdesarrollados (como México), como consecuencia directa de su tendencia a la industrialización.

* Como en el caso de ferrocarrileros, médicos, maestros, obreros, cuyos sindicatos eran (son) dirigidos estructuralmente desde el ámbito burocrático

El crecimiento económico para Nurske sobre los países en desarrollo, estaba determinado por la inversión multifactorial*, es decir el cuidado económico en diferentes sectores, no solo en la rama industrial [Nurske, 1964; 328, 334]. En este juego de inversiones influía de igual manera, elementos como las variantes de importaciones, exportaciones, el comercio exterior, la producción y el flujo de capital, de manera que dicho modelo tenía el objetivo de desarrollar el mercado interno, lo que generaba un alto impacto en el aumento a los salarios de su población y por lo tanto, en su poder adquisitivo. Si bien, -y retomando lo planteado por Tannenbaum-, la economía mexicana no contaba con una potencia de inversión multifactorial, ni tampoco interna, pues ésta última era frenada por su incapacidad para competir productivamente. Para efectos prácticos, “siempre existe una relación de economía dominante y dependiente” [Nurske, 1964; 339], en este caso expuesta en la dupla histórica de Estados Unidos-México, la cual se profundizó a partir del crecimiento del primero -durante y después del proceso de la Segunda Guerra Mundial-, y la dependencia económica del segundo:

“Los movimientos de capital privado para inversión productiva en los países subdesarrollados han dependido siempre en gran medida del crecimiento de la demanda exterior para los productos básicos de exportación** de tales países. El mercado interior no ofrece generalmente incentivos fuertes en una economía escasamente poblada o atrasada” [Nurske, 1964; 340]

De esta manera el esquema progresista en México, no se encontraba determinado <desde dentro>, sino por las economías dominantes del mundo. Empero debemos destacar lo que a nuestro parecer constituye un factor de excepción al esquema de desarrollo económico: la explotación de petróleo. El nacionalismo de Cárdenas proyectó al país en el escenario mundial a partir de este recurso, aunque tras la expropiación petrolera y con la presión de las potencias mundiales, se generó gran crisis económica como ya hemos observado. Podemos señalar entonces que es hasta 1946, tras la Segunda Guerra Mundial, que México en su interacción con el resto de los países inmersos en el conflicto, se integró al nuevo

* También conocido como el *crecimiento equilibrado*

** Alimentos, materias primas agrícolas, minerales y metales

concierto de las naciones, ahora bajo el sistema capitalista, con lo que en años posteriores se logró desarrollar el llamado “milagro mexicano”. Al adoptar el esquema de industrialización acelerada, en México se observó también la incapacidad para sostenerlo, de manera que se generó pobreza y se profundizaron las escisiones sociales. De acuerdo a lo anterior, la industrialización en México es una de tipo subdesarrollado (como el resto de las actividades en el país), de manera que “requiere generalmente (...) un avance complementario en la agricultura interna” [Nurske, 1964; 348], para propiciar el impacto en el mercado interno, que no resultaba la mera sustitución de importaciones.

En este sentido la industrialización en México, debió ser planteada como un *mecanismo secundario alterno* para el crecimiento económico, y en cambio, fortalecer al sector agrícola, dado que no tenía la potencia para exportar manufacturas. El país para este periodo, exhibía demasiadas carencias para fortalecer su economía: dependía de la inversión extranjera, contaba con poca población -comparado con el tamaño del territorio, a la que se agregó la distribución irrisoria en áreas urbanas y con poco desarrollo industrial-, no contaba con mano de obra calificada para insertarse en el modelo industrial, tampoco empujaba la inversión hacia la agricultura, había adoptado prácticas hegemónicas de control y cooptación, las cuales al mismo tiempo se habían instaurado como conductas sistémicas extrapoladas en diferentes niveles de gobierno y en sus formas institucionalizadas, las cuales debilitaban desde su “origen” el crecimiento de la economía., aunado todo ello a la modificación de pautas culturales de comportamiento e interacción social como resultado del empuje de la modernización y la modificación de espacios. En cierta manera resultaba la más completa y compleja dinámica de la *teoría de las proporciones de factores* [Nurske, 1964; 349] que jugaba en contra de la política progresista y modernizadora en cada sexenio, y sobre en detrimento de la población.

En esta instancia el lector podría preguntarse cuál es la relación del paradigma de la modernidad con sus implicaciones (modernización, urbanización, industrialización, y progreso), y el sistema educativo mexicano. A partir de la creación de la Secretaría de Educación Pública -como órgano centralizador de los programas educativos del país, en 1921-, fue determinado el cauce, orientación y objetivos de tal institución sobre la sociedad

mexicana. Para este año, la figura idílica y mesiánica de José Vasconcelos puede ser recordada gracias al impulso nacionalista fervoroso expresado en su obra “*La raza cósmica*”*. Al mismo tiempo, ello plantea una nueva contradicción sobre las metas gubernamentales y la realidad nacional para dicho periodo. El sistema educativo, integrado al *modelo de instituciones con impacto social*, se encontraba lejos de representar una ayuda a sus compatriotas, sobre todo tomando en cuenta las limitaciones materiales a las que estaba expuesto como organismo recién creado y la multiplicidad de contextos a las que se enfrentaba como institución. La puesta en marcha de las misiones culturales de Vasconcelos, no hizo más que mermar, y por consiguiente mixturar, la imagen de las instituciones federales ante las comunidades, ciudades y estados del país, pero otorgando una mayor fuerza ideológica a los maestros misioneros, al desplazar sus formas de vida con sólo haber centrado las actividades de las comunidades alrededor de la dinámica escolar.

Como clave para desentrañar el pensamiento weberiano respecto a la autoridad – tema expuesto en páginas anteriores-, debemos notar que cualquier individuo (con obvia incompreensión de las relaciones comunales) al insertarse a un pequeño poblado, es considerado como un “extranjero”, alguien ajeno a la comunidad. A partir de ello observemos que el maestro, pese a la fortaleza ideológica inherente a su profesión – reforzada por la modificación real de los espacios comunales y la construcción de escuelas- y la carga de autoridad depositada por el Estado gracias a su actividad, no pudo ser concebido de una manera distinta por los integrantes de comunidades con esta estructura. Sin embargo, el docente como sujeto exógeno de dichos espacios, era visualizado al mismo tiempo por el propio gobierno, como el *agente moderno* indispensable para encumbrar el proceso de civilización, dentro de un país de analfabetas tras el proceso armado revolucionario, lo cual se instituyó como el punto de partida de su posterior deformación:

* Consideramos que en este plano discursivo, la población mestiza mexicana -como síntesis de la transición política-gubernamental ocurrida en la Revolución-, tenía que ser compensada y legitimada por el gobierno recién instaurado, para fortalecer “desde abajo” toda acción emprendida políticamente con efectos sociales. La obra de Vasconcelos, puede ser entendida entonces, como una herramienta ideológica del Estado mexicano en la cual logramos identificar dos tendencias u objetivos: *cohesionar* a la sociedad, y *homogeneizar* discursivamente a la población.

“El misionero (maestro) pronto descubrió que era el único representante de la civilización moderna en la comunidad rural (...) Poca era la ayuda que podía obtener de la Secretaría de Educación. Esta se hallaba muy lejos y demasiado absorbida en hacer las mil cosas aparentemente necesarias que la ciudad de México aprobaba y solicitaba (...) tenía que desempeñar todos los cargos (...) tenía que saberlo todo porque nadie sino él, estaba en contacto con el mundo moderno” [Tannenbaum, 1951; 91]

El programa educativo mexicano había sido proyectado en una escala mayor, de la que podía ser solventada por el aparato estatal; dicho de otra manera, el organismo de instrucción nacional se había visto sobrepasado desde su inepción ante la demanda y necesidad del servicio por parte de una población sobre la que se sabía muy poco, y a la que evidentemente se había relegado de toda acción social por décadas. Consecuencia de este fenómeno resulta la propia base educativa, que descansaba literalmente en los miles de sujetos adheridos a los ideales gubernamentales, provenientes de todas partes del país, cada uno con características particulares que convertían en imposible, la meta de homogeneización de la imagen del docente mexicano moderno (y de la población en general), aquel erigido como una figura desinteresada y con plena vocación social. ¿En qué momento se presentaron las causas que dieron origen a la deformación de la actividad docente? Uno de los factores principales puede localizarse en la siguiente relación: *Educación-Política-Economía*. En el proceso expuesto, se puede estimar que ésta búsqueda de nuevas formas de ingresos económicos para la Nación, debió haber derivado en la inversión al sector educativo, y no al sector industrial como efectivamente se realizó, dado que el Estado dominante había extendido sus redes por medio de la institucionalización [Guerrero, 2012; 104] y no a través de la captación de capital extranjero. No logró desentrañarse el condicionamiento que tiene la inversión sobre la educación, con relación al eje político, de industrialización* y de producción, de manera que la sociedad mexicana, permaneció como un ente atrasado en medio de tanta propaganda alrededor de la ansiada búsqueda de la modernidad.

* Un gran fallo del Estado mexicano evidenciado por Tannenbaum, demuestra que la financiación gubernamental a las empresas e industrias –con el propósito de fomentar la inversión del capital extranjero– recrudenció las condiciones de vida de los habitantes, considerados como clase media incipiente (trabajadores industriales) y la clase baja (agrícola), por lo que el rezago en sectores como la educación, la alimentación y los servicios públicos fue todavía más evidente.

Como punto a destacar, observemos también la costumbre de fomentar programas totales en México, que derivó en la aplicación de recursos sobre cuestiones materiales –como ocurrió con la construcción de escuelas- como un medio de aproximación o incluso *irrupción* gubernamental, en espacios susceptibles de dominio local por dirigentes cercanos a estos poblados. Analizando dentro del periodo gubernamental de Manuel Ávila Camacho (1940-1946) –identificado u opacado por su labor de reivindicar a cada momento “lo mexicano”- podemos justipreciar quizá, algunos de los elementos que precipitaron esta circunstancia. Stephen Niblo apuntaba que la construcción del Estado mexicano, estaba enmarcado bajo dos factores primordiales, presentados como sigue:

“(...) la interacción de fuerzas políticas y económicas define la política como una doble lucha: primero, como una pelea por alcanzar y usar el poder del Estado y, segundo, como una contienda concomitante por la manera de ver los asuntos públicos: la batalla por los corazones y las mentes” [Niblo, 2008; 23]

Con relación al primero de estos elementos, es decir, la lucha por el poder, basta con señalar las transformaciones ocurridas durante el gobierno de Manuel Ávila Camacho que exhibieron la conducción del sistema político mexicano, ahora a través de un modelo de “autocracia presidencial” [Niblo, 2008; 19] –pero con claras muestras de ejercicio unipersonal y parental, como en el caso del cacicazgo nacional avilacamachista y de forma todavía más evidente en el Estado de Puebla, con la formación de su propia maquinaria política encabezado por su familia-. El uso centralizado del poder, otorgó al presidente en turno la capacidad para disolver las pugnas surgidas entre colectivos locales y regionales, por medio de la cooptación o reducción de los líderes y actores dominantes de la vida en el aspecto político, económico y cultural de la sociedad mexicana; al mismo tiempo puso en marcha, diferentes mecanismos que favorecieron el establecimiento de nuevas bases acerca de las relaciones en dichos sectores como resultaron las prácticas de la violencia, la corrupción, el clientelismo y el compadrazgo, apoyado en este periodo por una élite empresarial en expansión, que se conjuntó con el ámbito cultural y artístico, característica del sexenio en turno. De este modo, la política del ejecutivo se distanció ideológica y materialmente del *nacionalismo real*, aplicado por su antecesor, trayendo consigo

afectaciones a la vida material en México, paralelamente a una mala distribución del poder –lo que recrudeció las condiciones sociales en las comunidades y en general, en la estructura y jerarquización social-, la riqueza y el desarrollo de un nuevo nacionalismo superficial, que configuró y homogeneizó identidades respecto a *lo mexicano*.

El segundo de estos factores (la batalla por los corazones y las mentes), planteó ante dicho gobierno la urgencia de realizar adecuaciones dentro del sector educativo. Para el año de 1943 (justo a mediados del sexenio de Ávila Camacho) había surgido el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), como el organismo encargado de la representación nacional de los profesores, de tal manera que la SEP había perdido injerencia sobre una fracción de dicho gremio*. El Estado a su vez, por medio de dicha institución estaba consciente de la importancia del control inmediato de todos los sindicatos y de ser posible, lograr su fragmentación o captación para evitar el surgimiento de una desestabilidad política dentro el territorio. Llegados a este punto, es necesario entender que para la formación de una estructura sindical, deben entablar conexión dos elementos fundamentales que son *la organización y el descontento* –de aquellos que serán los integrantes o afectados de esta corporación-. En consecuencia, el paso lógico (tras el surgimiento inevitable de un sindicato) para el grupo dominante, sería la negociación y/o satisfacción de las demandas del primer colectivo o la llamada oposición; empero en el caso mexicano tal secuencia parece no haber sido aplicada, al menos como una práctica generalizada, sino que se encaminó a desarticular tales organismos desde la cúpula.

Al respecto, como sostiene Olac Fuentes, la movilización sindical del profesorado mexicano no responde a otra cuestión, más que “a la falta de mejoras salariales, pues dicha deficiencia provoca el deterioro paulatino de la actividad docente” [Fuentes, 1984; 35]; a pesar de la obviedad de las demandas del Sindicato, Camacho procedió con la contención de los movimientos sindicales por parte del Estado, la cooptación de sus líderes, aunado a la manipulación y alineación de los mismos para la consolidación de los fines ideológico-

* Fue hasta 1944 cuando el SNTE, obtuvo la representación única de maestros por parte del propio presidente de la República, debido quizá a la presencia de una ala de oposición sindical de los propios maestros, y la diversidad de sindicatos en el periodo referido.

culturales del gobierno. En conjunto con ello, podemos señalar la desestabilidad evidenciada desde la dirigencia de la Secretaría de Educación durante el periodo avilacamachista, puesto que en dicho sexenio se sucedieron tres secretarios: Luis Sánchez Pontón (1 diciembre 1940-12 septiembre 1941)*, Octavio Véjar Vázquez (12 septiembre 1941-20 septiembre 1943)**, y por último Jaime Torres Bodet (1943-1946)***. Tales elementos recrudecieron esta circunstancia hasta el punto en que “no todos los maestros resistieron las tentaciones de la corrupción, del clientelismo, ni evitaron las serviles relaciones características de las regiones” [Vaughan, 2001; 236]:

P: ¿Cuál es su percepción sobre los internados públicos?

R: En internados, son problemas mayores que las escuelas primarias comunes. En los internados hasta la fecha, es una cueva de ladrones. Especialmente los directores ¿Por qué? Porque se enriquecen ilícitamente. ¿Por qué? Porque en los internados hay un manejo que se le llama “de raciones”; el gobierno manda al internado -de acuerdo al número de alumnos, por cada ración-, una cantidad de dinero, diario. Ahí es un movimiento económico a favor de los que saben hacerlo. Yo cuando fui director comisionado (Comaltepec) le dije al Departamento de Internados: -“quiero seguir controlando el internado, en la forma docente, en el aspecto administrativo no me interesa, que siga la administradora manejando el activo de las raciones”-. No quise saber nada de las raciones, porque es un dinero que lo manejas a tu gusto. Sacas lo que quieres, hasta la fecha. Eso son los internados, es una minita para el director, para el inspector, para los subdirectores. Y las cocineras de los internados, sacan diario, una cantidad de alimentos que ¡te sorprende! ¡Cómo salen con maletas que no pueden! ¡Hacen las rebajas de lo que les da el almacén para la alimentación diaria! Así han sido años. Por esa razón me salí de internados (...)
[Fragmento Entrevista a Daniel Gaona, junio 2012]

Con lo enunciado con anterioridad podemos establecer que fue a partir del control sindical emprendido por el gobierno, y las limitaciones materiales del maestro en México, que la

* Su principal aporte fue la reorganización de la SEP, en once diferentes Direcciones Generales, que evidentemente propiciaron el aumento de las filas de burócratas al interior del organismo de educación

**Publicó durante su dirigencia, la Ley Orgánica de Educación de 1942, con la cual se pretendió coordinar los esfuerzos educativos (federales, estatales y municipales) al servicio de la Unidad Nacional

***Planteó el programa de alfabetización (Campañas de Alfabetización), promovió la construcción de escuelas (a partir de la intervención de la iniciativa privada, siendo esto un duro golpe al artículo 3º constitucional y a las facultades del Estado), y la capacitación constante del magisterio, todo ello conocido como el Plan de los Seis Años

vocación social de éste se deformó con tal impacto, que posee una relativa libertad para satisfacer sus necesidades (sin consultar ni depender del régimen) y se encontró en una posición ventajosa -en comparación con el resto de la sociedad moderna-, a causa de su condición de “eminencia cultural” y demás facultades que habían sido ya legitimadas y otorgadas por el Estado, permitiéndole así establecer -además de extender-, nuevas redes de poder y control social a lo largo y ancho del territorio, con evidente distinción de sus prácticas, pues lo “rural” y lo “urbano” quedaron bien diferenciados desde el ámbito educativo en este periodo.

II.2.- La dinámica educativa del Estado dominante

Hasta el momento hemos logrado esclarecer las cuestiones políticas y económicas a las que se enfrentó la sociedad y el profesorado mexicano a partir de la década de los cuarentas; para éste último -de acuerdo a tales imposiciones-, provocaron cierta deformación de su actividad con el transcurso de los años, por causa también de la subordinación gubernamental a la que fue expuesto y el sindicalismo basado en la “no representación” (sobre el que hablaremos más adelante). Las restricciones materiales y salariales evidenciaron un descontento del profesor hacia tal condición, y un desvirtúo de su participación en el proyecto de integración de la Nación por parte del Estado, que antaño consideraba a la educación como el mecanismo por excelencia que le permitiría afianzarse en el poder y cohesionar a la sociedad. Está idea sin embargo, fue desechada irremediabilmente con la inserción de nuevas formas de dominio político, económico y cultural esclarecidas durante el Avilacamachismo que implicaban para el gobierno central el asumir por completo tareas con tendencia a propiciar el “bienestar social”, y escindir jerárquicamente las facultades de los docentes. Las cuestiones culturales y de alto impacto social y gremial sin embargo, parecen haber quedado reservadas para el sexenio del presidente Miguel Alemán Valdés* (1946-1952) quien estableció “una purga” dentro del

* En este sentido es preciso destacar también que, el paradigma de la industrialización en México, se encuentra evidenciado hasta en la misma postulación de Alemán Valdés como candidato presidencial, en cuyo sexenio, según lo referido por Tzvi Medin, se gestó “la creación de oligopolios industriales, y se propició el desarrollo económico basado en una concepción abiertamente liberal capitalista y la dependencia de la iniciativa privada” [Medin, 1997; 32]

sistema educativo, es decir, extrayendo a los profesores comprometidos con su tarea (o maestros que mantenían una postura socialista) del sistema de instrucción.

Con una política dirigida a propiciar el desarrollo económico –habiéndose establecido ahora a la industria, como un mecanismo de exclusión social a todas luces, por medio de la conceptualización de la propiedad privada, el uso de la tierra, las nuevas tendencias de las formas de consumo y la constitución del sector obrero industrial*-, en el periodo alemanista se propusieron varios proyectos destinados a transformar (por medio de leyes y disposiciones federales) y extender hacia una *tecnología de la funcionalidad*, las bases de la cultura mexicana, las cuales ya habían sido modificadas con Lázaro Cárdenas. *La doctrina Alemán* se constituyó como una parte fundamental de este modelo; a lo largo de 12 puntos se evidenciaba la urgencia del gobierno por eliminar todo rastro de la política cardenista en el contexto mexicano y al mismo tiempo pretendía justificar el proceso de control social férreo que caracterizaba a la nueva administración:

- a) La Revolución mexicana inspira al gobierno de Alemán.
 - b) El gobierno es y debe ser considerado esencialmente democrático
 - c) El gobierno es de leyes
 - d) El gobierno es y debe ser considerado honesto
 - e) Los mexicanos deben trabajar con ahínco
 - f) Los recursos de la nación deben usarse para el bien de la nación
 - g) Los trabajadores son la base del bienestar del país
 - h) Los recursos humanos son el recurso más valioso
 - i) La grandeza moral de la nación es fundamental
 - j) La juventud debe reconocer sus responsabilidades
 - k) El patriotismo debe alentarse y
 - l) en los asuntos internacionales debe mantenerse invariable dignidad
- [Niblo, 2008; 194]:

El gobierno de acuerdo a esta doctrina se erigió entonces como el órgano capaz de propiciar el crecimiento de la Nación mexicana, a partir de preceptos de igualdad, equidad, justicia y del llamado *respeto a derecho*, aunque la realidad fuese totalmente diferente, ya que se

*Preferimos usar el término de sector y no de clase, de acuerdo a los comentarios antes emitidos sobre el particular.

primaban los intereses individuales a los colectivos. Está circunscrita la idea del *buen mexicano* que sigue al Estado y contribuye de manera activa con su trabajo; el Estado empero, catalogó en este periodo a la clase trabajadora como *recurso*, y no como sujetos pertenecientes a la dinámica social. Con ello podemos observar que el capitalismo en el Alemanismo, se encontró totalmente instaurado y en vías hacia una transformación hegemónica de cada aspecto de la sociedad mexicana. A pesar de la multiplicidad de contradicciones entre *el discurso* y el verdadero *procedimiento* gubernamental, y dejando a un lado lo que resulta obvio dentro de los puntos anteriores, como lo son la búsqueda de la legitimidad del gobierno de Alemán a través de la “reivindicación e inspiración” de la ideología revolucionaria para la conducción del mismo, la justificación del ejercicio del poder central, la obligatoriedad del mexicano a participar en actividades productivas correspondientes al modelo capitalista y encaminadas al desarrollo nacional, sumado al paradigma de la modernización, podemos identificar en los puntos *g, h, i*, lo que hemos referido en la investigación, como las causas del *descontento docente*, surgidos en la primera mitad del siglo pasado, además de identificar el proceso de fragmentación del sistema educativo, por los intentos de la SEP y los del SNTE por dominar el uno sobre el otro en este sector.

Como hemos evidenciado ya en el Alemanismo, tras la publicación de la “doctrina Alemán” y los doce puntos rectores, se determinaba la conducción cultural a la que estaban atados los actores implicados dentro del servicio educativo, con la cual se trataba de eliminar toda fuente de poder ajena al Estado, conllevando a la sujeción de las actividades, ideología y mecanismos didácticos del docente. Mary Kay Vaughan [2001] apunta que el maestro mexicano de los años treinta y cuarenta además de ser pedagogo, fungía como un organizador político. Para el Estado esta cuestión representaba un arma de doble filo: por un lado el maestro –al ser respaldado por el régimen- podía fortalecer las bases gubernamentales a través de la educación; en cambio si resultaba afectado por la administración, su función política organizadora de los estratos sociales bajos, podía tornarse en su contra y provocar desestabilidad. Con los puntos *g, h, i*, de dicha doctrina se aprecia que el maestro –trabajador al servicio de la Nación- debía profesar la ideología del Estado, educar promoviendo y legitimando la dirección y dominio del mismo, a pesar de

que este último pusiera en marcha leyes que afectaran su actividad. Lo anterior se puede traducir como una pretensión gubernamental para controlar *desde* la lumbrera del docente, las opiniones de las generaciones instruidas; el maestro en el Alemanismo sólo es una herramienta más del Estado, no un medio de participación social ni generador de conciencia en el colectivo.

El control sindical violento por parte del gobierno, fue también uno de los mecanismos que provocaron la pérdida de autonomía y en mayor medida, la fragmentación del sistema educativo. El sindicato nacional de maestros fundado en 1943, discursivamente se encontraba comprometido con propiciar la equidad social a pesar de ser un organismo con bases corporativistas -pese a que desde 1944, se notaba su entreguismo al sistema presidencialista-, de manera que en México, dicha institución se oponía drásticamente a la SEP (que se encontraba a cargo del gobierno), pues le impedía hacerse por completo del control en el sector educativo. En dicha pugna entre ambas estructuras, la primera de éstas fue la que otorgó apertura a un mayor desplazamiento del maestro hacia la estructura sindical ya que, en su calidad de organismo descentralizado, le procuraba retóricamente la defensa y satisfacción económica de sus necesidades, ante la austeridad que era exhibida por la SEP desde el periodo Cardenista, acrecentada por la falta de recursos destinada por el Estado. El SNTE al fortalecerse con la ampliación de la fuerza docente en sus filas, minó la autoridad que había sido conferida a la SEP desde su surgimiento en 1921, con tal fuerza que, es en dicho proceso en que el mismo maestro adquirió la conciencia de que la educación (entendida como una estructura) resultaba en una forma de escalar socialmente, y superar el conflicto ideológico por la obtención de *los corazones y las mentes* de los mexicanos.

II.3.- La dinámica del sujeto dominante adherido

Con la llegada de Miguel Alemán Valdés a la presidencia de México, se cumplió un inesperado panorama para la política y vida nacional expuesto de manera circunspecta por Tannenbaum en su obra, pues éste señalaba “que mientras el poder no esté en manos de grupos o clases sociales carentes de sentido histórico” [Tannenbaum, 1951; 202] el país

podía lograr su progreso y crecimiento económico sin sacrificar sus recursos, ni exponer la libertad de sus habitantes. La política del “buen gobierno” evidenciada por el gobierno alemanista, puede ser pensado como uno de los de mayor peso ideológico para sus subordinados y para la burocracia en sus múltiples facetas distribuida a lo largo y ancho del territorio nacional. La administración de paliativos a la sociedad y el crecimiento en espiral de la corrupción en cada uno de los organismos federales, desencadenó conflictos ontológicos en los puestos de poder instaurados en su periodo, y en especial procedió a soterrar todo rastro de aquel México que no fuera moderno, es decir, primó la urbanidad al contexto agrario.

¿Por qué resulta importante vincular el tema educativo con la política mexicana de la primera mitad del siglo XX? De acuerdo a nuestra investigación, consideramos que es en esta coyuntura que podemos desligar los componentes del México contemporáneo; dicho de otra manera, la dinámica de la sociedad se ha constituido como un proceso de desarrollo de estructuras absolutas –cuyas prácticas a su vez, han sido configuradas por el Estado y el partido dominante, por medio de la institucionalidad como fenómeno en expansión-, por lo que las relaciones establecidas, ya sea en espacios de carácter público o privado, sólo corresponden a una relación entre sujetos dominantes y sujetos subordinados u oprimidos. Es preciso entender las implicaciones de dicha interacción, puesto que a partir de este modelo de sociabilidad, el *mexicano* desarrolló –o al menos se aproximó al bosquejo- de una conciencia de clase social de acuerdo a la posición o sector socioeconómico que alcanzó o pretendió alcanzar bajo tales estructuras dominantes, y sobre todo, desligándose de la otredad de los sujetos para alcanzar su propósito. Para el caso, Paulo Freire propuso que la educación es un mecanismo que se ha establecido contextualmente (no puede ser entendido como equivalencia o generalidad, sino expuesto desde concepciones y características particulares del territorio en que se gesta), de esta manera, la misma práctica educativa no puede ser libertaria ya que su aplicación, emprendimiento o acción, parte siempre de un grupo, clase, o nación dominante con pretensiones de control, de fomento o de fortalecimiento del sistema hegemónico instaurado [Freire, 2005; 4].

La sujeción de clases por medio de la potestad y conducción ideológica, es un elemento cardinal en la política de Estado, dado que ésta fue un modelo transmitido al sistema productivo mexicano con el surgimiento de la “economía salarial dominante” [Williams, 2001; 70], cuya base resultaba en una sociedad apegada al consumismo –en este caso con crecimiento paulatino, como se emprendió en el Alemanismo-. Como ya hemos referido, la continua oposición de actividades tanto en el campo como en la ciudad, generó la creación de “imaginarios” y “supuestos” sobre la forma de “vida ideal” en un país donde las condiciones de supervivencia se recrudecieron con el impulso tan abrupto y acelerado a la industria, fragmentando cualquier idea del desarrollo de la conciencia de clase que opusiera resistencia al modelo mexicano de desarrollo. En este punto, la disminución de la producción agrícola en conjunto con el proceso de privatización y la reglamentación del uso de la tierra (con las reformas alemanistas al artículo 27 de la Constitución) reblandecieron la sociabilidad mexicana en espacios institucionales, creando configuraciones de poder, hegemonía y competencia antes no observados, que se establecieron de acuerdo a parámetros sociales como lo fueron las propias condiciones de vida, que eran jerarquizadas de acuerdo a la posición social y a los ingresos económicos*. Así, el poder “autoritario y jerarquizado” [Freire, 1997; 83] emergió validado desde el sistema federal, potenciado a través de la representación atomizada del gobierno en las comunidades, y potenciado con la formación de nuevas instituciones de control “a discreción”, como ocurrió con la formación de la Dirección General de Enseñanza Normal en 1947*, que pretendía formar a los docentes para homogeneizar su deber y sus prácticas pedagógicas, para configurarlos como mecanismos de desarrollo social; en este mismo

* Un ejemplo de lo mencionado, -y en relación directa con el sistema de instrucción básica en Puebla, resulta el proceso de admisión de niños al Hospicio o “Casa del niño”, en el cual se proyectaron dos cuestiones: el envío de niños al hospicio por parte de sus padres, quienes haciendo uso de la correspondencia argumentaban sobre la imposibilidad de sostener a sus hijos y darles educación –además de cubrir otras necesidades-, y el rechazo de los directivos del Hospicio a los niños, por la falta de recursos de la institución o de los propios padres para el sostenimiento de los mismos en una dependencia de ese tipo. [AGEP/Hospicio/Administración/Correspondencia/Exp. 211-228/1932-1952]. Sobre la validación del poder autoritario y jerarquizado, podemos rescatar los procesos de *instrucción militar*, llevados a cabo dentro de este tipo de instituciones (Hospicios e internados) por miembros del ejército, como parte de la preparación escolar de los internos [AGEP/ Hospicio/Administración/Correspondencia/Caja 283/Exp. 87/1951-1954].

* Contando en su estructura con 76 escuelas normales, que estaban distribuidas a lo largo del país y preparaban a los maestros bajo una ideología precisa de la necesidad y bien común, del que ya hemos hablado.

sentido, el desarrollo de la institucionalidad fortaleció ésta herramienta de control como parte de la política de la modernidad: “O burócrata, que bem ou mal colocado, compartilha o exercício de autoridade, e, assim, a sua posição esta diretamente relacionada à dos grupos dominantes na sociedade” [Dahrendorf en Giddens, 1973; 64]. Podemos al respecto señalar que, en el sistema educativo durante el alemanismo, las relaciones de poder estaban sostenidas también en las relaciones de lealtad y personales, de manera que se formaban estructuras burocrático-institucionales fuertes pues “la camarilla de Alemán es el prototipo del nuevo liderazgo civil-burocrático” [Ai Camp, 1976; 71] que dirigía a la nación.

Retomando la conjunción de la modernidad y la educación, descubrimos que de acuerdo a los ideales planteados entre la década de los años cuarentas, a los años cincuentas, en México no pudo existir una educación moderna, dado que para subsanar el déficit poblacional de maestros se recurrió al voluntariado, al mismo tiempo que no pudo ser progresista porque las instituciones educativas alineadas al régimen –primigenias y de reciente creación-, no surgieron como espacios inamovibles de su misión, sino que estuvieron siempre sujeta a las prácticas políticas. De esta manera el problema de la educación en el país, resultó en que toda acción cultural partió de un poder revolucionario, que en el proceso fue institucionalizado y se ha ostentado por la acción de un partido dominante. En tal caso, toda política se encuentra encaminada a beneficiar a la burocracia emergente y plenamente fortalecida, mientras de manera proporcional se aparta de las necesidades de la sociedad. Como Freire apuntó, el sistema educativo resultaba en una “invasión cultural” [Freire, 2005; 134] que suprimió las formas educativas de las comunidades, dándole pauta a nuevas formas socioculturales y político-económicas, en la que ahora convergía una invisibilidad de los sujetos y poderes opresores. Bajo esta luz, el discurso nacionalista apoyado por el educador, tendió a alinear a las masas, pues en esencia su figura fue constituida como un sujeto alineado: “por otro lado confunden el sentido pedagógico de la revolución –o la acción cultural-, con la nueva educación que debe ser instaurada conjuntamente con el acceso al poder” [Freire, 2005; 179].

La adherencia a la que hacemos alusión, se encuentra constituida desde la burocracia, pues esta irradia para controlar. El maestro al ser *funcionario* público, desde la

idea de la Escuela Unificada y la Enseñanza Federalizada, como planteaba el Secretario de Educación, Manuel Gual Vidal, -y con la posterior creación del sindicato y los puestos dirigentes dentro del organismo centralizado de la educación-, se integró a la máquina burocrática—concebida por Weber-. Con relación a la creación de *conciencias diferidas o difusas* -en correspondencia a los recursos obtenidos por ejecutar una función-, podremos distinguir que tanto la formación ideológica del opresor como la del oprimido, está constituida desde lo que Freire denominó como “la falsa generosidad” [Freire, 2005; 32] en la que las políticas populares fueron interiorizadas por el colectivo oprimido —esquema al que agregaríamos al sujeto alineado y en vías de concientización de su posición social- y falta de recursos, como ocurrió con las dádivas entregadas por el gobierno a los maestros para enmendar su condición atrasada. La modificación ideológica de las clases subalternas se profundizó con la aceptación de su condición rezagada y la superposición del otro, de acuerdo al esquema gramsciano. Por otra parte la deshumanización educativa se encuentra relacionada con la conducta mesiánica del docente mexicano, ya que más que erigirse como transformadores de la realidad mexicana, adecuaron las prácticas del Estado para su beneficio:

“En su actuación política, las élites dominantes son eficientes en el uso de la concepción <bancaria> (en la cual la conquista es uno de los instrumentos) porque, en la medida en que desarrollan una acción que estimula la pasividad, coincide con el estado de <inmersión> de la conciencia oprimida” [Freire, 2005; 75].

El estado de la conciencia sojuzgada impidió en este caso que la explotación económica, los servicios públicos ineficientes y la práctica política -basada en la corrupción exhibida por el gobierno mexicano-, no fueran contrarrestados con la acción social y en cambio se adoptara una actitud pasiva y de adaptación ante tales circunstancias. Ejemplo de estas conductas pueden ser sintetizadas en el desarrollo de la vida en las comunidades rurales, las cuales al estar aisladas geográficamente y económicamente de las grandes ciudades, efectuaron las funciones que correspondían al gobierno federal, ofreciendo los servicios de

educación y creando sus propias escuelas*. En dicho orden, el surgimiento de los poderes locales no puede ser cuestionado negativamente, pues resultó una condición *sui generis* de la actividad política de la primera mitad de siglo. La invasión cultural a la que fue expuesto el docente derivó por tanto, en la representación figurada transitiva entre “lo antiguo” y “lo moderno”, y la consolidación de poderes unipersonales de representación como hemos explicado. De ahí, deviene su importancia para el régimen, pues se erigió como el corazón de esta interacción, que paulatinamente socavaba al México agrario y fortalecía a la ala gubernamental.

En el entendido de *la educación* como medio para alcanzar *el progreso*, es importante señalar que el precepto resultaba ineficiente, ya que la dinámica social mexicana postulaba el corrimiento educativo hacia la satisfacción de las necesidades del Estado – cuestión que será abordada en el siguiente capítulo-, con la intención de fortalecer a la clase política, no importando ya, las relaciones de poder que pudieran generarse a partir de ese choque, puesto que esto último se constituyó como la primera etapa de una política de contención velada. La doble formación planteada por Vaughan, parece un relativismo y no un determinismo, si analizamos que, el docente como organizador político, no podía haber organizado a las masas bajo otro ideal que los del Estado, aunque éste se encontrara deformado o manipulado discursivamente para agradar a la comunidad, y fortalecer a la estructura de gobierno al mismo tiempo.

II.4.-Contra-hegemonía docente

En relación a lo antes mencionado destacamos la postura de Raymond Williams, quien estableció este proceso como una ambivalencia entre la lucha “hegemónica y contra-hegemónica” [Williams, 2001; 15] pues dichas situaciones sólo pueden ser localizadas en instituciones con estructuras formales, y sobre todo considerando aquellas configuran la

* En 1948, el Estado también fragmentó dichas prácticas, puesto que puso en marcha la Campaña de Construcción de Escuelas (justo es señalar que se realizó contando con el apoyo de la iniciativa privada, de acuerdo a las características particulares del sexenio alemanista), que concluyó con la edificación de 4159 escuelas nuevas, y se remodelaron 2383 (sobre todo aquellas que se ubicaron en edificios de estilo colonial), y en menor medida, la construcción de escuelas de tipo rural.

dirección de los campos culturales del lugar donde se instalan. Como hemos observado, los maestros de educación básica (en estas instancias ya considerados como un colectivo), a consecuencia de los planes y tácticas impulsadas por el gobierno actuaron en dos etapas: la primera donde sus esfuerzos estaban orientados a formar culturalmente a la sociedad para integrar a la Nación mexicana, desplazándose hasta comunidades rurales para “rescatar” intelectualmente a las comunidades más desprotegidas contando sólo con el apoyo moral del régimen, y la segunda etapa -caracterizada a su vez por dos vertientes-, donde el gobierno pretendía contener el poder de los maestros y su marcada influencia en las escuelas, por medio de su interacción con la SEP, es decir a través de un control ideológico fundamentado y validado en la *institucionalidad*, y también imponiendo limitaciones económicas a su profesión; la otra buscando el alineamiento de los maestros condicionándoles ascensos laborales o mejoras en su vida material. La irrupción de éstos últimos en las comunidades –ya fueran rúales o urbanas- era notoria, si bien, en este punto es preciso señalar el protagonismo otorgado al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación dentro del modelo de captación de los docentes* .

Así, las relaciones sindicales han fungido ideológicamente como un mecanismo para regular el ejercicio del poder del órgano centralizado ante sus agremiados, pero indudablemente éstas se han encontrado sujetas a las prácticas del Estado, es decir a la funcionalidad de las leyes y su aplicación, donde la *corrupción* se encontró constituida como un fenómeno que permitió cohesionar los diferentes frentes de representación estatal y consolidar a su vez el aparato político; dicho de otra manera, el sindicalismo para el caso mexicano (surgido por el incremento de la población asalariada dentro del sector), ha quedado legitimado para mantenerse como una estructura relativamente “independiente” del aparato gubernamental y, sin embargo ha sido limitado y dirigido por el mismo. Con las

* Resulta importante señalar que en los más de sesenta años de existencia del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación como representante único de los maestros, solamente han sido colocados en la dirigencia nacional seis líderes –denominados colectivamente como “vitalicios”, o tan “vitalicios” como el Estado ha requerido-: Luis Chávez Orozco, Gaudencio Peraza Esquiliano (dirigentes fundadores del sindicato de 1943 a 1949); Jesús Robles Martínez (1949-1972) considerado como el primer cacicazgo magisterial, caracterizado por las prácticas de charrismo; Carlos Jonguitud Barrios (1972-1989) quién por medio de un “golpe” desde las propias filas sindicales, desbancó a su antecesor; Elba Esther Gordillo (1989-2013) identificada con el entreguismo total al Estado y a su proyecto neoliberal; por último Juan Díaz de la Torre, con la dirigencia en curso.

misiones culturales de Vasconcelos, que mostraron los afanes de proporcionar una educación masiva, existió la urgencia por cubrir el déficit poblacional de los maestros. Empero, con el aumento de las escuelas y el número de docentes en activo en el país - descontentos por su precaria situación económica* y sus múltiples atribuciones-, la necesidad de una representatividad para el grupo quedó de manifiesto.

Ergo con la formación de la estructura sindical del SNTE en 1943 fueron evidenciadas dos circunstancias también opuestas: mientras que para el educador resultaba un organismo mediador capaz de revertir la pobreza material dominante, para el Estado representaba una extensión necesaria para el control del gremio a través del ofrecimiento de privilegios, posiciones de poder y recursos a sus líderes, permitiéndole direccionar su política interna y restándole autonomía** (como claramente evidenció la política avilacamachista, y sobre todo la alemanista, con la cooptación de líderes sindicales). Esta situación respondió, como apunta Julián Gindin, a que “el corporativismo mexicano fue el único surgido a partir de una revolución, y por eso fue, inicialmente el más radical” [Gindin, 2008; 355], situación que puede ser bien apreciada con la formación del sindicato de ferrocarrileros, electricistas, telegrafistas, médicos, y su posterior control y contención, como había ocurrido con el movimiento de los obreros durante el periodo Alemanista. Un segundo objetivo de la creación de este organismo resultó el resquebrajamiento de las reformas impulsadas por la Secretaría de Educación Pública, pues para 1946 aceptó la reforma del artículo 3º constitucional que derogaba a la educación socialista***, a cambio de limitar el poder del sector público (representado por el organismo de la SEP) en dicho rubro [Olivera, 2009; 22]; recurriendo a estas técnicas, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación comenzó a enquistarse en el sistema de educación básica mexicano. La apertura democrática prometida tras el surgimiento del sindicato de maestros

* Consultar Anexo 1

** Consultar Anexo 2

*** Lo cual también estaba en correspondencia con la relación México-Estados Unidos y la llamada “Doctrina Truman”, con su tendencia al anticomunismo y todo lo que se le pareciera –a efecto del conflicto bélico en proceso que, además de la lucha frontal con Hitler, pretendía erradicar el comunismo y el socialismo como bloques políticos de influencia en el orbe-. Ello encontró eco en la enunciación de la *doctrina alemanista*, también conocida como *doctrina de la mexicanidad*, realizada en años posteriores, que pretendía erradicar los errores de los gobiernos de corte revolucionario –en especial los impulsos proyectados por el cardenismo- y auspiciar una conducción ideológica alejada de dichas políticas de beneficio común.

se vio fracturada con la aplicación de prácticas corruptas en su estructura interna, que reflejaba la sumisión de éste hacia el gobierno y el partido dominante, además de un total desinterés por contrarrestar los problemas económicos de los sindicalizados. Para el año de 1949, Jesús Robles Martínez ocupó el cargo de dirigente nacional del SNTE manifestando la “*conversión del sindicato en una organización integrada al régimen político*” [Gindin, 2008; 357] y planteando con ello, la obligatoriedad en la afiliación* a un sector que se consolidaba como uno necesario para la acción política en el país.

Contrario a lo planteado por Maricela Olivera, la *corriente nacionalista* del Avilacamachismo [Olivera, 2009; 15] (a la que agregaríamos, en cierto momento del periodo cardenista con la política de nacionalización) no fue la que logró cohesionar la fuerza de los maestros, sino que fue hasta este periodo con la disposición antes mencionada que se consolidó dicho proyecto, al poseer de facto, la representación única de maestros en el país. Es preciso señalar que, con el entreguismo demostrado por el SNTE al Estado, se inició la desarticulación y deformación del propio organismo, provocando la desigualdad entre los trabajadores al relegar del escenario educativo al *buen profesor*, al hacer evidente la distinción entre las facultades, “capacidades” y necesidades laborales entre el maestro de escuela rural y urbana, atrayendo con esto a una masa corruptible, y restándole credibilidad al sistema único de representación por su entreguismo al sistema político:

P: Cómo jefe de enseñanza del área de Inglés, ¿cuáles eran sus funciones?

R: Tuve la oportunidad de supervisar 45 escuelas en el Estado de México. Vigilaba, supervisaba, inspeccionaba a 110 maestros. El magisterio en nuestro país es el gremio más fraudulento de todos los gremios de trabajo en México, y ¿debido a que? Debido al sindicato, que es una mafia (...) en el campo educativo, es lo que más ha atrasado la educación, (...) defiende al flojo y al que comete errores. Nunca me afilie al sindicato, desde que estaba en Comaltepec, y debido a eso me afectaron en mi jubilación, con una

*Carlos Ornelas ha planteado que el sindicato se ha convertido en un modo de organizar la *tecnología del poder* [Ornelas, 2008; 448]. Por ello creemos que al establecer una afiliación obligatoria de los maestros al SNTE en 1949, se pretendía frenar una negociación directa entre gobernantes y gobernados: así se lograría evitar que los afectados se opusieran a las decisiones de la mayoría, pues existía colectivamente una idea general de *representación*, y tampoco se eliminarían las prácticas corruptas al interior del sindicato.

tercera parte de lo que debía ganar. Soy jubilado con plaza de maestro de base, pero fui jefe de enseñanza. Esta cooptado, el alumno sale mal preparado. El maestro no enseña. En la docencia, la corrupción empieza desde que el maestro toma los grupos, porque no te dejan evaluar a tu grupo tal como es, sino siempre que tienes que entregar una evaluación ficticia, y el sindicato desde que te dan tu primer sueldo, quitan la cuota sin tu consentimiento. Es una carrera en la que si trabajas ganas, sino cumples, ganas (...) como Jefe de enseñanza, no les agradaba; cuando entregaba mis informes, se iban a la basura, porque la corrupción está arriba. Me salí porque no aguante la corrupción. [Fragmento Entrevista a Daniel Gaona, junio 2012]

El pacto establecido entre el sindicato de maestros en su forma primigenia y el gobierno, fue fragmentado a partir de la pérdida de legitimidad y el compromiso de justicia social para los maestros al promover la política oficial en sus filas (lo cual ha sido definido como “charrismo”), y la construcción de una escuela acorde a las necesidades gubernamentales. Con esto último hacemos nuestra, la definición gramsciana del *Estado estatolátrico*, pero aplicándola a un nivel sindical, pues consideramos que a partir del corrimiento del SNTE a los fines y necesidades del Estado, fue que el sector de los maestros se alejó de proporcionar el bienestar social y de fraguar la conciencia cívica en las masas, para acercarse a las vías de la corrupción y con ello a la superación de su condición subalterna. Si bien, es en este mismo proceso que se forja una identidad profesional a partir de la organización de aquellos trabajadores que no estaban dispuestos a incurrir en dichas prácticas y se potenció la oposición, a partir de la ruptura con el sindicato y la búsqueda del sacudimiento de su hegemonía, pues evidentemente el docente contaba con un apoyo poblacional considerable como consecuencia de su actividad en el territorio.

II.5.-Lucha y resistencia

Una de las principales problemáticas de la captación de los docentes por parte del grupo dominante en el SNTE, resultó la necesidad de *modificación ideológica* de su presencia social, es decir que dejó de reconocerse a sí mismo como el sujeto colectivo imprescindible para la cohesión y el desarrollo de la población estudiantil, por lo que su capacidad profesional fue minada desde la raíz, pese a que la escuela ya estaba asimilada socialmente

como un espacio de superación o ascenso social. Caso contrario a lo ocurrido durante los años cuarentas -donde el poder del maestro dentro de las comunidades, se cimentaba discursiva e ideológicamente por una superioridad intelectual reflejada en las aulas, aunado a la imagen de *agente de la modernidad*-, para los años cincuentas la autoridad del educador se fundamentaba en el poder de la estructura sindical, pues representaba uno de los organismos que contaba con mayores adeptos en el país. En el periodo alemanista se creó entonces, por señalarlo de alguna manera, *marcos de representación* “legal y legítima” de una oposición que era evidentemente simulada. En este punto podemos cuestionar ¿cuáles fueron los efectos causados por la cooptación del organismo sindical?, considerando también la preeminencia de una escisión interna producto de la individualización de los intereses de los agremiados. Aunado a ello, el paradigma de la calidad se erigió por encima de la cantidad de población *en espera de ser educada* (a través de los planes de masificación escolar) de tal manera, que la reforma educativa real, fue abandonada en aras de una conducción política del magisterio. Los efectos de este posicionamiento en el corto plazo, fueron expuestos por la radicalidad del magisterio opositor (MRM), al llevar su confrontación a la vía huelguística o paro laboral, desavenencia no prevista en el proyecto de control gubernamental, pues como señala Michel Apple, solo se había considerado que:

“Como en gran parte del plan ideológico del Estado, los problemas de la educación no sólo consisten en la eliminación del control estatal y burocrático de las escuelas, en el refuerzo de la privatización (...) tras ellos, también se oculta un ataque en toda regla contra los profesores y especialmente contra los profesores no sindicalizados (...) un debilitamiento del poder de los profesores desempeña entonces, un papel muy importante” [Apple, 1996; 31]

Los maestros –entrando ya a la década de los cincuentas- como respuesta a la sordera sindical (alejada totalmente del campo democrático) y a la represión gubernamental, decidieron buscar la legitimidad del paro laboral y luchar por el aumento salarial. Este periodo ha sido catalogado como el “despertar sindical” [Ontiveros, 1992; 15] pues amenazaba la estabilidad del régimen con el movimiento de electricistas, telefonistas, ferrocarrileros, telegrafistas y demás sindicatos –pequeños en comparación con el

magisterial- que tenían gran empuje social. El movimiento de maestros debido a su poder de convocatoria, inmediatamente atrajo la atención ciudadana llevando a la participación activa no sólo a docentes, sino a padres de familia y a estudiantes -encabezados por el maestro Othón Salazar-, formando un contingente de casi 16 mil personas. Las ideas del *profesor subversivo* planteadas en la década anterior, se consolidaron en este periodo al demostrarse en la práctica, la fuerza magisterial y la aceptación social de su levantamiento, pues el contexto mexicano no permitía salvaguardar un sindicalismo democrático sin contar con el apoyo ciudadano. Instintivamente, el gobierno del presidente Adolfo Ruíz Cortines (1952-1958) para el 12 de abril de 1958, ordenó al aparato represivo realizar una agresión a los maestros integrantes del MRM, sin haber considerado el impulso que daría con ello a sus opositores, y tras pretender escudarse señalando que :

“(…) no hemos nunca admitido la violencia, al contrario la repudiamos. Pero cuando la fuerza es menester para mantener el derecho, el gobierno está obligado a emplearla.” [Ontiveros, 1992; 59]

Podemos notar que al ser reprimidos de manera obvia e ilegítima por el régimen, el maestro logró afianzarse ideológicamente en la protesta, y captar la atención del resto de los integrantes de la comunidad escolar, pues éste se convirtió en el único recurso disponible por los trabajadores para hacerse notar en el escenario de la negociación sindico-gubernamental y abogar por sus derechos, por medio de una técnica organizativa apoyada socialmente. Sin embargo al tocar este punto, cabe plantearnos nuevas interrogantes: ¿en qué momento, los docentes perdieron el apoyo social, si el maestro durante la etapa de insurrección (1956-1958) obtuvo una legitimidad huelguística? Y ¿Qué ocurrió con los ideales de los educadores tras las movilizaciones? Las causas de esta fragmentación parecen subyacer en una *práctica reiterativa del paro*, la *división interna* en el sindicato y la *guerra sucia* emprendida por el Estado.

Los maestros opositores -al menos discursivamente- no habían vuelto la espalda al gobierno, sino que se oponían a las prácticas corruptas y clientelistas existentes al interior del órgano sindical, pues discurrían que la representación única atentaba en variadas

ocasiones contra las necesidades de la minoría pujante, sobre la cual se evidenciaba también una intensa presión por parte de la dirigencia. Dicha minoría, se consideraba entonces con facultades para emanciparse y representarse *por propia mano* formando la disidencia, sin haber previsto que el SNTE formaba ya un puesto de avanzadilla gubernamental y que era capaz de contener su levantamiento, apoyada firmemente por el Estado en la búsqueda de la *civilidad colectiva**. La ruptura de la armonía –y por ende del pacto entre gobernantes y gobernados- implicó que el Estado mexicano diera comienzo a las “campanas contra los maestros para obtener su dominio” [Vaughan, 2001; 34], promocionando la imagen de un “nuevo docente”, que estuviera de acuerdo con su ideología y profesara el lenguaje político abiertamente, es decir que introdujera una nueva identidad escolar y cohesionara a la sociedad, en lugar de alebrestarla. Como ha señalado Niblo, “la corrupción fue tan dominante en la época, que determinó muchos aspectos de la vida, e incluso moldeó el desarrollo del país” [Niblo, 2008; 24], teniendo como efecto que en las décadas siguientes, ésta práctica se convirtiera en la *política oficial mexicana* y ninguna organización escapara de su aplicación. Sin embargo, el movimiento revolucionario del magisterio (MRM) acaecido en 1958, demostraba al régimen, que la educación era un campo de batalla, donde obtener la victoria le resultaba esencial si buscaba eliminar las formas de expresión democráticas y generar una “atmósfera nacional pacífica” basada en la contención social y el bienestar simulado.

El uso de los medios masivos de comunicación (prensa, radio y televisión) resultaron aliados importantes para consolidar los planes en la estrategia de la *guerra sucia*, al conducir la opinión pública por medio de la desacreditación de las pugnas magisteriales – sobre todo ante la sociedad urbana, ahora totalmente incorporada al modelo capitalista y de consumo, y que era percibida para entonces como la nueva sociedad, modelo de civilidad- (factor que se vio potenciado aún más durante el sexenio de López Mateos), señalando la inviabilidad de las demandas expuestas por los docentes, catalogando a los disidentes como

* Durante el sexenio de Ruíz Cortínes, empezó a transmitirse por radio “La hora nacional”, cada domingo a las 10 de la noche, una intervención comunicacional que pretendía enaltecer a los héroes de la historia de México, en espera de concientizar a las masas de las penurias acaecidas para la consolidación del Estado (y con ello regular conductas de la sociedad, que atravesaba por un periodo de agitación con los movimientos sindicales)

indisciplinados y comunistas, además de que provocaban afectaciones al sistema educativo, a los planes y reformas de la SEP-SNTE y a la niñez mexicana al no estar presentes en las aulas ni cumplir con el trabajo asignado [Ontiveros, 1992; 104].

Con relación al último punto, referente a la división acaecida en las entrañas del SNTE, es preciso destacar las posturas adoptadas por los maestros de educación básica en el país que provocaron esta cuestión: mientras una parte se mostraba de acuerdo con la unión a la política del Estado por los beneficios que le reportaba -acompañándolo hasta la reestructuración neoliberal de 1988, trayendo graves consecuencias a dicho sector-, una segunda facción marcaba que la realidad educativa resultaba totalmente diferente a la que era enaltecida por la SEP y el SNTE en ese entonces, según la cual el maestro había dejado de ser un personaje sumido en la miseria y gozaba de las “mejores prestaciones” profesionales; esto último le hacía mantenerse en pie de lucha y denunciar los atropellos del organismo a la democracia. Para concluir queremos llamar la atención sobre un punto particular que caracterizó el periodo de transición de la política mexicana de los cuarentas y cincuentas, además de éstas prácticas de resistencia por parte del magisterio: *la modificación radical de las relaciones de poder*, puesto que “del autoritarismo derivado del carisma del caudillo revolucionario, se pasó con el tiempo al autoritarismo del cargo institucional de la presidencia de la República” [Córdova, 1997; 35], cuestión que terminó por complementar la multi-fragmentación y ostento del poder en escalas locales, que se vieron expuestas por la dinámica de la institucionalidad en México; de esta manera, podemos argüir que, la oposición y la protesta, son vehículos fundamentales de la formación de conciencia (lo que en el contexto mexicano, constituía un elemento importante para la unión magisterial), sin embargo al ser fragmentadas por medio de la política del Estado y sus prácticas, generó únicamente remanentes de una <conciencia real unificada> en dicho sector, constituyendo una ideología fragmentada del oficio, que polarizó percepciones y conductas del docente.

Capítulo III: En el paradigma de las necesidades

“(…) un país que se encuentra promoviendo el capitalismo en su desarrollo no puede más que aceptar los principios de la organización capitalista, económica, social, política e ideológica (...)”
-Arnaldo Córdova-

En relación a lo anteriormente expuesto, hemos notado la importancia de sintetizar los grandes problemas del México cercano a la primera mitad del siglo XX, en lo que referiremos como *la triple encrucijada*: la modernización, el progreso y la industrialización. Tales imbricados proyectan la continua oposición discursiva de su pronunciamiento tras cada sexenio, de manera que es fundamental puntualizar los efectos proyectados para la sociedad del siglo pasado en el territorio. ¿En realidad existió un México moderno, a partir del planteamiento de la industrialización, la modernización, y por lo tanto el progreso, como resultado de la aplicación de éstos a modo de mecanismos unívocos para el crecimiento nacional? Es sustancial reflexionar que, en el manejo de tales conceptos, subyacen grandes implicaciones e interrogantes sobre la efectividad de dichos paradigmas en el contexto mexicano, de manera que ha emergido una parquedad inquietante al momento de definirlos. A consideración, apuntamos a la referida modernidad mexicana en realidad, como una *superposición de modernidades*, la cual tenía el objetivo de desarrollar nociones de progreso para la sociedad en que se presentaba –con características particulares y/o compartidas en relación al tiempo y el espacio-; así la industrialización por ejemplo, reviró la inversión del campo a la ciudad, pues fue visualizada como factor unívoco para lograr el plan de desarrollo. En este sentido, por medio del apego al modelo tripartita antes señalado, se han gestado nuevas formas o expresiones de obsolescencia y antigüedad, que a su vez han destruido lo moderno de otro tiempo, cimentándose entonces, sobre anteriores concepciones de progreso. La modernidad en México desde esta postura, ha tendido paulatinamente a la generación de conflictos, debido a su imposición multifactorial y multisectorial como consecuencia de la incompatibilidad de las tradiciones o las formas comunales de desarrollo y organización (como hemos demostrado) y en específico a la presentación acelerada de ésta en diversos rubros. Dicho de otra manera, la modernidad como *condición* histórica, auspició la

imposición de un orden racional, derivado de la oposición de la autonomía/libertad y el control/contención [Harvey, 1998: 48]; retomando a Weber y Benjamín, podemos señalar que en este mismo modelo, se configuró el desencanto de la modernidad con elementos como *la barbarie y la razón*, dentro del marco de una civilidad moderna y legítima que buscaba la eficiencia de la sociedad insertada en el sistema capitalista, las formas de producción y las dinámicas político-económicas y socioculturales. Bajo dichas cuestiones, el mismo concepto de progreso –que innumerables veces cuestiona lo construido por *la modernidad*–, se erige también como incompatible desde la propia perspectiva de lo moderno y de sus mecanismos de modernización, como ocurre en el caso de la industrialización, el urbanismo y los modos de producción instaurados por el modelo capitalista.

Así, la configuración de una sociedad moderna se ancla en los problemas desatados por la modernidad, que a su vez, se constituye como un *régimen social* que determina el devenir de colectivos y las relaciones establecidas entre ellos (algo que para México adquirió tintes particulares a partir de la interacción social). Ejemplo de esto resulta la <no formación> de una conciencia de clase que se encontrara sostenida desde lo tradicional o la comunidad –como en el caso de Inglaterra–, de manera que la sociedad *moderna* en el territorio se presentó como fragmentada, polarizada e inclusive disfuncional, provocando la generación de capas de antigüedad y olvido, lo cual a su vez, ocultó las problemáticas que asolaban a la Nación y marcaron la pauta para el establecimiento de una nueva sociabilidad. Entendiendo ello, la instauración de políticas hegemónicas en el marco de lo *moderno* -con la asimilación y adaptación de los grupos subalternos hacia los entes dominantes y sus herramientas de control y contención, en este punto entendidas como *inherentes* a su posición social-, desarrolló el carácter sistémico de las mismas, asentándolas como conductas permitidas y propias de los sujetos con carga ideológica de poder y autoridad, quienes las interiorizaron también como forma de integración y adaptación social al régimen. Soslayamos en esta veta, la consolidación de labores pensadas ahora linealmente, en correspondencia al modelo de jerarquización vertical expuesto durante la década de 1940 a 1950, donde podemos identificar expresiones de *hegemonía* como un paradigma adicional que define el curso político, económico, cultural y social en el interior del país ya

institucionalizado. Aunado a esto último, la modernidad desde el Estado mexicano se constituyó como necesidad y una tendencia emergente de aplicación, como prueba material del desarrollo del mismo; desafortunadamente desde la inepción de la modernidad mexicana resaltó el hecho de que ésta no tenía cabida dentro de una modernidad globalizada (entendida ésta última como fenómeno), por lo que continuó desarrollándose bajo esquemas de subalteridad impuestos por el Estado, presentados a su vez como hegemónicos ante la sociedad en general.

III.1.-Nuevas hegemonías en contextos modernos

Para abordar este apartado, quisiéramos referir a la obra de Peter D. Thomas *-Hegemony, passive revolution and the modern Prince-* [2013] en la cual, el autor ha desglosado la lectura gramsciana tradicionalista sobre la hegemonía, en cuatro tipologías que permiten comprender desde una nueva óptica, los fenómenos de integración social gestados a partir de su aplicación en distintos sectores. Consideramos importante aludir a dicho texto puesto que posibilita desentrañar las formas de hegemonía, ya no sólo desde un corpus superior y en una relación dominante/dominado, sino desde la construcción u organización de los grupos subalternos, que también promueve el surgimiento de expresiones y condiciones hegemónicas que determinan su posición, en comparación de otros tantos colectivos que definiremos desde nuestra particularidad, como <no integrados> o <no estructurados>. Al respecto, dichas formas de hegemonía subalterna, expresan la interiorización de los argumentos antes aludidos, y se proyectan tanto en una escala institucional -además de la social- (que no se basa únicamente en el surgimiento de la resistencia como su contraparte, sino en la adaptabilidad a los esquemas hegemónicos como fenómeno de alienación), como prácticas propias del proceso de civilización, pretendido por el Estado dominante y una politización pro-activa ante su condición relegada o marginal, a partir de la estratificación y escalamiento corporativo, propiciado por una forma primaria de hegemonía.

De acuerdo a lo postulado por Thomas, la *hegemonía* planteada por Antonio Gramsci puede ser entendida hoy día en cuatro niveles o momentos: como un “fenómeno de liderazgo social y político”, como “proyecto político”, como “aparato hegemónico” y

por último, como una hegemonía originada “social y políticamente del movimiento obrero” [Thomas, 2013; 20]. Con relación a ello, tal concepto está circunscrito en los procesos de civilización y el paradigma de la modernidad, de manera que las cuatro categorías antes señaladas, pueden explicar desde diferentes planos de análisis, las problemáticas acontecidas en México para la primera mitad del siglo XX. Bajo el entendido de que la hegemonía puede expresarse de manera pasiva o activa de acuerdo a la interacción de los estratos sociales, sus diferencias culturales e incluso su dependencia ideológica o su contención violenta entre uno y otro, podemos soslayar el surgimiento de un tipo de hegemonía en el territorio de carácter mixto, determinada por la preeminencia de legislaciones y regulaciones emprendidas por el Estado definido como “benefactor”^{*} y la interacción de grupos organizados pero cooptados por los aparatos de la maquinaria política en el territorio o en zonas específicas de control social.

La hegemonía enmarcada en este modelo, se constituye entonces como un paradigma de la modernidad, al determinar la formación de cuerpos sociales que interactúan en esferas de alto dinamismo político. Debemos precisar en este punto que ello responde como señala Thomas a una “lógica de la equivalencia” [Thomas, 2013; 21] donde la heterogeneidad social (el pueblo), -desde su diversidad-, crea los mecanismos de resistencia ante los agentes políticos fortalecidos (partidos políticos y burguesía), entendida ésta a su vez como la adaptación de dichas prácticas en escalas sociales. La hegemonía que nos interesa explicar tiene su origen en este apartado, puesto que desde las políticas totalizadoras de educación como en el caso de las misiones culturales -con la inserción de sujetos comunes y del incipiente gremio docente-, se dieron los primeros atisbos de la

* Ahora bien, clarificamos que nuestra alusión a una *hegemonía mixturada*, no parte desde una tipificación monovalente en donde exaltamos la relación del Estado-sociedad como una fuerza dominante ante una dominada, sino que -con lo planteado hasta el momento-, identificamos la emergencia de fuerzas pujantes y también maleables o alineadas bajo los preceptos del estado mexicano; se entiende esto último como un proceso de *institucionalización*, el cual refuerza las formas de gobierno y su estratificación en diferentes dependencias, de tal forma que, cada una de ellas establece sus propias relaciones hegemónicas (no sólo coerción y consenso), que evidentemente parten de un modelo primigenio, pero que a su vez se exponen como independientes y singulares, como resultado de la integración de sectores sociales particulares en sus filas – que al mismo tiempo pertenecen a una forma compleja de hegemonía-. La SEP y el SNTE constituyen para la problemática que nos ocupa, un claro ejemplo de ello, al fungir como las instituciones de representación magisterial. Lo que referimos como los colectivos <no integrados> desde nuestra perspectiva, no pueden explicarse a partir de esta dinámica.

conformación de una hegemonía docente <desde abajo>, es decir, cimentada comunalmente o desde una *subalteridad* formalizada/institucionalizada, pero que reflejaba al mismo tiempo, las características de una composición mixta, que a nuestro parecer fortaleció su estructura, permitiéndole manifestarse como una de las más importantes en el país tras su instauración como ente sindical o desde el cuerpo centralizado*. En este sentido, la hegemonía en México, no solo se estableció en una relación dominante universal o generalizada (pues ahí tiene su origen), sino en una configuración polivalente, como reflejo de la influencia de la ideología y/o las conductas dispersadas por el Estado como la corrupción, el charrismo y el compadrazgo, emprendidas de manera colectiva o individual, entendido esto a su vez, como parte de la nueva cultura política del país.

Si desglosamos lo propuesto por Thomas, la hegemonía resulta el paso previo a cualquier tipo de manifestación de resistencia en diferentes órdenes sociales. Empero en el contexto nacional, puede entenderse la ausencia de su naturaleza absoluta dominante (y estrictamente solo en este sentido), como resultado de la consolidación de las prácticas burocráticas e institucionales. Así, la burocracia en el territorio, creó los mecanismos de legitimación e integración social, que frenaron la respectiva oposición de manera fehaciente. Este tipo de dominación resquebrajó a su vez, los ideales revolucionarios que habían emergido en las primeras décadas del siglo XX, desarrollando una especie de *equilibrio* entre la representación institucional, concomitante a la generación de nuevas estructuras gubernamentales, cuyos atisbos de “resistencia” social, tendían progresivamente hacia su fragmentación, o se proyectaban con una estructura endeble y fácilmente controlable y moldeable:

“(...) em toda organização social, algumas posições têm o direito de exercer controle sobre outras posições como objetivo de assegurar coerção efectiva...em outras palavras...ha uma distribuição diferencial de poder e autoridade...essa *distribuição*

* Si bien es importante destacar que, aunque la labor del docente fue extendida en contextos urbanos y rurales, el maestro no se integró a lo que denominaríamos como la esfera de la *burguesía nacional emergente*, sino que su labor fue consolidada a partir de su concepción como gremio y en relación a sus bases sociales, desarrollando una idea similar a la conciencia de clase, que no es propiamente una ideología compartida, pero daba realce a la actividad realizada a lo largo del territorio.

*diferencial de autoridade** torna-se invariavelmente o fator determinante de um tipo de conflitos sociais sistemáticos ligado aos conflitos de classes no sentido tradicional (marxiano) do termo. A origem estrutural de tais conflitos de grupos deve ser buscada no arranjo de papéis dotados de expectativas de dominação e sujeição” [Dahrendorf en Giddens, 1973; 66]

Las prácticas hegemónicas por lo tanto, se expresaron únicamente a niveles institucionales que simulaban el juego de representación colectiva, pero que otorgaban estabilidad y legitimidad a las instituciones de reciente creación, es decir, formulaban la consolidación de una “dominación democrática” [Thomas, 2013; 23] validada por la tradición de lucha y el aparato burocrático bajo esquemas de legalidad. La formación de la burocracia pretendió la disminución de la participación de los sectores opositores o colectivos organizados (y la presión social de los <no organizados>), permitiendo el avance del paradigma de la modernidad y sus mecanismos de acción. Tanto la *hegemonía* como la *resistencia* -de emergencia figurada-, fueron entendidas como surgidas como efecto de la acción del Estado, de tal manera que el trabajador se adecuó a dichas prácticas como parte de un proceso de simulación y alienación, ante la posibilidad de represión.

Observado desde esta óptica, la hegemonía en México, no respondió únicamente al establecimiento de relaciones de poder, sino a la multiplicidad de formas en que ésta pudo presentarse. A pesar de que bajo dicho esquema, podemos justipreciar los cuatro niveles de hegemonía planteados por Thomas en el desarrollo de la vida nacional en el siglo XX, los que se mantienen aún vigentes son “la hegemonía como proyecto político”, como “aparato hegemónico” y la hegemonía surgida del “movimiento obrero”. Retomamos tales perspectivas a partir de que, estas tres vertientes convergen en la formación de *liderazgos* (culturales, políticos, religiosos y sociales) que se encaminan a la consolidación de proyectos políticos mayores, que pretenden desarrollar formas de democracia y organización libres, como ocurrió en la aplicación y seguimiento de los proyectos de educación masiva. El liderazgo enunciado, se sostiene entonces en la subalteridad y en las

* Las cursivas son mías. Al respecto hemos interpretado la *distribución diferencial de poder*, a la que alude Dahrendorf, como el modelo de escalamiento vertical del poder y la traslación figurativa del mismo, validado por el Estado, lo que refuerza lo planteado por Thomas, respecto a las cuatro tipologías de la Hegemonía.

formas novedosas de distribución del poder expresados desde la vía institucional, que articula las relaciones sociales desde al menos la primera mitad del siglo XX.

Todo lo anterior ocasionó la formación de estructuras alternas de aparatos hegemónicos (entendidos como subalternos, puesto que se desarrollaron e interactuaron en un sistema mayor de dominio, en este caso el Estado, el cual se erigió como el *corpus hegemónico primario*, por referirlo de alguna forma), los cuales reforzaron la inequidad social, ya que dichos colectivos constituyeron una representación y adecuación de las estructuras dominantes. Tales aparatos de representación por lo tanto, al fungir como estructuras hegemónicas desde un plano secundario, tendieron a ser expansivos, pero no reprimidos, pues promovían una idea simulada de *revolución permanente*, en contextos de dominación real, que a pesar de mostrarse como antagónicos al poder político, todavía *existen y se fortalecen* gracias a su aceptación y alineación. La cooptación de líderes en la estructura interna de los aparatos hegemónicos subalternos, resultó por lo tanto una práctica inherente a la inceptión de dicha relación, complejizando el aparato político-burocrático que se extendía al paso de los años; a su vez, las formas de producción capitalista en las sociedades modernas produjeron, reprodujeron y consolidaron las relaciones de subalteridad en las sociedades de este tipo, de tal manera que la hegemonía de la subalteridad se presentó como el único mecanismo de “resistencia efectivo” de la hegemonía dominante* -si la primera de éstas realmente fuera expresada-. El gremio docente como hemos observado, desarrolló el uso de esta dinámica de tal manera, que su poder ideológico se vio fortalecido gracias al surgimiento mixturado de la labor de instrucción y potenciado en dos vías: por medio de la interacción comunal y a la acción del Estado dominante mexicano; este último observó en dicha estructura, el camino idóneo de mantener controlada a la población e instaurar sus ideales de progreso. En otras palabras, la hegemonía de la subalteridad –entendida desde su aplicación como una analogía de la dominante- presenta prácticas hegemónicas hacia lo que referiremos como los <estratos subalternos reales no integrados>, de manera que ello deriva en un fenómeno sistémico

* Entendiendo esta última cuestión, como el desarrollo de una relación de poder basada en el paralelismo del “bienestar colectivo” de los colectivos hegemónicos de subalteridad, y el cuerpo hegemónico primario que no suprime al primero (pese a su multiplicidad), puesto que es éste el que le da forma y lo sostiene en dicha relación.

bien adaptado en el territorio; la escuela es un ejemplo de esto último, pues desarrolla sus propios mecanismos de control y sujeción hacia su estructura, modificando relaciones sociales como ocurre con la instauración de horarios, y el control de los sujetos a su cargo por medio de la promoción de una idea disciplinaria, que al tiempo que refuerza las formas de dominio docente, establece un idealismo sobre su labor y una relación directa en el proceso de aprendizaje. La hegemonía para el caso mexicano, se convirtió por lo tanto en una especie de consenso extendido (de manera consciente o inconsciente) a partir de las ideas del colectivo dominante, trasladado a diferentes representaciones, y la formación de un medio de escalamiento socioeconómico, que empujaba a la asimilación de tales prácticas.

III.2.- Atisbos del México moderno

El panorama del acontecer político-económico y sociocultural en México para la temporalidad abordada resulta poco alentador, y en plena correspondencia a lo señalado por Thomas y Tannenbaum, creemos necesario destacar los puntos más importantes de dicha problemática ¿Se gestaron los mecanismos en el país para superar las condiciones de dependencia y subdesarrollo económico, que implicaban el poder suprimir los efectos de regresión social e inequidad acarreados por la modernidad? Trasladándonos del fenómeno de nacionalización, al de institucionalización e industrialización proyectados por la política cardenista, y posteriormente hacia el proceso de *desatención* del sector agrícola, referimos este último como la más grave de las transformaciones ocurridas que afectaron directamente el crecimiento de la nación. Según lo planteado por Tzvi Medin, la política de Lázaro Cárdenas puede sintetizarse en ocho puntos, de los cuales, sólo algunos tuvieron continuidad (e infaliblemente ruptura posterior a partir del apego a la Doctrina Truman, y la relación dependiente hacia Estados Unidos) con sus sucesores en la silla presidencial: *la* “institucionalización” (con el PRM a la cabeza de este mecanismo); “la reforma agraria” con un intenso impulso a la repartición ejidal; “la defensa y estímulo de la industria nacional”; “la política antiimperialista” cuyo cenit resultó la expropiación petrolera; “la preeminencia gubernamental” entendida a nuestro parecer como la hegemonía incipiente demostrada por medio de la atomización institucional; “la lucha de clases” como efecto de

la inserción al régimen capitalista; un “estatismo apegado a la constitución” que cimentó el presidencialismo y al partido dominante en la cúspide del juego democrático, y la “postulación de una ideología socialista” traducida como la aplicación de políticas incluyentes, reforzada con los anhelos de modernización por medio de la industrialización* [Medin, 1997; 11-12].

Si bien, tanto Manuel Ávila Camacho como Miguel Alemán Valdés, no continuaron con cada uno de los puntos planteados por el modelo de Cárdenas, es decir el llamado “Estado Activo” [Aguilar, Meyer, 2002; 157], de tal manera que en la cuestión agrícola con el primero, se evidenció la formación de una burguesía ejidal, que a partir de la posesión de tierras y abandono material del campo, fragmentó cualquier intento de organización campesina, y con la contención de los movimientos sindicales de obreros, las principales fuerzas opositoras al régimen quedaron imposibilitadas. Tzvi definió el sexenio avilacamachista como encaminado hacia una “política de seguridad” [Medin, 1997; 14], una estrategia política en cuyo caso, parecía estar cimentada en la sordera de las necesidades de la población y de los representantes del Estado*. En este punto, retomemos la idea del maestro como *organizador político y mecanismo de civilización*: si a un campesino le era retirada la tierra, la labor del Estado por tanto era compensarlo –como se evidenció con el proceso de nacionalización-, y reivindicar su importancia como sujeto activo en la producción nacional. La inserción de la escuela, tras ser suprimido todo rastro del cardenismo, obligó al campesino, y los sectores subalternos organizados y <no

* Consultar Anexo 3

** Consultar Anexo 4. De acuerdo a los datos contenidos en dicho anexo, los maestros quejosos –de al menos 14 estados de la república- solicitaron al gobierno un aumento salarial que fue negado. Todo esto pese a la presión de otras dependencias como la Delegación de Trabajadores Cinematografistas de Culiacán, Sinaloa (Exp. 25895.); distintas secciones del SNTE y profesores que signaron como particulares (Exp. 25611., 25846, 25963, 25964, 26012, 26086, 26200, 26286); trabajadores de la FROC (Exp. 25853); Sindicato de la Industria Eléctrica (Exp. 26216); empleados de juzgados de Durango (Exp. 26270). Documentación concentrada en: Archivo General de la Nación/Presidentes/Manuel Ávila Camacho/Secretaría Particular/Correspondencia/Caja 1172/Referencia: 705.2/826-706.1/1 (de acuerdo a la catalogación actual). Esto último nos permite considerar la demanda de mejoras salariales como una condición sistémica para dicho periodo presidencial, donde se evidencia también, un fuerte intervencionismo del SNTE, por fungir “como organismo de aproximación gubernamental”. Bajo este entendido, el Pdte. de la Rep. Manuel Ávila Camacho por medio de su Secretario Particular, hizo extensiva la respuesta a cada uno de los quejosos –redactadas todas en igual forma- donde no se especifica a los interesados si la petición hecha al gobierno habría sido aceptada. (expediente 30435).

organizados> –indefectibles e incapacitados políticamente- a centrar su atención al desarrollo de la misma, por lo que tales instituciones, que constituyen una representación del Estado, fueron inconscientemente aceptadas por las comunidades –todo bajo el marco discursivo del progreso-. Otro de los efectos fue la extensión de las prácticas corruptas –con claras muestras de su acción en el cacicazgo integrado por la familia Camacho y sus allegados, aún tras la muerte de sus principales representantes-, que se instauraron en este periodo presidencial, como efecto de una modernización política y como característica propia de la cultura del poder en México, lo que enmarcaba la fuerza del ejecutivo en un sistema hegemónico central, y la cohesión del grupo dominante y corrupto; al respecto podemos aludir a una traslación figurativa del poder en escala vertical, como consecuencia del surgimiento de instituciones con una tipología de “acercamiento social” –lo que se expresó como aquellas en pleno uso de una maquinaria política-, y de la consolidación del presidencialismo como esquema de gobernabilidad.

Ya entrados al periodo alemanista, se evidenció la instauración de la visión político-económica apegada al fenómeno de industrialización y urbanismo* que desató una crisis a partir de la dependencia económica a los Estados Unidos y la polarización social, producto del apego al desarrollo del sector industrial de manufacturas, que no de materias primas. Con el estrujamiento social, en toda institución existió una personificación del poder ejercido políticamente, aunado al fortalecimiento de “la burguesía nacional y los grupos gobernantes” [Medin, 1997; 46] en diferentes sectores –como el agrario y ganadero, bancario, comercial, industrial y de servicios-, por lo que el Alemanismo estuvo caracterizado por las pugnas internas entre grupos que demandaban mayor representación política como es el caso de los industriales, banqueros, comerciantes, y muy en especial, las de campesinos, obreros, y maestros:

“(…) Alemán no vaciló en utilizar una combinación de fuerza, violencia y <charrismo> para apaciguar a los líderes y sindicatos

*La reforma que produjo el surgimiento del Partido de la Revolución Institucional, también responde a este planteamiento, ya que derribó cualquier postulado del cardenismo al disolver al PRM, y relegar a los integrantes de ideas de izquierda “radicales”.

que intentaban ponerse al frente de la protesta y el descontento nacional” [Medin, 1997; 50].

Es entonces en los seis años de gobierno Alemanista, con el modelo de sustitución de importaciones, el abandono al campo, la consolidación de los sindicatos como estructuras cooptadas, el fenómeno de industrialización* y urbanismo en crecimiento, que se manifestó una supresión de la política del cardenismo –con demostraciones de radicalismo político con la formación del Partido Revolucionario Institucional (PRI) como nuevo partido oficial-. La organización de grandes gremios perdió fuerza ante el empuje de la política alemanista, por lo que en este punto, damos cuenta del surgimiento del sindicato como una nueva forma de representación: entramos a la era de la total simulación democrática, la cooptación y el bloqueo social, *en aras del México progresista*. Expresado de otra manera, en esta temporalidad se crearon marcos de representación “legal y legítima” de las oposiciones, que generaron escisiones internas y el posterior desapego a las estructuras de integración política, de manera que con la deformación de los cuerpos sindicales, se orientaron los sujetos a la individualización y la satisfacción de intereses unipersonales en plena correspondencia con la política de Estado.

La situación posguerra afectó de igual manera al contexto económico mexicano, ya que el poderío estadounidense, colocó como una *economía supeditada* a la nacional, por lo que ésta última se adecuó a las formas establecidas por la primera, sobre la relación bilateral entre ambos países. Dicha condición influyó más de lo que se ha estudiado desde un ámbito global, puesto que México precisaba de la inversión extranjera para desarrollarse, por lo que se adecuó a las necesidades extranjeras, desprotegiendo la economía interna. Desde este punto, el Estado mexicano fungió como un organismo regulador de la sociedad, mientras velaba por intereses de la élite gobernante, los inversionistas extranjeros y los países capitalistas. Los proyectos políticos de Alemania por medio de la explotación de recursos y el entreguismo extranjero, pretendían el desarrollo e

*La industria en México a nuestro parecer, resultó una industria atrasada, pues se encontraba en vías de renovación tecnológica por el proceso de sustitución de importaciones, y la debilidad de la inversión privada, aunque ya interactuaba en un modelo económico capitalista, como consecuencia de su participación en la Segunda Guerra Mundial.

impulso industrializador, el crecimiento urbano y el sacrificio de grandes masas de población; de esta manera, dicho gobierno estaba cimentado en la idea desarrollista –la cual partía discursivamente del *progreso* pretendido desde la época revolucionaria-, la cual transformó los ideales del cardenismo en una Nación totalmente dependiente a las necesidades americanas.

III.3.- Puebla: cacicazgo de contrastes

Mientras la dinámica política-económica y socio-cultural en México se determinaba por el cauce de lo que hemos denominado como *el paradigma de las necesidades*, fomentada por la aplicación de la modernización, la industrialización y el urbanismo expresados ahora como los mecanismos de la modernidad, y teniendo en la punta el empuje del proyecto alemanista, en Puebla la situación estaba controlada por otro cacicazgo pujante, producto de la herencia revolucionaria de la familia Ávila Camacho y sus representantes. Para el periodo de nuestra investigación, el sustentante y exponente de las prácticas avilacamachistas era Carlos I. Betancourt, gobernador del Estado de 1945 a 1951 (posteriormente asumiría el puesto Rafael Ávila Camacho, dando continuidad al dominio familiar sobre la región). En relación al proyecto presidencial de crecimiento que reducía “la naturaleza campesina” [Aguilar, Meyer, 2002; 206] del país, en la entidad bien pueden apreciarse los efectos sobre el sector agrícola y, en muchos otros rubros, la ciudad de Puebla se erigió como una zona caracterizada por contrastes sociales con respecto al resto del estado, una secuela de la concentración de recursos en esta área.

Así, podemos identificar en cuatro grandes categorías, el desarrollo del sector agrícola y el crecimiento urbano realizado en Puebla: 1) *ampliación ejidal*, 2) *dotación ejidal*, 3) *centros de población agrícola* y 4) *formación de colonias urbanas*. Para el primero –en el periodo gubernamental de Betancourt- fue emprendido en San Jerónimo Xayacatlán, Tochimilco, Aljojuca, Acatlán, Huejotzingo, Tecali, Libres, Xochitlán, Nopalucan, Oriental, Zaragoza, Matamoros, Cañada Morelos Felipe Ángeles, Chietla, Nicolás Bravo, Chalchicomula, Tehuacán, Cuautinchan, Miahuatlán, Ciudad Serdán, Acatlán, Amozoc, Tepeaca, Tepexi, Tlatlauqui, Acatzingo, Tecamachalco, Acajete, Villa

Juárez, Mazapiltepec (si bien es cierto que muchas de estas solicitudes fueron declaradas improcedentes a partir del año de 1949, coincidentemente con un periodo de agitación social, producto de las pugnas sindicales internas de los maestros, y demandas hacia el Estado por la mejora de salarios). El segundo grupo fue extendido esporádicamente en Huauchinango, Cuetzalan, Tepexi, Zacatlán, Tlachichuca, Atlixco, Izúcar de Matamoros, Coyomeapan, Ixcamatitlán y Nealtican. Para el caso de la formación de nuevos centros agrícolas podemos observar que éstos eran solicitados por causa de la falta de tierras para labor y como una *cuasi* exigencia basada en los argumentos revolucionarios zapatistas, como ocurrió en Ocotepéc, Huaquechula, Atlixco (promovida por el frente Zapatista de la República), Puebla, San Andrés Cholula, Tenampulco, Chignahuapan, Felipe Ángeles, Olintla, Libres, Tepeaca. Tecali, San Francisco Totimehuacán, Xoxtla, Petlancingo. El proceso de urbanización, en concordancia a lo apuntado por Tannenbaum en su obra, fue evidenciado como un fenómeno incipiente –con espacios considerados como urbanos que tenían ausencia de servicios públicos en la mayoría de los casos-: Zacapoaxtla Tepeaca, Tehuacán, Xochitlán. Sobre la ciudad de Puebla y el área conurbada el desarrollo de la mancha urbana se extendió a San Jerónimo Caleras, 20 de noviembre, Momoxpan y Huexotitla*. [AGEP, Periódico Oficial, Leyes y decretos 1946-1951].

De igual manera en este periodo, se registraron un sinnúmero de concesiones a empresas –por lo general de iniciativa privada- para emprender obras de “carácter público” como lo era la oferta de servicios básicos en las comunidades, principalmente aquellas donde se contaba con diversos recursos naturales que facilitaban la producción de las industrias asentadas -como la “The Tetela Gold Mining Company” en el municipio de Tetela de Ocampo-, y que también se encontraban en el tránsito de comunidades urbanas a

* Sobre el proceso de urbanización de la colonia Huexotitla, podemos referir también el uso de una maquinaria política agresiva: el área donde se desarrolló dicho complejo estaba ocupado por el Rancho “El Mirador” propiedad de José M. Sánchez, Rancho “Anzures” de Adela Martínez viuda de Azcué, y el Rancho “Huexotitla” de Enrique Benítez. Pese a que algunos solares eran resguardados para el crecimiento de la población –principalmente a las afueras de la ciudad-, este caso llama la atención pues la *urbanización* de la zona fue validada por el Gobernador Carlos I. Betancourt. Dicho complejo concuerda con la distribución y asignación de los espacios de la colonia, constituyéndola como un área de alto impacto económico para la ciudad, enmarcada por la edificación de centros comerciales y complejos habitacionales, lo que marcó el nacimiento de las *zonas de élite*, las cuales estaban claramente diferenciadas del resto de la urbe, y que proyectaban a la misma como plenamente integrada al proyecto civilizatorio del territorio, y excluían a quienes no tenían acceso a ellas.

semi-industrializadas o plenamente urbanas. Ejemplo de ello fueron las actividades de empresas dirigidas al sector eléctrico y acuífero en Cuetzalan, Acajete, Tlachichuca, Ocoyucan, Momoxpan, Cholula, Cuautlancingo e Izúcar de Matamoros, cuyos permisos fueron aprobados por el entonces sub-secretario general de electricidad Rafael Sandoval. El fenómeno gestado estaba claramente marcado: dos cacicazgos operantes (*avilacamachistas* por un lado, y *alemanistas* por otro) que se oponían al sindicalismo y que pugnaban por la expansión urbana como símbolo de desarrollo y progreso, profundizando así las escisiones sociales:

“Decreto por el cual se subvenciona a la Sociedad Anónima <Fraccionamientos de Puebla S.A.> en lo que respecta exclusivamente al fraccionamiento <La Paz>:

Considerando: Que el fraccionamiento <La Paz> que proyecta llevar a cabo <Fraccionamientos de Puebla S.A.> en terrenos del ex Rancho <San Juan> de este municipio, constituirá un motivo de embellecimiento para la colonia de Puebla y de acrecentamiento en su superficie lo que redundará en beneficio de esta propia ciudad, capital del Estado, y que por lo mismo el Gobierno no puede ser indiferente a todo aquello que signifique mejoramiento público por lo que en la medida de sus posibilidades debe contribuir para lograr tales fines y cuya contribución no puede ser otra que la de cooperar con la compañía fraccionadora eximiéndola de impuestos prediales por un periodo prudente como lo es el de diez años (...)” [AGEP, Periódico Oficial, Leyes y decretos, Tomo CLVIII, Núm. 13, 11 de enero de 1947, p. 8]

Algunas otras empresas resultaron beneficiadas de tales acciones como la de “Productos de Concreto de Puebla S.A.” y la “Compañía Industrial Textil Anáhuac S.A.”. La ciudad de Puebla estaba en crecimiento, la búsqueda de transformación del paisaje rural al urbano resultaba más que evidente, aunque conservando ciertos rasgos de una urbe de estilo colonial –para darle a la postre, realce a la actividad turística-. A pesar de ello, como ya se ha hecho mención, la capital poblana resultó un espacio de condiciones extremas polarizadas, resultado de la concentración de capital en pocas manos cuyos sustentantes formaban ya, a la burguesía de la ciudad, que dirigía empresas de acabados de telas de licores, cementos, yeso, entre muchas otras actividades. En la esfera del entretenimiento por ejemplo, los cines ubicados en el centro de la misma, pertenecían a cuatro personas: Jorge Tagle (dueño de los cines Lafragua, Mexicanos y Ultracinemas), Javier Alarcón Chargoy

(cines de Tampico y de Pachuca), Manuel Sevilla (cine Guerrero), Manuel Espinosa (cine Coliseo, Variedades, cines de Puebla y cine Morelos), solamente el cine Reforma estaba administrado por el Congreso Local. Ahora bien, el Estado de Puebla en esta dinámica de contrastes continuó desenvolviéndose como centro textil a nivel nacional, pero controlando a otro sector de alto impacto, como resultaban los obreros.

Podemos destacar entonces que a partir del marco de la política alemanista se alude al proceso industrializador como beneficioso y adecuado para el surgimiento de un “corporativismo triunfante y de una burguesía burocrática” [Córdova, 1997; 41], que estableció los lineamientos institucionales multi-fragmentados y permitió la ostentación de poderes locales para erigirse por encima de los diferentes estratos sociales. De esta manera “la industrialización ha venido a constituir un propósito nacional supraclasista” [Córdova, 1997; 34] que determinó la estructuración o agrupación social en componentes urbanos y rurales, a lo que agregaríamos, el corrimiento hacia las estructuras gubernamentales, evidenciando los contrastes sociales, y dando apertura a la satisfacción de intereses y necesidades unilaterales*. Al respecto de tales polaridades, el sector educativo no estaba eximido de dichas condiciones. Por ejemplo, el presupuesto para el mantenimiento y construcción de escuelas, según la ley de egresos incluida en el Periódico Oficial del Estado de Puebla establecía la cantidad de \$600,000.00 pesos, para los años de 1945, 1946 y 1947** [AGEP, Leyes y decretos, CLV, Núm. 52] los cuales eran ya de por sí, repartidos inequitativamente entre las múltiples instituciones de nivel básico y normal en el Estado, todo ello pese a que discursivamente se establecía un aumento y mejora del servicio a la educación, aunado a la Campaña Nacional contra el Analfabetismo (con carácter de permanente), y mientras que el gobernador de la entidad percibía un sueldo diario de \$100.00 pesos por la realización de sus funciones, el salario destinado a los profesores del Estado –ya fueran locales o foráneos- fluctuaba entre los \$14.50 pesos diarios (los mejor pagados), hasta los \$3.80 pesos (los que menos recursos percibían); cabe señalar en este

* Al respecto, señalamos la solicitud hecha por 268 maestros federales, quienes pugnaban por la formación de una colonia urbana en los terrenos del Rancho de san José Buenavista [AGEP, Leyes y Decretos, CLIX, Núm. 5. Pág. 6. 15 de julio de 1947]

** La ley de egresos de 1948 no fue incluida en este análisis, como efecto de su inexistencia en el archivo correspondiente.

punto el presupuesto otorgado a los internados de instrucción primaria a lo largo del territorio nacional, en los cuales los docentes aparecían casi homologados en los salarios percibidos (demostrando con dicha cuestión, que el salario unificado, no comprendía las variables de las condiciones de vida en los diferentes estados de la República –pese a la devaluación de la moneda en 1948-, y aún más entre las propias instituciones asentadas en comunidades de mínimo desarrollo). En el caso particular de la ciudad de Puebla, sobre el aumento anual de las percepciones monetarias los docentes en las escuelas, podemos establecer un rango entre los 10 centavos a los 50 centavos sobre la jornada diaria, en el periodo que nos atañe. Sobre esto último, las apreciaciones de Vaughan resultan más que evidentes, aunque podemos conjuntar sus postulados señalando que, en pleno conocimiento del atraso del sector educativo, el gobierno federal propugnaba todavía por el servicio desinteresado de los maestros y el apoyo al proyecto de Miguel Alemán Valdés y el entonces secretario de Educación Pública, Manuel Gual Vidal.

“(…) Proceda la Secretaría de Educación Pública, sobre la base de la experiencia adquirida hasta la fecha en materia de alfabetización (...) y alentar por todos los medios a su alcance, sin más limitación que el económico, la cooperación privada y voluntaria el desarrollo de la Campaña (...)” [AGEP, Leyes y decretos, CLVIII. Núm. 25. Pp. 2-3]

En contraste para el año de 1952 –último del sexenio alemanista- el presupuesto para la educación del Estado fue establecido en \$8, 063, 244.00 pesos (cifra considerable), aunque al mismo tiempo se evidenció un notorio crecimiento de la población docente agrupada y distribuida en diferentes instituciones, lo que determinaba el nivel de ingresos que les eran asignados, remarcando las diferencias salariales y también las facultativas aún perteneciendo al mismo gremio, en una jerarquización vertical: 1) *escuelas urbanas y normalistas titulados* y 2) *Directores de Jardín de niños*, cuyos ingresos rondaban sobre los \$540.00 pesos mensuales, es decir, \$18.00 pesos diarios -por lo general, éstos ocupaban cargos de directores por lo que se encontraban al frente de la administración escolar-; 3) *Escuelas semiurbanas y directores clase “A”* con salarios de los \$450.00 pesos mensuales a los \$360.00 pesos; 4) *Escuelas semiurbanas y directores clase “B”* quienes percibían de \$360.00 pesos a \$300.00 dependiendo la zona en que ejercieran su labor. Por último 5)

Directores escuela nocturna cuyo máximo ingreso se estableció en \$300.00. Los maestros bajo ésta misma rúbrica, también les eran asignados diferentes salarios: 1) *Maestros clase "A"* recibían \$360.00 pesos mensuales; 2) *Maestros clase "B"* \$300.00 y 3) *Maestros de escuela nocturna no titulados* \$300.00 como tope salarial. [AGEP, Leyes y decretos, CLXVIII. Núm. 15. Pp. 17-25]

Lo anterior también debe ser señalado, teniendo como antecedente el proceso de burocratización institucional fomentada por el Estado mexicano, cuyas prácticas fueron asimiladas en cada sector; hemos destacado en tal punto la preeminencia de la SEP y el SNTE como las máximas expresiones de tales circunstancias, por lo que el anhelo de integrar y engrosar las filas del área burocratizada de la educación pareció el nuevo ideal docente. Así, en conjunto a las distinciones salariales expuestas por la Dirección General de Educación Pública, fue otro de los factores que desencadenó el desvirtúo de la labor del profesorado mexicano, extrapolando sus funciones. Como resultado desde el ámbito económico, el nivel de ingreso quedó determinado a partir de la funcionalidad institucional y no de la vocación, de tal manera que al menos desde ésta postura, la actividad de instrucción fue idealizada, al desapegarse de la interacción con el alumnado, y como hizo notar Giovanni Bertin, la profesión del educador, fue marginada materialmente debido a su condición, de tal forma que dicho colectivo estableció los mecanismos de interacción que le permitieran su crecimiento o mejoramiento material. Mientras el salario del docente, no sobrepasaba los \$13.00 pesos diarios, un director general de educación recibía \$28.90 pesos y un inspector (cuya labor consistía en elaborar reportes sobre el desempeño docente y supervisar periódicamente a las instituciones bajo su jurisdicción, al menos dos veces al año) alcanzó recursos por \$17.00 pesos diarios como mínimo. Si pensamos tales condiciones expuestas con los más de 90,000 docentes en el sistema educativo*, y en las más de 120 escuelas oficiales del Estado de Puebla que existían para 1950**, -pensado esto último como parte de conductas sistémicas dentro del contexto nacional-, las diferencias respecto a la parte administrativa y lo que referiremos como la *parte docente* activa en relación a la remuneración económica, tendieron desde su origen a ser abismales.

* Consultar Anexo 5

** Consultar Presupuesto de Egresos para el Estado de Puebla (rubro de educación) incluido en el Anexo 6

III.4.-La múltiple configuración de los excluidos

Respecto a la condición de internamiento -a la que hemos aludido en las primeras páginas de nuestra investigación-, es indudable el juego y relación de las condicionantes desarrollistas en el ámbito político, económico, social y cultural en la primera mitad del siglo XX (e inicios de la segunda mitad) que en ella tuvieron impacto; de igual manera el factor de la modernidad, se erigió a todas luces como impulsor de tales formas de educación, y que como bien hemos argüido, potenció las facultades docentes, hasta generar su desvirtúo, al igual que expuso las mismas ya no sólo por medio de la cuestión ideológica o material, sino por medio de las formas de enseñanza e incluso violencia (simbólica o corporal) reflejadas dentro de las diferentes instituciones educativas, pero sobremanera en aquellos contextos de aislamiento social*. Sobre esto último debemos comenzar por señalar que, dinámicas particulares se gestaron, extrapolaron y rigieron en este tipo de contextos, debido no sólo a la formación de *percepciones exógenas* y *endógenas* sobre las estructuras de aislamiento, sino respecto a lo que a su representación y funcionalidad en el colectivo se refiere, para ser más preciso sobre los sujetos que fueron integrados a dichos organismos y que configuraron la relación que hemos definido con anterioridad como una *hegemonía de la subalteridad*, hacia los colectivos <no integrados>, ahora en espacios de reclusión, donde elementos tan importantes como la *autoridad* y la *disciplina*, fueron evidenciados sin reparo.

El estudio sobre los contextos de encierro ha sido abordado ya desde otras disciplinas, que han direccionado su atención a destacar las situaciones de origen,

* Al respecto, podemos referir como antesala a lo desarrollado en este apartado, la principal característica de la educación en contextos de encierro o aislamiento, que resulta la adquisición del carácter *paternalista* de las relaciones sociales en dichos espacios. Al existir una figura de autoridad dentro de las mismas, las facultades de cuidado, educación, disciplina y sanciones se encuentran en plena disponibilidad de los sujetos imbuidos de autoridad –para el caso que nos ocupa, los maestros-; de tal manera que la existencia de estas conductas, fue legitimada en una doble vía desde el origen de los internados, cárceles, hospicios/orfanatos, e incluso las escuelas, debido a la “supresión” de la otredad familiar, y la *figurativa traslación de la potestad* sobre los sujetos a educar por parte de los docentes –cuestión bien identificable ya desde el Porfiriato-. Los horarios, los reglamentos, y las lecciones fueron en este sentido, elementos que permitieron dinamizar ésta relación hegemónica, de tal manera que no resulta extraño pensar en tal instancia en expresiones propias de este campo: “la letra con sangre entra”, “castíguelo si es necesario, pero que aprenda”, las cuales aluden, el consentimiento y la aplicación de la ideología *paternalista* dentro de estas instituciones.

desarrollo y decadencia de las instituciones regidas bajo tal modelo. Empero, desde una perspectiva netamente histórica podemos referir quizá el surgimiento de estas condiciones, de manera paralela a las investigaciones sobre la beneficencia pública, los hospicios, los orfanatos, las casas de cuna, las obras pías, y los sistemas de enseñanza (como el lancasteriano), los procesos pedagógicos (como en el conductismo, con el condicionamiento positivo y negativo), y la aparición de las escuelas como mecanismos de desarrollo intelectual y cohesión social, en conjunto con la *microfísica economía* del poder de Foucault. Sin embargo, consideramos importante el estudio del sistema educativo en escenarios de encierro –aunque sea de carácter focalizado, que bien puede entenderse como sistémico–, pues ello supone una nueva modalidad de interacción social, fuera del marco común, dirigido a resaltar el proceso de desarrollo intelectual de los alumnos. Invariablemente dicho contexto, presupone una limitante del avance social y un aliciente de autoridad de los sujetos a cargo; así pues, pensemos históricamente tal condición y la relevancia resulta evidente.

Diversas interrogantes pueden encauzar por ende, la investigación sobre los internados: ¿Cómo surgen? ¿Cuál es su función? ¿Qué características poseen y qué conductas reproducen? Al respecto el Comité contra la Tortura en Buenos Aires, ha señalado que “en el marco del encierro, la educación es considerada un beneficio y no un derecho” [2008; 4] de tal manera que encontramos en primera instancia una condición ambivalente que fluctúa de la restricción al condicionamiento, y un sistema de “beneficio para colectivos desprotegidos”, en plena correspondencia con la idea del Estado conciliador y benefactor que hemos aludido. De acuerdo a nuestra percepción, la dinámica establecida en torno a las *instituciones totales**, generó un grado de ruptura social, estableciendo un *tiempo* propio dentro de dichas estructuras, y creando percepciones sobre los *sujetos internos* y la sociedad que se encontraba detrás de los muros, modificando también la

* El internado de acuerdo a algunas instituciones, es pensado como “una residencia escolar orientada a la formación integral y de valores, aunado al alcance de logros académicos satisfactorios” con una ideología del “mutuo acuerdo” por parte de las partes involucradas. Para mayor referencia: http://www.colegiomayol.es/archivos/normas_convivencia_internado.pdf [Consultado: 4 de septiembre 2012]

** Referidas de ésta manera debido a la adopción de las responsabilidades sobre los educandos (comida, vestido, manutención, educación, higiene), fortaleciendo el carácter paternalista del que ya hemos hecho mención

percepción sobre los espacios públicos y de educación; de esta forma el internado –como estructura educativa- responde a una institución -cuyo fin es, como en la cárcel-, el “control de los sujetos (...) a través de la homogeneización, la masificación, la clasificación” [Fernández, Goicoechea, 2011; 7], creando un discurso completamente distinto del que se erigió en torno a la escuela promovida por el Estado. Dicho de otra manera los *sujetos internos* adquirieron -usando palabras de Arendt-, una condición de *apátrida* o de estigmatización social (dentro de los propios parámetros de la convivencia social), debido a su vida reclusa, pero al mismo tiempo generaron una propia concepción de la sociedad, al asumirse como sujetos que interactuaban dentro de entes fragmentados y aislados, a su vez éstos con características particulares. Como ejemplo de ello, en la *Casa del Niño*^{*}, en la ciudad de Puebla, se permitía el ingreso de los niños a dicho espacio, si los padres expresaban la imposibilidad (económica, en la mayoría de los casos), para sostener a sus hijos y proporcionarles educación, por lo que en ese mismo recinto se les proporcionaba ropa de *uso generacional*, alimentos, estudio y resguardo [AGEP/Hospicio/Administración/Correspondencia/Exp.211-228/1932-1952]. En este sentido hemos de retomar la idea de *la disciplina* y la *autoridad* (ejercida de forma consciente o inconsciente) como los elementos que justificaron el establecimiento de las conductas y convivencia dentro de las estructuras de aislamiento, lo que va más allá de los postulados de Foucault sobre el ejercicio del poder y la regulación de colectivos, y que indudablemente se desarrollaron bajo el paradigma de la modernidad como parte de sus elementos rectores:

“La disciplina impuesta a la fuerza de trabajo en función de la acumulación capitalista (...) <control de trabajo>, (...) entraña cierta mezcla de represión, acostumbramiento, cooptación y cooperación, todo lo cual debe organizarse no solo en el lugar de trabajo sino en la sociedad en su conjunto (...) La educación, el entrenamiento, la persuasión, la movilización de ciertos sentimientos sociales, la ética del trabajo, la lealtad a la compañía, el orgullo nacional (o local) (...) está íntimamente mezclado con la formación de las ideologías dominantes cultivadas por los medios

* Los niños ingresados en la Casa del niño, no sólo procedían del Estado de Puebla, sino de gran parte de la República Mexicana –como también ocurrió en el sistema de internados, de acuerdo a los testimonios obtenidos en nuestra investigación-. El uso de lenguaje obsceno estaba prohibido en el mismo, y la presencia de mala conducta (evaluada por los docentes-cuidadores) representaba el motivo de expulsión de los sujetos

masivos, las instituciones religiosas y educativas, las diversas ramas del aparato estatal, y afirmado por la simple articulación de su experiencia por parte de aquellos que hacen el trabajo” [Harvey, 1998; 145, 146].

Theodor Adorno en su obra “Educación y emancipación” [1970] pretendió clarificar los diferentes usos y percepciones respecto a la educación como ejemplo vivo de las relaciones entre la dominación y la resistencia, vinculado directamente al fenómeno de industrialización y por lo tanto, a las de producción; para dicho autor, todas aquellas cuestiones que tendían hacia el encuadre social –o de colectivos- suprimían por completo las motivaciones individuales, de tal manera que los *sujetos* se transformaban conceptualmente en *objetos, medios y productos* de la política de encasillamiento. Tal planteamiento está circunscrito en el paradigma de la educación como efecto de la modernidad, y donde la primera funge siempre con doble valor: una educación que forma individuos (lo que en sí mismo supondría proporcionar una condición de resistencia posterior para los sujetos), y la homogeneización que parte del propio sistema, que suprime el sentido ético de la labor docente y por tanto no propicia el mejoramiento social (entendido esto último como una esfera de dominación aplastante): “a formação cultural pode conducir ao contrario da emancipação, à barbárie” [Adorno, 1970; 15].

Sobre tales consideraciones podemos apuntar que, en su calidad de funcionarios, los maestros fueron erigidos como representaciones a escala del poder del Estado que se diferenció potencialmente del poder que ostentaba el burócrata^{*}. Indudablemente dicho poder o facultad, era ejercido de tal manera que sus prácticas eran respetadas y reproducidas socialmente, lo que según Adorno fue validado al menos desde el siglo XVII gracias al establecimiento de las *bases sociales burguesas*, por ejemplo, los militares que se convirtieron en maestros^{**} que basaban la formación social en la total *dominación* [Adorno, 1970; 107] en búsqueda del proceso civilizatorio. ¿Qué tipo de formación producen

* Entendiendo tal distinción a partir de la relación con otros componentes sociales: el funcionario, cuya importancia se encuentra inherente a las necesidades sociales (de manera relativa y/o polarizada), y el burócrata, el cual depende totalmente de la voluntad del Estado

**Destacando en este punto por ejemplo, la instrucción militar que recibían los niños varones en la *Casa del niño*, que era impartida por un Sargento 1ro, y un cabo 2do. [AGEP/Hospicio/Educación/Primaria/Caja 283/Exp. 87/12 julio 1954]

entonces estas formas de educación? Ligado a lo postulado por Adorno, Fabiola Luengo ha desentrañado (para el caso brasileño) que el sistema educativo, pretende instaurar patrones de comportamiento, que sean utilitarios al Estado, de manera que el surgimiento de instituciones educativas infantiles converja con “intereses políticos, jurídicos, empresariales, pedagógicos y religiosos” [Luengo, 2010; 23]. Así el profesor funge –en estos espacios- en cierta medida como un cuidador, lo que está imbricado en el paradigma del *orden social* y en el que invariablemente se construyen relaciones de poder, a través de la idea de la disciplina y la indisciplina y el juego de autoridad y obediencia. De igual manera la relación Iglesia-Estado* jugó un papel preponderante en la formación del ideal de la escuela, de forma que se produjo un acercamiento ya no sólo a los mecanismos de producción ni civilización, sino a la higiene, la erradicación de la pobreza y el “combate al desorden social” [Luengo, 2010; 28] como componentes que direccionaron la dinámica escolar moderna. En esta misma línea, el carácter de *lo marginal*, está íntimamente ligado con el trato hacia los sujetos, pues con la entrada del modelo capitalista, todo se encontraba estructurado en torno a una jerarquización firme vertical, en relación al potencial económico, cultural y a partir de ese momento, incluso intelectual: “Dessa forma, pelo fato de a escola, por força do capitalismo e da industrialização. ter-se tornado uma instituição de produção e regulação social” [Luengo, 2010; 60].

Es importante señalar sin embargo, que para Luengo, desde el planteamiento foucaultiano, la escuela resulta un dispositivo polivalente de vigilancia y no solamente una estructura panóptica, pues el poder en tal caso, se impondría de forma “automática e individual” [2010; 61, 62], sin necesidad de recurrir a la extensión de ideologías, al surgimiento y consolidación de una identidad de autoridad colectiva, o a la preeminencia de un ámbito judicial figurativo en escalas sociales, como bien ocurrió en el caso mexicano al interceder el Estado como promotor de dichas políticas. En cambio, las relaciones de poder (en las que la vigilancia forma un nexo primordial) está basado plenamente en una

* La autora atribuye la creación y conducción de estas instituciones, a un modelo de triple vertiente cuyos componentes son: el Estado (con el instrumento educativo) la Iglesia (fomentado el aspecto moral), y el sistema capitalista como el paradigma rector de la economía y la política. La variante sobre la *selectividad* de los educandos, la formación de la conducta, y el fomento de los valores, potenciaron el valor de la institución ante el Estado promotor de dicha política, de manera que ésta cobró fuerza en la sociedad.

disciplina institucionalizada, donde la escuela ejerce un poder simbólico completo pues “pensou-se (...) como o local apropriado que pudesse dar continuidade de à ordem social. A ética e os valores ordenavam as condutas no convívio social (...) [Luengo, 2010; 29], vinculado también al crecimiento del aparato productivo y los beneficios económicos:

“(...) se ha vuelto muy indisciplinado permitiéndose la libertad de hablar mal de la casa, y al menor descuido se sale a la calle (...); teniendo en cuenta además, que por la frecuencia de sus fugas, y que según dice es para ir con su mamá, se infiere, sin lugar a duda, que prácticamente ya no desea continuar en este lugar” [AGEP/Hospicio/Administración/Correspondencia/Caso menor Guadalupe Morales, 24 de enero de 1950]*

Con ello cabe cuestionar: ¿Cómo es la primera experiencia de una escuela, si existe como preámbulo y realidad abrumadora, un contexto de encierro? ¿Cuáles son las características del estudiante sujeto a dichos escenarios? Al respecto identificamos la relación originada a partir de la interacción entre la modernidad, la ciudadanía, el aislamiento y la industrialización, como la horquilla que desató las condiciones de hegemonía de la subalteridad, entendiendo esto último como parte de una crisis educativa, “(...)uma conclusão inevitável da dinâmica atual do processo produtivo” [Adorno, 1970; 19], que soterró todo rastro de oposición social sobre dichos espacios, y formó individuos en los cuales las prácticas hegemónicas pasaban desapercibidas, pues la propia dinámica de la institución demarcaba las facultades y conductas del docente.

De acuerdo a nuestra propia percepción, la creación de tales instituciones, responde a una novedosa *lógica de la organización*, aunado a una *articulación de los servicios*, que estaban vinculadas directamente al sistema político e indudablemente a las relaciones personales y comunales del nuevo esquema modernizador y desarrollo en el país. Podemos rescatar entonces que, los internados se presentaron como alternativas teniendo en cuenta el avance acelerado de la modernización que empujaba a la sociedad a actualizarse y adaptarse en todas sus formas, a las nuevas condiciones socioeconómicas, culturales y

* Presentándose casos similares para otros niños como Enrique Zamora y Rafael Barradas, entre otros, donde los propios docentes a cargo, *acusaban* al menor, y solicitaban ante la administración su expulsión del hospicio [AGEP/Hospicio/Administración/Correspondencia/Exp.211-228].

políticas, configurando al mismo tiempo, nuevas ideas sobre la institucionalidad, la concepción de los espacios y propiedades públicas y privadas, la acción social, además de la jerarquización social, dentro de la esfera del orden capitalista. Dicho de otra manera, la escuela, y en especial los internados, fungieron como motores de desarrollo de futuro capital social, vinculando las expresiones de administración férrea, el castigo, la sujeción económica, y la sumisión intelectual como bases de su dinámica. Sobre esto último identificamos que:

“(…) a partir de los años sesenta y setenta del siglo XX, en Estados Unidos y en algunos países europeos, el debate sobre las libertades, derechos y garantías a favor de los niños (...) comenzó a instalar una sombra de duda sobre el recurso a los internados educativo-asistenciales para niños (...) como una forma de exclusión social y en ocasiones de privación de libertad al margen de las garantías legales (...)” [Ferrari, Couso, 2002; X]

De esta forma, en los internados podemos identificar una serie de características que permiten distinguir: a) un sistema de moldeamiento de los *sujetos*, en el cual prima una tipología de anonimato y exclusión, sometimiento a rutinas colectivas como parte de la configuración de campos de identificación del sujeto interno, la transformación de la figura paternal, y un modelo sistemático de convivencia y desarrollo de relaciones sociales y personales que afectaron directamente a los niños y adolescentes; b) la figura de autoridad, expresada por medio del personal docente y/o administrativo (según fuera el caso), que se desenvolvía en tales espacios, donde el Estado fungía como el promotor de tales conductas, expresados por medio del sistema de lo que llamaremos *la intervención profesionalizada*, es decir el docente como representante del mismo en las escuelas y como figura relevante en las comunidades –debido al carácter de doble agente social-.

P: Mencionó que el internado tiene dos perspectivas: la que por una parte te hace sentir satisfecho, y por otra, la que te genera un trastorno ¿a qué tipo de trastornos se refiere?

R: Me refiero al aspecto emocional, de cariño...como ser humano, viviendo la niñez, el no comprender, no entender, no sentir la caricia de tu madre o padre, no tener la oportunidad de un abrazo, un reconocimiento por alguna circunstancia...es muy duro...y no

porque no lo hayan querido dar, sino que muchas veces por estar ausentes, luchando en la vida por llevar un pan para la familia que habían creado...toma en cuenta que en esa época no había condones, no había educación sexual, todas las familias eran prolíferas ¿en qué tiempo se atendía a los niños? Nosotros rompimos una cadena por querer aprender a leer o escribir. Si me hubiera quedado en aquellos lugares ¿Qué familia hubiera formado? ¿Qué oportunidad le hubiera (sic) brindado a mis hijos?

P: ¿Cuál sentía que era el ambiente reinante en el internado?

R: De conformismo, porque en su mayoría, ¿¿Qué puede esperar un niño, que van y lo dejan en ese tipo de instituciones y que no vuelve a ver a sus familiares hasta determinado periodo?! Y que sabe que tiene que estar ahí, que se tiene que adaptar...de conformismo, porque sabe que es la única manera de poder dar un paso hacia adelante. Por lo menos ahí se cubría una necesidad básica. Si hablamos de la pirámide de Maslow, podemos darnos cuenta de que estaba cubriendo la primera necesidad: la alimentación, el hospedaje y el vestido. Eran comunidades donde no se contaba con gran cosa, no había casa propia, con recursos, sólo la fuerza de trabajo. Los niños que estuvimos ahí considero que sólo contábamos con nuestra fuerza y pensamiento, para poner todo de nuestra parte. [Fragmento Entrevista a Ramiro Encarnación Robledo, junio 2014]

A partir de ello, observemos pues, que los sujetos (dinámicos dentro de dichos espacio) inmersos en el modelo educativo del sistema de internados en México, fueron influidos de manera directa por los órganos sociales, públicos y contextuales, creándoles un efecto ambivalente: el primero de ellos, *de sujeción* a tales instituciones y proyectando –no sólo a escala personal, sino colectiva-, una especie de contrato con las mismas; por otra parte, *de beneficio* al desarrollar las habilidades de los internos y reinsertarlos en la sociedad como parte del sistema productivo, pese al evidente resquebrajamiento del orden tradicional y de las relaciones familiares en gran parte del territorio, a causa de su “percepción” como individuos necesitados del cuidado* y formación de la escuela mexicana moderna, que aceleró tales condiciones de atraso, al insertar los nuevos ideales de progreso y civilidad.

* Como bien señala Ana María Farías Antoningni, las principales características de las familias que acudieron a este tipo de instituciones, fueron el deterioro de su situación económica, y los altos niveles de pobreza y/o indigencia (lo que ha sido definido conceptualmente como “*la familia inhábil*” [Ferrari, Couso, 2002; XI]), siendo éstas los sujetos primarios de atención dentro del sistema de políticas públicas emprendidas por los diferentes gobiernos en el orbe [Farías, 2002; 100]. Consecuencia de ello, es la transmutación del maestro como figura paterna ante la percepción de los menores, lo que modificó los roles de comportamiento dentro de los espacios de exclusión. Para complementar dicho planteamiento, consultar Anexo 7, 8 y 9.

III.5.-Ciudadanía desarticulada, modernidad operante.

En anteriores apartados hemos desarrollado las formas en que la modernidad se presenta, por medio de sus mecanismos –modernización, industrialización, urbanismo- y la concepción paralela sobre el progreso. De igual forma, consideramos las estructuras educativas instauradas en la primera mitad del siglo XX en México, como efecto de la inserción de dicho paradigma en la política del Estado, además de una traslación ideológica de los valores de la modernidad a diferentes colectivos, lo cual dio origen y fortaleza a la idea de una *institucionalidad rectora*, que sostiene al propio Estado en una relación casi simbiótica con el resto de sus facultades, atributos y representantes. La escuela mexicana en este sentido –y especialmente en nuestro periodo de estudio- se encontraba inmersa en esta misma dinámica de tal forma, que puede referirse a ella como perteneciente a las instituciones totales, que como muchas otras, tienen el objetivo ambivalente de formar a los individuos en buenos ciudadanos, al tiempo que reproducen la ideología del Estado para su control y homogeneización.

Sin embargo, la relación establecida entre el fenómeno de la modernidad, y los alcances de la política educativa parecen cimentarse realmente en el proceso de industrialización como producto del primer paradigma, que desarrolló propuestas particulares sobre la manera en que la segunda debería de gestarse dentro de la sociedad; dicho de otra manera, la escuela mexicana, paralela al proceso de industrialización como consecuencia del proyecto de modernización incipiente tardío del Estado mexicano –ya con evidente apego al sistema capitalista- y la formación de ciudadanos, se encuentra intrínsecamente vinculada al proceso de producción y de *regulación* social que se promovió desde la esfera gubernamental. Respecto a los internados, no está por demás mencionar que, al ser concebidas como estructuras de bienestar social (en especial por los beneficiarios del servicio) y en gran medida, independientes –para regular la conducta y dinámica social dentro de sus instalaciones- , bajo el ideario de las instituciones totales, en conjunto con la ideología de los profesores de la modernidad –fortalecidos y guarecidos bajo el Estado conciliador-, fue que tales jurisdicciones se potenciaron hasta concebirlos como entes dominantes dentro de las comunidades y en sí mismas, teniendo como punta de

lanza, la aplicación de prácticas hegemónicas de subalteridad. En este punto, es preciso retomar la idea de la escuela rural planteada por Acevedo, puesto que también representó en el colectivo una transformación de las formas de interacción social, y modificó las relaciones al interior de su estructura, propiciando también un impacto directo sobre la percepción de los espacios:

“Once economic changes and local negotiation increases school enrolments, the process of rationalization and bureaucratization taking place after 1940 was decisive for the regulation of time and discipline. Teachers and educational authorities control, increased at the expense of the community control. The space of school was delimited, fences and gates were built and the school keys, previously in possession of the community, had to be handed in to the teacher” [Acevedo, 2000; 161]

La concepción de una *sociedad atrasada* –la cual estaba siendo atraída al torbellino de la modernidad, y sofocada por el mismo- fue a su vez, uno de los elementos que impulsó la aparición del sistema de enseñanza como un imán “conciliatorio” entre la sociedad y el gobierno; si bien dicha cuestión, originó al mismo tiempo la jerarquización que suprimió las ideas de igualdad, acrecentó la pobreza, y derivó en el surgimiento de la idea del consumo, el trabajo, la disciplina, las funciones laborales, y el salario. Como bien señala el sociólogo Zygmunt Bauman, el proceso de industrialización crea por sí mismo, sistemas de instrucción y alineamiento a partir de la puesta en marcha de planes de capacitación –ya sean estos de carácter productivo, o enmarcadas bajo la línea del *utilitarismo* gubernamental* - que consolidan el paradigma “industrial moderno” [Bauman, 2000; 18]. Bajo la idea de Bauman, los pobres –que a su vez pueden concebirse como producto de la interacción de los medios de producción, el manejo del tiempo y el sistema capitalista- para las economías en desarrollo industrial (como el caso de México, para el periodo que nos ocupa) ya no son pensados como “mano de obra de reserva” para la propia industria, sino como *nulos consumidores*, o “consumidores expulsados materialmente del mercado” [Bauman, 2000; 12] por la asimilación de tales condiciones:

* Vinculado estrechamente con la ética del trabajo de la que ya hemos hecho mención. Asimismo, Bauman alude a la construcción de una “ética de la disciplina” [2000; 20] que encauza el propio sistema de trabajo de acuerdo a los preceptos de la estructura económica.

P: ¿Alguna vez sus padres llegaron a dar algún tipo de contribución para el internado?

R: No para nada, ahí recibimos un “pre” (así le decíamos), de 6 pesos, esos 6 pesos, nos los entregaban en el internado. Los dedicábamos, por ejemplo 2 pesos para ahorro, 1 peso para forrar butacas, para mantener el mobiliario en buenas condiciones...2 pesos para salir al parque el domingo cerca de San Francisco. Salíamos a las 9 am al parque. Había una prefecta que le decíamos “mami”, que nos guardaba lo que nos sobraba del “pre” y al llegar al domingo nos los prestaba. Pues a donde nos alcanzara, pero ella nos lo administraba.

P: ¿El ingreso del “pre” era único? ¿Cada cuanto se lo daban?

R: A fin de año nos entregaban nuestro ahorro en una tarjeta, pero el “pre” era cada mes, entregado por la directora. No te creas, en la alimentación yo creo que sí se aprovechaban, debía haber algunas fugas (...)

P: El producto de su taller de costura, ¿qué pasaba con esos ingresos que recibía el internado por el trabajo de ustedes? ¿Para qué se destinaba?

R: Había veces que compraban libretas porque a veces no teníamos, ni lápices. Repartían a los grupos...era muy poco lo que hacíamos para venta, generalmente producíamos para la escuela, como los manteles, que se guardaban en la ropería. [Fragmento Entrevista a Aurora Lisa Bermejo, mayo 2013]

Evidentemente en este modelo hay un choque de pensamiento entre lo que representaba la sociedad pre-industrial y la industrial. De acuerdo a lo mencionado con anterioridad, por medio de la disciplina, los horarios, el salario y la asignación de funciones dentro de las industrias, se suprimía paulatinamente la capacidad de albedrío del trabajador (incluido dónde laborar), aunado a una constante red de vigilancia que se había extendido con el propio sistema. Si pensamos esto último, respecto al contexto mexicano, ocurre lo mismo con las escuelas: se instauró la idea de que el *no* asistir a una institución educativa oficial era algo malo, o incluso ideado como la plena exclusión de las relaciones sociales modernas dentro de las comunidades, gestando temporalmente una jerarquización (o eliminación, según se vea), sobre aquellos que asistían y otros quienes no, lo que definía socialmente a su vez, el tipo de contextos familiares, económicos y culturales de la población, creando una sociedad desligada de la otredad. Precisamente en este punto cabe

preguntar: ¿qué ocurrió cuando no había *opción de elegir* sobre la institución educativa, hacia la cual dirigir las propias expectativas de preparación? ¿Qué tipo de condiciones trataba de “subsananar” la presencia de los internados en las comunidades pobres?

Tal como señala Raymond Aron, “cada organización es resultado necesario de un conjunto de causas” [Aron, 1981; 49] de manera que, los internados también se constituyeron como objetos particulares por la dinámica interna de desarrollo, pero sobre todo se erigieron como instituciones educativas de alto impacto, con la idea del progreso, el cual “implica um juízo de valor, a afirmação da superioridade das sociedades atuais sobre as sociedades do pasado” [Aron, 1981; 57], colocándose como espacios unívocos de desarrollo personal e incluso rescate social. ¿Cómo es posible gestar la idea de que un conjunto de sujetos, convivan en condiciones de aislamiento? Quizá desde la Edad Media en el claustro, o incluso en la tradicional formación del aprendizaje de los oficios -como ha señalado Thompson en su obra “La formación de la clase obrera en Inglaterra”-, es que se crearon los mecanismos de interacción o sujeción socio-económica e ideológica, que controló, reguló, reprodujo y afinó este tipo de relaciones que ya tendían hacia el despunte productivo. Así, la escuela en el paradigma modernizador, puede concebirse como un centro de producción del Estado, enmarcado posteriormente en un esquema discursivo del *orden social*; visto desde el rubro de la economía familiar, incluso la figura del maestro fue representado como alguien con una relativa posición social positiva -aún en un contexto de polaridad económica profunda- por lo que el sentido de deferencia hacia su persona y su actividad ha sido transmitida generacionalmente por parte de la sociedad.

Desentrañando esto, resulta factible que en las sociedades industriales –ya sea plenamente desarrolladas, o en vías de crecimiento-, exista una preponderancia al aumento de la riqueza, como producto de la adopción del sistema capitalista; ello condiciona posiciones y relaciones sociales estableciéndolas en diferentes escalas de análisis, grupos, y colectivos, de manera que la estratificación social está en función del crecimiento económico dentro de una sociedad moderna, “(...) ponto as características da sociedade industrial permiten determinar a atenuação ou a acentuação das desigualdades” [Aron, 1981; 39]. La profundización de la desigualdad social que mencionamos líneas arriba,

responde entonces a lo que el propio Raymond Aron apuntó como “la colocación de individuos en categorías determinadas” [1981; 65] vinculado al espíritu de lucro que propicia el sistema como parte ineludible de la formación de los sujetos del Estado bajo la condición moderna, que de igual forma impulsa a los sujetos a buscar mejoras de sus ingresos, es decir funge como mecanismo de arranque de las mejoras individuales y el escalamiento social, predominando dicha característica como el engrane perfecto para el funcionamiento de las sociedades inmersas en dicha dinámica; así la condición de posibilidad respecto a “quando uma certa profissão oferece remuneração mediocre de modo duradouro, ela tende a perder gradualmente o prestígio” [1981; 89]. El paso lógico tras este modelo, es contrarrestar la negatividad de la pérdida de prestigio, por medio de los beneficios económicos y el aumento de la *funcionalidad* de las profesiones afines, útiles y dependientes del Estado*.

Por lo tanto, las relaciones de poder en el sistema educativo, son un mecanismo de autoafirmación de la actividad docente, tras la inserción del paradigma modernizador, donde el trabajo del docente no es pensado más como vocación, sino como trabajo (una cuestión que Traverso logró identificar claramente en la dinámica de los campos de concentración y el nazismo) de manera que creó las bases de una estructura social particular. Las escuelas asimismo, fueron creadas para inhibir hasta cierto punto, la reproducción de una clase marginal (al menos en el creciente espectro urbano, que retomó el modelo de desarrollo centro-periferia), es decir, de aquellos que fueron relegados de la condición moderna por medio del proyecto de industrialización, lo que creó grandes capas de población desempleada, y sin posibilidad de integración a los nuevos campos laborales como producto de su incapacidad. Podemos señalar que el fenómeno de industrialización fungió como detonante para la aparición de este tipo de prácticas, pues ellas se encontraban circunscritas en el discurso del *bienestar*, por lo que, todo aquello que produjera pobreza, o nulo poder adquisitivo, se encontraba errado en una sociedad industrializada, lo que creaba

* Esto podría traducirse como la construcción de *un principio de conciliación*, que determinó el acercamiento de la política del Estado hacia sus instituciones y sobre todo sus representantes, por medio de tales beneficios. Las prácticas corruptas, de cooptación y de coerción no son ajenas a esta condición.

nuevas capas de pobreza y excluidos sociales, que poco a poco, también dejaron de ser considerados como mano de obra útil para la industria en desarrollo.

De nueva cuenta, la operatividad de la modernidad quedó evidenciada, como reflejo de aquello que resultaba *socialmente* aceptado, y las formas de interacción que debían ser erradicadas. Tal como apuntó Marshall Berman, la modernidad crea sus mecanismos de contención, incertidumbre, desarrollo, poder y conocimientos, de tal manera que “el juego ambivalente del poder y el control en un Estado, es parte inherente a la modernidad” [Berman, 1988; 25]. Para el contexto mexicano en la década de los años cuarentas y cincuentas, la modernidad por ende, fue pensada –y presentada- como una necesidad y no una opción, pero sus efectos pueden sintetizarse en el esquema biunívoco de *construcción y destrucción*: originó nuevas formas de interacción social, además conceptualmente y económicamente condujo a la emergencia de sujetos modernos, a través de la puesta en marcha de sus mecanismos de acción. Al mismo tiempo destruyó las formas tradicionales, modificó el propio desenvolvimiento de la cotidianidad, y paradójicamente, destruyó la misma concepción sobre una *sociedad avanzada**. En este esquema ¿Cómo se configuran los espacios públicos en la modernidad? y sobre todo ¿Quién es el ciudadano dentro de los mismos? Teniendo en cuenta que la modernidad y el proceso de modernización son elementos pujantes y generadores de exclusión social, los internados también se desarrollaron bajo esta dinámica, pues han sido construidos bajo una *lógica de valor político*, donde se gesta una aceptación de las condiciones de jerarquización sociales y culturales; así la idea de un *espacio público*, sin *vida pública* –desde una doble perspectiva social, que se complejiza al paso de nuestras observaciones- se antoja como un fenómeno de destrucción social, el cual –ligado al urbanismo*- fomentó las ideas del *buen ciudadano*, bajo el paradigma rector mexicano, con el uso de tiempos propios, sujetos

* Referimos ello como una paradoja, al igual que Berman equipara el fenómeno de la modernidad con la obra de *Fausto* de Goethe, en cuyo final, es decir “una modernidad aplastante y destructiva”, rige en el mundo en diferentes estratos sociales. Para dicho autor, en esta misma dinámica, radica el desencanto de la modernidad, tan discutida por otros autores.

**Nos gustaría aludir en este punto lo que consideramos los dos polos del proceso de modernización, cimentados en la idea del desarrollo urbanista y de creación de espacios de orden público: *el espíritu moderno* y *el entorno modernizado* [Berman, 1988; 326], dicotomía que ya ha sido puesta a discusión en espacios urbanos como el caso de la ciudad de Nueva York.

homogeneizados, una utilidad satisfactoria del tiempo y el resquebrajamiento de la voluntad al asumirse como sujetos bajo constante vigilancia, dominados por la fortaleza de sus rutinas y cuidadores. El sistema educativo basado en el modelo de internamiento, en diferentes escalas de enseñanza, pretendió instaurar modelos de comportamiento, a partir del traslado ideológico de facultades de potestad, aunado al poder estatal a partir de la excesiva burocracia, como producto de la jerarquización racional y las funciones delimitadas que ya hemos referido. En las escuelas de este tipo, una idea sobre la *ciudadanía* se gestó de manera particular pues primaba a la obediencia y el control (administrativo, político, cognitivo, y sexual) tal como ocurre en otros contextos de exclusión social:

“Si nos ubicamos en el contexto de una cárcel donde existen normas, órdenes y reglamentos, rutinas, uniformes, premios y castigos, los primeros actos son lingüísticos, en tanto que los segundos son consecuencias de acciones, pero es fácil percibir que los dos tipos de actos están conectados como parte de una operación total que es la vida cotidiana en las cárceles” [Buenfil, 2007; 22]

De esta manera podemos apreciar que la escuela creó nuevos símbolos culturales y de identificación dentro de la sociedad. La transformación de los espacios y su apropiación, representó invariablemente la modificación de las relaciones de la sociedad, empezando en sí mismas, con la transfiguración de las relaciones de poder, expresadas ya sea desde la vía administrativa con el aumento de la burocracia, o por la vía política, con la aparición y multiplicación de los representantes y operadores del Estado (funcionarios y burócratas). El proceso de urbanización tampoco resultó ajeno a este tipo de condiciones pues resquebrajó los vínculos tradicionales de las comunidades, haciendo éstas, más endebles y débiles ante la fuerza ideológica del Estado, el cual, con ayuda del control del sistema económico, educativo y cultural produjo problemas sociales que intensificaron su presencia en tales espacios, lo que fue entendido como un “beneficio social” y un proceso “civilizatorio” que impactaría de manera positiva a las mismas, de tal forma que:

“(…) la parte modernizadora se destaca de la parte tradicionalista, antes de volver sobre ella para someterla, se ubica primero en ciertos niveles del proceso global de trabajo y en ciertas regiones

del territorio, en las ocupaciones profesionalizadas y en el espacio ciudadano, antes de avanzar (...) sobre los demás niveles de la vida social y sobre las regiones aldeanas y campesinas, que suelen ser los lugares más fieles a la tradición [Echeverría, 2008; 8]

Como bien señala Buenfil, en México no se ha pensado sobre cómo el discurso a nivel institucional afectó la condición del proceso de educación, pues sus características quedaron fundamentadas desde los inicios del siglo XX. De igual manera la estructura educativa en su conjunto, ha sido idealizada y pensada positivamente, de manera que no enfatiza hacia la realidad del moldeamiento del comportamiento social y la supresión de toda actividad y actitud contestataria. Esta cuestión es una supresión, al mismo tiempo que construcción, sobre el sistema educativo, que a todas luces se ha erigido como un mero acto simbólico en la vida intelectual de la república, en la cual se proyectó la existencia de una extrapolación de las formas burocráticas de organización, de manera que la comunidad, la familia, la tradición que antes daba forma a las relaciones sociales fue fracturada con el ingreso del paradigma modernizador, y la instauración de las relaciones de poder a escalas que predominan en la actualidad.

III.6.-Internado: espacio de fragmentación y reconfiguración social.

Con todo lo anteriormente expuesto hemos intentado identificar y resaltar las principales cuestiones que -a consideración-, determinaron la formación de la postura ambivalente del profesorado mexicano entre los años cuarentas y cincuentas, a partir de la homologación de las prácticas del Estado mexicano, trasladadas a escalas y proyecciones hegemónicas de subalteridad, que se vieron potenciadas –discursiva y simbólicamente- por artefactos como la escuela, la propia comunidad donde el maestro se asentó, las prácticas corruptas y clientelares (que ya han sido ampliamente estudiadas por Vaughan y Niblo), además de todas las implicaciones que trajo consigo la puesta en marcha de la política educativa en la primera mitad del siglo XX. En este sentido, rescatamos que la escuela y el maestro fungieron como mecanismos de la política del Estado para *contener* y *homologar* al ciudadano en formación, además de encargarse de asumirlo como el “beneficiario” de las políticas públicas emprendidas por el gobierno, constriñendo con esto último, las vías en las

que el propio Estado se insertó subrepticamente a las comunidades donde no lograba consolidar su injerencia, fortaleciendo con ello el posicionamiento ideológico de los sujetos en formas de dominio y sujeción, fundamentadas en la representación estatal.

Sin embargo, para poder continuar con la problemática principal de nuestra investigación es preciso destacar un elemento que prima en nuestro trabajo, que no es otra cosa que el hermetismo que parece haberse construido en torno a las instituciones conocidas como los *internados*. ¿De dónde deviene tal circunstancia? ¿Por qué siendo tan importante ello, no hay trabajo que aborde directamente dicha cuestión? Resulta necesario señalar la labor de contextualización y focalización extensamente realizado en páginas anteriores, debido a que la mejor manera de acercarnos a dicha cuestión, y lograr la reconstrucción de la vida dentro de los internados públicos* es por medio de la Historia Oral. Como ya hemos señalado, respecto a la escuela podemos distinguir una tipificación que se basa en torno a las formas de vida y las condiciones de la comunidad donde se asientan, de tal forma que el surgimiento de los internados en el periodo que nos atañe, estaba vinculado a las necesidades del aparato productivo, a las cuestiones políticas antes referenciadas, la instauración de un condicionamiento conductual promovido por el esquema de la modernidad, las pautas del sistema económico capitalista y sobre todo al desarrollo de la comunidad escolar, basado en las premisas de la participación social activa –como efecto del distanciamiento poblacional y las formas de organización comunal y tradicionalista-, y del establecimiento de una cotidianidad “intramuros”, donde la figura de poder –expresada en la figura del docente mexicano-, proyectó las formas políticas de autoridad y hegemonía conferidas por el Estado. En este apartado haremos uso de testimonios para ejemplificar cada una de las cuestiones a las que aludimos, para demostrar

* Sobre los orígenes y funcionalidad del internado preciso es señalar que se tiene una referencia vaga al surgimiento de los mismos. De acuerdo a la propia definición de la Secretaría de Educación Pública del Distrito Federal, un internado es una institución que “atiende a una población social infantil en condiciones de desventaja (debido a factores como la desintegración familiar, la marginalidad, la escasez de recursos, entre otros)”. Según esto, “en el internado los alumnos permanecen todo el día, de lunes a viernes, y reciben además del servicio educativo, el servicio asistencial que incluye alimentación, uniformes y útiles escolares”. Fuente: Administración Federal de Servicios Educativos en el D.F. [Consultado: 14 de mayo de 2014] http://www2.sepdf.gob.mx/que_hacemos/primaria.jsp. Lo anterior de acuerdo a la actualidad; sin embargo el problema más acuciante resulta el encubramiento de los mismos en el sistema educativo, vinculada quizá en un paralelismo a los orfanatos y hospicios públicos.

el carácter autoritario y de fragmentación de la sociabilidad en el sistema de internados mexicano, que como bien hemos señalado en la introducción a nuestro estudio, puede considerarse como un elemento sistémico de dicha estructura, que puede resolverse desde una escala menor, en este caso el Internado Público Federal Número 16 “Julián Hinojosa” y otros ejemplos, debido a la condición de homologación estructural e institucional proyectada en los mismos.

En la sociedad como bien señala Pierre Bordieu, podemos distinguir dos tipos de espacios: el “social” y el “simbólico” [Bordieu, 1997; 23]; paradójicamente ambos parten de una construcción social y están sujetos a las condiciones de su tiempo y su contexto. La manera en que los espacios son percibidos, determina a nuestro parecer la *funcionalidad* y la *aceptación o asimilación* de los mismos, sobre un espacio totalmente distinto, que es la propia comunidad*, al tiempo que se enmarcan bajo halos de significación altamente complejos, como puede ser la instauración de un poder simbólico –producto de los elementos antes referidos-, y la búsqueda de la transformación social. Con esto último queremos aludir a que sobre los espacios -como los internados-, realizar una distinción más detallada sobre su dinámica nos permite identificar una problemática relacionada factualmente, con las formas en que se ha modificado a la sociedad; dicho de otra manera, el fenómeno del poder en el sistema educativo, ha tendido a ser sistémico por su condición estructural, ya que el Estado mismo se ha configurado y afianzado en igual sentido, y se fortaleció a partir de la institucionalidad, pudiendo percibir esto, como una proyección del sistema. Tomando en cuenta que dicha institucionalidad es la que ha consolidado a la política mexicana, justo es pensar que tales espacios configuren a su vez, a los individuos de cada época, y para el caso particular de nuestro estudio, un sujeto encaminado hacia la modernidad y el progreso. Los internados públicos no son la excepción a ésta regla, de ahí su particularidad en la escena educativa.

Comenzaremos señalando que la dinámica de la sociedad mexicana se constituyó como un proceso de estructuras dominantes. De manera que, si los internados representaban

* Esto último constituido como un espacio de *interacción*, que es una cuestión todavía más compleja que el espacio de distinción a la que alude Bordieu [1997; 24]

espacios configurados por el Estado dominante, entonces la sociabilidad dentro del mismo era a partir de una interacción entre sujetos oprimidos y subalternos –éstos últimos por sus características, de forma inconsciente-. En tales condiciones, lo que se pretendía era modificar la mentalidad de quienes eran expuestos a dichas prácticas, con el propósito de constituir y reforzar las formas de dominación y subalteridad, en un modelo educativo que se pensaba figurativamente como de *beneficio colectivo*. Como apuntó Paulo Freire, el sujeto que se encontraba en aislamiento, se constituía en *objeto* pues la conciencia de éste se “nadifica” [Freire, 2005; 11]. El poder ejercido en el sistema de internados era un poder autoritario y jerarquizado, que había sido validado desde el propio sistema público, y que se sostenía con la premisa de una “esencia popular” [Freire, 1997; 111] que lo fortalecía –y que al mismo tiempo consolidaba las prácticas y facultades gubernamentales, en escalas locales-. Al respecto notemos que la dinámica social dentro de los mismos se encaminaba a recuperar a quienes pertenecían a la esfera de los niveles sociales precarios, como parte de la política del Estado benefactor, pero que dejaban entrever la funcionalidad y necesidad del sistema de instrucción básica:

P: ¿Sus padres a que se dedicaban?

R: Mi papá se dedicaba al campo, y al comercio, vendía maíz y ganado...le hacía de todo. No era conformista, se fue a trabajar a Estados Unidos a trabajar cuando entramos a la secundaria y le mandaba dinero a mi mamá para todos nosotros, y mi mamá se dedicaba a la casa...casi la mayoría de nuestra región es campesina.

P: ¿Por qué la mandaron a estudiar a un internado?

R: (...) mis papas siempre tenían ese deseo de que nosotros tuviéramos una educación mejor, aunque económicamente también estábamos un poco mal, éramos pobres, éramos nueve hermanos (...) mis otros hermanos estudiaron en Tlaxcala, en “José Amarillas” se llamaba el internado (...) fijate que aquí mi mamá y mi papá veían a una persona que sus hijos estudiaban en un internado, a mi me llamó la atención, porque a veces mi mamá me decía “no vas a ir a la escuela porque tienes que cuidar a tu hermanito” Me ponía a llorar porque quería ir a la escuela (...) Querían que entrara en Puebla pero no fue posible, me mandaron hasta Durango. Cuando llegue al internado era enorme. Mi papá me preguntó si me quería quedar y dije que “sí” (...) Después ya no quería estar en el internado, porque me di cuenta que me faltaba

el amor de mis papas y mis hermanos-. [Fragmento Entrevista a Aurora Lisa Bermejo, mayo 2013]

La educación tal como plantearon Adorno y Freire, podía constituirse como un elemento libertario y de resistencia, a partir de la generación de conocimiento, y en sentido opuesto, la concientización de su posicionamiento en las estructuras -de orden dominante-; en este caso, la posición gubernamental sobre los internados, al erigirlos como espacio de participación social activa e incluyente (y sobre todo, de integración), además de reproducción de sujetos alienados, determinó las condiciones bajo las cuales desarrollarían su dinámica educativa, vinculado directamente con las condiciones del entorno donde se asentaron, en tal caso, comunidades pobres y desprotegidas a lo largo del territorio mexicano. Bajo esta línea, la máquina burocrática consolidada como *parte importante de las relaciones de poder*, plasmó el posicionamiento de los sujetos alienados, y los consolidó como “instrumentos de la deshumanización determinados por una pedagogía que partía de los intereses egoístas de los opresores (Estado), y la falsa generosidad que hacía de los oprimidos objeto de su humanitarismo y encarnaba la propia opresión” [Freire, 2005; 32]. Podemos destacar que la aparición de los internados en el periodo que nos ocupa, reforzaba la posición de las clases sociales* hasta en el aspecto cultural, de acuerdo a la tipología de escuela que se les presentó en un contexto de atraso y pobreza. En amplio sentido, en ello radica el principio de jerarquización y separación social**, que marca el sistema capitalista, y al mismo tiempo determina pautas de agrupamiento y sectorización, clarificado a partir de “(...) sus prácticas y los bienes que ellos (sujetos) poseen”*** [Bourdieu, 1997; 32]. De esta manera, tal tendencia responde al surgimiento de una “hegemonía cultural, instalada e impulsada por las instituciones formales (...) que disputan la dirección del campo cultural,

* En el sentido económico –social, no en el ideológico y político, de acuerdo a lo que hemos señalado en líneas anteriores

** Como señaló Bourdieu, en las variables educativas, siempre juega un papel protagónico el principio de diferenciación cultural y económico, que desarrolla pautas para el ordenamiento y clasificación de la sociedad “los elegidos son marcados de por vida, por su pertenencia (...) [Bourdieu, 1997; 78, 111]

*** Para Bourdieu ello puede ser definido como un *habitus*, desarrollado en “espacios sociales diferenciados” [1997; 38]. Consideramos que la propia lógica del capitalismo ha conducido a pensar el espacio como algo fragmentado y sectorizado. La distinción entre clase y espacio, se encuentra encadenada a la dinámica capitalista, sin embargo, la obviedad de la separación de las “clases” ha permitido pensar en los distintos espacios que son asignados a las mismas, lo que a nuestra percepción también determina cuestiones como el consumo y la diversificación social.

causando fenómenos de competencia, innovación y resistencia” [Williams, 2001; 15], aunque evidentemente la propia comunidad les otorgaba un significado en su entorno a partir de su posición:

P: ¿Cómo eran sus instalaciones?

R: El dormitorio era grande, (hacía un frío tremendo) (...). El internado Julián Hinojosa, el edificio viejo, según tenía la arquitectura de un convento, pues está pegado a una Iglesia. Se cree que si fue convento porque tenía la arquitectura con arcos, el piso de piedra, era muy frío, los dormitorios enormes, éramos 350 alumnos (...) el dormitorio Zacapoaxtla que era el de las niñas pequeñas, Loreto y Guadalupe. El (edificio) Guadalupe era para las muchachitas más grandes que eran para los quintos y sextos grados, porque no recuerdo cuántos grupos eran. (...) En Durango había una tela de alambre que dividía a los hombres y mujeres. Una amiga mía miraba por entre la tela de alambre a sus hermanitos, ahí hablaban...pero hasta ahí. [Fragmento Entrevista a Aurora Lisa Bermejo, mayo 2013]

Vistos como mecanismos integrados a la modernidad, las escuelas fueron pensadas de formas polivalentes en contextos rurales, urbanos y semi-urbanos, pero siempre de acuerdo a los ideales de *reproducción y diferenciación social productiva*, es decir, donde imperaba una lógica de estratificación que creaba “fronteras sociales” [Bourdieu, 1997; 110], en las cuales se determinó la libre vida del estudiante, las condiciones de vida y la futura orientación al trabajo, cuyo fin era la conservación del sujeto perteneciente al Estado. De acuerdo al testimonio presentado, los internados públicos construyeron -desde sus propias instalaciones-, una tendencia discursiva hacia la formación de una dependencia *material e ideológica*, al subsanar las debilidades del sistema educativo y el rezago social de forma paralela. La condición de *paternalismo* a la que aludimos anteriormente, fortaleció también en gran medida este tipo de estructuras de instrucción primaria, de tal forma que los sujetos inscritos a éste proceso no se asumían en primera instancia como pertenecientes a una estructura de aislamiento, como en el caso del análisis foucaultiano con el Panóptico de Jeremy Bentham, sino a una institución funcional que solventaba sus necesidades y actuaba en beneficio para su superación:

P: ¿Cómo era su alimentación?

R: “En el desayuno nos daban un plato de frijoles, un bolillo, un pan de dulce y unos pocillos de aluminio, de esos que antiguamente usaban para la leche -nos daban más agua que leche-, atole con avena, o café con leche, maicena; eso era en el desayuno. En el comedor, nos daban tres tortillitas, sopa aguada, frijoles, y guisado...a veces nos tocaba la suerte de comer albóndigas, o carne con verduras o algo así, sino, era muy poquito porque era por ración; la mesa era de 12 personas, y alguien tenía que servirnos, las mayores que eran de sexto grado eran las meseras, que tocaban servir a cada mesa...a veces entre nosotras nos pedíamos las raciones. Si había alguien que estaba enfermo, y no tenía apetito, todas se avorazaban. De vez en cuando nos daban fruta, pero no siempre. Esa era la comida. En la noche, la cena era lo mismo, frijoles atole y el pan. Solamente las que tenían la fortuna de estar por ejemplo, cuando íbamos a lo que llamábamos “las jornadas” a México, donde se reunían los equipos de basquetbol, voleibol, incluyendo a los internados que eran mixtos, como el de Durango...cuando nos tocaba jugar en esa jornada, nos alimentaban muy bien. Nos daban barras de chocolate, nos procuraban y daban mejor alimentación “para estar fuertes y jugar bien”. Constantemente nos pasaban a la enfermería a checarlos, que estaba dentro del mismo internado, cada mes la garganta, el peso...las que estaban bajas de peso les daban más alimentos para que se recuperaran. En las tardes veía unos cantaros grandes de leche que llegaban de Chipilo, muchos cántaros o botellas de un cuarto de litro de leche. Recuerdo que las compañeras de Puebla compartían, (había) otras que salían. A una muchacha le mandaban bultos con galletas, chiles en vinagre, mermelada y demás. Si alguien le mandaban comida, si les era permitido consumirlo”. [Fragmento Entrevista a Aurora Lisa Bermejo, mayo 2013]

El proceso contradictorio de la sociabilidad mexicana, evidenciado dentro de las instituciones educativas de internamiento, que promovían la formación de la ciudadanía moderna, al tiempo que una ciudadanía simulada y pasiva (al ser desarrollada en el marco del aislamiento), nos lleva a pensar sobre las condiciones de la convivencia en tales espacios. Los sujetos evidentemente, fueron influidos de manera directa por los organismos sociales, públicos y contextuales, creando un efecto de sujeción por tales instituciones y proyectando una especie de contrato con la misma, por los beneficios o *favores* que ésta proyectaba sobre su persona y su formación. De acuerdo al estudio sobre el proceso de desinternación de niños ocurrido en España, la sociedad crea una percepción actitudinal y conductual sobre la infancia expuesta a este tipo de entornos, de acuerdo al momento

histórico en que se instauran y desarrollan [Ferrari, 2002; 41]; sobre ello, ¿cómo podemos establecer el límite de la violencia, o mejor dicho, reconocer cuando un acto es violento, si el carácter paternalista ha quedado figurativamente instaurado en la figura docente? Si consideramos el internamiento desde una óptica distinta, entendemos que éste se encontraba insertado en la estructura gubernamental, y el Estado mexicano –uno de *coerción*- se presentaba incapaz de identificar ello, pues éste último permitió establecer un límite delgado de violencia, erigiéndola como un mecanismo necesario de control sobre la sociedad mexicana, o incluso un componente necesario dentro de la misma. De manera que la escuela, en su característica coercitiva, ejerció una *coerción lícita*, sin que ésta se reconociera como tal:

P: Con respecto a la disciplina, usted señalo que, por ejemplo, al momento de levantarse, ingresar al comedor, se les hacía una revisión. En ese caso, cuando alguien incurría en una falta ¿a qué tipo de sanción era acreedor?

R: En el dormitorio la sanción era, llegaba la prefecta, la persona que nos tenía que cuidar, que entraba a su guardia, hacía sonar su silbato y todos se ponían de pie. Se llamaba plantón, a veces duraba dos horas, a lado de la cama...ese era. Lavar baños, que estaban horribles. No debían llevar revistas, novelas de amor, nada de eso. No se dejaban leer revistas, o decir groserías, ni romper las cosas del internado. Pero no era el castigo, era por el sentimiento de vergüenza, de pena...se sentía como cometer un delito...a veces las maestras nos estaban vigilando, y a fin de año, si estaban las muchachas muy mal en disciplina, te expulsaban

P: En el caso de una clase regular ¿el maestro cómo imponía la disciplina?

R: Es que ya la maestra, desde el momento que llegaba, ya sabíamos que debíamos comportarnos correctamente. Una maestra nos jalaban la patilla, nos enterraban la uña...imponía disciplina por medio del castigo corporal...como dicen la letra con sangre entra. El día que le tocaba guardia, le encantaba castigar. Todo el mundo era un silencio tremendo cuando ella estaba. Era tremendo...no había eso del derecho a protestar ni quejarse...Aprendimos muy bien en el internado. (...) (La) directora alta, blanca, delgada, desde el momento en que llegaba, era una impresión de respeto, de que se yo, tu veías a esa persona que ni parpadeabas (...) [Fragmento Entrevista a Aurora Lisa Bermejo, mayo 2013]

Las formas en que la disciplina dentro de los internados era exhibida, puede ser pensada de una forma pasiva, y casi condicionante sobre las expresiones conductuales de los sujetos internos. El debate sobre la modernidad parece erigirse a todas luces efectivo dentro de este tipo de instituciones, debido a que una de sus características es la “(...) conformidad con ciertas normas y la observancia de las rutinas adscritas a los roles y lugares sociales asignados” [Bauman, 2004; 39] sin encontrar verdadera oposición a tales prácticas. En otras palabras, la facultad instructora de las instituciones que emprendían la pedagogía disciplinar de forma tácita, ante las que proyectaban una enseñanza clásica de desarrollo de habilidades y cogniciones, desarrollaron una especie de ideario basado en el compromiso y adscripción del paradigma modernizador. El manejo de tiempos propios que fomentaban una regulación social de interacción, en conjunto con la satisfacción de intereses del personal administrativo y docente (potenciado con las facultades propias de su cargo), conllevó hacia el establecimiento de sistema de internados, como una sociedad cuasi independiente a partir de “ (...) totalidades sociales autosuficientes de reproducción endógena, que incluían réplicas en miniatura de la estratificación, las divisiones funcionales y las instituciones necesarias para satisfacer las necesidades de la vida comunitaria (...)”^{*} [Bauman, 2004; 148]. En este punto, podemos rescatar que una de las principales características de los internados, resultó su carácter de *provisionalidad extendida*, pues al ser espacios de desarrollo general transitorio -pero con alto impacto-, su dinámica permaneció y se afinó sobre los sujetos que tuvo injerencia:

P: Por la zona, sabemos que está el internado, y otro tipo de escuelas alrededor del internado. Por el flujo de las personas, muchas viven cerca de ahí. ¿Cómo era para usted, saber que había otras personas afuera del internado? ¿Qué pensaba de ellas? ¿Qué sentía de saber que estaba internada?

R: Casi siempre era como algo muy individual, no nos permitían acercarnos a la puerta. Siempre desde el dormitorio veíamos a las personas pasar, pero hasta ahí, no había oportunidad de dialogar. La misma disciplina nos tenía así. Ignorábamos nuestro alrededor y nos dedicábamos a lo nuestro. Al frente del internado había una cantina, y unos baños “María”...me acuerdo que ponían una

^{*} El autor refiere con ello la dinámica evidenciada dentro de espacios sociales de reclusión como en el caso de los campos de concentración, y en cierta medida, los ghettos.

rockolla por la noche, y oíamos las canciones de Javier Solís...había mucha vigilancia, había un velador. Pero en ese entonces era la única escuela de esa zona. Nos dedicamos a estudiar y a jugar, platicar, contar cuentos los sábados, que era el día que nos levantaban a las 7am.

P: ¿Cómo fue su vida después del internado?

Cuando yo salí del internado, fui a una secundaria mixta. ¡Ay Dios mío, me sentía como un bicho raro, era un temor muy grande!. En mi casa me escondía, sentía que todo el mundo me veía. Muy feo, en ese aspecto, no me permitió ser sociable, siempre estaba cohibida, siempre había muchas así. Era anormal. Seis años así, es mucho. Mis hermanos sí salían del internado de Tlaxcala, iban a cortar fruta, iban a kermeses, a la tienda. Siempre estaba la idea de que a la muchacha había que cuidarla. Mi noviazgo incluso con mi esposo, (con) la experiencia del internado me hizo mantener una barrera...siempre había desconfianza. [Fragmento Entrevista a Aurora Lisa Bermejo, mayo 2013]

Con respecto a esto último es importante cuestionar: ¿por qué este tipo de escuelas poseía un carácter restrictivo, aunado al disciplinario? Es evidente que la carga discursiva y de significación se produjeron en estos espacios como una forma de violencia, que iba más allá de la violencia expresada en su forma física; el surgimiento de este tipo de discursos estaba ampliamente vinculada con el establecimiento de pautas, límites y sujeción, lo que determinó la propia causalidad de la organización social al interior del internado, de tal forma que asemejaba una prisión. Como bien señala Buenfil “(...) la discursividad de la prisión (Foucault) no se constituye exclusivamente de documentos y comunicaciones verbales, sino que involucra además, una serie de prácticas extralingüísticas* cuya significación (...) es innegable” [Buenfil, 1991; 182]. A nuestra consideración, este tipo de instituciones se erigieron como elementos dominantes y herméticos dentro de la comunidad, como consecuencia del reconocimiento y configuración social mixto desarrollado a partir de la relación político-educativa, que paralelo al proceso de fortalecimiento del poder docente, estableció nuevas formas de identidad para los sujetos que interactuaban dentro de su estructura, como parte de la instauración y articulación de un esquema social distinto que se aproximara todavía más a las necesidades del aparato

* Se refiere a las prácticas educativas que fundamentan la configuración de los sujetos sociales de este tipo de instituciones: rutinas, manejo del tiempo, jerarquías, programas educativos y usos del espacio físico.

productivo y de contención social, basados ahora en el fortalecimiento discursivo de la institución educativa como salvaguarda de las necesidades individuales de los sujetos desprotegidos.

III.7.- La condición *individual* de la ciudadanía en México

Con lo anteriormente abordado, hemos dado cuenta de la *intencionalidad* del sistema educativo en contextos específicos de exclusión/integración social -como resulta el sistema de internados y la escuela mexicana en la primera mitad del siglo XX-, que se encontraban estrechamente vinculados a los ideales del Estado y que promovían la orientación de los sujetos en instrucción, a objetivos específicos tales como la inserción al aparato productivo y la alineación social, por medio del afianzamiento de prácticas educativas de encuadre, las cuales desarrollaron a su vez nuevas pautas de sociabilidad en México, y que desde el ámbito profesional, consolidaron patrones conductuales -entendidos ahora como sistémicos- dentro del contexto nacional; en esto último el paradigma de la modernidad y la puesta en marcha de toda la maquinaria burocrática, tuvo un impacto importante sobre el desarrollo del proyecto educativo mexicano, de tal forma que sus alcances apenas comienzan a ser vislumbrados. Si bien, a manera de preámbulo al cierre de nuestra investigación, quisiéramos apuntar a la discusión de uno de los elementos que marca la pauta para futuras investigaciones en torno al sistema de instrucción en nuestro país como lo es *la formación de la ciudadanía* y en específico, *la condición de individualidad de la misma en el contexto moderno mexicano*, como resultado de la necesidad de educación de los sujetos, la aplicación de dicho servicio en el territorio y la emergencia de individuos preparados intelectualmente. Al respecto hemos de señalar que el problema de la ciudadanía en el país, ha sido pre-concebido como un elemento que bien puede ser determinado por la interacción conjunta de *la identidad nacional, el ámbito jurídico, la esfera de lo democrático, los patrones conductuales tradicionales y modernos*, e incluso a partir de *tendencias mundiales* (como la libertad de expresión, de pautas culturales, etc.), pero que desafortunadamente no alcanzan a dar cuenta de la *configuración*, el *sentido* y el *ejercicio* de la ciudadanía en México y su relación con el sistema educativo, tanto desde la

perspectiva de la labor docente como impulsora de la formación de ciudadanos, como la de los individuos en instrucción con potencial para fungir como tales.

Como hemos mencionado en apartados anteriores, el objetivo de la educación en el país resultaba la transformación de los sujetos en *buenos ciudadanos* que se desarrollaran cotidianamente en correspondencia con las necesidades contextuales referidas por el aparato de Estado; sin embargo es bajo la dinámica de tal objetivo, que tanto el sistema educativo como el de gobierno –por medio del utillaje de instrucción, es decir las escuelas, los maestros y la propia sociedad, o bien toda la comunidad escolar-, han permitido discutir en esta instancia sobre la conformación de dichos ciudadanos y la validez del proyecto educativo como mecanismo de desarrollo de los mismos. Para ejemplificar esto último es necesario pensar: ¿cuáles son las tipologías de la formación de ciudadanos dentro de contextos educativos regulados? y en específico ¿cómo se propicia el desarrollo de ciudadanos que, pese al sistema de instrucción orientado, desarrollan actitudes y conductas antípodas y legítimas al “modelo de ciudadano” planteado por el Estado? Bajo este esquema, y sin pretensión de introducirnos a debates filosóficos, es preciso reflexionar si la ciudadanía en nuestro país es ejercida, al mismo tiempo si ésta, simplemente es asumida como un elemento discursivo o enunciativo que se ha extendido por medio del sistema educativo, y por último si ella puede ser construida desde el espacio de instrucción en cualquier nivel.

El interés sobre el ejercicio de la ciudadanía ha encontrado eco por medio de diversas investigaciones en países como Alemania, Inglaterra, Brasil, Uruguay, Argentina y Chile que dan cuenta de la preocupación por entender ésta, como un mecanismo de *contra-poder* (en palabras de Arendt) ante la fortaleza gubernamental y no sólo como un *estado de derecho**, sin embargo para el caso mexicano y adentrándonos al planteamiento de

* Tal como señala Mirta Zaida, la condición de la ciudadanía ha sido entendida en diferentes países de América Latina (entre los que se incluye a México) como un estado de *reciprocidad jurídica*, es decir donde el individuo al obtener ciertos derechos (civiles, políticos, económicos y sociales) también es acreedor a obligaciones con el Estado para el mantenimiento de dicho status [Zaida, 2013: 10], lo que convalida el actuar del aparato de Estado sobre la sociedad, e incluso legitima su acción contra ella.

disciplinas como la Sociología de la Educación, apuntamos al ejercicio de la ciudadanía (activa, si se prefiere) como resultado de condiciones político-económicas y socio-culturales específicas, e incluso a efecto de la correspondencia entre intereses y una condición de *resiliencia* de los sujetos, que evidencian la existencia de *ciudadanías* en el territorio y tendencialmente la proyección de éstas, como expresiones culturales y críticas, por parte de colectivos integrados por individuos afines ideológicamente. Como refieren los trabajos de Mirta Zaida, es la simetría de condiciones sociales de los sujetos (en aspectos como la salud, la educación, el trabajo, la (no) discriminación, la solidaridad y la igualdad) [Zaida, 2013; 15], la que gesta la construcción de una *ciudadanía social*, que permite la participación activa de los sujetos implicados, bajo intereses comunes y que fomentan un estado de representatividad ante el Estado, lo que necesariamente establece una nueva condición dialógica entre ambos actores}; bajo éste esquema ¿qué elementos fundamentan el concepto del ciudadano?

A la luz de tales apreciaciones, la idea de la formación de la ciudadanía en México como hemos observado se ha gestado a partir de la noción de la *Nación*, que a su vez ha sido transmitida por medio del sistema de instrucción, del discurso gubernamental, de los valores históricos identitarios, y también conductuales de la sociedad -desde el aspecto cívico de los alumnos y laboral de los sujetos del Estado-, dicho de otra manera, enmarcada bajo el objetivo de la organización social nacional; la *idea del buen mexicano*, ha sido una constante en la labor de instrucción, pues ésta ha obedecido a los ideales de patriotismo y progreso de la nación. Sin embargo la ciudadanía (entendida como una condición del Estado, la cual constituye en sí misma una ciudadanía orientada, que bien podría asumirse como la homologación *cívica* de los individuos), y la *ciudadanía* (entendida como una expresión cultural “independiente”, producto de la organización social) resultan dos polos opuestos, ya que la segunda de éstas no puede ser explicada desde la idea de Nación, sino como efecto de la omisión de la primera en un espectro multifactorial, como resulta la condición de subalteridad profundizada por el propio aparato gubernamental, la

polarización social, la concientización de la deficiente estructura educativa y la opresión*. En este sentido: ¿Es la conciencia del estado de desigualdad, la que desarrolla la ciudadanía activa? ¿O ello responde a otros factores que parten del individuo como resulta la *conciencia* y el *espíritu crítico*? De esta forma la ciudadanía no se enfoca a elementos meramente jurídicos o incluso como efecto de la configuración de espacios o instituciones de moldeamiento social -como en el caso de las escuelas-, sino como resultado de una expresión cultural “(...) que va de lo colectivo a lo individual, que se gesta por su conducta, ideología, posición política (...)” [Argeri, 2013; 72].

Retomemos entonces la idea de Pierre Bourdieu, sobre la formación de capital cultural a través de las instituciones educativas [1997;108]; así, el sujeto en instrucción desarrolla capacidades y habilidades por medio de este tipo de estructuras en una doble vía: por una parte reproducen las conductas y necesidades del Estado, al tiempo que éste último, otorga a los mismos la capacidad de enfrentar la desigualdad social por medio de la educación –en cuyo “ascenso” se demuestra la constricción paulatina y constante de oportunidades de acceso a la profesionalización-. En cierto modo ello se vincula directamente con la idea de una *educación emancipadora* como planteaba Adorno y Freire, pero que evidentemente se desenvuelve bajo la estructura estatal dominante, es decir, resulta la aplicación de una estructura simbólica de la formación de ciudadanos por medio del sistema de instrucción. De igual manera en la formación de capital cultural, influye el capital familiar, que se refiere a todo el conjunto de costumbres, habilidades, talentos, conocimientos, destrezas y manera de pensar que son gestadas dentro de la estructura familiar, y que permiten el desenvolvimiento del sujeto en una estructura educativa, además de posteriormente influir en su inclinación profesional o laboral. En este parámetro, la idea de la formación del ciudadano, no depende entonces únicamente de la noción de Nación como se ha planteado para la sociedad mexicana desde el siglo XX, sino de la intervención

* Flavia Macías ha señalado que la configuración del ciudadano se gesta a partir de prácticas políticas (entendidas como electorales), y de instituciones constructoras de opinión (prensa) [Macías, 2013; 25], en la que factores como la edad, sexo –en una primera etapa-, la identidad y el patriotismo, desarrollan la invención del ciudadano como sujeto político. Dicho planteamiento sin embargo no inserta sin embargo, la problemática del ejercicio ciudadano como una práctica cooptada desde el propio Estado, es decir donde la práctica política y las instituciones constructoras de opinión se encuentran encaminadas a promover a éste y no representar al ciudadano.

de dichos factores para la consolidación de intereses, y por lo tanto de la apropiación de ideales propios y ajenos en cuanto a su percepción de la sociedad y como sujeto activo o pasivo de la misma.

“(…) todos tenían por igual la capacidad de asociarse políticamente, afiliarse libremente a los partidos, convertirse en punteros, etc. Pero ésta capacidad ciudadana, encontraba en los espacios provinciales un límite difícil de franquear: la subordinación de clase. De allí que la historia de la ciudadanía sea diferente según existiera una más fuerte o débil oligarquía provincial” [Argeri, 2013; 74]

En relación a la conformación de la ciudadanía -desde el umbral gubernamental a través de la idea de *Nación*-, y la conciencia del estado de subalteridad, Bourdieu también alude a la presencia de un *currículum hegemónico* [Bourdieu en Nieto, 2013] que se encuentra dentro de la escuela y que promueve intereses y valores de la clase dominante (en cuyas prácticas se cuenta la selectividad y exclusión de conocimientos e información, además de la marginalidad de los sujetos), lo que configura un Capital Cultural Dominante que profundizan el *habitus* de la sociedad, de acuerdo a los patrones pre-establecidos dentro de este tipo de instituciones. La condición de resiliencia a la que hemos aludido al inicio de este apartado resulta primordial en esta problemática, puesto que la conciencia del *ser* ciudadano, se gesta como resultado de las desavenencias mencionadas, tras la aplicación unilateral de selectividad y promoción estatal dentro de las aulas. Es el sujeto a partir de su estado de consciencia, el que cuestiona la validez de tales argumentos, y se conforma como ciudadano dentro de la sociedad. La ciudadanía en este ámbito, puede considerarse entonces como una acción no sujeta a regulación, pues depende de la *individualidad* del carácter de los sujetos y su posterior conformación como unidad contestataria, lo que promueve el desarrollo de la ciudadanía en México; sobre la conformación del Estado y la contención del ciudadano, encontramos el planteamiento de Bauman:

“No debía asignárseles importancia a las peculiaridades culturales, las desavenencias religiosas, las idiosincrasias lingüísticas, o cualquier otra discrepancia de creencias o preferencias (...) éstas no debían interferir con la inquebrantable lealtad al Estado, común a todos” [Bauman, 2004; 19]

El ideal del “Estado inconcluso” que propone Bauman [2004; 19], se encuentra vinculado entonces a la aparición de la concepción de la ciudadanía (colectiva e individual) como un efecto que debía ser controlado y moldeado, pero cuya conformación escapaba de los límites y facultades del Estado. Para el caso mexicano, la inserción de las escuelas en comunidades rurales y semi-industrializadas, pretendía romper con el patrón de la sociabilidad, integrando en la dinámica educativa la interacción y acercamiento con el círculo familiar, de tal manera que la práctica de enseñanza (en toda su amplitud) fuera extendida en los hogares como parte complementaria de la labor de instrucción, del mantenimiento del desarrollo cognitivo de los sujetos, y como parte del funcionamiento de la *ingeniería social totalizadora* promovida por el Estado a través de sus instituciones. Desde luego, en líneas anteriores referimos la práctica educativa como una doble corriente (*dinamismo y desvirtúo*): su relación con la formación de los ciudadanos puede partir de dicho esquema puesto que señalamos la aparición en el contexto mexicano de la primera y segunda mitad del siglo XX, de grandes capas de sujetos en formación, homologados con los ideales del Estado y que fueron asumidos como ciudadanos a efecto de la *dinámica de la práctica educativa* y la *legalidad política*, mientras que por otra parte, se identifica la emergencia de una sociedad crítica y consciente formada también en espacios educativos, que interiorizan su *condición ciudadana* como un vehículo social activo frente a la primera esfera; dicho de otra forma podemos aludir hacia la aparición de una *sociedad fragmentada* * en México como consecuencia de la práctica educativa, que contrapone la condición de resiliencia de los estratos sociales con intereses comunes (que generalmente

* Queremos llamar la atención en este concepto, puesto que la dinámica social mexicana ha dado cuenta de una polarización social y una ruptura ideológica incluso entre sujetos bajo condiciones similares e intereses comunes. La concepción de la ciudadanía en el país ha atravesado por un proceso de legitimación, a través de expresiones culturales como lo es la protesta, pero que como hemos identificado, responde a una *fragmentación social* de la ciudadanía en general: ello quiere decir, que las expresiones ciudadanas legítimas son las que parten de la idea de legalidad del Estado y no como una iniciativa propia de los sujetos (cuando ello ocurre, son contenidos, pues escapan del encuadre establecido por la esfera gubernamental), de tal forma que la ciudadanía entendida bajo esta doble vía (estatal e independiente) tiende a ser regulada por la misma sociedad. No resulta extraño entonces, el que en el caso de las protestas, se desarrolle bajo un modelo de centro-periferia (en este caso, la ciudad de México, se erige como el punto de concentración y demanda ciudadanas) pues tales circunstancias precisan del reconocimiento y legitimación del Estado, representado por medio de la capital, pero que no evita la denotación de otros sectores sociales bajo las mismas condiciones políticas, económicas y culturales, es decir la ciudadanía en México es de carácter excluyente de la otredad, asimilada por los sujetos en interacción

representan un peso poblacional medio-bajo), frente al potencial de *la cultura de élite* consolidada en la práctica educativa (evidenciado multitudinariamente).

Sobre este último punto, Susana Mallo ha propuesto realizar la distinción entre *ciudadanos* y *sujetos socializados* [Mallo, 2010; 13] a partir de su estudio sobre el contexto Uruguayo: el *rol ciudadano* por lo tanto puede ser entendido como un consenso social que tendencialmente representa un sentido de oposición sobre el rol del Estado y sus políticas, mientras que el *sujeto socializado*, actúa bajo el modelo de la democracia representativa, donde su manifestación política pública se condensa en el consentimiento otorgado a la estructura estatal para ser gobernado [Mallo, 2010; 3, 17] y el mantenimiento de las normas cívicas establecidas por medio de la institucionalidad. En esto evidentemente juegan un papel primordial, el sentido de responsabilidad que parte de los sujetos, los ideales de solidaridad, igualdad e incluso de la soberanía popular. La relevancia del debate sobre la ciudadanía bien puede sintetizarse como sigue:

“El estatus social resultaba decisivo para la participación del individuo en política y excepto en los casos de emergencia nacional, en los que se suponía que este individuo había de actuar solamente como un nacional, sin atención a su clase o a su afiliación a un partido, jamás se enfrentaba directamente con los asuntos públicos o se sentía directamente responsable de su dirección” [Arendt, 1974; 395]

Por último podemos referir entonces a la existencia de diferentes *niveles de ciudadanía o bloques de ciudadanos* en México, como resultado de la práctica educativa y los ideales del Estado, ya que el sentido de la diversidad y el alcance del concepto, vinculado a la práctica educativa como la hemos analizado dan cuenta de ello. Es evidente que, pese a la inserción de las escuelas dentro de las comunidades para el periodo que nos ocupa, -y los efectos de construcción/destrucción de la sociabilidad mexicana que referimos a lo largo de nuestra investigación-, que el surgimiento del ciudadano también se muestra en una doble vía al igual que la profesión docente pues puede extenderse bajo los parámetros de una ciudadanía *activa y/o pasiva*; en este sentido la idea de ciudadanía es un elemento que pretende legitimarse por medio de la práctica social y que escapa incluso al moldeamiento

de las estructuras educativas, pues es una condición individual. Así, la conformación del ciudadano pese a presentarse bajo el marco de un sujeto con derechos y obligaciones, con base a la ley y otras condiciones, no suprime la idea de la *responsabilidad individual* de los sujetos para el desarrollo de la ciudadanía activa, esto se ha constituido también como una problemática de índole histórico-social, pues cuestiona la validez de la institución educativa en la formación de ciudadanos y la manera en que éstos son insertados a la dinámica social. Sobre esto, reconocemos entonces que a mayor preparación educativa, se propicia una reflexión y concientización de las problemáticas contextuales, que establecen un nivel de discusión pública que no es desarrollado dentro de las aulas, en el que el *liberum arbitrium* [Arendt, 1984; 281] se erige a todas luces como el impulsor del sujeto activo de la sociedad, y no como mero observador de la realidad ante la destrucción del bienestar común.

CONCLUSIONES

A lo largo de nuestra investigación, hemos analizado las diferentes formas que permitieron la consolidación del docente mexicano como una figura de poder dentro del colectivo social. Es innegable que la presencia de los docentes en las comunidades, ha propiciado el desarrollo de las mismas –por lo que no podemos generalizar respecto a las condiciones sobre las cuáles los propios maestros han enfocado sus actividades dentro de éstas-, sin embargo, por condiciones propias del contexto mexicano de la primera mitad del siglo XX e inicios de la segunda mitad, que hemos analizado en nuestro estudio, es que apuntamos a la formación de una dicotomía que permeó a dicho gremio, y configuró históricamente una relación de poder que hasta ahora se extiende colectivamente sin ningún tipo de oposición. El problema del ejercicio del poder en espacios institucionalizados presenta diversas vetas de análisis, y en efecto, éste fenómeno se puede matizar dependiendo las variables o escalas en las que se presenta. Así mismo, dicho elemento ha sido configurado de una manera tan compleja, que su origen ha tendido a establecerse como parte de una práctica sociocultural en México, que define y reproduce las conductas de los sujetos de poder a lo largo del tiempo y en distintos espacios de interacción social. Trasladando esto último a la actualidad, no podemos evitar pensar en expresiones populares e incluso representaciones gráficas, donde la figura del maestro mexicano se ha erigido como una primordial dentro de los diferentes poblados del país -los ejemplos son variados y reconocidos-, y también sobre las conductas de la sociedad relacionadas con dicha cuestión (como ocurre con el gesto de deferencia y casi reverencialidad que aún se observa en las comunidades en torno al maestro); todo ello son muestras igual de importantes para la consolidación de nuestro postulado, por lo que la importancia desde el ámbito histórico y sociológico es indudable.

Sin embargo, consideramos también hacer algunas últimas apreciaciones, respecto a la forma en que los internados y los docentes adscritos a este modelo de instrucción –de plena representación, apego y reproducción a los mecanismos dictados por el Estado mexicano-se erigieron históricamente como condicionantes del desarrollo y cohesión social. De esta manera agruparemos esta última intervención en torno a cuatro grandes esferas de discusión: 1) *la modernidad como fenómeno ambivalente en México*, 2) *la*

hegemonía de la subalteridad y sus expresiones en espacios institucionalizados, 3) *la transformación del espacio y la sociabilidad en México* –entendido esto último como un elemento que interseca el desarrollo de la interacción social, y la percepción de los espacios, como efecto de una práctica presentada como “inherente al proyecto modernizador-, 4) *el problema de la institucionalidad y los sujetos del Estado*. En relación a la primera esfera, podemos señalar que la modernidad en México –al igual que en muchos países en el orbe, para el periodo que nos ocupa-, pareció instaurarse como la máxima expresión de *pertenencia y concordancia* con los nuevos movimientos políticos, económicos y socioculturales demarcados por el desarrollo de las potencias mundiales. Este paradigma, con sus propios mecanismos (modernización, urbanización e industrialización) estableció un modelo bajo el cual, el país pretendió desenvolverse -en gran medida quizá por el conflicto revolucionario que había socavado las facultades del Estado y que había fragmentado el tejido social-, y reintegrarse; el resultado del apego a tales preceptos, se presentó de una manera tan diversa que la polarización en los diferentes sectores de la población resultaron más que evidentes.

Como ya hemos hecho notar en páginas anteriores, la modernidad también trajo consigo un proyecto lleno de ambivalencias (pues a consideración, dicha ambivalencia es la que ha permitido su existencia como paradigma rector en la sociedad). Mientras “construía” novedosas formas de organización social -por medio del establecimiento de pautas laborales, de producción, consumo, entretenimiento, vivienda, entre muchos otros elementos-, también destruía antiguas y tradicionales formas de interacción social, escindía a la población, la sectorizaba y catalogaba. Al tiempo que generaba expectativas de desarrollo y crecimiento multifactorial, suprimía y condenaba realidades sociales e incluso las recrudecía como en el caso de la pobreza, la falta de recursos y condiciones equitativas de desarrollo familiar, evidenciaba la poca preparación que tenía la población –y el propio país- para alcanzar el ideal del progreso; ejemplo de ello fue la maquinaria educativa, vista ahora como un elemento endeble, y sujeta a condiciones muy particulares de los espacio en donde se insertaba -esto último como efecto de la presencia de un México multicultural y diverso, con prácticas tan arraigadas como la corrupción, el desinterés ante la otredad, la maleabilidad de los sujetos por el ejercicio del poder, y un Estado en vías de

fortalecimiento-. La industrialización llevada a cabo con un país endeudado y en plena dependencia económica, la urbanización vista como anhelo y clímax del proceso modernizador, ante un panorama donde dominaba el aire rural, propició que el camino de México dentro del paradigma de la modernidad, realmente se gestara como un elemento sinuoso y lleno de incertidumbre, cuyos efectos aún son visibles en la actualidad.

En cuanto a la segunda esfera (*la hegemonía de la subalteridad y sus expresiones en espacios institucionalizados*), podemos señalar que surgió como producto del primer elemento de discusión, y como efecto de la singular dinámica político-económico y socio-cultural de México, que puede encontrar a su vez, sus propias raíces como un fenómeno de índole histórica. Esto en relación a que, los espacios donde se ha concentrado el poder, -es decir, aquellos donde esto fue entendido como parte de la *cultura* política en México- realmente fueron atomizados; dicho de otra manera, el Estado -en este ideal de reintegración y restauración del tejido social-, extendió sus mecanismos de representación/legitimación en el territorio hasta tal punto que, se crearon espacios focalizados de ejercicio de poder, potenciados a su vez con la alineación de sujetos que obtuvieron (consciente o inconscientemente) dicha atribución, teniendo como resultado la legitimación del Estado, pero también el establecimiento afinado de relaciones de poder, basadas ahora en la representación gubernamental, resultado directo de la corriente de *institucionalización* que marcó la primera mitad del siglo XX en el territorio. Ejemplos de esto último, pueden ser identificados en la formación de instituciones, proyectos y reformas de “impacto social”, que ha tenido como resultado un modelo característico en el país: el de una *hegemonía aplicada desde la subalteridad*, que obedece en efecto a un esquema hegemónico primario -en este caso el Estado-, pero que paralelo a ello, permite tener control sobre los sujetos que conceptualizamos -o quizá apenas alcanzados a bosquejar- como <colectivos no organizados>, por medio de la instauración de figuras representativas del Estado cargadas con una autoridad legítima sobre la población, como los funcionarios públicos y los burócratas, un sector que paradójicamente se incrementa y complejiza en distintos espacios y temporalidades -y del que se ha escrito escasamente-. Los aportes de Foucault y Lenski resultan valiosos para nuestra investigación, al poner sobre la mesa la importancia que tiene el poder dentro de la organización social, los efectos producidos

sobre los sujetos y los espacios donde se presentan tales expresiones, pero el caso mexicano resulta todavía más interesante, sobre todo si consideramos que también la autoridad y el poder se han manifestado como expresiones culturales legítimas –asiduamente manifestadas como “necesarias y benéficas” para el colectivo-, que responden incluso a una tradición en el marco de desarrollo de la sociabilidad en el territorio.

En relación a lo que hemos acometido como *la transformación del espacio y la sociabilidad en México*, es preciso resaltar la relación que tiene ello, con la manifestación pública y legítima del poder y la regulación social. Un par de ideas de David Harvey son precisas para dar cuenta de este punto: “(...) el dominio simultáneo del espacio y el tiempo, constituye un elemento sustancial del poder social” [Harvey, 1998; 247]; por otra parte “(...) aquellos que controlan el espacio, siempre pueden controlar las políticas del lugar, aún cuando hace falta en primer término, tener control sobre algún lugar para gobernar el espacio” [Harvey, 1998; 260]. Estos dos postulados nos permiten abrir el panorama respecto a cómo el fenómeno modernizador –además de tener implicaciones políticas y económicas-, también pretendía establecer un nuevo orden sobre expresiones sociales y culturales para la sociedad del siglo XX. En este sentido, es evidente que en múltiples ocasiones, se ha dejado de considerar que uno de los principales objetivos de la modernidad fue la obtención de la disciplina y ordenamiento de los colectivos, además de la satisfacción –y generación- de necesidades hacia la población. La construcción de nuevos espacios, el control y la modificación de los mismos –o su destrucción según se vea-, gestó los mecanismos de interacción, bajo los cuales los sujetos asumirían sus funciones dentro del paradigma rector; es decir, la optimización de la funcionalidad de los espacios, no es un elemento ajeno a los fines del Estado mexicano moderno ni tampoco fue casual, pues éstos también habían sido pensados como centros de poder y legitimación de su estructura. A partir de ello, y como propuesta teórico-reflexiva (que amplía las vetas análisis para futuras discusiones en el plano histórico) podemos aludir a la creación de una *hegemonía concentrada*, que al mismo tiempo tendió a establecerse como una *hegemonía de carácter plural y diversa* (para el caso mexicano, como efecto de la atomización del poder) teniendo como consecuencia (además de la transformación de las relaciones económicas y políticas), cambios culturales y ciertos niveles de descomposición social. La creación de espacios y el

manejo del tiempo –tal como ha señalado Acevedo en sus estudios- propició el surgimiento de nuevas percepciones y conductas de la sociedad, a efecto práctico del sistema instaurado, determinando así la función de la estructura educativa y administrativa dentro de las comunidades.

Adelantándonos a identificar una desavenencia causada por la modificación del tiempo y el espacio podemos decir que el *desplazamiento poblacional* también ha sido un factor afectado por dicha relación. El sistema capitalista subrepticamente ha intentado combatir la movilidad de la clase trabajadora cerrando los espacios o circuitos de interacción social -pese al incremento de las vías de comunicación a causa de la urbanización-, además de generar una conducción ideológica y cooptación intelectual. El papel de las instituciones en este último, en conjunto con el apoyo de las clases privilegiadas y la maquinaria político-burocrática, afinaron este modelo de dominio. La degradación sobre la remuneración económica de los empleos, y la mejora de las condiciones de vida de los trabajadores, son elementos que fragmentan la sociabilidad de la clase trabajadora, impiden su movilidad y frenan su oposición, al cerrar los espacios de desarrollo por la baja potencia económica que poseen y la desigualdad de los ingresos. El apego al crecimiento cuasi exponencial de la institucionalidad y la burocracia, sumado al sindicalismo simulado en México –sobre todo al referente a la esfera magisterial- se presentan ante nosotros como factores que han impedido sentar las bases de una conciencia colectiva que permita hacer frente a la hegemonía del organismo primigenio, que es el Estado. De ahí, que las escisiones profundas a las que aludimos en nuestro trabajo, se piensen como insuperables o barreras infranqueables para la sociedad en su conjunto.

Por último, sobre la *institucionalidad y los sujetos del Estado*, consideramos que son dos de los elementos que no se han abordado desde una perspectiva plenamente crítica en nuestro país. Y es que en general, los sujetos del Estado no se asumen en la sociedad como tal, sino que la percepción en torno a éstos, se ha derivado ideológicamente hacia la realización de un mero *cumplimiento de funciones*, es decir, que forman parte de la labor que realizan pero sin considerar el impacto que ello tiene sobre los demás sectores de la población. Podríamos pensar esto último como una inercia de la funcionalidad de tales

representantes, al tiempo que asumimos que en toda institución existe una personificación del poder que es ejercido políticamente, en una estructura entendida como vertical. Bajo esta misma línea se desarrolla el planteamiento de Traverso, sobre los campos de concentración y la ideología nazi (de la cual, no estaban eximidos los propios intelectuales), puesto que como hemos notado, el Estado funge también como promotor de conductas sociales deseables, por medio de la intervención profesionalizada de sujetos con carácter de agente social. En palabras del sociólogo Zygmunt Bauman, en este punto se constituiría la “fase sólida de la modernidad nacida de una joven nación con el incipiente Estado” [Bauman, 2004; 13], proceso que evidentemente se encuentra fortalecido con los grandes procesos de institucionalización, y el reconocimiento de la necesidad de la regulación social.

Así pues, y a consideración propia, pensamos que los internados se presentaron dentro del sistema educativo, como alternativas ante el avance acelerado de la modernización, que empujaba a la sociedad a actualizarse y adaptarse a nuevas condiciones socioeconómicas, culturales y políticas (de integración social), lo que a su vez, marcó la pauta para la gestación de una nueva idea sobre *la importancia y consolidación de nuevas formas de la institucionalidad*, y de la jerarquización social, que se mostraba como fundamental en el territorio, a partir de la inserción del modelo capitalista en el país. Dicho de otra forma, tanto la escuela, como el docente mexicano fungieron como “motores” de desarrollo de capital social, donde el Estado –con el tinte de *benefactor y paternalista*–, estableció por medio de la intervención profesionalizada (como lo era el docente dentro de la escuela), las formas en que la “conducta socialmente aceptada” tenía que configurarse, impactando directamente sobre la idea de ciudadanía, la modificación de espacios de interacción común, las formas de trabajo y de organización social; el docente mexicano, fue entonces un verdadero agente de cambio social, una figura en torno a la cual, quedan muchas cuestiones que analizarse.

Según lo propuesto, los internados responden entonces a una novedosa lógica de organización (sobre todo de las comunidades pobres y marginadas, con altos índices de población), y la articulación de servicios (que ya mostraban tintes de la fortaleza del Estado

por cohesionar a las masas), vinculado directamente al sistema político. En este punto, no podemos dejar de resaltar, las relaciones personales y comunales establecidas entre los sujetos en interacción, como conductas propias del nuevo esquema modernizador y progresista. En este mismo sentido, el Estado mexicano fue quién auspició este tipo de estructuras, como una forma sutil de extender su poder centralizado; la educación por lo tanto se estableció en el territorio como una práctica institucional, que tendía únicamente hacia el beneficio de la estructura gubernamental, y posteriormente hacia la sindico-gremial, que evidentemente beneficia a unos cuantos. Al respecto habría que considerar que, la educación de acuerdo al contexto con anterioridad desarrollado, resultó una invasión cultural, que suprimió y/o mixturó las formas educativas tradicionales de las comunidades, lo que dio pauta a la formación de nuevas patrones culturales, tanto al interior, como en la estructura externa del sistema educativo. La problemática para nosotros resulta evidente, pues en realidad, no se había considerado con anterioridad la “invisibilidad del poder opresor” [Freire, 2005; 157], ni la importancia de establecer un parámetro de comparación entre las formas en que se ha configurado la posición del docente dentro de la sociedad, como un representante del Estado, en toda la extensión de la palabra y de sus prácticas.

Al respecto podemos argüir que los ideales de modernidad, industrialización y progreso e incluso nacionalización, exhibidas sexenalmente y que han sido aclamadas incluso en el medio académico, resultan claramente cuestionables, por lo que resultan fundamentales estudios como el de Stephen Niblo y Frank Tannenbaum. Así, rescatamos que no existió un “progreso” efectivo dentro del territorio en el periodo analizado, puesto que se estableció una escisión profunda respecto al desarrollo de la sociedad, siempre en dos vertientes: la urbana y la rural, éstas a su vez condicionadas por factores como el potencial económico (con conductas consumistas que auspiciaban el agravamiento de la marginalidad), el crecimiento de zonas *civilizadas* de interacción, en tanto el despojo de tierras y supresión de la otredad campesina y obrera, la concentración de capital cultural y social (con la clara distinción de escuelas asignadas por zona y región) y la modificación de las relaciones personales y comunales. Con ello, el impacto que se observó sobre la ciudad y el campo es todavía más complejo dentro del análisis histórico, pues aunado al establecimiento de contrastes en la escala social, consolidó proyectos de alto impacto que

tuvieron eco en formas que no se habían visualizado, como es el ejercicio del poder en escalas.

Por lo tanto, respecto a la condición dicotómica del docente mexicano (dinamismo y desvirtuó) podemos señalar que tanto su discurso como su función, se extienden en una sola forma, que es la alienación, dado que resulta él mismo, un producto del Estado – patrocinado y vigente a partir del mismo- y por lo tanto (discursiva e ideológicamente, sin tomar en cuenta posturas personales, es evidente) resulta un sujeto alienado. La preeminencia y necesidad de la regulación social como proyecto del Estado, no ha pasado desapercibida, pues se encuentra circunscrita en el proceso de institucionalización, que es a fin de cuentas lo que da soporte al Estado mexicano hasta nuestros días. Asimismo el debate sobre la modernidad resulta bastante importante de ser repensado, al igual que las diferentes relaciones entre sujetos dominantes y subalternos, además de las expresiones hegemónicas extendidas colectivamente, pues en ello parece radicar gran parte de la problemática que aqueja al país en la actualidad.

Una última interrogante se formula como resultado de dichas consideraciones, y a fines prácticos de la investigación: en contextos institucionalizados ¿cómo las prácticas de dominio se hacen cognoscibles? El principal obstáculo ante dicha pregunta subyace en el hecho de que tanto la escuela como el docente, han sido pensados como un elementos “fuera de toda jerarquía o relación política” (y si no ha sido de esta manera, el tema ha sido evitado monumentalmente), pues en este orden también se ha propiciado la formación de estructuras que regulan las prácticas sociales y forman parte de la dinámica del Estado; se ha omitido el hecho de que el espacio –como estructura material- tiene el fin de la *concentración*, y que ésta misma tiende a un fin, que establece a su vez un estado de jerarquización dentro de la sociedad, y se han establecido como vehículos de apertura o constricción social. En este mismo sentido, la población también juega un papel fundamental en el establecimiento de las relaciones de poder, ya que los conflictos de intereses han tenido una influencia política “hacia abajo” profundizando las escisiones sociales como efecto de dicha conjunción y conflicto de intereses. La educación –en su conjunto y en toda su extensión- por último, consideramos que debe orientarse a satisfacer

las necesidades del alumno, y no las unipersonales de quienes ostentan un puesto de representación institucional, puesto que ello ha derivado -además de la formación de grandes masas poblacionales dependientes a un sistema educativo popular de mala calidad-, a la proyección de redes de poder que se enquistan y se presentan como difíciles de erradicar, pues se han asumido como parte de la cotidianidad y estilo de vida mexicanos, moldeando una sociedad que difícilmente encuentra vías o recursos para poder interconectarse y adoptar una postura crítica ante un poder que oprime y sectoriza en formas cada vez más afinadas. En un ámbito propositivo, consideramos que la acción familiar sobre la esfera educativa puede llegar a resolver ciertas cuestiones negativas de la práctica educativa, en incluso influir sobre la forma conductual del profesorado, puesto que en tanto la acción del Estado sobre el mismo -estructurado en una vertiente agresiva y corrupta, que pretende reproducir una masa poblacional ignorante y atrasada- ha demostrado el objetivo primario de control social y político -que incluye a su vez, una condición de subordinación- no ha resuelto activamente las deficiencias reales de este sistema.

FUENTES Y BIBLIOGRAFÍA

Archivo:

AGN—Archivo General de la Nación

--(Fondo Presidentes, Secretaría Particular, Correspondencia)

AGEP- Archivo General del Estado de Puebla

--(Diario Oficial de la Federación)

-- (Fondo Hemeroteca Histórica, Periódico Oficial del Estado de Puebla, Sección Leyes y decretos)

-- (Fondo Hospicio, Sección Educación, Sección Administración)

INEGI-Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática

--Para 1950 a 1970. *Estadísticas Históricas de México*. México, D.F., año, 1994

--Para 1990, 1991 a 2010 SEP. Estadística Histórica del Sistema Educativo Nacional [Consultado el 03 de febrero de 2012]

HNDM-Hemeroteca Nacional Digital de México

--Periódico Oficial del Estado de Coahuila, Sección Leyes y Decretos, Presupuesto de Egresos, rubro educación

--Periódico Oficial del Estado de Sinaloa, Sección de Leyes y Decretos, Presupuesto de Egresos, rubro educación

--Periódico Oficial del Estado de Guerrero, Sección Leyes y Decretos, Presupuesto de Egresos, rubro educación

<http://www.hndm.unam.mx/> [Consultado, junio 2013]

Bibliografía:

--Acevedo-Rodrigo Ariadna, 2000. "Time and discipline in Mexican rural schools, 1921-1934". University of Warwick, Department of History. United Kingdom.

--2004. "Paying for Progress: Politics Ethnicity and School in a Mexican Sierra, 1875-1930". Vol. I. y II. University of Warwick, Department of History. United Kingdom.

--Adorno Theodor. Trad. Wolfgang Leo Mar, 1970. *Educação e emancipação*. Editora Paz e Terra. Brasil

--Aguilar Camín Héctor, Lorenzo Meyer, 2002. *A la sombra de la Revolución Mexicana*. Editorial Cal y Arena. México

--Apple Michel, 1996. *Política cultural y educación*. Ediciones Morata. España

--Arendt Hannah, 1974. *Los orígenes del totalitarismo*. Editorial Taurus. España

--Trad. Ricardo Montoro, 1984. *La vida del espíritu. El pensar, la voluntad y el juicio en la filosofía y en la política*. Centro de Estudios Constitucionales. Madrid, España

--Aron Raymond. Trad. Sérgio Batt, 1981. *Dezoito licões sobre a sociedade industrial*. Editora Martins Fontes, Universidade de Brasilia. Brasil

--Bauman Zygmunt, 2000. *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Editorial Gedisa, Barcelona, España

--Trad. Mirta Rosenberg. 2004. *La sociedad sitiada*. Fondo de Cultura Económica. Argentina

--Berman Marshall. Trad. Andrea Morales Vidal, 1988. *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*. Editorial Siglo XXI. España.

--Bertin Giovanni, 1981. *Educación y alineación*. Editorial Nueva Imagen. México

--Bordieu Pierre. Trad. Isabel Jiménez, 1997. *Capital cultural, escuelas y espacio social*. Editorial Siglo XXI. México.

--Buenfil Burgos Rosa Nidia, 1991. *Análisis de Discurso y Educación. Estudios interculturales y Educación. Bases teóricas*. CINVESTAV. IPN. México

--2007. *Educación, Postmodernidad y discurso; tres acercamientos*. CINVESTAV-Sede Sur, Departamento de Investigaciones Educativas, México

--Clastres Pierre. Trad. Bernardo Frey, 1979. *As sociedade contra o Estado*. Ediciones Afrontamento. Porto, Portugal.

--Córdova Arnaldo, 1997. *La formación del poder político en México*. Ediciones Era, Serie Popular. México.

--Echeverría Bolívar, 2008. *Modernidad y anti-modernidad: el caso de México*. Coloquio Modernidad y anti-modernidad en México, Seminario “La modernidad: visiones y dimensiones”. UNAM, México.

--Ferrari Mario, Jaime Couso (coord.), 2002. *Internación de niños: ¿el comienzo del fin? Crisis de los internados y transformación de las políticas de infancia en España, Italia y el Cono Sur*. UNICEF. Centro de Investigaciones Innocenti. Florencia, Italia.

--Ferrarotti Franco, 1976. *Hombres y máquinas en la sociedad industrial*. Editorial Labor. Barcelona.

--Foucault Michel, 1996. Trad. Aurelio Garzón del Camino. *Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión*. Editorial Siglo XXI. México.

--Freire Paulo, 2005. *Pedagogía del oprimido*. Segunda edición. Editorial Siglo XXI. México.

--1997. *Política y educación*. Segunda edición. Editorial Siglo XXI. México

-- Fuentes Molinar Olac, 1984. *Educación y política en México*. Editorial Nueva Imagen. México.

--Giddens Anthony. Trad. Marcia Bandeira de Mello, 1973. *A estrutura de classes das sociedades avançadas*. Zahar Editores. Río de Janeiro.

--Gramsci Antonio, 1999. *Cuadernos de la cárcel (1929-1930)*. Tomo I. Ediciones Era. México

--Harvey David, 1998. *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Amorrortu Editores. Buenos Aires, Argentina.

--Lenski Gerhard, 1993. *La desigualdad social: teorías de la estratificación y la movilidad social*. Editorial Diana. México

--León Samuel. Ignacio Marval, 1985. “El ascenso de los movimientos populares” en: *En el cardenismo (1934-1940)*. Editorial Siglo XXI. Instituto de Investigaciones Sociales. UNAM. México.

--Luengo Fabiola, 2010. *A vigilância punitiva. A postura dos educadores no processo de patologização e medicalização da infância*: Editorial Cultura Académica. São Paulo, Brasil

--Mallo Susana, 2010. *Democracia, ciudadanía y participación: nuevos sujetos sociales*. Universidad de la República, Uruguay.

--Niblo Stephen, 2008. *México en los cuarenta. Modernidad y corrupción*. Editorial Océano. México.

--Novelo Victoria. Augusto Urteaga, 1979. *La industria en los magueyales. Trabajo y sindicatos en Ciudad Sahagún*. Centro de Investigaciones Superiores del Instituto Nacional de Antropología e Historia. Editorial Nueva Imagen. México.

--Nurske Ragnar, 1964. *Equilibrio y crecimiento en la economía mundial*. Ediciones RIALP. Madrid

-- Ontiveros Balcázar Manuel, 1992. *Historia del MRM 1958-1961: el presidente aplastó a la Sección 9 democrática*. Editorial Pueblo Nuevo. México

--Pardo Ramírez Marisol Adriana, 2003. *Educación y enseñanza de la Historia. El debate en tiempos de la unidad nacional*. Colegio de Historia. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Puebla, México.

--Rüsen Jörn, 2000. “Ilustración histórica de cara a la posmodernidad. La historia en la era de la nueva dispersión” en: Silvia Pappe (coord.): *Debates recientes en la teoría de la historiografía alemana*. Universidad Iberoamericana. Universidad Autónoma Metropolitana. México.

--Thompson Edward Palmer, 1989. Trad. Elena Grau. *La formación de la clase obrera en Inglaterra*. Tomo I. Editorial Crítica. Barcelona, España.

--Traverso Enzo, 2001. *La Historia Desgarrada. Ensayo sobre Auschwitz y los intelectuales*. Editorial Herder. Barcelona España.

-- Vaughan Mary Kay, 2001. *La política cultural en la Revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México 1930-1940*. Fondo de Cultura Económica, México.

--Weber Max, 2011. Trad. Luis Legaz Lacambria. *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Fondo de Cultura Económica. México.

--Williams Raymond, 2001. Trad. Alcira Bixio. *El campo y la ciudad*. Editorial Paidós. Argentina

--Zaida Lobato Mirta. Sofía Venturoli (coord.), 2013. *Formas de ciudadanía en América Latina*. Estudios AHILA de Historia Latinoamericana. Iberoamericana. España

--Macías Flavia. *La ciudadanía y su dimensión política en la América Latina Decimonónica*

--Argeri María. *Identidades, ciudadanía y etnicidad. Perspectivas históricas*.

Revistas:

--Ai Camp Roderic, 1976. “El sistema mexicano y las decisiones sobre el personal político”. *Revista Fl*. México. Año XVII, Vol. Sep. Núm. I.

--Cosío Villegas Daniel, 1947. “La crisis en México”. *Cuadernos americanos*. México. Año VI. Vol. XXXII. Marzo-Abril. Núm. 2

--Escalante Fernández Carlos, 2013. “Las cartillas de alfabetización de la campaña de 1944-1946 en México”. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*. México. Vol. 1. Núm. 1. Pp. 155-162

--Gindin Julián, 2008. "Sindicalismo docente en México, Brasil y Argentina: una hipótesis explicativa de su estructuración diferenciada". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Abril-Junio. Vol. 13. Núm. 37.

--Guerrero Mills Martha Beatriz, 2012. "La revista Problemas Agrícolas e Industriales de México, un espacio de recepción de la intelectualidad". *Revista Fuentes Humanísticas*. UAM-Azc. Enero-Junio. No. 44.

--Hernández Sotelo Anel, 2010. "Una reflexión sobre la modernidad de Charles Baudelaire y Walter Benjamin". *Boletín ENAH, Órgano Informativo y cultural de la Escuela Nacional de Antropología e Historia*.

--Ornelas Carlos, 2008. "El SNTE, Elba Esther Gordillo y el gobierno de Calderón" *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Abril-Junio. Vol.13. Núm. 37.

--Tannenbaum Frank, 1951. Trad. Manuel Sánchez Sarto. "México: la lucha por la paz y por el pan". *Revista Problemas Agrícolas e Industriales de México*. Editorial Talleres Gráficos de la Nación. Octubre-Diciembre. Vol. 3. Núm. 4.

Página web:

--Ssociologos. Blog de Sociología y Actualidad.

-- Burawoy Michael, 2014. *La dominación cultural. Un encuentro entre Antonio Gramsci y Pierre Bourdieu*. [Consultado en 27 de mayo de 2014].

<http://ssociologos.com/2014/05/27/la-dominacion-cultural-un-encuentro-entre-antonio-gramsci-y-pierre-bourdieu/>

--Nieto Almaraz Arturo Ricardo, 2013. *Reproducción: la relación existente entre escuela y desigualdad social*. [Consultado en: 21 de octubre de 2014]

<http://ssociologos.com/2014/10/21/reproduccion-la-relacion-existente-entre-escuela-y-desigualdad-social/>

--Diccionario de Historia de la Educación en México.

<http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/> [consultado en 17 de julio de 2013]

-- Loyo Bravo Engracia, 2009. *De la desmovilización a la concientización. La Escuela secundaria en México 1925-1940*. El Colegio de México. México

-- Olivera Campirán Maricela, 2009. *Evolución histórica de la*

educación Básica a través de los proyectos nacionales 1921-1999.
Secretaría de Educación, Estado de México. México.

--Normas de convivencia en el internado

http://www.colegiomayol.es/archivos/normas_convivencia_internado.pdf

[Consultado 4 de septiembre 2012]

--Comité contra la tortura, 2008. *Acceso a la educación en contextos de encierro en la Provincia de Buenos aires.* Argentina

<http://www.alfabetización.fundaciónsantillana.org/archivos/rese%C3%B1a/acceso%20a%20la%ed%20en%20contexto%20de%encierro.pdf>

[Consultado el 17 de septiembre de 2012]

Fernández Silvia, María Goicoechea, 2011. *La educación en contextos de encierro.* Instituto Profesores Artigas. Montevideo.

http://www.dfpd.edu.uy/ipa/materiales/mat_varios/abero/educación_contexto_encierro.pdf

[Consultado el 22 de octubre de 2012]

A N E X O S

ANEXO 1

Nota: “El Sol de Puebla”
Año II. Núm. 603
5 de enero de 1946

Imposible capacitar a los maestros rurales con los salarios actuales
Piden ayuda al Gobernador, ya que la tarea Nacional, es Educar.

Por nuestro hilo directo

MÉXICO, D.F. 5 de enero.- (PUE).- Una comisión de Maestros Federales, los cuales están en esta ciudad impartiendo Cursos de Capacitación para profesores rurales, con objeto que éstos puedan obtener su título, se ha dirigido al Gobernador del Estado, dándole cuenta de la difícil situación de los profesores rurales, que desde hace algún tiempo, radican en Puebla, tomando Cursos de Capacitación en la Escuela Pre Vocacional.

Según informaron los maestros catedráticos, todos ellos de la capital de la República, a pesar de la buena voluntad de sus alumnos, éstos, en su mayoría, tendrán que regresar a sus lugares de origen, sin terminar los cursos, pues el raquíico sueldo que cobran como profesores rurales, no les permite cubrir los gastos de la estancia en esta ciudad, no obstante que han formado una cooperativa para pagar, en conjunto, sus alimentos.

Los Catedráticos de estos cursos, consideran que, a la postre, Puebla resultará beneficiada con la capacitación de sus profesores rurales, quienes podrán así impartir, una mejor enseñanza a la niñez campesina del Estado, por lo cual pidieron al Gobernador una subvención adecuada para todos los profesores rurales que están capacitando.

ANEXO 2

Nota: “El Sol de Puebla”
Año II. Núm. 605
7 de enero de 1946

Delegaciones de Maestros en el Congreso Nacional

Por nuestro hilo directo

MÉXICO, D.F. 5 de enero.- (PUE).- Procedentes de diversas partes de la República , se encuentran en esta capital nutridas delegaciones de maestros que participarán en el próximo Congreso Ordinario del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, que inaugurará el Presidente de la República.

Estas delegaciones en su mayoría y según informes que nos dieron, se aprestan a librar una dura lucha contra los dirigentes del actual sindicato, por la tendencia que existe de reelegirse en sus puestos, en particular el Secretario General, Profesor Gaudencio Peraza.

Nota: “El Sol de Puebla”
Año II. Núm. 605
7 de enero de 1946

Mensaje sobre el nuevo Concepto de Educación al Cuerpo Magisterial

Por nuestro hilo directo

MÉXICO, D.F. 6 de enero.- (PUE).- Con asistencia del Presidente de la República y del Secretario de Educación, se llevara a cabo, mañana lunes a las doce horas , en el Palacio de Bellas Artes, el acto inaugural del Congreso Ordinario del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Enseñanza (sic), durante el cual, el señor Jaime Torres Bodet, dirigirá un mensaje de unidad magisterial a los maestros del país, y el Profesor Gaudencio Peraza, Secretario General del Sindicato, rendirá un informe sobre las actividades sindicales, económicas y políticas, así como sociales y culturales, que ha desarrollado el Comité ejecutivo en 1945, dando a conocer el programa de trabajos de mejoramiento para el magisterio mexicano.

Un selecto programa se ha confeccionado para este acto inaugural, que tendrá como ceremonia previa, la colocación de la primera piedra del Hospital para Maestros Tuberculosos, y posteriormente una función cinematográfica en honor de los delegados. Los trabajos formales del Congreso, se desarrollarán en Cuernavaca.

ANEXO 3

Nota: “El Sol de Puebla”
Año II. Núm. 645
16 de febrero de 1946.

“Plan de Industrialización en México”

Exención de impuestos y muchas facilidades
Declaración del secretario Suárez (sic) ante los magnates norteamericanos

Por nuestro hilo directo

NUEVA YORK, 15 de febrero.- (AP).- Declarando que es inútil actualmente tratar de solucionar los problemas económicos mundiales y hemisféricos con un estrecho nacionalismo económico, Eduardo Suárez (Aránzolo), Ministro de Hacienda de México, delineó los planes de la industrialización de su país, y pidió que los industriales y los hombres de negocios de Estados Unidos, consideren con simpatía la nueva política económica de México.

Suárez hizo ésta declaración en un banquete en su honor por el Embajador mexicano Espinosa de los Monteros.

Asistieron al banquete prominentes hombres de negocios, banqueros e industriales norteamericanos, así como el Secretario Auxiliar de Estado, Spruille Braden.

El Embajador Espinosa de los Monteros, presentó al Ministro Suárez en un breve discurso y éste dijo después: “Es aceptado con amplitud que el éxito que cualquier plan para establecer una cooperación económica internacional, requiere que cada país de los pasos necesarios para poner en orden su propia casa”.

ANEXO 4

Lista de Quejosos y Solicitantes para aumento Salarial				
Fecha	Lugar (municipio/Edo.)	Nombre Profesor	Solicitud	Expediente
19-11-46	San José del Aura, Coah.	Andrés Silva Escalante	\$600.00 para pago de sueldos diferidos	26589 (ant)
21-11-46	Chiautla de Tapia, Pue.	Guillermina García León	Intervención ante el gobierno del Puebla, a fin de que se les aumente el 40% sobre sus sueldos	26375 (ant)
	Atlixco, Pue.	Yonné López Romero		
	Atlixco, Pue.	Agrícola Mentado		
	Puebla, Pue.	Candelaria Zamora D. Tlapanalá		
	Atlixco, Pue.	Eloísa González H.		
	Chietla, Pue.	Teresa Sánchez R.		
21-11-46	Salina Cruz, Oax	Antonio Portales L	Aumento del 40% sobre los sueldos actuales, y que el Gobierno Intervenga para que se dé fin al inmoderado costo de las subsistencias y aumenten así los sueldos del Magisterio Nacional	26281 (ant) /26078 /26077
	Salina Cruz, Oax.	Raymundo Malesche		
	San José del Aura, Coah.	Clotilde Flores		
	Monclova, Coah.	Adelina Díaz de León		
	Ciudad del Carmen, Camp.	M. del C. Escalante de T.		
	Sn. Juan de Gpe, Dgo.	Alicia Samaniego		
	Las Cuevas, Acuña, Coah.	Antonio Gómez Sumarán		
	Cd. García Salinas, Zac.	José Girón Candelas		
	Sn. Juan de Gpe. Dgo.	Martha Adame S.		
	Zapotlanejo, Jal.	Evelia García G.		
	Tuxpan, Nay.	J. Jesús Arias M.		
	Casa del Maestro, Martínez de la Torre, Ver.	José Sánchez R.		
	Pegueros, Jal	Clemente Pérez Flores		
		Jorge Munguía Aguilar		
	El Puente, Nay.	Mauro García Plaza		
	La Presa, Nay.	Delfina Quiroz Arrellano		
	El Botadero, Nay.	Ma. Asunción Palacios		
	Santiago Ixc. Nay.	Ma. Refugio Amaral		
	Emiliano Zapata, Nay.	Juana Santiago P.		
	El Zanjón, Nay.	Filogonia Hernández		
	El Tizate, Nay.	José Casanova Esparza		
	Amapa, Nay.	Evarista Romero Luna		
	La Lagunilla, Jal.	María Covarrubias C.		
	Los Reyes de Juárez, Pue.	Adolfo Cuanalo		
	Los Reyes de Juárez, Pue.	Francisco Camarillo		
	Sta. María de los Ang. Jal.	Celia Sánchez L. de Huízar.		
	La Mazata, Jal.	Rafaela Alcalá González		
	Sta. María de los Ang. Jal.	Josefina García Ayala		
		Consuelo Enciso de Arellano		
	Colotlán, Jal.	José N. Gallo Hernández		
Chapalilla, Nay.	Josefina Montes A.			
Jalpa de Méndez, Tab.		Tito Livio Castillo Romero		
		Fidelia Castillo de J.		
		Socorro Castillo de M.		
		Aurora Taracena H.		
La Presa, Nay.	Felipa Neri Peregrino			
	B. O. Flores S.			

	Santa Cruz, Nay.	G. Bayardo		
	Teotlazingo, Pue.	Nicolás Molina M.		
	Tucta, Nacajuca, Tab.	Francisco de la Cruz Cruz		
	Sta. María de los Ang. Jal.	Manuel Crespo Monárrez		
	Atotonilco, Huejucar, Jal.	Abelina Flores T.		
	Río Grande, Jal.	Má. De Jesús Fernández López		
	Pedro Escobedo, Qro.	Ana María Ontiveros		
	Mexpan, Nay.	Ninfa Ávalos Rodríguez		
	Mexpan, Nay.	Heriberto González López		
	Acaponete, Nay.	Librado Madero		
	Acaponete, Nay.	U. Sandoval		
	La Bayona, Nay.	S. Sandoval.		
	Acaponete, Nay.	Justino Rodríguez V.		
	Jalpa de Méndez, Tab.	Teresa Campos Payró		
	Mazateupa, Nacajuca, Tab.	Felipe de la Cruz Bernardo		
	Nacajuca, Tab.	Florinda Bastar. B		
	Jalpa de Méndez, Tab.	Candelario Denis G.		
	Jalpa de Méndez, Tab.	Hita Gómez Fernández		
	Cd. García Salinas, Zac.	Altagracia Dorado		
	San Luis Potosí, S.L.P	Catalina Rocha C.		
	Cd. García Salinas, Zac.	Manuel Márquez Salazar		
	Los Cuervos, Suaticán, Zac.	Fernando Vázquez M		
	Cd. García Salinas, Zac.	M. del Carmen Sifuentes S.		
	Cd. García Salinas, Zac.	Alfredo Márquez Ramírez		
	Jalpa de Méndez, Tab.	Adan Córdova Magaña		
	La Trojita, Tepetongo, Zac.	Margarita Garay Ramos		
	Tepetongo, Zac.	Jovita Cortés Becerra		
	Cd. García Salinas, Zac.	José Salcedo García		
	Cd. García Salinas, Zac.	Porfiria Jiménez Ávila		
	Cd, García Salinas, Zac.	María Girón Candelas		
	Cd. García Salinas, Zac.	Consuelo Moreno del Río		
	Chiautzingo, Pue.	Guillermo Abraján Perez.		
	Acaponeta, Nay.	J. Santos Olivarría		
	Acaponeta, Nay.	Joaquín Alvarez Zavalza		
	Chiautzingo, Pue.	José Gómez		
	Acaponeta, Nay.	Inocente Díaz Herrera		
	Acaponeta, Nay.	Magdalena Gómez Contreras		
	El Recodo, Nay.	Tomasa Arce Avila		
	Acaponeta, Nay.	Virginia Jiménez Díaz		
	Tecuala, Nay.	Ma. Luisa Pérez I		
	EL Carrizo, Nay.	Ursula de la Paz Ocampo		
	La Bayona, Nay.	A. Rivera C.		
	Acaponeta, Nay.	Matilde Espinosa R.		
	Acaponeta, Nay.	Jorge Guzmán Flores		
	Acaponeta, Nay.	Virginia Madero López		
	Acaponeta, Nay.	Ángela Romero M.		
	Tequisquiapan, Qro.	Plinio Viveros Almaraz		
	Tepelcaltepec, Mich.	Ricardo Perez García		
	Villa Frontera, Coah.	Dora Dávalos S		
	Miahuatlán, Oax.	Conrado Ramírez Díaz		
	Villa Acuña, Coah.	Carmen Álvarez de Gómez		
21-11-46			Aumento del 40% sobre los sueldos actuales, y que el Gobierno Intervenga para que se dé fin al inmoderado costo de las subsistencias y aumenten así los sueldos del Magisterio Nacional	26281 (ant) /26078 /26077

	Querétaro, Qro.	Elvira G, de Navarro		
	Villa Frontera, Coah.	Antonio Hernández P		
	Coalcoman, Mich.	Miguel Maldonado Ayala		
	Cuatlaningo, Pue.	Rebeca Rivera		
	Jalpa de Méndez, Tab.	Ma. Trinidad López Martínez.		
	Puxracuesco, Jal.	Gerardo J. Gama		
	Tepalcatepec, Mich.	Cosme Torres Palafox		
	Jiménez, Jal.	José Olivo Rico		
	Jalpa de Méndez, Tab.	J. Encarnación Madrigal.		
	Miahuatlán, Oax.	Joaquina Vázquez Saucedo.		
	Coalcomán, Mich.	Angela Castillo G.		
	Miahuatlán, Oax.	Estela Aragón Velasco		
	Coalcomán, Mich.	Ma. Jesús Ochoa		
	Río Grande, Jal.	J. V. de Hinojosa		
	El Refilón, Nay.	Enrique Cortés		
	Querétaro, Qro.	M. Guadalupe Guzmán Patiño		
	Navajoa, Son.	Ma. Jesús Rincón		
	Tepalcatepec, Mich	Roselia Aparicio R		
	Coalcomán, Mich.	Emilia Pantoja Melgoza		
	Mapimí, Dgo.	Ma. Dolores Reyna		
	Jalpa de Méndez, Tab.	Ma. Trinidad López de Martínez		
	Colotlán, Jal.	Ma. Robles Robles		
	Tepetongo, Zac.	Ma. Guadalupe Acevedo Ramírez		
	Castaños, Coah.	Cecilio Castillo C.		
	Coalcomán, Mich.	Esperanza Valencia Cortez		
	Coalcomán, Mich.	Eliseo Macías Pallares		
	Coalcomán, Mich.	Francisco Escobar Chávez		
	Puebla, Pue.	Ma. Luisa P. de Garrido		
	Jigios, Son.	Hortensia Vega S.		
	Champ. Camp.	Manuel J. Pérez M.		
	Miahuatlán Oax.	Graciano Maldonado		
	Coalcomán, Mich.	Aurora Torres Ulloa		
	La Puerta de Acahualtes, Jal.	Ma. Guadalupe Becerra		
	Miravalles, Nay.	Ma. De Jesús Chávez		
	Querétaro, Qro.	Catalina Lira		
	San Luis de Lozada, Nay.	Ma. De Jesús Esparza Montagudo		
	Tepalcatepec, Mich.	Tomás Márquez Chávez		
21-11-46	Coalcomán, Mich.	María Baltazar Cárdenas	Aumento del 40% sobre los sueldos actuales, y que el Gobierno Intervenga para que se dé fin al inmoderado costo de las subsistencias y aumenten así los sueldos del Magisterio Nacional	26281 (ant) /26078 /26077
	Mapimí, Dgo.	Ofelia Guevara		
	Tepalcatepec, Mich.	Félix Gerónimo Hernández		
	Acaponeta, Nay.	Ma. De Jesús Aquiles		
	Acaponeta, Nay.	Guillermo L. Castro		
	Llano de la Cruz, Nay.	Ma. De Jesús Regalado Osecus		
	San Felipe Aztatán, Nay.	Ramona Hernández Pérez		
	Tuxcueca, Jal.	Susana Chávez de R.		
	Etchojoa, Son.	Florencio Tapia Gracia		
	Navajoa, Son.	Amelia Aboytia Trasviño		
	Navajoa, Son.	Anastacia Cárdenas		
	Zaragoza, Coah.	Severo Morquecho		
	Colotlán, Jal.	Ma. Rivera Gordiano		
	Puebla, Pue.	Julia Gamboa del Castillo		

	Ruíz, Nay	Salvadora L. de Lamas		
	Tuxcueca, Jal.	Julio Rodríguez		
	Tuxcueca, Jal.	Sara Le Harivel		
	Tepalcatepec, Mich.	Eva Sánchez M.		
	Tuxcueca, Jal.	Ma. Sánchez González		
	Cd. García, Zac.	Rosa Ma. Ramírez García		
	Nicolás Bravo, Zac.	Ma. Concepción Rosales		
	Villa Acuña, Coah.	Abel Zamudio López		
	Miahuatlán, Oax.	Cutberto Barroso Corales		
	Huejotzingo, Pue.	Leonor Montero de M.		
	Navajoa, Son.	Manuel Robles Campoy		
	Tecuanipan, Pue.	Eduardo Chalini		
	San Salvador, El Verde, Pue.	Carmen Merino		
	Acatic, Jal.	Ma. Trinidad Sandoval		
	Cloete, Coah.	Luis Aguirre Saucedo		
	Miahuatlán, Oax.	Oliva Vázquez		
	Guadalajara, Jal.	Austreberta Robles Torres		
	Coalcomán, Mich.	Salvador Sanchez Pizano		
	Coalcoman, Mich	Magdalena Pelleres Barreto		
	Puebla, Pue.	Mercedes Palacios		
	Hermosillo, Son.	Josefina B. de Pono		
	Almolongas, Mich	Ismael Narváez Guzmán		
	Huejotzingo, Pue.	Raul Osorio C.		
	Ejido I de mayo, Coah.	Ma. Vielma Cedillo		
	Guadalajara, Jal.	Sebastián Aceves		
	Los Tachuchanes, Mich	Melania Pallares		
	Sn. Sebastián Tepatlaxco, Pue	Marciel Morales		
21-11-46	Cd. García Salinas, Zac.	Cora Elias Flores	Aumento del 40% sobre los sueldos actuales ordinarios, y que el Gobierno Intervenga para que se dé fin, al inmoderado costo de las subsistencias y aumenten así los sueldos del Magisterio Nacional, además de un 20% sobre la vida cara e insalubre	26078/26077
	Castaños, Coah.	Cecilio Castillos C.		
	Coalcomán, Mich.	Silvestre I. Ursúa Gómez		
	Coalcomán, Mich	Atanacio Cerda Rivera		
	Tepalcatepec, Mich	Aurea Hernández		
	Coalcomán, Mich	Eva Beca Torres		
	Nueva Rosita, Coah.	Esperanza Cadena		
	Luis Moya, Zac.	Ramón Medina Soto		
	Villa Acuña, Zac.	A. González Figueroa		
	Querétaro, Qro.	Lucía Ruíz Hernández		
	Coalcomán, Mich.	Fidelina Quiróz Cerda		
	Coalcomán, Mich.	Lucineo Castillo Ceja		
	Acuña, Coah.	Miguel Caytán, Cepeda		
	Acuña, Coah.	Elma Peña Gelacio		
	Zacoalco de Torres, Jal.	Ma. Isabel Rueda Larios		
	Chucándiro, Mich.	Maximiliano Villalpando R.		
Tecuanipan, Pue.	Guillermina Hernández			
Tlaltenango, Pue.	Raquel Palacios			

Nota: Los empleados del Juzgado Mixto de Primera Instancia de Tepehuanes, Durango, apoyaron la solicitud de los miembros del SNTE hecha al gobierno de Camacho, para que se aumentaran los aumentos sobre el 40%., al igual que Meliton Carrera Zaragoza (Director de Escuela Santiago el Mirador Oaxaca) y otras dependencias y sindicatos, de acuerdo a lo expuesto en el Exp. 26270 (integrado por documentos varios).

Fuente: Archivo General de la Nación/Fondo Presidentes/Secretaría Particular/Correspondencia
 Construido a partir de los expedientes especificados dentro de la tabla.

ANEXO 5

Recursos para la educación/Personal docente por nivel educativo, 1950 a 2010

Nivel educativo	1950	1960	1970	1990/1991	2000/2001	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011
Total	90,896.00	145,377.00	325,156.00	1,090,696.00	1,432,372.00	1,625,236.00	1,659,347.00	1,694,130.00	1,720,591.00	1,743,939.00	1,768,983.00
Preescolar	2,892.00	6,675.00	10,524.00	104,972.00	156,309.00	197,841.00	206,635.00	214,548.00	218,206.00	220,154.00	222,422.00
Primaria	66,577.00	106,822.00	194,001.00	471,625.00	548,215.00	561,342.00	563,022.00	564,822.00	568,752.00	570,169.00	571,389.00
Secundaria ^a	8,702.00	19,984.00	67,738.00	234,293.00	309,123.00	348,235.00	356,133.00	364,723.00	369,548.00	374,363.00	381,724.00
Profesional técnico	ND	ND	4,145.00	35,382.00	32,202.00	31,040.00	29,222.00	28,983.00	28,962.00	28,146.00	27,557.00
Bachillerato ^b	6,599.00	8,053.00	23,692.00	110,000.00	177,831.00	224,889.00	229,717.00	235,096.00	243,855.00	241,155.00	250,712.00
Normal licenciatura	ND	ND	1,314.00	12,194.00	17,366.00	15,366.00	15,635.00	15,764.00	15,462.00	15,335.00	15,501.00
Licenciatura universitaria y tecnológica ^c	6,126.00	3,843.00	23,742.00	110,219.00	174,702.00	213,341.00	222,704.00	234,297.00	238,911.00	255,988.00	261,652.00
Posgrado	ND	ND	ND	12,011.00	16,624.00	33,182.00	36,279.00	35,897.00	36,895.00	38,629.00	38,026.00

Nota: Las cifras corresponden a inicio de cursos. La suma de los parciales, no puede coincidir con el total debido al redondeo de cifras. A partir de 1990, la información está presentada en ciclos escolares. A partir de 1990, incluye los servicios de secundaria técnica industrial, agropecuario, pesquero, forestal, e indígena. -Para 1950 y 1960 la información, se refiere al nivel medio superior (Preparatoria, Vocacional y Normal); en 1960 son cifras estimadas.

-Para 1950 y 1960, la información se refiere al nivel superior. En 1960 los datos son estimados, además no se dispone de datos sobre las escuelas dependientes de la Universidad Nacional Autónoma de México y del Instituto Politécnico Nacional. Para el año de 1970 este nivel incluye Posgrado. Para los ciclos escolares 2000/2001 a 2010/2011 este nivel incluye el de técnico superior

-ND: No disponible

Fuente: Para 1950 a 1970: **INEGI. Estadísticas Históricas de México.** México, D.F., 1994.

Para 1990/1991 a 2010/2011: SEP. *Estadística histórica del Sistema Educativo Nacional.* www.sep.gob.mx. (Consulta: 03 de febrero de 2012).

ANEXO 6

PRESUPUESTO DE EGRESOS*		
EDUCACIÓN PÚBLICA DEL ESTADO		
DIRECCIÓN GENERAL	Cuota Diaria (\$)	Cuota Anual (\$)
Un Director General de Educación	25.00	9,125.00
Un Secretario	14.00	5,110.00
Un Encargado de la Mesa de Inspección Pedagógica	12.00	4,380.00
Un Encargado de la Mesa de Estadística	8.00	2,920.00
Un Archivista	7.50	2,737.50
Un Médico Escolar	8.00	2,920.00
Cinco mecanógrafos "B" a \$6.50 cada uno	32.50	11,862.50
Dos Mozos a \$5.00 cada uno	10.00	3,650.00
COMISIÓN DEL ESCALAFÓN		
Para pago de los maestros que se releven de sus cargos para integrar la COMISIÓN DEL ESCALAFÓN en los términos de la Ley relativa		20,000.00
PRESUPUESTO ASIGNADO POR ESCUELA		
Escuela Secundaria Nocturna "Flores Magón"		
Un Director	12.00	4,380.00
Un Secretario	3.50	1,277.50
Dieciocho catedráticos a \$1.80 cada uno	32.40	11,826.00
Once catedráticos a \$3.60 cada uno	39.60	14,454.00
Un Mozo	3.50	1,277.50
Pabellón de Disección de la Universidad de Puebla		
Un Oficial Mayor	10.00	3,650.00
Un Ayudante	4.50	1,642.50
Un encargado del Arsenal	5.00	1,825.00
Un encargado de suministrar material para preparación y conservación de cadáveres y preparación de las clases	5.00	1,825.00
Dos mozos a \$3.50 cada uno	7.00	2,555.00
Escuela "Venustiano Carranza" Secundaria		
Un Director	14.00	5,110.00
Un Secretario	10.00	3,650.00
Un Auxiliar de Secretaría	6.50	2,372.50
Setenta y nueve catedráticos a \$1.80 cada uno	142.20	51,903.00
Dieciséis catedráticos a \$3.60 cada uno	57.60	21,024.00
Un bibliotecario	5.00	1,825.00
Un Prefecto	7.50	2,737.50
Dos Mecanógrafos "C" a \$5.00 cada uno	10.00	3,650.00
Cuatro celadores a \$5.00 cada uno	20.00	7,300.00
Un Conserje	5.00	1,825.00
Cinco Mozos a \$5.00 cada uno	25.00	9,125.00
Alumnos Pensionados de la Escuela Normal del Edo.		
Cincuenta Becas para los alumnos de la Escuela Normal a \$2.00 cada uno	100.00	36,500.00
Escuela Primaria de Niños Número Uno, anexa a la Normal		
Un Director	12.00	4,380.00

* Presupuesto para el año de 1950, emitido el 30 de diciembre de 1949. Archivo General del Estado de Puebla, Periódico Oficial, Sección de Leyes

Seis Ayudantes a \$9.00 cada uno	54.00	19,710.00
Un Mozo	5.00	1,825.00
Escuela Primaria de Niñas Número Uno, anexa a la Normal		
Una Directora	12.00	4,380.00
Seis Ayudantes a \$9.00 cada uno	54.00	19,710.00
Un Mozo	5.00	1,825.00
Escuela Oficial Número 7, "6 de enero de 1915"		
Un Director	12.00	4,380.00
Seis Ayudantes a \$9.00 cada uno	54.00	19,710.00
Un Celador	5.00	1,825.00
Un Mozo	5.00	1,825.00
Escuela Oficial Número 10, "Aguiles Serdán"		
Un Director	12.00	4,380.00
Once Ayudantes a \$9.00 cada uno	99.00	36,135.00
Un Celador	5.00	1,825.00
Cuatro Mozos a \$5.00 cada uno	20.00	7,300.00
Escuela Oficial Número 11, "Carmen Serdán"		
Un Director	12.00	4,380.00
Diez Ayudantes a \$9.00 cada uno	90.00	32,850.00
Dos Mozos a \$5.00 cada uno	10.00	3,650.00
Escuela Oficial Número 12, "Enrique A. Rebsamen"		
Un Director	12.00	4,380.00
Diez y ocho Ayudantes a \$9.00 cada uno	162.00	59,130.00
Un Celador	5.00	1,825.00
Dos Mozos a \$5.00 cada uno	10.00	3,650.00
Escuela Oficial Número 13, "Gabino Barreda"		
Un Director	12.00	4,380.00
Veintiún Ayudantes a \$9.00 cada uno	189.00	68,985.00
Un Celador	5.00	1,825.00
Un portero	5.00	1,825.00
Dos Mozos a \$5.00 cada uno	10.00	3,650.00
Escuela Oficial Número 14, "Gustavo P. Mahr"		
Un Director	12.00	4,380.00
Diez Ayudantes a \$9.00 cada uno	90.00	32,850.00
Un Celador	5.00	1,825.00
Dos Mozos a \$5.00 cada uno	10.00	3,650.00
Escuela Oficial Número 15, "Ignacio Ramírez"		
Un Director	12.00	4,380.00
Diez Ayudantes a \$9.00 cada uno	90.00	32,850.00
Un Celador	5.00	1,825.00
Dos Mozos a \$5.00 cada uno	10.00	3,650.00
Escuela Oficial Número 16, "José María Lafragua"		
Un Director	12.00	4,380.00
Dieciséis Ayudantes a \$9.00 cada uno	144.00	52,560.00
Una Celadora	5.00	1,825.00
Dos Mozos a \$5.00 cada uno	10.00	3,650.00
Escuela Oficial Número 17, "José María Arteaga"		
Un Director	12.00	4,380.00

Diez Ayudantes a \$9.00 cada uno	90.00	32,850.00
Una Celadora	5.00	1,825.00
Dos Mozos a \$5.00 cada uno	10.00	3,650.00
Escuela Oficial Número 18, “José María Pino Suarez”		
Un Director	12.00	4,380.00
Ocho Ayudantes a \$9.00 cada uno	72.00	26,280.00
Una Celadora	5.00	1,825.00
Una Moza	5.00	1,825.00
Escuela Oficial Número 19, “Josefa Ortiz de Domínguez”		
Un Director	12.00	4,380.00
Diez Ayudantes a \$9.00 cada uno	90.00	32,850.00
Una Celadora	5.00	1,825.00
Dos Mozos a \$5.00 cada uno	10.00	3,650.00
Escuela Oficial Número 20, “Juan C. Bonilla”		
Un Director	12.00	4,380.00
Nueve Ayudantes a \$9.00 cada uno	81.00	29,565.00
Una Celadora	5.00	1,825.00
Dos Mozos a \$5.00 cada uno	10.00	3,650.00
Escuela Oficial Número 21, “Juan N. Méndez”		
Un Director	12.00	4,380.00
Nueve Ayudantes a \$9.00 cada uno	81.00	29,565.00
Una Celadora	5.00	1,825.00
Dos Mozos a \$5.00 cada uno	10.00	3,650.00
Escuela Oficial Número 22, “Leona Vicario”		
Una Directora	12.00	4,380.00
Once Ayudantes a \$9.00 cada uno	99.00	36,135.00
Una Celadora	5.00	1,825.00
Dos Mozos a \$5.00 cada uno	10.00	3,650.00
Escuela Oficial Número 23, “Mariana Matamoros”		
Una Directora	12.00	4,380.00
Dieciocho Ayudantes a \$9.00 cada uno	162.00	59,130.00
Una Celadora	5.00	1,825.00
Dos Mozos a \$5.00 cada uno	10.00	3,650.00
Escuela Oficial Número 24, “Melchor Ocampo”		
Un Director	12.00	4,380.00
Catorce Ayudantes a \$9.00 cada uno	126.00	45,990.00
Un Celador	5.00	1,825.00
Dos Mozos a \$5.00 cada uno	10.00	3,650.00
Escuela Oficial Número 25, “Motolinia”		
Un Director	12.00	4,380.00
Diez Ayudantes a \$9.00 cada uno	90.00	32,850.00
Un Celador	5.00	1,825.00
Tres Mozos a \$5.00 cada uno	15.00	5,475.00
Escuela Oficial Número 26, “Pacheco y Henning”		
Una Directora	12.00	4,380.00
Veintiún Ayudantes a \$9.00 cada uno	189.00	68,985.00
Una Pianista	5.00	1,825.00
Dos celadoras a \$5.00 cada una	10.00	3,650.00
Tres Mozos a \$5.00 cada uno	15.00	5,475.00

Escuela Oficial Número 27, “Santos Degollado”		
Una Director	12.00	4,380.00
Quince Ayudantes a \$9.00 cada uno	135.00	49,275.00
Una Celadora	5.00	1,825.00
Dos Mozos a \$5.00 cada uno	10.00	3,650.00
Escuela Oficial “2 de Abril”		
Un Director	12.00	4,380.00
Veintiún Ayudantes a \$9.00 cada uno	189.00	68,985.00
Una Celadora	5.00	1,825.00
Tres Mozos a \$5.00 cada uno	15.00	5,475.00
Escuela Oficial de la Penitenciaría del Estado “Máximo Serdán”		
Un Director	12.00	4,380.00
Tres ayudantes a \$5.00 cada uno	15.00	5,475.00
Escuela Oficial de la cárcel municipal de Hombres		
Un Director	4.50	1,642.50
Escuela Oficial de la cárcel municipal de mujeres		
Una Directora	4.50	1,642.50
Escuela Nocturna para Obreros “Martín Paleta”		
Tres ayudantes a \$3.00 cada uno	9.00	3,285.00
Escuela de la Colonia “Ignacio Zaragoza”		
Un Director	6.50	2,372.50
Escuela Número 38 Colonia “Nueva Aurora”		
Un Director	6.50	2,372.50
Escuela Número 39 Colonia “Cuauhtémoc”		
Un Director	6.50	2,372.50
Dos ayudantes, a \$4.50 cada uno	9.00	3,285.00
Escuela Número 40 Colonia “La Libertad”		
Un Director	12.00	4,380.00
Cuatro ayudantes a \$6.50 cada uno	26.00	9,490.00
Escuela Número 42 “Xonacatepec”		
Un Director	6.50	2,372.50
Un ayudante	4.50	1,642.50
Escuela Número 44 “Hueyotlipan”		
Un Director	12.00	4,380.00
Cuatro ayudantes a \$6.50 cada uno	26.00	9,490.00
Escuela Número 45 “Joaquín Colombres”, Colonia “Águiles Serdán”		
Un Director	12.00	4,380.00
Tres Ayudantes a \$9.00 cada uno	27.00	9,855.00
Un Ayudante	5.00	1,825.00
Un Mozo	5.00	1,825.00
Escuela Número 46 “San Miguel Canoa”		
Un Director	6.50	2,372.50
Un ayudante	4.50	1,642.50

Escuela Número 47 “Barrio de Guadalupe”		
Un Director	6.50	2,372.50
Un ayudante	4.50	1,642.50
Escuela Número 48 “San Jerónimo Caleras”		
Un Director	9.00	3,285.00
Seis ayudantes a \$6.50 cada uno	39.00	14,235.00
Escuela Número 234 “Colonia Hidalgo”		
Un Director	12.00	4,380.00
Dos Ayudantes a \$9.00 cada uno	18.00	6,570.00
Tres Ayudantes a \$6.50 cada uno	19.50	7,117.50
Un Mozo	5.00	1,725.00
Escuela Número 241 “Jorge Washington” “Colonia Morelos”		
Un Director	12.00	4,380.00
Un Profesor de Inglés	2.00	730.00
Seis ayudantes a \$9.00 cada uno	63.00	22,995.00
Un Celador	5.00	1,825.00
Un Mozo	5.00	1,825.00
Escuela de la Colonia “Belisario Domínguez”		
Un Director	6.50	2,372.50
Un ayudante	4.50	1,642.50
Escuela de la Colonia “América” “Simón Bolívar”		
Un Director	12.00	4,380.00
Seis ayudantes a \$9.00 cada uno	54.00	19,710.00
Un auxiliar	6.50	2,372.50
Un Mozo	5.00	1,825.00
Escuela de la Colonia 20 de Noviembre “Carlos I. Betancourt”		
Un Director	6.50	2,372.50
Un ayudante	4.50	1,642.50
DEPARTAMENTO FORÁNEO		
ACATLAN		
Cabecera		
Un Director	12.00	4,380.00
Dos ayudantes a \$9.00 cada uno	18.00	6,570.00
Un ayudante	6.50	2,372.50
Siete ayudantes a \$4.50 cada uno	31.50	11,497.50
Petlalcingo		
Un Director	6.50	2,372.50
Dos ayudantes a \$4.50 cada uno	9.00	3,285.00
Totoltepec de Guerrero		
Un Director	6.50	2,372.50
Dos ayudantes a \$4.50 cada uno	9.00	3,285.00
Chila		
Una Directora	5.50	2,007.50
San Jerónimo Xayacatlan		
Un Director	6.50	2,372.50
Dos ayudantes a \$4.50 cada uno	9.00	3,285.00

San Pablo Anicano		
Un Director	5.50	2,007.50
Un ayudante	4.50	1,642.50
Barrio de Guadalupe		
Un Director	5.50	2,007.50
Tecomatlan		
Un Director	6.50	2,372.50
Un Ayudante	4.50	1,642.50
San Cristóbal		
Un Director	5.50	2,007.50
ATLIXCO		
“GARFIAS SERRANO”, Cabecera		
Un Director	12.00	4,380.00
Diez ayudantes a \$9.00 cada uno	90.00	32,850.00
Tres ayudantes a \$7.00 cada uno	21.00	7,665.00
Un ayudante	4.50	1,642.00
Fábrica “Metepec”		
Una Profesora de Corte y Confección	4.50	1,642.00
Un Profesor de Taquigrafía e Inglés	4.50	1,642.00
Escuela “Lázaro Cárdenas”		
Un Director	12.00	4,380.00
Diez ayudantes a \$9.00 cada uno	90.00	32,850.00
Un ayudante	7.00	2,555.00
Un Conserje	4.50	1,642.00
Axocopan		
Un Director	6.50	2,372.50
Dos ayudantes a \$4.50 cada uno	9.00	3,285.00
Huaquechula		
Un Director	6.50	2,372.50
Cuatro ayudantes a \$4.50 cada uno	18.00	6,570.00
Nealtican		
Un Director	6.50	2,372.50
Tres ayudantes a \$4.50 cada uno	13.50	4,927.50
Tezonteopan de Bonilla		
Un Director	6.50	2,372.50
Dos ayudantes a \$4.50 cada uno	9.00	3,285.00
Tianguismanalco		
Un Director	6.50	2,372.50
Cinco ayudantes a \$4.50 cada uno	22.50	8,212.50
Tochimilco		
Un Director	6.50	2,372.50
Cinco ayudantes a \$4.50 cada uno	22.50	8,212.50
CHALCHICOMULA		
Ciudad Serdán		
Un Director	12.00	4,380.00

Dos ayudantes a \$9.00 cada uno	18.00	6,570.00
Tres ayudantes a \$7.00	21.00	7,665.00
BARRIO DE SAN FRANCISCO		
Cuautlancingo		
Un Ayudante	4.50	1,642.50
Soltepec		
Un Director	6.50	2,372.50
Dos ayudantes a \$4.50 cada uno	9.00	3,285.00
Mazapiltepec		
Un Director	6.50	2,372.50
Tres ayudantes a \$4.50 cada uno	13.50	4,927.50
El Seco		
Un Director	9.00	3,285.00
Un ayudante	4.50	1,642.50
Tlachichuca		
Un Director	6.50	2,372.50
Un ayudante	4.50	1,642.50
Aljojuca		
Un Director	6.50	2,372.50
Un ayudante	4.50	1,642.50
Atenco		
Un Director	6.50	2,372.50
Dos ayudantes a \$4.50 cada uno	9.00	3,285.00
Cañada Morelos		
Un Director	6.50	2,372.50
Dos ayudantes a \$4.50 cada uno	9.00	3,285.00
Saltillo Lafragua		
Un Director	6.50	2,372.50
Un ayudante	4.50	1,642.50
Malpaís		
Un Director	6.50	2,372.50
Un ayudante	4.50	1,642.50
Chila de la Sal		
Un Director	5.50	2,007.50
Acaxtlahuacan		
Un Director	5.50	2,007.50
Santa María Cohetzala		
Un Director	5.50	2,007.50
CHOLULA		
Cabecera		
Un Director	12.00	4,380.00
Siete ayudantes a \$9.00 cada uno	63.00	22,995.00
Un Ayudante	7.00	2,555.00
Un ayudante	6.50	2,372.50

Un ayudante	4.50	1,642.50
CHIAUTLA		
Cabecera "Filiberto Quiros"		
Un Director	9.00	3,285.00
Dos ayudantes a \$4.50 cada uno	9.00	3,285.00
Escuela "Leona Vicario"		
Un Director	9.00	3,285.00
Dos ayudantes a \$4.50 cada uno	9.00	3,285.00
CHIETLA		
Un Director	6.50	2,372.50
Dos ayudantes a \$4.50 cada uno	9.00	3,285.00
CHIGNAHUAPAN		
Cabecera		
Un Director	12.00	4,380.00
Tres ayudantes a \$9.00 cada uno	27.00	9,855.00
Dos ayudantes a \$7.00 cada uno	14.00	5,110.00
Un Mozo	3.50	1,277.50
AQUIXTLA		
Un Director	5.50	2,007.50
IXTLAHUACAN		
Un Director	6.50	2,372.50
Un Ayudante	4.50	1,642.50
IXTACAMAXTITLAN		
Un Director	5.50	2,007.50
TECUANIPAN		
Un Director	6.50	2,372.50
Cuatro ayudantes a \$4.50 cada uno	18.00	6,570.00
TLALTENANGO		
Un Director	6.50	2,372.50
Dos ayudantes a \$4.50 cada uno	9.00	3,285.00
YANCUITLALPAN		
Un Director	6.50	2,372.50
FRANCISCO JAVIER MINA		
Un Director	12.00	4,380.00
Dos ayudantes a \$9.00 cada uno	18.00	6,570.00
Un Mozo	4.50	1,642.50
ALMECATLA		
Un Director	6.50	2,372.50
Un Ayudante	4.50	1,642.50
ATZOMPA		
Un Director	6.50	2,372.50
Un Ayudante	4.50	1,642.50
CALPAN		
Un Director	9.00	3,285.00
Cuatro ayudantes a \$4.50 cada uno	18.00	6,570.00

CORONANGO		
Un Director	6.50	2,372.50
Un Ayudante	4.50	1,642.50
CUANALA		
Un Director	6.50	2,372.50
Dos ayudantes a \$4.50 cada uno	9.00	3,285.00
CUAUHTLANCINGO		
Un Director	6.50	2,372.50
Un Ayudante	4.50	1,642.50
LOS RANCHOS		
Un Director	6.50	2,372.50
Dos ayudantes a \$4.50 cada uno	9.00	3,285.00
SANTA ISABEL CHOLULA		
Un Director	6.50	2,372.50
SAN ANDRES CHOLULA		
Un Director	6.50	2,372.50
Un Ayudante	4.50	1,642.50
VILLA JUAREZ		
Un Director	9.00	3,285.00
Ocho Ayudantes a \$4.50 a cada uno	36.00	13,140.00
PAHUATLAN		
Un Director	9.00	3,285.00
Un ayudante	5.50	2,007.50
Cuatro ayudantes a \$4.50 cada uno	18.00	6,570.00
HONEY		
Un Director	6.50	2,372.50
Tres ayudantes a \$4.50 cada uno	18.00	6,570.00
METLALTOYUCA		
Un Director	6.50	2,372.50
Tres ayudantes a \$4.50	13.50	4,927.50
AHUAZOTEPEC		
Un Director	6.50	2,372.50
Un Ayudante	4.50	1,642.50
PANTEPEC		
Un Director	6.50	2,372.50
Un Ayudante	4.50	1,642.50
CHICONCUAUTLA		
Un Director	6.50	2,372.50
HUEJOTZINGO		
Cabecera		
Un Director	12.00	4,380.00
Tres ayudantes a \$9.00 cada uno	90.00	32,850.00
Un ayudante	7.00	2,920.00
Tres ayudantes a \$6.50 cada uno	19.50	7,117.50

TEXMELUCAN		
Un Director	12.00	4,380.00
Catorce ayudantes a \$9.00 cada uno	126.00	45,990.00
Un ayudante	4.50	1,642.50
CHIAUTZINGO		
Un Director	9.00	3,285.00
Cuatro ayudantes a \$4.50 cada uno	18.00	6,570.00
EL VERDE		
Un Director	6.50	2,372.50
Un Ayudante	4.50	1,642.50
TEOTLALCINGO		
Un Director	9.00	3,285.00
Tres ayudantes a \$4.50 cada uno	13.50	4,927.50
TLAHUAPAN		
Un Director	9.00	3,285.00
Cuatro ayudantes a \$4.50 cada uno	18.00	6,570.00
LIBRES		
Cabecera		
Un Director	12.00	4,380.00
Un ayudante	9.00	3,285.00
Cuatro ayudantes a \$7.00 cada uno	28.00	10,220.00
ORIENTAL		
Un Director	9.00	3,285.00
Tres ayudantes a \$7.00 cada uno	21.00	7,665.00
Un ayudante	4.50	1,642.50
OCOTEPEC		
Un Director	6.50	2,372.50
Un Ayudante	4.50	1,642.50
CUYOACO		
Un Director	6.50	2,372.50
Un Ayudante	4.50	1,642.50
TEPEYAHUALCO		
Un Director	6.50	2,372.50
Un Ayudante	4.50	1,642.50
ZAUTLA		
Un Director	6.50	2,372.50
Un Ayudante	4.50	1,642.50
MATAMOROS		
AHUATLAN		
Un Director	6.50	2,372.50
Tres ayudantes a \$4.50 cada uno	13.50	4,927.50
COATZINGO		
Un Director	6.50	2,372.50
Tres ayudantes a \$4.50 cada uno	13.50	4,927.50
TEPEOJUMA		
Un Director	6.50	2,372.50

Un Ayudante	4.50	1,642.50
TLAPANALA		
Un Director	6.50	2,372.50
Un Ayudante	4.50	1,642.50
XOCHILTEPEC		
Un Director	6.50	2,372.50
Un Ayudante	4.50	1,642.50
EPATLAN		
Un Director	5.50	2,007.50
Un Ayudante	4.50	1,642.50
ACTEOPAN		
Un Director	5.50	2,007.50
Un Ayudante	4.50	1,642.50
TEPEXCO		
Un Director	5.50	2,007.50
Un Ayudante	4.50	1,642.50
TEOPANTLAN		
Un Director	5.50	2,007.50
EL SALADO		
Un Director	5.50	2,007.50
TLAPACOYAN		
Un Director	5.50	2,007.50
GASTOS		
Acción cívica		75,000.00
Fomento de la Cultura		10,000.00
Subvención a planteles educativos, instituciones científicas y conjuntos artísticos		24,000.00
Adquisición de Mobiliario Escolar		100,000.00
Para Pago del Profesorado de los Centros Escolares de Nueva Creación en el Estado		100,000.00
Para gastos extraordinarios en el rubro de Educación		60,000.00
COMPARATIVO CON PRESUPUESTO PARA OTROS ESTADOS**		
	Al mes	Al año
SINALOA-2 de enero de 1945		
Internado del Estado		
Un jefe de internado y un director de la escuela anexa	315.00	4,140.00
Dos prefectos a \$150.00 cada uno	300.00	3,600.00
Un maestro de talabartería	75.00	900.00
Un maestro de música	112.50	1350.00
Para el pago de cocina de dicho establecimiento, según papeleta que presentará el Jefe de internado, visada por el Secretario General de	120.00	1,440.00

**Específico para Internados, en los años señalados

Gobernación		
Alimentación y aseo de ropa para ciento cincuenta y cinco alumnos a \$0.60 cada uno		33,945.00
Para gastos de agua, luz y menores	50.00	600.00
Para adquisición de ropa y demás gastos extraordinarios del internado, a juicio del Ejecutivo		6,000.00
GASTOS EXTRAORDINARIOS DE EDUCACION		
Para compra y reparación de muebles escolares		40,000.00
Para la compra de libros y material escolar		70,000.00
Para la adquisición de material deportivo para las escuelas		10,000.00
Para la adquisición de herramientas para los talleres del internado, e implementos para la agricultura de las escuelas		5,000.00
Para renta de locales escolares		27,000.00
COAHUILA-31 de diciembre de 1947		
Internado Femenil Escuela Normal		
Una Directora	180.00	2,160.00
Una prefecta	150.00	1,800.00
Un Medico para el Internado y la escuela de Orientación	260.00	3,120.00
Una cocinera	60.00	720.00
Una ayudante de cocinera	45.00	540.00
Una lavandera	60.00	720.00
Una planchadora	60.00	720.00
Un conserje	90.00	1,080.00
Gastos (diez meses)	30.00	300.00
SINALOA-17 de febrero de 1948		
Internado del Estado		
Un director de internado de primaria del Estado Maest. Nom. Urb. Tit	375.00	4,500.00
Dos prefectos a \$150.00 cada uno	360.00	4,320.00
Una ecónoma	190.00	2,280.00
Raciones para 180 alumnos a razón de \$1.00 diario por alumno		65,700.00
Aseo de Ropa de 180 alumnos	318.00	3,180.00
Para servicio de luz y menores	50.00	600.00
Vestuario y equipo para 180 alumnos, que se hará en dos partidas, una en octubre y otra en abril		12,705.00
GUERRERO-31 de diciembre de 1949		
Cooperación para el mantenimiento de los siguientes planteles		
Escuela Pre vocacional de San Gabrielito		6,000.00
Internado indígena de San Juan Tetelcingo		49,530.00
Internado indígena de Tlapa		54,530.00
Cooperación a la Campaña alfabetizante		12,000.00
SINALOA-15 de febrero de 1949		
Internado del Estado		
Un director de internado de primaria del Estado Maest. Norm. Urb. Tit	395.00	4,740.00
Dos prefectos a \$200.00 cada uno	400.00	4,800.00
Una encónoma	210.00	2,520.00
Raciones para 180 alumnos a razón de \$1.00 diario por alumno		65,700.00
Aseo de Ropa de 180 alumnos	318.00	3,180.00
Para servicio de luz y menores	50.00	600.00
Vestuario y equipo para 180 alumnos, que se hará en dos partidas, una en octubre y otra en abril		12,705.00

GASTOS GENERALES DE ADMINISTRACIÓN		
Internado de Primaria del Estado		94,881.00
Subsidios		75,400.00
Adquisición de mobiliario y material escolar		116,200.00
Construcción y conservación de edificios escolares		1,350,000.00
GUERRERO-26 de diciembre de 1951		
Internado Indígena de San Juan Tetelcingo		
Un maestro de materias generales	300.30	3,603.60
Un maestro de materias generales	220.00	2,640.00
Un maestro de materias generales	180.00	2,160.00
Un práctico de agricultura	220.00	2,640.00
Una enfermera	215.60	2,587.20
Una encónoma	215.60	2,587.20
Un práctico de pequeñas industrias	220.00	2,640.00
Un carpintero	213.40	2,560.80
Cuarenta becas alimenticias a \$2.25 diariamente	2,700±	28,755.00±
Pré para 40 alumnos a \$2.00 pesos mensuales para cada uno	80.00	960.00
Aseo de ropa de 40 alumnos a \$3.00 pesos mensuales por cada uno	120.00	1,440.00
Internado Indígena de San Miguel Gabrielito		
Un director de internado	300.30	3,603.60
--BRIGADA DE MEJORAMIENTO INDÍGENA		
Un jefe de Brigada	269.50	3,234.00

Fuente:

--Para la sección Puebla: Construido a partir de datos obtenidos en Archivo General del Estado de Puebla, Periódico Oficial, Sección de Leyes y decretos, Presupuesto de Egresos.

--Para la sección comparativa: Construido a partir de datos obtenidos en la Hemeroteca Nacional Digital de México, Periódico Oficial (Coahuila, Guerrero, Sinaloa), Sección de Leyes y Decretos, Presupuesto de Egresos.

ANEXO 7

Aurora Lisa Bermejo

65 años

Ex alumna de internado Julián Hinojosa No. 16

P: ¿Sus padres a que se dedicaban?

R: Mi papá se dedicaba al campo, y al comercio, vendía maíz y ganado...le hacía de todo. No era conformista, se fue a trabajar a Estados Unidos a trabajar cuando entramos a la secundaria y le mandaba dinero a mi mamá para todos nosotros, y mi mamá se dedicaba a la casa...casi la mayoría de nuestra región es campesina.

P: ¿Por qué la enviaron a estudiar a un internado?

R: Estudiaba acá (Izúcar de Matamoros), pero tramitaron para el internado Hinojosa, ya del Hinojosa me aceptaron, se hizo un cambio, pero tenía que repetir el año; en aquel entonces no me quedo otra, me quede ahí, e incluso fue porque mis papas siempre tenían ese deseo de que nosotros tuviéramos una educación mejor, aunque económicamente también estábamos un poco mal, éramos pobres, éramos nueve hermanos y ya de ahí mis otros hermanos estudiaron en Tlaxcala, en “José Amarillas” se llamaba el internado en Tlaxcala, y también estuvieron, a mí me tocó ahí, para cursar el primer año (internado Hinojosa). De ahí termine hasta el sexto grado, pero ahí la mera verdad cuando venia aquí a la casa, añoraba estar con ellos, con el amor de mis papas con mis hermanos. ¿Cómo te diré? Tiene sus ventajas y sus desventajas: las ventajas es que te dedicas a estudiar y no te va a distraer nada, no hay ningún distractor.

P: ¿Cómo eran sus instalaciones?

R: El dormitorio era grande, ahí teníamos que salirnos, (hacía un frío tremendo), tapados con un pequeño suetercito que teníamos. Pero ahí antes fue el internado Julián Hinojosa, el edificio viejo, según tenía la arquitectura de un convento, pues está pegado a una Iglesia. Se cree que si fue convento porque tenía la arquitectura con arcos, el piso de piedra, era muy frío, los dormitorios enormes, éramos 350 alumnos. Ese dormitorio en una parte se dividía en primero, segundo y tercero, otro edificio era de cuarto, quinto y sexto, las muchachitas ya eran grandes de 18 años, todavía se les permitía estudiar la primaria, Y ese edificio viejo, con un comedor frío. Y comentaban que ahí había túneles que (servía para que) se comunicaban las monjas, con otras iglesias del centro, la catedral o yo que sé, porque antiguamente a ellas no les permitían salir, según recuerdo que así era, y lo que me comentaban las muchachas mayores. Ya después, cuando se iba a hacer la nueva construcción de ese edificio...nosotros nos adecuamos en escuelas primarias...a mi me toco en el barrio de la Luz, ahí es donde dormíamos, en los salones...tardó varios meses en la construcción del nuevo edificio que está hoy, tardó muchos años...en 1962 lo fue a inaugurar el presidente Adolfo López Mateos, del nuevo edificio, porque era el aniversario de la batalla del 5 de mayo y fue cuando todas la alumnas, nos hicieron nuestro uniforme, un vestidito muy formal, muy elegante para ese día, morado con florecitas blancas. Ese día del 5 de mayo de 1962 fue cuando recibimos muy bien a Adolfo López Mateos. Ese edificio consta de 3 dormitorios, no sé si todavía siga funcionando como antes: Dormitorio Zacapoaxtla que era el de las niñas pequeñas, Loreto y Guadalupe. El (edificio) Guadalupe era para las muchachitas más grandes que era para los quintos y sextos grados, porque no recuerdo cuántos grupos eran. En Durango había una tela de alambre que dividía a los hombres y mujeres. Una amiga mía miraba por entre la tela de alambre a sus hermanitos, ahí hablaban...pero hasta ahí.

P: ¿Cómo era la dinámica del internado? ¿Qué rutina seguían?

R: Tocan el timbre a las 5 de la mañana, levántate rápido y vete a bañar con agua fría, (porque no había calentadores ni nada), y gánate las regaderas porque si no, te quedas sin bañarte, tocaba el timbre y rápido levántate, tiende tu cama rápido, pasa al baño, a bañarte, sales rápido, vístete, ahora sí de 5 a 6 (am.) era el baño, nada más eran puras mujercitas, de ahí, solamente los que iban a hacer el aseo del dormitorio (baños y todo) se quedaban. El horario como yo te digo, tocaban el timbre, nos bañábamos y entrábamos al comedor a las 7 am, nos formábamos para entrar al comedor, bien bañaditas, presentables aunque nuestros zapatos fueran rotos pero con tobilleras, peinadas y dientes cepillados. Nos revisaban todo, que estuviéramos presentables, una disciplina tan rígida, que no sé, no sé si nos favoreció. Yo siento que en parte nos favoreció bastante, no deberíamos subir los codos, si estabas comiendo y platicando te llamaban la atención, o te anotaban. Simplemente había varias prefectas que vigilaban, y una de ellas era tremenda...cuidadito y subieras el codo porque ni te dabas cuenta, o platicando con la compañera, porque ya te anoto, cuidado que al rato, cuando ya ibas a entrar a clases, después del desayuno... A las 8 am en punto sonaba la chicharra, te formabas por grupos, entraba la directora: era una directora alta, blanca, delgada, pero desde el momento en que llegaba, era una impresión de respeto, de que se yo, tu veías a esa persona que ni parpadeabas, y luego todos “buenos días señorita directora”, decía “A ver, las novedades”. Llegaba la prefecta con sus reportes de las muchachitas por grados. Yo pensaba “Dios mío, que no me vayan a reportar porque voy a sentir mucha pena, mucha vergüenza”. Terminabas, (oías) el silbatazo, ponte de pie, salías formadita, nada de (pláticas), como ahora en la primaria que ya no se miden, dicen barbaridades...fue una educación muy estricta. Después de las clases salíamos a receso, pero no era en realidad un receso, eran como a las 12:30, descansábamos solo un rato. Tocaban el timbre para la hora de comer, pasabas a lavarte las manos y formadas al comedor.

Salíamos en silencio, a las 3 pm. Nos tocaba taller. El taller era de costura, de bordar. Hacíamos algunos manteles que hasta el mismo internado los vendía, bordábamos punto de cruz e hicimos también una sala de punto de cruz. Teníamos un carpintero, que arreglaba las butacas, manejaba un camión al servicio de alguna excursión. Pero era a lugares cercanos, por ejemplo a Zacatlán. Alguna vez viajamos a Oaxaca a Salina Cruz a Monte Albán, por el día del niño, pero fuimos en tren, todos los vagones los ocupó el internado. Nos instalamos en escuelas que nos dieron hospedaje...creo que fue la única. Había horas de casino, era un salón donde había damas chinas, damas españolas, domino, ping-pong de mesa...horas de biblioteca para estudiar para exámenes, pero había una hora en que apagaban todas las luces. Por eso tenías que estudiar en la tarde, después o durante del taller. Merendábamos e íbamos al dormitorio. En el dormitorio apagaban las luces...y e iba al baño para estudiar, porque estaba becada. Ahí termine mi primaria.

Cerca del taller de costura había una bodega de zapatos, esos nos los regalaban cuando los zapatos ya estaban rotos. La televisión solamente la veíamos los sábados, una vez al mes. Nos ponían una tele grande y vieja.

El sábado lavábamos nuestra ropa interior en la lavandería, y de ahí a jugar. El sábado era para descansar, o había ensayos de danza y casino. Los que no éramos de ahí, no salíamos. En Durango había matiné, nos daban un boleto para asistir. Eran más estrictos en la separación de hombres y mujeres...ese internado era enorme. Había de Sonora, Chihuahua, México, Veracruz y Acapulco...iban hasta Durango a estudiar.

En Puebla nos hacían visita los de Comaltepec, los de Tlaxcala. Porque también había internado. Pero como eran hombres no nos permitían acercarnos, los veíamos de lejos

P: ¿Cómo era su alimentación?

R: En el desayuno nos daban un plato de frijoles, un bolillo un pan de dulce y unos pocillos de aluminio, de esos que antiguamente usaban para la leche, nos daban más agua que leche, atole con avena, o café con leche, maicena; eso era en el desayuno. En el comedor nos daban tres tortillitas, sopa aguada, frijoles, y guisado...a veces nos tocaba la suerte de comer albóndigas, o carne con verduras o algo así, sino, era muy poquito porque era por ración, la mesa era de 12 personas, y alguien tenía que servirnos, las mayores que eran de sexto grado eran las meseras, que tocaban servir a cada mesa...a veces entre nosotras nos pedíamos las raciones. Si había alguien que estaba enfermo, y no tenía apetito, todas se avorazaban. De vez en cuando nos daban fruta, pero no siempre. Esa era la comida. En la noche, la cena era lo mismo, frijoles atole y el pan. Solamente las que tenían la fortuna de estar por ejemplo, cuando íbamos a lo que llamábamos “las jornadas” a México, donde se reunían los equipos de basquetbol, voleibol, incluyendo a los internados que eran mixtos, como el de Durango...cuando nos tocaba jugar en esa jornada, nos alimentaban muy bien. Nos daban barras de chocolate, nos procuraban y daban mejor alimentación “para estar fuertes y jugar bien”. Constantemente nos pasaban a la enfermería a chearnos, que estaba dentro del mismo internado, cada mes la garganta, el peso...las que estaban bajas de peso les daban más alimentos para que se recuperaran. En las tardes veía unos cantaros grandes de leche que llegaban de Chipilo, muchos cantaros o botellas de un cuarto de litro de leche. Todos los sábados nos daban nuestra ropa limpia, eran unas lavanderías grandes, lavadoras como de madera. Recuerdo que las compañeras de Puebla compartían, otras que salían. A una muchacha le mandaban bultos con galletas, chiles en vinagre, mermelada y demás. Si a alguien le mandaban comida, si les era permitido consumirlo. Si mandaban zapatos, ropa, de todo por correo en bultos.

P: ¿El reporte se hacía en público? ¿Decían cuáles eran las faltas?

R: Sí se hacía en público. Eran diarios los reportes. Después entrábamos al salón de clases, yo solamente recuerdo a partir del cuarto quinto y sexto grado, de antes no. Recuerdo a la maestra Mireya Magaña Bonilla, era hija del inspector de internados del Estado: una señorita alta, rubia, ojos claros, blanca. Creo que cuenta mucho la imagen del maestro, su personalidad porque bueno no sé, su presentación. Era muy amable, nos daba la clase que era de apuntes; nos regalaban libros de texto de la SEP...desde aquel entonces nos empezaron a dar esos libros, había que cuidarlos. Esa maestra nos daba geografía, matemáticas, historia, español. Creo que aprendíamos mucho de la primaria porque te exigían disciplina. Teníamos ejercicios de caligrafía.

P: ¿Por qué la mandaron a estudiar a un internado? ¿Por qué no a otro tipo de escuela?

R: Pues fíjate que aquí mi mamá y mi papá veían a una persona que sus hijos estudiaban en un internado, a mi me llamo la atención, porque a veces mi mamá me decía “no vas a ir a la escuela porque tienes que cuidar a tu hermanito” Me ponía a llorar porque quería ir a la escuela. Una tía me dijo: Hija, a ti te gusta mucho la escuela ¿Por qué no te internan? ¿No te gustaría ser maestra? Fue ahí cuando me motive. Querían que entrara en Puebla pero no fue posible, me mandaron hasta Durango. Cuando llegue al internado era enorme. Mi papá me pregunto si me quería quedar y dije que “sí”. Vi a una niña que se agarró a su papá, porque no se quería quedar. Recuerdo que una amiga me dijo “cuando llegaste y se fue tu papá, te sentaste a lado de una puerta y te pusiste a llorar”. Después ya no quería estar en el internado, porque me di cuenta que me faltaba el amor de mis papas y mis hermanos. Cuando eran vacaciones y me decía mi mamá “ya mañana te vas”, y me aguantaba...pero no...ya estaba grande y no me quería quedar.

P: ¿La dejaban salir del internado para visitar a su familia?

R: Solamente en vacaciones. Incluso si tu correspondencia llegaba, te la revisaban. Principalmente a las que ya estaban grandes. Les tenían mucho cuidado ahí en el internado y ninguna persona podía atravesar la portería. En mi caso muy poco me visitaban, en vacaciones, mi mamá. Pero jóvenes no. Para entrar y salir, nos revisaban nuestra maleta. Había

mucha disciplina ahí, eran muy estrictos, yo creo que benefició en algunas partes. Mis hermanos han estado con eso y siempre preguntan ¿Mamá pero por qué nos internó usted?...la respuesta de mi mamá siempre dice “es que si ustedes no hubieran estudiado, no serían nadie”. De todos mis hermanos, fui la única que terminé sus estudios, estudié secretaría bilingüe en la comercial inglesa, donde maestras extranjeras nos enseñaron el inglés. Quizá porque era niña, necesitaba el calor de los padres y los hermanos, pero aun así ayudó bastante, tenía que estudiar. Las más grandes y que eran de Puebla les dejaban salir, y se encargaban con ellas las cosas, pero eso estaba sancionado. A mí no me convenía salir de vacaciones, porque no me alcanzaba. En vacaciones de navidad era obligatorio que todos regresaran a sus casas. No se celebraba ninguna festividad ni celebraciones dentro del internado. No se fomentaban ni las costumbres ni tradiciones. Siempre se mantuvo la rutina dentro del internado.

P: Con respecto a la disciplina, usted señalo que, por ejemplo, al momento de levantarse, ingresar al comedor, se les hacía una revisión. En ese caso, cuando alguien incurría en una falta ¿a qué tipo de sanción era acreedor?

R: En el dormitorio la sanción era, llegaba la prefecta, la persona que nos tenía que cuidar, que entraba a su guardia, hacía sonar su silbato y todos se ponían de pie. Se llamaba plantón, a veces duraba dos horas, a lado de la cama...ese era. Lavar baños, que estaban horribles. No debían llevar revistas, novelas de amor, nada de eso. No se dejaban leer revistas, o decir groserías, ni romper las cosas del internado. Pero no era el castigo, era por el sentimiento de vergüenza, de pena...se sentía como cometer un delito...a veces las maestras nos estaban vigilando, y a fin de año, si estaban las muchachas muy mal en disciplina, te expulsaban

P: En el caso de una clase regular ¿el maestro cómo imponía la disciplina?

R: Es que ya la maestra, desde el momento que llegaba, ya sabíamos que debíamos comportarnos correctamente. Una maestra nos jalaban la patilla, nos enterraban la uña...imponía disciplina por medio del castigo corporal...como dicen la letra con sangre entra. El día que le tocaba guardia, le encantaba castigar. Todo el mundo era un silencio tremendo cuando ella estaba. Era tremendo...no había eso del derecho a protestar ni quejarse...Aprendimos muy bien en el internado

P: ¿Cómo eran sus dormitorios, sus instalaciones? He tenido oportunidad de observar que las camas por ejemplo están en muy malas condiciones. En su tiempo, ¿cómo eran los dormitorios?

R: Eran nuevas, con sábanas y colchas. Estábamos bien, porque estrenamos el edificio. A cada quien le tocaba un locker, donde guardábamos la ropa. El edificio del convento, los pisos eran de madera

P: ¿Cuántas personas dormían por dormitorio?

R: En un dormitorio había un cuarto de cuatro camas, que eran de las jefas de dormitorio y de las que tenían mejores calificaciones, y filas de camas donde dormían el resto. Aproximadamente unas 100 camas por dormitorio. Había un patio grande con árboles de pirul. En la noche antes de entrar al dormitorio, llegábamos unas compañeras y nos colocábamos cerca de la pared del convento y nos poníamos a rezar.

P: ¿Cómo se sentía usted de estar estudiando ahí? ¿Le parecía que estaba aislada del resto de la comunidad?

R: Yo creo que sí, fíjate que cuando yo salía de vacaciones, no salía de la casa. Llegaban visitas pero me cohibía. Me afectó en ese aspecto, porque era muy tímida, me daba temor de hablar y hacer conversación con otras personas. Algunas no, porque las de Puebla salían cada 8 días, pero las de otras partes de la república, como Acapulco o Veracruz, no.

P: ¿Quién estaba al pendiente de proporcionar un uniforme adecuado o cambiarlos?

R: Era la directora Ana Santa María, pero la maestra del grupo se encargaba de ver nuestro uniforme, llamaban a la ropería para que nos dieran zapatos, y la ropería pasaba el reporte a la dirección. Pero era un zapato de suela gruesa, durable...nos duraba meses. Un par de zapatos por año. Con la lluvia se mojaban las plantas de los pies, las calcetas. Las niñas nos vestían de hombres cuando íbamos a concursar en baile, nos prestaban el vestuario de danza. A veces participábamos en el teatro principal, la cancha de San Pedro. El mismo internado estaba comprometido para participar ahí, era un colegio de puras niñas, pero teníamos que participar.

P: ¿Alguna vez sus padres llegaron a dar algún tipo de contribución para el internado?

R: No para nada, ahí recibimos un “pre” (así le decíamos), de 6 pesos, esos 6 pesos, nos los entregaban en el internado. Los dedicábamos, por ejemplo 2 pesos para ahorro, 1 peso para forrar butacas, para mantener el mobiliario en buenas condiciones...2 pesos para salir al parque el domingo cerca de san francisco. Salíamos a las 9 am al parque. Había una prefecta que le decíamos “mami”, que nos guardaba lo que nos sobraba del “pre” y al llegar al domingo nos los prestaba. Pues a donde nos alcanzara, pero ella nos lo administraba. A las prefectas les tocaba guardia, les tocaba entrar a las 8 am.

P: Me comento que había un inspector de internados ¿Cómo era la vida del internado cuando llegaba el inspector?

R: El inspector llegaba solamente cuando era fin de cursos, incluso, él fue mi padrino de graduación. El inspector estaba vigilando la alimentación, que las maestras fueran puntuales, que estuvieran bien con las clases, que no fallaran al alumnado. Aunque estuvieran enfermos, los maestros iban. Estaban al pendiente de la educación de todos nosotros. El

edificio estaba pésimo antes de la construcción del nuevo edificio, que creo que se logró gracias a él. La ceremonia de graduación era en el teatro principal. Nuestros vestidos lo pagaron nuestros papás pero los fabricaban en la ropería del internado.

P: ¿El ingreso del “pre” era único? ¿Cada cuanto se lo daban?

R: A fin de año nos entregaban nuestro ahorro en una tarjeta, pero el “pre” era cada mes, entregado por la directora. No te creas, en la alimentación yo creo que si se aprovechaban, debía haber algunas fugas, yo digo que principalmente el presidente Adolfo López Mateos, si se preocupo y estuvo al pendiente de todos los internados, según creo yo.

P: El producto de su taller de costura, ¿qué pasaba con esos ingresos que recibía el internado por el trabajo de ustedes? ¿Para qué se destinaba?

R: Había veces que compraban libretas porque a veces no teníamos, ni lápices. Repartían a los grupos...era muy poco lo que hacíamos para venta, generalmente producíamos para la escuela, como los manteles, que se guardaban en la ropería

P: Sobre el anterior internado ¿Cómo era?

R: Piso de madera, horrible el internado. Los baños, cuando se iba la luz nadie iba. El dormitorio había recipientes de aluminio acondicionaron para bañarse. Se metían los gatos al edificio. Tenía un aspecto fúnebre. Dormíamos en unas camas grandes, acomodadas en filas. Teníamos compañeras sonámbulas...éramos como 350 alumnas. A veces no se podía dormir. Asignaban una cama para todo el año. El dormitorio era muy grande...yo pensaba que servía para que ahí se quedaran las monjas antes, las puertas eran de madera grande y pesada, puertas antiguas...tenía un corredor grande, los salones muy fríos...Imagínate cuántos años ya tenía ese internado, entré a los 6 años...me imagino que cuando yo entre ya tenía unos 25 años ya funcionando el internado.

P: ¿Les inculcaban religión dentro del internado?

R: En general no, porque algunas compañeras no eran creyentes, pero otras sí, nos reuníamos a rezar en la pared que daba al convento. En Durango también pasaba lo mismo. Algunas compañeras hacían penitencia recorriendo de rodillas todo el dormitorio.

P: Por la zona, sabemos que está el internado, y otro tipo de escuelas alrededor del internado. Por el flujo de las personas, muchas viven cerca de ahí. ¿Cómo era para usted, saber que había otras personas afuera del internado? ¿Qué pensaba de ellas? ¿Qué sentía de saber que estaba internada?

R: Casi siempre era como algo muy individual, no nos permitían acercarnos a la puerta. Siempre desde el dormitorio veíamos a las personas pasar, pero hasta ahí, no había oportunidad de dialogar. La misma disciplina nos tenía así. Ignorábamos nuestro alrededor y nos dedicábamos a lo nuestro. Al frente del internado había una cantina, y unos baños “María”...me acuerdo que ponían una rockola por la noche, y oíamos las canciones de Javier Solís...había mucha vigilancia, había un velador. Pero en ese entonces era la única escuela de esa zona. Nos dedicamos a estudiar y a jugar, platicar, contar cuentos los sábados, que era el día que nos levantaban a las 7.

P: ¿Cómo fue su vida después del internado?

Cuando yo salí del internado, una secundaria mixta. Ay Dios mío, me sentía como un bicho raro, era un temor muy grande. En mi casa me escondía, sentía que todo el mundo me veía. Muy feo, en ese aspecto, no me permitió ser sociable, siempre estaba cohibida, siempre había muchas así. Era anormal. Seis años así, es mucho. Mis hermanos sí salían del internado de Tlaxcala, iban a cortar fruta, iban a kermeses, a la tienda. Siempre estaba la idea de que a la muchacha había que cuidarla. Mi noviazgo incluso con mi esposo, la experiencia del internado me hizo mantener una barrera...siempre había desconfianza.

Gracias por su testimonio

De nada, es todo lo que te puedo aportar

ANEXO 8

Daniel Gaona

72 años

Ex maestro de inglés y supervisor escolar

P: ¿Cuándo ingresó a estudiar en un internado?

Tenía escasamente 7 u 8 años, y me mandaron al internado de Tlaxcala, internado que se llamaba o se llama “General José Amarillas”, internado como el que está aquí enfrente (Julián Hinojosa), nada más que este es el número 16, aquel era el número 5. Ahí me metieron chiquillo. Los problemas para mi continuaron, porque en el internado me orinaba...nos decían a todos “el cuerpo de los bomberos”...pero tuve la mala suerte de esa época en que ya no se toleraba eso. A los dos años me corrieron del internado, el profesor Nicolás Arredondo. Le dijo a mi mamá “va a seguir pudriendo colchones este muchacho”. Me sacaron del internado. Nos regresamos a vivir a Puebla, y me metieron a la primaria “Fray Pedro de Gante”. Era escuela mixta, ahí entre a segundo año de nuevo. En tercer año, la directora solicitó que se dividieran a los niños de las niñas, y los niños los mandaron a formar la escuela que se llama “Escuela Emperador Cuauhtémoc”. A mí me tocó esa división, para pasar a cuarto año, a formar esa escuela de puros niños. Yo salí de la escuela en 1952...en 1949 entre a esa escuela. En vista de mis problemas de hogar que continuaban, los golpes las malas palabras, decidieron mandarme a Estados Unidos...mi papá me hizo aprender el oficio de zapatero. Logran mandarme mis papás en calidad de estudiante, me dieron la visa, y me fui a la primaria en San Antonio Texas, un año. En un año pasé tres grados, de quinto al octavo grado. Para mí era un mundo difícil, todo mundo hablaba en inglés (...) No sabía yo lo que decían, parecía un animal raro...tenía compañeros de origen latino, pero no me hablaban en español.

P: ¿Cómo fue su preparación profesional?

R: Entre a la pre-vocacional, que ahora es la técnica 1...la mejor secundaria de Puebla en esos años. De ahí podíamos pasar directo al politécnico. Se llamaba escuela de enseñanzas especiales número 16. Me pusieron de apodo “el pocho”. Estuve los tres años interno en la pre-vocacional. Podía salir a cada rato. Me daba permiso el que cuidaba la puerta, dándole sus cigarros “cancionero” o “Carmencita” y me dejaban salir, porque vivía cerca. Venía a comer a mi casa, y regresaba a comer al internado, pero estaba interno. Salíamos en noviembre de cursos y entrábamos en febrero. En vacaciones me iba a trabajar con mis tíos a Estados Unidos en la “meat market”. El gobierno de Estados Unidos me registraba como si viviera allá, me consideró como residente migrante. Me metí a la Normal. Entre a la Normal no porque tuviera inspiración o vocación, me metí a la normal por las necesidades que yo tenía, después de tres años ya podías trabajar de maestro. No había prepa, ni bachiller. Me gradué en 60 de maestro. Mi examen profesional lo hice en 1961. Regrese a estados Unidos y entré al ejército, donde me hice especialista en armamento (ametralladora calibre 30 mm y pistola 45mm).

P: ¿Por qué decido ser profesor del sistema de internados?

R: Como yo fui alumno de internados y mi mamá trabajaba de prefecta en la escuela, de prefecta (“Julián Hinojosa” No. 16) mi abuelita también, mi hermano actualmente trabaja ahí, pues dije -“¿por qué no pido a internados? A ver si me lo dan”-. Solicite a México, pero me dijo la Directora General de Internados que se llamaba Guadalupe Cenicerros Paleta - “¿tiene experiencia en el magisterio?”-...conteste que ninguna...-“aquí se le da trabajo a una persona que tenga mínimo 5 años de experiencia”-. En diciembre de 1962 sin embargo me dieron el puesto después de insistir.

P: ¿Cómo fue su experiencia como profesor del internado de Comaltepec?

R: Me dieron un interinato de tres meses, y en febrero de 1963, me mandaron al internado número 19 “Pedro Molina Corona” de Comaltepec, Zacapoaxtla, Puebla. Era un lodazal, era un viacrucis ir de Zacapoaxtla a Comaltepec. Después de tres meses, me dieron otro interinato, y al siguiente periodo me dieron la plaza. Para la Directora General (de internados), que me supervisó personalmente, era el mejor maestro del internado. A los 5 años me hicieron subdirector en el internado de Comaltepec. No considero que haya sido maestro de vocación, fui un maestro responsable, es totalmente diferente. Empecé a chocar por mi forma de pensar, con todo el mundo, por mi mentalidad militar llevada al trabajo. Con el primer director, el profesor Claudio Hernández Hernández, de Tlaxcala.

P: ¿Por qué motivo ocurrieron esos conflictos?

R: Empecé a chocar con él, porque en esos años, todos los maestros que llegaban nuevos al internado los bautizaban, y el bautizo consistía en una borrachera de esas...La clave de ellos era que te ofrecían una comida en honor tuyo, pero adulteraban la bebida para emborracharte, con Yolizpa (bebida de hierbas), y cerveza. Me ofendieron porque no quise tomar. Desde ese momento comencé a tener problemas con el director y sus allegados. Teníamos casas que nos habían asignado para vivir allá, me ofendieron en mi casa, me amenazaron de muerte. El Secretario de la escuela me advirtió de la situación y me prestó una pistola. El camino de Comaltepec a Zacapoaxtla lo hacía armado. En ese tiempo una persona de la comunidad, me invitó un trago, pero lo rechacé. Me amenazó con un machete...eso en 1963. Me hice de muchos enemigos.

P: ¿Tuvo algún otro tipo de problemas con el personal del internado?

R: Tuve mayores problemas con el director, me dio cuarto grado para enseñar, y sexto también. Terminando el sexto año los certificados los hacíamos con tinta china y letra gótica. Tenía 44 alumnos. Pero el director me dio 50 certificados...me dijo “estos seis que le estoy dando, me los va usted a llenar con estos nombres”...contesté: Profesor ¿cómo voy a llenar un certificado y estampar mi nombre y mi firma, con personas que no sé ni quien son?”...me respondió “es una orden que le estoy dando, me va a llenar estos formatos y firmarlos con esos nombres”. Al negarme le dije que “era un fraude lo que estaba cometiendo, un delito”...Ahí estalló un problema más grave. Seguí en el internado con muchas fricciones con el director. Hay problemas fuertes, me mandaron a llamar a México, la Directora General de Internados, porque ella defendía mucho a sus directores. El director era muy borracho, y luego cuando había visita del inspector, también se ponía a tomar con él. La Directora General de Internados hizo una visita sorpresa y comprobó la situación. Cambió al director Claudio, como subdirector a Cuautla y llegó un profesor llamado Gilberto Cisneros Lima y me quedé como subdirector. Aunque el Director murió iniciando el curso escolar, y me hice cargo de la dirección. Por cuestiones de salud, tuve que pedir mi cambio, pero me dieron el cambio como maestro. Me mandaron a Pachuca. Hice cambio a Tenancingo en el Estado de México, donde me hicieron subdirector. Un director del Istmo de Tehuantepec también me solicitó para su escuela

P: ¿Cuál es su percepción sobre los internados públicos?

R: En internados, son problemas mayores que las escuelas primarias comunes. En los internados hasta la fecha, es una cueva de ladrones. Especialmente los directores ¿Por qué? Porque se enriquecen ilícitamente. ¿Por qué? Porque en los internados hay un manejo que se le llama “de raciones”, el gobierno manda al internado, de acuerdo al número de alumnos, por cada ración, mandan una cantidad de dinero, diario. Ahí es un movimiento económico a favor de los que saben hacerlo. Yo cuando fui director comisionado (Comaltepec) yo le dije al Departamento de Internados -“quiero seguir controlando el internado, en la forma docente, en el aspecto administrativo no me interesa, que siga la administradora manejando el activo de las raciones”-. No quise saber nada de las raciones, porque es un dinero que lo manejas a tu gusto. Sacas lo que quieres, hasta la fecha. Eso son los internados, es una minita para el director, para el inspector, para los subdirectores. Y las cocineras de los internados, sacan diario, una cantidad de alimentos que ¡te sorprendes! ¡Cómo salen con maletas que no pueden! ¡Hacen las rebajas de lo que les da el almacén para la alimentación diaria! Así han sido años. Por esa razón me salí de internados. Pedí cambio para que me cambiaran a enseñar en secundarias. Fui con el jefe de enseñanza del área de Inglés, que era el único de todo el país, que se llamaba Armando Pacheco Hidalgo. Me dieron el empleo después de un examen y me enviaron a Nayarit.

P: ¿La situación fue diferente para usted, siendo profesor allá?

R: No. Después de un roce con el director me dijo “Profesor, usted viene a cumplir con su trabajo, no a cambiar mis imposiciones, yo he dado orden de que el alumno debe estar con la cuartelera y la corbata puesta”...”son sus normas, son sus ordenes, usted es la autoridad aquí en la escuela, pero dentro de mi hora, en mi clase, yo soy la autoridad en mi grupo”-contesté. Por no aceptar una situación que afectaba a los alumnos, no me dejaron trabajar. Y se unió la situación con otro asunto: me hice amigo del párroco de la comunidad, y el director era enemigo del párroco; eso empeoró las cosas. Por un periodo escolar estuve ahí y me tuve que salir. Llegue a Netzahualcóyotl como profesor de inglés y después de 20 años ascendí a Jefe de enseñanza en el área de inglés en el estado de México. Por eso sé en qué condiciones está la educación en México, es vergonzoso.

P: Cómo jefe de enseñanza del área de Inglés, ¿cuáles eran sus funciones?

R: Tuve la oportunidad de supervisar 45 escuelas en el estado de México. Vigilaba, supervisaba, inspeccionaba a 110 maestros. El magisterio en nuestro país es el gremio más fraudulento de todos los gremios de trabajo en México, y ¿debido a que? Debido al sindicato, que es una mafia. El sindicato en el campo educativo, es lo que más ha atrasado la educación, el sindicato defiende al flojo y al que comete errores. Nunca me afilie al sindicato, desde que estaba en Comaltepec, y debido a eso me afectaron en mi jubilación, con una tercera parte de lo que debía ganar. Soy jubilado con plaza de maestro de base, pero fui jefe de enseñanza. Esta cooptado, el alumno sale mal preparado. El maestro no enseña. En la docencia, la corrupción empieza desde que el maestro toma los grupos, porque no te dejan evaluar a tu grupo tal como es, sino siempre que tienes que entregar una evaluación ficticia, y el sindicato desde que te dan tu primer sueldo, quitan la cuota sin tu consentimiento. Es una carrera en la que si trabajas ganas, sino cumples, ganas. En las oficiales normales, el maestro puede faltar o salirse temprano. Por eso como Jefe de enseñanza, no les agradaba, cuando entregaba mis informes, se iban a la basura, porque la corrupción está arriba. Me salí porque no aguante la corrupción. Tengo un sueldo raquítico, pero una tranquilidad inmensa.

ANEXO 9

Ramiro Encarnación Robledo

74 años

Ex alumno de internado, ex trabajador Renault y DINA.

P: ¿A cuál internado asistió?

R: Asistí al internado numero 21, “Adolfo Cienfuegos y Camus”. Tixtla Guerrero.

P: ¿En qué año lo ingresaron en el internado?

R: Estuve de los 8 y medio años a los catorce, termine en 1954, ingrese en 1948. Lo que permitía el reglamento interior de ese internado. Era un internado semi-militarizado, donde ahí el beneficio que se obtuvo es haber adquirido una disciplina, que hasta la fecha, la llevamos a cabo.

¿Al saber que iba a asistir al internado, cuál fue su impresión?

No tuve tiempo de reaccionar, toma en cuenta la edad, el simple hecho de decir “vas a estudiar, -aquí o allá-, ya era una ventaja, porque, recuerdo que los maestros andaban buscando niños a ver si iban a la escuela, porque los padres se dedicaban a las labores del campo, se dedicaban a tener hijos por solventar una necesidad de mano de obra que no la había en esos lugares. Es difícil entender estos fenómenos...en un lugar donde simplemente para hacer un surco no se cuenta con una yunta de bueyes, o un asno o un caballo para poder arar, y muchas veces para sembrar maíz y frijol es en lomas, el padre necesita quien lo ayude...son las circunstancias, es el medio en que se desarrolla uno para salir adelante

P: En general, me gustaría que me platicara, cuál fue su experiencia dentro del internado, ¿por qué motivo lo ingresaron en ese tipo de institución?

R: Los motivos más que nada, fue el aspecto económico que se vivía en la casa. Mi padre viajaba frecuentemente a los Estados Unidos y era el proveedor del hogar; mi madre dedicada exclusivamente a los servicios de la casa. Partíamos de que éramos varios hijos, dentro de esto, se presentó la oportunidad de que el director del internado era una persona conocida –familiar de mi mamá-, y a raíz de las indicaciones que ahí “más o menos podríamos estudiar”, de lo contrario no tendríamos posibilidades de desarrollarnos, se influyo para que tres de mis hermanos, entráramos al internado; fui yo el primero, y ese fue el motivo principal por lo que nos alineamos a ese tipo educativo. Con respecto a las vivencias que se viven dentro de él, pues son muy variadas, totalmente, donde madura uno mismo, y al mismo tiempo, frustrantes porque se pierden muchas cosas.

P: ¿En qué sentido?

R: En el sentido de que se crean niños totalmente invisibles, ¿cuántas veces el deseo de una caricia, de un consejo, de tener a alguien que nos apoyara, el deseo de que sea uno comprendido en el aspecto emocional? Producto de las carencias que se viven ahí mismo. Es cierto, dan origen a una necesidad nacional, que en la clase más pobre, cumplen una función: el simple hecho de tener los alimentos, el hospedaje, la ropa, es una ganancia, en pueblos, en comunidades, donde ya, en aquella época, el que una persona estudiara era un privilegio, y para salir de ese estatus, se tuvo –creo yo- que los padres responsables de nosotros, cubrir esa necesidad (a su manera) pero la cubrieran. Con respecto a los problemas de los niños invisibles, no sé hasta dónde llegue la afectación emocional, porque se siente, se palpa, se lleva en el alma, esas inquietudes de no haber convivido, de no poder vivir la niñez, como debió haber sido: con nuestros seres queridos, con nuestros mismos hermanos, familiares, y lo hacen a uno un poco alejado a las situaciones sociales, y ya de grandes, se lleva porque no decirlo, un dolor una tristeza, al ver que tal vez un sistema de esta naturaleza, creo que hasta la fecha no ha evolucionado lo suficiente como para avanzar y poder actualizar al ciudadano como toda sociedad lo merece. Finalmente logramos cumplir ese ciclo con los beneficios y los trastornos que esto implica...se aprendieron muchas cosas, una de ellas, fueron las jornadas nacionales.

P: ¿Qué eran las jornadas nacionales?

R: En las jornadas nacionales, era una competencia –como su nombre lo indica- tanto culturales como deportivos- y tuvimos la oportunidad de representar por dos años a nuestra institución que, debo decirte, que dentro de los motivos de gozo y placer que hacia ilusionar a uno, también estaba la situación de sufrir totalmente el aspecto alimentario, de llevarnos únicamente con una o dos tortas rellenas de arroz todo el camino, desde el estado de Guerrero a Michoacán, sin buenos caminos ni carreteras, y llegar a las competencias, y desayunar lo que nos daban, en un solo día realizar tres eventos con muy poco tiempo para cumplirlos. Recuerdo perfectamente que en lo que yo viví, en una ocasión viendo la necesidad que se vivía en la casa, me dieron unos 20 pesos que fueron los mismos que regresé porque hacían más falta en la casa, yo por lo menos tenia alimento y donde dormir pero mis hermanos quien sabe si tenían para comprar un pan. Aun con esas situaciones, logramos la satisfacción de concursar y lograr varios trofeos para la institución que llenaba de orgullo, la convivencia con cientos de niños en la misma situación da por resultado en comprender ya mayor, lo que vive nuestro país, lo que vive nuestro pueblo.

P: ¿Aproximadamente cuántos alumnos asistían al internado cuando estudiaba ahí?

R: La cantidad exacta no la conozco, pero considera que era una escuela primaria y en cada grupo había del “A” al “D”, que cada grupo tenía al menos 50 alumnos...podrás deducir qué cantidad de niños éramos. En este caso éramos puro varón, y en las Escuelas Normales Rurales –donde también estuve interno- era estudiantado mixto, el cual no dio resultado y volvieron a ser de un solo género.

P: ¿En qué consistía la educación semi-militarizada del internado?

R: Una escuela semi-militarizada consistía a grandes rasgos en lo siguiente: teníamos que pasar lista a las seis de la mañana, al toque de diana, con tambores y trompetas como si estuviéramos en el ejército, de seis a siete o siete y media, nos ponían a hacer ejercicios militares, a marchar, hacer honores a la bandera, cantar el himno nacional...disciplina militar. De 7:30 a 8:00 u 8:30 entrábamos a desayunar al toque de trompeta, todo mundo nos formábamos a través de nuestros pelotones, entrábamos a unas mesas grandes con bancos, donde desayunábamos. Salíamos del desayuno, nos volvíamos a formar, se hacían honores a la bandera y entrábamos a clases, dependiendo del grado en que estuviéramos, estudiábamos hasta la 1:30 o 2:00 de la tarde. Después de un rato tocaban la trompeta y entrábamos a comer, nadie podía sentarse sino hasta el toque e la trompeta, salíamos de la comida si había algún evento deportivo entrábamos según la selección a jugar fútbol softbol, basquetbol, carreras de velocidad o relevos, salto de altura, lanzamiento de jabalina, de bala...lo que se quisiera. En la tarde todos teníamos que tener un evento, había talleres de oficios, donde los niños que quisieran aprender peluquería, sastrería, carpintería, hojalatería, nos daban clases hasta 6:00 o 7:00 de la noche, nuevamente se tocaba la trompeta y entrábamos a cenar, después de cenar, las personas –para darle un lugar más a alguien, tuvieran mejores condiciones- que eran del pueblo, se les daba la oportunidad de irse a dormir a sus casas para que la cama o el petate quedara disponible para las personas que venía de fuera, de las comunidades, de los diferentes estados. Al siguiente día, se tenían que levantar más o menos a las 5:00 am, para poder llegar a las 6:00, a la hora de diana, y esa era nuestras rutinas. Ahora imagínate esas escuelas, donde todos los niños en su mayoría no tenían calzado, a veces ni huaraches, que no contaban para comprar un uniforme, y que en el aspecto militarizado, nos regalaban todo eso con la obligación de ser disciplinado en todos los aspectos...esa es la vida que se vivía en el internado

P: ¿Cómo los elegían para integrarse a las jornadas nacionales?

R:De ahí, de lo que a uno le iba gustando, las personas que tenían, alguna cualidad las iban seleccionando para los juegos nacionales, de donde salían los equipos para poder concursar con los otros internados de primera enseñanza a nivel nacional, se seleccionaba un estado, donde se llegaba a un internado, quienes se hacían cargo de la alimentación y el hospedaje...ya te imaginaras, la cantidad de niños y la cantidad de situaciones que se Vivían en esos concursos...El aspecto cultural que era necesario, declamación, oratoria, música. En esos internados se estudiaba prácticamente todo el día.

P: ¿Qué le ofrecían de alimentos?

R: En la mañana nos daban un pan, un café o té, frijoles y tortilla, al medio día, agua, sopa aguada o arroz, guisado, frijoles y en la noche un atole un pan, frijoles o guisado y tortillas.

P: ¿Sentía que era suficiente? ¿O se quedaba con hambre?

R: Nos quedábamos con hambre, esa es la realidad tan es así, que el sábado que nos daban un día franco o domingo unas horas, todos los niños salían al pueblo se iban a –como eran campos agrícolas- pepenar lo que encontraban, jícamas, cañas, guayabas en el monte, nanches, lo que fuera, mangos verdes...aunque al poco tiempo se enfermara alguno, pero contábamos con enfermería. Se iban a las barrancas a tratar de asearse, regresaban las personas sarnosas con un chorro de contagios, a veces era generalizada la sarna en esos internados...y hablo de eventos vividos por nosotros. Recuerdo perfectamente también que los niños en la necesidad de mejorar los servicios, se tuvieron que hacer fosas sépticas, para llevar más o menos una salud sanitaria, la participación comunitaria era básica en la formación de nosotros...lo sigue siendo.

P: ¿Podría describir como eran las instalaciones del internado?

R: El internado tenía un patio para canchas, salones, era una casa vieja, con muchos cuartos, cada cuarto hacia de salón de clase, una dirección independiente una sala donde era el comedor, con mesas y bancas largas donde cabían por lo menos 11 o 12 muchachos por cada banca porque entrábamos por pelotones y una cocina donde había una ecónoma, y todos los niños cooperando en limpiar todo lo que se iba a proporcionar para el alimento...debo decirte también que en caso de no cumplir o alguna indisciplina el castigo se nos aplicaba. Por ejemplo si un alumno hacia algo que no era conveniente, no lo dejaban salir ni sábado o domingo, y se le asignaban determinadas sanciones como lavar los escusados, otras consistían en no salir. Eso hacía que se tratara uno de comportar

P: ¿Cómo era para usted pasar la noche ahí?

R: Tuve la fortuna de salir a dormir a mi casa, pese a que no vivía tan cerca, vivía a orillas del pueblo, me levantaba bien temprano para poder llegar, se llegaba a la casa únicamente a dormir, donde no había oportunidad de platicar con la mamá, el papa por lo regular, buscando la manera de llevar como proveedor del hogar, algo mejor a la casa...se disponía

de poco tiempo para saludarse, cruzar palabra con los hermanos o la madre, se iba a pernoctar, y temprano irse al internado a encerrarse

P: ¿Cómo se sentía, sabiendo que por el día estaba encerrado y solo por la noche podía salir? ¿Cómo concebías a las personas que estaban afuera del internado?

R: Mas libres, si el hombre tiene como meta principal hasta el final de sus días buscar la libertad, el simple hecho de estar bajo cuatro paredes y de no tener la oportunidad de desplazarse es triste, porque lo principal es la libertad, y no ser coartado de ninguna manera. Debo decirte que si se lleva una rabia, una rabia incontrolable contra sistemas totalmente corruptos, sistemas de bandidos, sistemas que han dado al traste con el verdadero desarrollo de un pueblo

P: ¿A qué atribuye que la educación que se les proporcionó en este tipo de instituciones haya sido de corte militar?

R: De corte militar considero, porque tenía que tener un distintivo en comparación con las escuelas públicas (que dependían directamente del municipio, del estado), con la distinción, de que en las escuelas públicas, los niños tenían la libertad de ir a sus casas y nada más era medio tiempo, en el internado no, ahí se enclaustraba uno, todo el día bajo normas militares, y era ¿por qué no decirlo?, un orgullo porque se distinguía el internado en todos los aspectos, deportivo, cultural, académico, era un orgullo pertenecer al internado... casi siempre se ganaban primeros lugares en los concursos. Se nos inculcaban valores, si alguien entraba a los salones de clases, todos los niños de levantaban y no podían sentarse hasta que dieran la orden, había respeto hacia las personas mayores. Los que vivimos esta situación, el mayor contacto que se tenía era con los maestros, los padres, la mayor parte del tiempo metidos en sus necesidades, no les alcanzaba el tiempo ni tenían conocimiento de cómo educar a sus hijos.

P: ¿Cómo percibía a sus maestros dentro del internado?

R: A los maestros, siempre los concebí yo como personas dotadas de una sabiduría que en ese tiempo es para uno inalcanzable, los ve uno como apóstoles, los ve uno como personas que estaban entregando su vida por un ideal, que en cualquier circunstancia eran ejemplo para todo nosotros, no conocí alguno con defectos vistos, como borrachos o mujeriegos... para nosotros fueron unos apóstoles, todos y cada uno de ellos.

P: Teniendo en cuenta que salía por la noche y tenía contacto con tus compañeros al siguiente día por la mañana, ¿Cuál cree que era la percepción que tenían ellos de usted, por salir del internado?

R: De privilegio, porque simplemente salir y ver a la mamá, tal vez con su propia manera de ver la situación (de internamiento), que por lo menos sus hijos supieran leer y escribir, de todo lo que en esa época era generalizado, de la mayoría de ser analfabeta, de ser peones, de tratar de salir de esos lugares... entonces en ese aspecto si fui totalmente privilegiado de ver por lo menos unas horas a la familia. Ellos tardaban semanas, porque si iban y dejaban al muchacho en el momento que entraban, iban a los quince días, al mes, muchos se iban y los dejaban hasta que salía del curso... había de todo... las epidemias también de salud pública eran los piojos, con el calor, la falta de higiene, mucha gente se cundía la gripe, el paludismo... al estar alejado de los familiares, solo se contaba con la ayuda de salud a través de la enfermería del internado, pero yo creo que por falta de visión, todas estas situaciones pues no se mejoraban porque no se quería

P: Mencionó que el internado tiene dos perspectivas: la que por un lado te hace sentir satisfecho, y la otra la que te genera un trastorno ¿a qué tipo de trastornos se refiere?

R: Me refiero al aspecto emocional, de cariño... tú crees en que uno como ser humano, viviendo la niñez, el no comprender, no entender, no sentir la caricia de tu madre o padre, no tener la oportunidad de un abrazo, un reconocimiento por alguna circunstancia, y no porque no lo hayan querido dar, sino que muchas veces por estar ausentes, y ellos luchando en la vida por llevar un pan para la familia que habían creado... toma en cuenta que en esa época no había condones, no había educación sexual, éramos todas las familias eran prolíferas, en que tiempo se atendía a los niños. Nosotros rompimos una cadena por querer aprender a leer o escribir. Si me hubiera quedado en aquellos lugares ¿Qué familia hubiera formado? ¿Qué oportunidad le hubiera brindado a mis hijos?

¿Considera en ese aspecto, que el haber estado en un internado le impidió desarrollar expresiones emocionales con tu familia?

No se tuvo oportunidad, pues termino a los catorce años, de ahí a la secundaria y salir del pueblo... el tratar de abrirse paso y enfrentarse a lo que uno necesitara. Recuerdo que mi madre me decía "tienes que ser el ejemplo de tus hermanos", mi padre no fue vicioso y creo que dentro de todos los errores, se siente uno satisfecho...

P: ¿Cuál sentía que era el ambiente reinante en el internado?

R: De conformismo, porque en su mayoría, ¿Qué puede esperar un niño, que van y lo dejan en ese tipo de instituciones y que no vuelve a ver a sus familiares hasta determinado periodo? Y que sabe que tiene que estar ahí, que se tiene que adaptar... de conformismo porque sabe que es la única manera de poder dar un paso hacia adelante. Por lo menos ahí se cubría una necesidad básica. Si hablamos de la pirámide de Maslow, podemos darnos cuenta de que estaba cubriendo la primera necesidad: la alimentación, el hospedaje y el vestido. Eran comunidades donde no se contaba con gran cosa, no

había casa propia, con recursos, sólo la fuerza de trabajo. Los niños que estuvimos ahí considero que sólo contábamos con nuestra fuerza y pensamiento, para poner todo de nuestra parte

P: ¿Cuándo se realizaban las jornadas nacionales y se iba a competir a otras instituciones, cuál era su percepción de los otros niños de los internados? ¿Estaban mejor que ustedes?

R: No, fíjate que no: ahí era una alegría, de convivir con otro grupo bajo mismas circunstancias, de ver a otro conglomerado. Era un desahogo. Para mí era una convivencia, te hacías de amigos totalmente diferentes, con otras actitudes.

P: ¿Consideró en este caso que alguno de sus hijos estudiara en un internado?

R: No, porque si el compromiso que asumí como padre, y de una u otra manera, se empezó a ver la vida para que ellos la vivieran diferente, sobre todo partiendo de su libertad –pues todo individuo tiene que ser libre-, por eso no. Imagínate que por necesidad tuviera que adquirir una obligación así... para mí no tiene precio la libertad.

Muchas gracias por su testimonio

© Derechos Reservados 2014 Daniel Méndez Todos los derechos reservados
Reservados todos los derechos. Queda rigurosamente prohibida, sin la autorización previa del titular del “Copyright”, bajo las sanciones establecidas en la ley, la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier medio o procedimiento