



“Educación e identidad masculina en el Internado Damián Carmona, en la ciudad de San Luis Potosí, 1938-1970”.

- **La escuela como espacio de reproducción de una masculinidad dominante.**

T E S I S

**Que para obtener el grado de
Maestro en Historia**

**Presenta
Alejandro Ortiz Hernández**

**Directora de tesis
Dra. Oresta López Pérez**

Agradecimientos

En primer lugar, deseo manifestar mi profundo agradecimiento a la Dra. Oresta López Pérez, quien durante estos dos años guió y acompañó mis pasos de manera paciente y generosa, y cuya orientación fue fundamental para que esta tesis llegara a buen puerto. Agradezco cada una de sus observaciones, consejos y correcciones, al igual que la libertad que me brindó durante todo el proceso de investigación y elaboración; quedo en deuda por lo mucho que aprendí bajo su dirección.

Quiero también agradecer a mis sinodales, el Dr. Moisés Gámez, y el Dr. Rodrigo Parrini Roses, quienes realizaron observaciones precisas e inteligentes al contenido de este trabajo, tanto en términos históricos como teóricos, permitiéndome ganar mayor claridad, y por lo tanto modificar y precisar muchos de los argumentos aquí expuestos.

A las autoridades de El Colegio de San Luis, quienes durante este tiempo me permitieron hacer uso no solo de las instalaciones, sino de todos aquellos recursos disponibles para la elaboración de este trabajo. Particularmente agradezco a la Dra. Isabel Monroy, a la Dra. Luz Carregha, al Dr. Fernando Alanis, al Dr. Sergio Cañedo Gamboa, así como a la Mtra. Ana María Gutiérrez Rivas, y al Mtro. José Antonio Rivera Villanueva, quienes contribuyeron en mi proceso de formación como historiador durante mi estancia en esta institución.

A Narda Lira, quien de manera siempre cordial y amable me ayudó a enfrentar diversos trámites administrativos; de igual manera agradezco a la maestra Marta Martínez Martínez, por todas las facilidades brindadas durante mi estancia. Mi agradecimiento también al personal que labora en la biblioteca, quienes todo el tiempo me facilitaron los materiales necesarios para el desarrollo de mis labores.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, organismo gubernamental que me permitió gozar de una beca del Programa Nacional de Posgrados de Excelencia gracias a la cual pude cursar la Maestría en Historia en El Colegio de San Luis.

Mi agradecimiento a la Dra. Norma Ramos Escobar, a quien confié mis primeros acercamientos al tema, y quien tuvo siempre la disposición para leerme y hacerme observaciones que me ayudaron a delimitar mi trabajo.

A la Dra. María de Jesús Medina Ramírez, directora del Internado “Damián Carmona” quien amablemente me abrió las puertas del archivo de la institución, y que tuvo que padecer mi presencia durante varias semanas mientras consulté los diversos documentos resguardados en la institución. Agradezco también a la Lic. Selene Martínez de la Torre, responsable del archivo, quien siempre me permitió acceder a las cajas en donde están resguardados los documentos que sustentan esta tesis, y quien además me proporcionó los contactos de algunos de los ex alumnos entrevistados.

Tengo una enorme deuda con el Prof. Aurelio Ordaz Valdivia, quien en su calidad de presidente de la asociación de ex alumnos, no sólo me proporcionó un listado de ex internos de distintas generaciones, sino que incluso en varias ocasiones me acompañó a visitar a los posibles entrevistados. Muchas de las pistas que obtuve para trabajar esta tesis fueron proporcionadas por el Prof. Ordaz Valdivia, como resultado de varias caminatas que realizamos juntos en la búsqueda de los informantes. Sin duda, la posibilidad de encontrar estas voces, elemento fundamental para la elaboración de este trabajo, no hubiera sido posible sin su colaboración.

Mi reconocimiento y estima a Roberto Pérez Aguilar, del Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, quien me brindó todas las facilidades para rastrear los

escasos documentos que sobre el internado pude localizar. A pesar de lo infructuoso de la búsqueda, no puedo más que agradecer la plena disposición que encontré de su parte para realizar mi trabajo de archivo.

Agradezco también a la Lic. Mónica Fragoso Pasalagua, quien todo el tiempo me apoyó revisando y corrigiendo cada uno de los capítulos de esta tesis. Creo que resulta muy complicado redactar un trabajo, si no se cuenta con una mirada crítica y fresca que esté dispuesta a señalar los errores que uno comete al momento de escribir. En Mónica encontré esa mirada siempre constructiva; agradezco a quien fue durante varios años mi compañera de vida, y quien ahora es una amiga indispensable, el enorme apoyo que me brindó durante este proceso, sobre todo en los momentos de extravío y confusión.

A Angélica García, una de las principales responsables de mi inclinación por los estudios con perspectiva de género, y que junto con Leda Silva, ha estado también en momentos definitorios, no sólo en términos políticos y académicos, sino también en aquéllos de las definiciones personales. No puedo dejar de mencionar a Geraldin Méndez, a Jessica Vidales y a Elizabeth Medina, quienes todo este tiempo tuvieron que soportar las conversaciones constantes sobre mi tema de investigación, así como mis arranques de estrés y ansiedad. Cada una de ellas, con sus características particulares, me ha obligado, por así decirlo, a avanzar en mi reflexión sobre la construcción de mi identidad masculina.

Y finalmente quiero agradecer a mi hermano Rafael, quien durante mucho tiempo ha apoyado cada una de mis aventuras, aunque a veces no esté de acuerdo; y a mi madre, Doña Margarita, mujer oaxaqueña, luchadora incansable, quien ha sido y seguirá siendo una importante fuente de inspiración.

Espero que este trabajo contribuya, aunque sea un poco, a un proceso de reflexión que los hombres debemos de abordar con seriedad, si estamos en la disposición de construir relaciones más igualitarias con quienes nos rodean.

Educación e identidad masculina en el Internado Damián Carmona, en la ciudad de San Luís Potosí, 1938-1970.

- La escuela como espacio de reproducción de una masculinidad dominante.

Índice

Imágenes:

	Pág.
Fotografía 1: Los actores sociales	174
Fotografía 2: Rindiendo honores a finales de los 40	183
Fotografía 3: Niños uniformados a mediados de los 50	183
Fotografía 4: De uniformes y marchas	185
Fotografía 5: Posturas corporales y uniformes	185
Fotografía 6: Equipo de béisbol	194
Fotografía 7: Grupo de danza de las varitas	194
Fotografía 8: Oratoria	195
Fotografía 9: Orfeón	195
Fotografía 10: Compitiendo	197
Fotografía 11: Prácticas deportivas constantes	198
Fotografía 12: Aprendiendo un oficio en el Internado	202
Fotografía 13: Taller de Zapatería	205

Introducción.	9
Educación, género y masculinidades. Aproximaciones teóricas para el trabajo histórico	14
▪ Género: una categoría en construcción.	15
▪ Avanzando en la conformación de una herramienta heurística: la teoría sexo/género	21
○ Una categoría analítica para la historia	23
▪ Masculinidad, un concepto en construcción	25
▪ ¿Masculinidad o masculinidades?	32
▪ ¿Cuáles son las características de la masculinidad hegemónica?	35
▪ La escuela como espacio reproductor y socializador de un orden de género.	38

Capítulo I. ¿Qué significa ser hombre en el México posrevolucionario? Los símbolos culturalmente disponibles.	44
1.1. De caudillos, militares y héroes. Elementos políticos, económicos y sociales que permitieron configurar el tipo ideal de hombre en el México posrevolucionario. 1917-1940	45
1.2. De los gobiernos militares, a la modernización civil: cambios políticos, económicos y sociales. 1934-1970.	49
1.3. Cacicazgos, caudillismo, y luchas democráticas. El contexto potosino 1938-1970.	54
1.4. Los proyectos educativos posrevolucionarios: De las bases nacionalistas a la era de la modernidad.	60
<i>1.4.1. La formación de la Secretaría de Educación Pública.</i>	61
<i>1.4.2. La formación de la Escuela Socialista</i>	62
<i>1.4.3. De la Escuela Socialista a la Unidad Nacional. El viraje conservador.</i>	67
1.5. Identidad de género y las expresiones culturales en el México posrevolucionario.	74
<i>1.5.1. Género y cultura en el México de la posrevolución.</i>	75
<i>1.5.1.1. Las mujeres visibilizadas y el orden patriarcal.</i>	78
<i>1.5.1.2. El hombre que sabe morir...</i>	81
<i>1.5.2. El viraje conservador y su impacto en la construcción de género.</i>	84
Conclusiones del capítulo	88
Capítulo II. Los Internados de Enseñanza Primaria: cambios y continuidades de un modelo de institución.	91
2.1. Nacimiento de las Escuelas “Hijos del Ejército”, y la propuesta de creación del “ejército del trabajo” 1935-1938	93

2.2.	La Secretaría de la Defensa Nacional toma la administración de las escuelas. La formación militar de alumnas y alumnos. 1938-1942	97
2.2.1	<i>La formación militarizada.</i>	99
2.2.2	<i>El modelo educativo y la capacitación en los talleres.</i>	101
2.2.3	<i>Las celebraciones cívicas.</i>	103
2.3	La SEP retoma la administración de los internados. Nace el Departamento de Internados de Enseñanza Primaria. 1942-1946	105
2.3.1	<i>Los internados unisexuales y la conformación de una identidad de género</i>	108
2.4	La segunda etapa del Departamento de Internados de Enseñanza Primaria: 1946-1951	110
2.4.1	<i>El funcionamiento de las huertas y talleres: las unidades de producción</i>	112
2.4.2	<i>Una formación integral: las “enseñanzas especiales” y las prácticas deportivas.</i>	114
2.5	Surgimiento de la Dirección General de Internados de Enseñanza Primaria. La primera etapa. 1951-1958.	116
2.6	La segunda etapa: Dirección de Internados de Enseñanza Primaria y Escuelas Asistenciales 1958-1969	121
2.7	El último periodo: la Dirección General de Internados de Primera Enseñanza y Educación Indígena. 1969-1971	124
2.8	Elementos que dieron forma a la masculinidad hegemónica.	125
	Conclusiones del capítulo	128
	Capítulo III. La interpretación institucional del ser hombre. La conformación de la identidad de género en el Internado “Damián Carmona”	130
3.1	La fundación de Escuela No. 10 “Hijos del Ejército” y la administración militar. 1938-1942	130

3.1.1	<i>La formación socialista en las aulas</i>	134
3.1.2	<i>Los talleres y la formación industrial</i>	138
3.1.3	<i>La participación cívica, social y deportiva del alumnado.</i>	140
3.1.4	<i>Una vida militarizada: premios y castigos para forjar el carácter.</i>	144
3.1.5	<i>Una lectura desde la masculinidad.</i>	153
3.2	Surgimiento del Internado de Primera Enseñanza No. 10 “Damián Carmona” y la administración civil. De Martín Nava Carreón a Álvaro González Franco. 1942-1948	156
3.2.1	<i>La formación cívica para la unidad nacional</i>	161
3.2.2	<i>Una disciplina militarizada funcional.</i>	162
3.3	El director que llegó para quedarse: la administración de Jorge Márquez Borjas. 1948-1970	164
	Conclusiones del capítulo	166
	Capítulo IV. Vivir en el internado: masculinidad y educación vista desde el alumnado	169
4.1	Características de los actores	171
4.2	Todo tiene un orden: la organización militar.	176
4.2.1.	Grados y uniformes: masculinidad y vida militar	182
4.3	El deporte, las danzas y los cuerpos	191
4.4	Aprendiendo a trabajar	200
4.5	Los premios y castigos en una institución militarizada	205
4.6	Las relaciones afectivas.	217
4.7	¿Qué tipo de hombre? ¿Qué tipo de masculinidad?	222
	Conclusiones del capítulo	231

Capítulo V. Discursos e imágenes de la masculinidad de los ex alumnos.	235
5.1 ¿Quiénes eran y quienes fueron? El antes y el después del internado	235
5.2 Identidad y espíritu de grupo	239
Conclusiones del capítulo	240
El fin de un viaje histórico de una construcción nada estática.	242
Archivos consultados	248
Entrevistas a profundidad	249
Archivos fotográficos	250
Bibliografía	250

Introducción.

Resulta muy positivo que en los últimos años, a pesar de la resistencia de diversos sectores de la academia, se hayan desarrollado importantes estudios históricos con perspectiva de género. Estos trabajos han contribuido a reflexionar sobre el uso de esta categoría, a su construcción como herramienta heurística, y a “desnaturalizar” en términos históricos, lo que es considerado atributos inherentes de los sexos. Además, el hecho de que estos estudios hayan sido abordados principalmente por académicas feministas, permitió visibilizar a las mujeres en términos históricos, es decir, a la otra mitad del mundo, pues en la historiografía tradicional no siempre fueron tomadas en cuenta, como si las grandes acciones hubiesen sido sólo obra de los varones, aunque no de todos.

Sin embargo, los estudios con perspectiva de género sobre los hombres han sido poco abordados desde la historia, a pesar de que en otras disciplinas como la sociología o la antropología podemos encontrar una considerable cantidad de trabajos sobre el tema que se han desarrollado en los últimos años. Podrían entonces surgir las preguntas: ¿Es necesario abordar el estudio sobre los varones con perspectiva de género desde la historia? ¿No se ha escrito ya suficiente sobre los hombres y sus grandes hazañas? Es cierto que la historia tradicional ha privilegiado a los varones, pero también es verdad que no se ha historizado al proceso de construcción de la masculinidad y sus distintas representaciones; pocas reflexiones y análisis existen sobre la manera en como nos “configuramos” como hombres, como si al igual que las mujeres, los atributos que se nos confieren fueran naturales y no construcciones culturales e históricas.

La intención de esta tesis es contribuir a esa reflexión necesaria que debemos de hacer los hombres sobre como se configura nuestra masculinidad; revisar y analizar como

esta construcción simbólica e histórica se encuentra en constante tensión, y que se modifica con el paso de los años. La intención de este trabajo es desentrañar el vínculo existente entre los cambios políticos y sociales y la configuración de la masculinidad en un momento histórico de nuestro país, así como el papel que juegan las instituciones educativas en la conformación de una identidad de género. Trato pues de poner de manifiesto que la masculinidad, al igual que la feminidad no constituye una serie de características “naturales” de los sexos, sino una construcción cultural cambiante, social e históricamente construida.

No puedo dejar de señalar que la motivación de esta tesis no es sólo académica, sino también el resultado de un proceso personal que me ha llevado a cuestionar esa construcción. Desde pequeño me enfrenté a la contradicción entre el discurso sobre la supremacía masculina en el hogar encarnada por los hermanos mayores, y la responsabilidad sobre el cuidado y la manutención de los hijos encarada por una mujer, que con muy pocas herramientas supo enfrentar el enorme reto de cuidar a cuatro hijos. Las tensiones crecieron cuando al cambiar de residencia, al lugar en donde realizaría mis estudios universitarios, fueron mujeres brillantes y feministas, quienes olvidándose de esquemas intransigentes por fuera de la realidad, se solidarizaron y me cobijaron, dándome por primera vez la oportunidad de romper con esquemas rígidos que constituían una cárcel emocional. Así comencé a darme cuenta que si bien los hombres hemos sido privilegiados por nuestro acceso al poder, lo cierto es que también de manera conciente o inconciente hemos renunciado a la posibilidad de establecer relaciones afectivas mucho más sanas con nuestras compañeras, y compañeros, a tal grado que muchos de nosotros no nos damos la oportunidad de expresar nuestras emociones y sentimientos a quienes queremos, ni tampoco nos damos la oportunidad de derrumbarnos emocionalmente. No creo que existan

caminos menos complejos en términos subjetivos para cuestionar una construcción simbólica que nos involucra directamente.

No es la intención de este trabajo hacer a un lado el rigor científico y e intentar justificar tales o cuales acciones de los hombres; por el contrario, lo que intento es mostrar que la manera en que hemos entendido el “ser hombre” no tienen nada de natural, y que por lo tanto podemos darnos la oportunidad de abrirnos a nuevas experiencias y posibilidades.

Tampoco es mi intención victimizar a los hombres, pues también hay que reconocer que, si bien hemos “renunciado” a nuestros afectos, también hemos obtenido a cambio un lugar bastante privilegiado en las estructuras de poder, posiciones a la que muchos hombres se niegan a renunciar, a tal punto que modifican sus conductas para no perder esos espacios privilegiados.

Mi objetivo es poner de manifiesto los rasgos generales de la masculinidad hegemónica promovida por una institución educativa en el periodo que comprende los años de 1938 a 1970, los dispositivos utilizados por la escuela para transmitir e interiorizar esas características en el alumnado y la manera en cómo, a partir de sus trayectorias personales, los alumnos fueron apropiándose de ese discurso y de esas prácticas.

Así en el capítulo I, “¿Qué significa ser hombre en el México posrevolucionario? Los símbolos culturalmente disponibles”, analizaré algunos de los acontecimientos políticos y sociales que se desarrollaron al concluir el periodo álgido de la Revolución Mexicana, tanto a nivel nacional como estatal, con la finalidad de entender de mejor forma los vaivenes de las políticas educativas implementadas en el periodo de estudio que comprende esta tesis, las que también serán descritas en este apartado. Además, me detendré a analizar de manera general, la imagen que sobre el hombre se configuró en aquellos años a través de diversas manifestaciones culturales, para entender también de mejor forma el tipo de identidad

masculina que fue promovida por las instituciones educativas y que correspondió a la imagen que desde las instituciones del Estado se consideró apropiada para un hombre.

En el capítulo II, “Los Internados de Enseñanza Primaria: cambios y continuidades de un modelo de institución”, haré una revisión de los acontecimientos que le dieron forma al sistema de internados de primera enseñanza a nivel nacional, en el periodo que comprende desde su fundación en 1935 hasta el año de 1970. Describiré las orientaciones adoptadas por las autoridades federales, así como de los diversos cambios que experimentó el sistema durante esos años, además de exponer los elementos que hicieron de este sistema tan peculiar, no sólo en términos de la capacitación y la atención que dieron a los niños, sino también por el tipo de régimen disciplinario que fue implementado durante el periodo de estudio. Este capítulo además me permitirá identificar de manera general el marco normativo que buscó guiar a las autoridades del internado, así como exponer algunos de los elementos relacionados con la identidad masculina que fueron promovidos por las autoridades educativas federales para ser interiorizadas entre los alumnos.

En el capítulo III, “La interpretación institucional del ser hombre. La conformación de la identidad de género en el Internado ‘Damián Carmona’”, intento reconstruir, con base en los diversos documentos localizados en el archivo de la institución, aquellos hechos que le dieron forma al Internado “Damián Carmona”, desde su fundación en marzo de 1938 y hasta 1970. En este apartado describo no sólo las diversas actividades que los internos realizaban en su vida diaria, sino también aquellas prácticas educativas y dispositivos disciplinarios que fueron utilizados para formar a los alumnos que integraron a esta institución, incluyendo aquellos que fueron conformando una identidad masculina. Por ser un capítulo abordado con los documentos institucionales, constituye el punto de vista de las

autoridades del plantel, lo que me servirá para contrastarlo con la apropiación que de estos planteamientos realizaron los internos.

En el capítulo IV, “Vivir en el internado: masculinidad y educación vista desde el alumnado”, analizaré con base en 10 entrevistas realizadas a los ex alumnos, la forma en que los internos vivieron la institución más allá del discurso de la autoridad: desde las labores de limpieza diarias, el orden en los dormitorios, comedores y salones de clase, así como la organización militarizada, pasando por el deporte, las actividades culturales y los espacios recreativos; sin dejar de tomar en cuenta las relaciones entre los compañeros y profesores, así como la manera en que se apropiaron de los discursos y de las prácticas que buscaron conformar una identidad de género. Este capítulo está acompañado además de diversas fotografías resguardadas por ex alumnos y por autoridades del internado, no con la intención de “adornar” el capítulo, sino de aproximarnos a las posturas corporales, al deporte y a las danzas.

Finalmente, en el capítulo V, “Discursos e imágenes de la masculinidad de los ex alumnos”, revisaré con base en las mismas entrevistas, la forma en cómo los alumnos vivieron su vida después del internado, con la finalidad de reflexionar acerca de la efectividad de los dispositivos de género implementados por la institución. ¿Qué significó para los alumnos vivir una vida que ya no estaba tan “estructurada” con respecto a los tiempos y las actividades? ¿Qué valoraciones realizaron de su vida como internos al momento de vivir otras experiencias? ¿Qué tanto las representaciones y prácticas relacionadas al “ser hombre” promovidas por el internado, fueron reivindicadas por los ex alumnos en su vida inmediata posterior?

Para comenzar este trabajo, me parece importante dar algunos elementos teóricos que nos permitan entender de mejor forma la perspectiva en que se abordará al análisis sobre el internado, empezando por la categoría género.

▪ **Educación, género y masculinidad. Aproximaciones teóricas para el trabajo histórico**

Poco a poco, la categoría género ha venido ocupando un lugar importante en la producción académica, e incluso es ahora considerada una herramienta analítica igual de importante que la de clase social y etnia. “De hecho, en los últimos veinticinco años, el género ha ingresado junto con la clase y la raza a formar parte de los principales cortes analíticos de la realidad social.”¹ Sin embargo, al ser una elaboración relativamente reciente, aún no cuenta con un significado generalizado, por lo que su aplicación y definición está sujeta todavía a un constante debate. “La categoría de género sigue usándose, en la actualidad, muy frecuentemente, aunque no de forma específica, sino como un término tipo cajón de sastre, o como un término paraguas que se construye mediante lugares comunes o nociones confusas”.² Esto no significa que no haya una coincidencia muy importante al entender al género como la construcción cultural de los atributos considerados propios de los hombres y mujeres, lo que constituye una primera aproximación general al término.

¹ Kimmel, Michel, “La producción teórica sobre la masculinidad: nuevos aportes”, en *Fin de siglo, género y cambio civilizatorio*, Chile, ISIS Internacional, 1992, pág. 130

² Amigot Leache, Patricia, y Pujal i Llombart, Margot, “Una lectura de género como dispositivo de poder”, en *Revista Sociológica*, año 24, número 70, mayo-agosto de 2009, pág. 118, disponible en <http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/7005.pdf> [Revisado el 23 de agosto de 2011]

El camino que ha tenido que recorrer esta construcción conceptual no ha sido fácil, pues ha enfrentado una serie de debates entre investigadoras de diversas disciplinas, así como de activistas feministas interesadas en profundizar en el tema.

- **Género: una categoría en construcción.**

Algunas investigadoras como Marta Lamas, identifican a Simone de Beauvoir como una de las precursoras de las reflexiones sobre género, pues en su texto paradigmático *El segundo sexo*, “[...] desarrolla una aguda formulación sobre *género* en donde plantea que las características humanas consideradas como ‘femeninas’, son adquiridas por las mujeres mediante un complejo proceso individual y social, en vez de derivarse ‘naturalmente’ de su sexo. Así, al afirmar en 1949: ‘Una no nace, sino que se hace mujer’, De Beauvoir hizo la primera declaración celebre sobre el género.”³

El texto de la filósofa francesa no sólo constituyó un aporte importante a los razonamientos sobre los límites de lo natural y de lo cultural de lo considerado propio de las mujeres, sino también un llamado a buscar su independencia e igualdad con respecto a los hombres.

Sin embargo no fue De Beauvoir la primera en reflexionar sobre el tema. Las investigadoras Jill K. Conway, Susan C. Bourque, y Joan W. Scott nos explican que en 1935, la antropóloga Margaret Mead en su libro *Sex and Temperament in Three Primitive*

³ Lamas, Marta, “Introducción” en Lamas, Marta (coord), *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*, México, PUEG/Edit. Porrúa, 1996, pág. 9

Societies, fue una de las primeras en sostener que “los conceptos de género eran culturales, no biológicos y que podían variar considerablemente según el entorno”⁴.

Estas afirmaciones innovadoras, fueron rechazadas por aquéllos quienes consideraban que las diferencias de género tenían una base estrictamente biológica, incluyendo al célebre sociólogo Talcott Parsons quien basaba sus opiniones: “[...] en la visión muy común entonces de la modernización, que sostenía que los papeles de género tienen un fundamento biológico y que el proceso de modernización había logrado racionalizar la asignación de estos papeles. [...] entendía por racionalización [...] la definición de papeles de género con base en las funciones económicas y sexuales.”⁵

Conway, Bourque y Scott sostienen que, Parsons presenta una de las explicaciones más aceptadas en la posguerra, la cual mostraba a las mujeres como seres “expresivos” (emocionales), y a los hombres como “instrumentales”. “La biología, en última instancia, determinaba lo que hombres y mujeres hacían diferencialmente en la familia”⁶

Sin bien Simone de Beauvoir y Margaret Mead son las primeras en reflexionar sobre el género como una construcción cultural, el término como tal no surgió sino hasta la década de los cincuenta: “No es al feminismo al que debemos la invención del concepto género. A partir de 1955, al comenzar varios decenios de trabajo en la Universidad Johns Hopkins, John Money reformula los acercamientos heredados de la antropóloga Margaret Mead sobre la socialización de los niños y las niñas; por su parte, en vez de hablar de *sex*

⁴ Conway K. Jill, Bourque C. Susan, y Scott W. Joan, “El concepto de género”, en Marta Lamas (coord), *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*, México, PUEG/Edit. Porrúa, 1996, pág. 22

⁵ *Ibíd.* Pág. 22

⁶ Gutman, Matthew, “Traficando con hombres: la antropología de la masculinidad”, en Ángela Inés Robledo y Yolanda Puyana Villamizar (comp.), *Ética: masculinidades y feminidades*. Bogotá, Centro de Estudios Sociales/Universidad Nacional de Colombia, 2000, pág. 183. Disponible en <http://www.bdigital.unal.edu.co/1236/> [Revisado el 20 de agosto de 2011]

roles, el psicólogo médico opta por el término *gender roles*.”⁷ Para este investigador, es la educación lo que hace al hombre y a la mujer.

En 1964 el psiquiatra y psicoanalista Robert Stoller acuña el término *gender identity*, “[...] con la intención de separar a los transexuales de los homosexuales, en términos de identidad de género o de orientación sexual, dependiendo de si su deseo es ser o tener un hombre, o una mujer (Stoller, 1968). Si John Money había hecho anteriormente la distinción entre sexo y género, Robert Stoller opone, por su parte, el género a la sexualidad.”⁸

La socióloga Ann Oakley es quien retoma el término de Stoller “[...] al plantear que ‘el género no tiene origen biológico, que las conexiones entre sexo y género no tienen realmente nada ‘natural’; así, ella introduce el término en un campo de estudios feministas que va a constituirse a partir de los años setenta”.⁹

Conway, Bourque y Scott señalan que como resultado de la convergencia de éstos y otros trabajos académicos, desde hace un poco más de 25 años la comprensión del género como fenómeno cultural se ha venido modificando y complejizando. “Hoy día vemos que los límites sociales establecidos por modelos basados en el género varían tanto histórica como culturalmente, y que también funcionan como componentes fundamentales de todo sistema social.”¹⁰

Joan W. Scott identifica y agrupa en dos categorías los enfoques utilizados fundamentalmente por los historiadores de género (aunque no de manera exclusiva): “La

⁷ Bassin, Eric, “El imperio del género. La ambigua historia política de una herramienta conceptual”, en *Revista Discurso. Teoría y análisis*, Número 31, Año 2011. México, Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM, Pág. 12. Disponible en <http://www.iis.unam.mx/pdfs/DISCURSO%2031%20IMPRESA.pdf> [Consultado el 17 de junio de 2012]

⁸ *Ibíd.* Pág. 13

⁹ *Ídem.*

¹⁰ Conway K. Jill, Bourque C. Susan, y Scott W. Joan, *Op. Cit.*, pág. 22

primera es esencialmente descriptiva, esto es, se refiere a la existencia de fenómenos o realidades sin interpretación, explicación o atribución de causalidad. El segundo tratamiento es causal; teoriza sobre la naturaleza de los fenómenos o realidades, buscando comprender cómo y por qué adoptan la forma que tienen.”¹¹

Según Scott, algunas de las primeras propuestas académicas se desarrollaron desde un enfoque descriptivo, sin ahondar demasiado en identificar y analizar los elementos que configuraban y reproducían las características consideradas como propias de las mujeres, en parte porque constituían los primeros pasos de estas reflexiones, pero también como resultado de las presiones políticas existentes en la academia, obligando a algunas investigadoras a sustituir el término “mujeres” por el de “género”, para darle un mayor peso académico a sus trabajos y para que sus elaboraciones no se vieran tan cercanas a los posicionamientos feministas, “[...] género pasa a ser una forma de denotar las ‘construcciones culturales’, la creación totalmente social de ideas sobre los roles apropiados para mujeres y hombres”.¹²

Por el otro lado, surgen también las propuestas que intentan encontrar las causas que permiten la configuración del género; Scott identifica tres enfoques: “La primera, esfuerzo completamente feminista, intenta explicar los orígenes del patriarcado. La segunda se centra en la tradición marxista [...]. Y la tercera compartida fundamentalmente por los posestructuralistas franceses y teóricos anglo-americanos de las relaciones-objeto, se basa en distintas escuelas del psicoanálisis para explicar la producción y reproducción de la identidad de género del sujeto.”¹³

¹¹ Scott, Joan W., “El género: una categoría útil para el análisis histórico” en Marta Lamas (coord), *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. México, PUEG/Edit. Porrúa, 1996, pág. 270

¹² *Ibíd.* Pág. 271

¹³ *Ibíd.* Pág. 273

El primer enfoque, el del patriarcado, intenta dilucidar los mecanismos por los cuáles los hombres mantiene subordinas a las mujeres. Según Scott, algunas de estas teóricas parten del hecho de que los hombres se ven ante la “necesidad” de dominar a las mujeres, ya sea para trascender a través de la especie, a partir del control de la reproducción, y con ello garantizar la continuidad generacional; o para controlar su sexualidad, lo que implica tener dominio sobre sus cuerpos. Ambos casos implican que leyes, normas e instituciones sociales estén bajo el mando de los hombres, para garantizar estos objetivos. Sin embargo, según Scott, estas perspectivas “no demuestran cómo la desigualdad de géneros estructura el resto de las desigualdades”, además de que el análisis descansa fundamentalmente sobre las diferencias físicas (control sobre la reproducción o sobre la sexualidad), lo que implica una seria limitante para los historiadores, pues el cuerpo humano es mostrado, desde esta perspectiva, desprovisto de todo significado.¹⁴

El segundo enfoque es el marxista. Para Scott este planteamiento, si bien se circunscribe a una propuesta histórica, subordina la noción de género a los aspectos puramente económicos, aunque también identifica intentos por romper con el determinismo económico, como es el caso de la propuesta elaborada por la marxista Joan Kelly, que considera al género como un elemento independiente de la estructura económica, aunque termina poniendo énfasis en el aspecto social de la construcción, es decir, en “términos de relaciones económicas”. “Dentro del marxismo el concepto de género ha sido tratado durante mucho tiempo como el producto accesorio en el cambio de las estructuras económicas [...]”¹⁵.

¹⁴ *Ibíd.* Pág. 274

¹⁵ *Ibíd.* Pág. 279

Las dos perspectivas anteriores ponen especial énfasis en los aspectos estructurales de la conformación del género, pero las y los individuos, así como los grupos específicos y las construcciones subjetivas, poca importancia tienen en este tipo de análisis.

Del otro lado nos encontramos con algunas propuestas postestructuralistas, las cuales harán uso de las diversas explicaciones que ofrece el psicoanálisis para explicar la conformación de las identidades de género. Tanto Rafael Montesinos, como Joan Scott identifican dos escuelas interesadas en analizar los procesos de construcción de la identidad de género desde esta perspectiva: la escuela angloamericana, que pone énfasis en la experiencia del niño o de la niña y su relación con las personas cercanas, fundamentalmente con el padre y la madre; y la escuela francesa, que retoma las aportaciones estructuralistas de Freud y Lacan, prestando especial atención al lenguaje “en la comunicación, interpretación y representación del género”¹⁶:

Como las propias palabras, las identidades subjetivas son procesos de diferenciación y distinción, que requieren la eliminación de ambigüedades y de elementos opuestos con el fin de asegurar (y crear la ilusión de) coherencia y comprensión común. La idea de masculinidad descansa en la necesaria represión de los aspectos femeninos -del potencial del sujeto para la bisexualidad- e introduce el conflicto en la oposición de lo masculino y femenino. Los deseos reprimidos están presentes en el inconsciente y son una amenaza constante para la estabilidad de la identificación de género, al negar su unidad y subvertir su necesidad de seguridad. Además, las ideas conscientes de masculino y femenino no son fijas, ya que varían, según el uso del contexto.¹⁷

Sin embargo, en ambas propuestas no existe explicación sobre las instancias socializadoras que le dan forma a la identidad de género, y por el contrario, se pone especial énfasis en las estructuras pequeñas, limitando el concepto de género a la familia y a las experiencias domésticas, desvinculando a la construcción del género del resto de los sistemas sociales. “Esta clase de interpretación hace problemáticas las categorías de

¹⁶ Montesinos, Rafael, *Las rutas de la masculinidad. Ensayos sobre el cambio cultural y el mundo moderno*, Barcelona, Editorial Gedisa, 2002, pág. 27

¹⁷ Scott, Joan W., Op. Cit., pág.283

‘hombre’ y ‘mujer’, al sugerir que masculino y femenino no son características inherentes, sino construcciones subjetivas (o ficticias).¹⁸”

▪ **Avanzando en la conformación de una herramienta heurística: la teoría sexo/género**

En mi opinión es la antropóloga Gayle Rubin quien comienza a superar la división conceptual de los aspectos macro-estructurales y los subjetivos en sus reflexiones teóricas. En su texto *El tráfico de mujeres: notas sobre la “economía política” del sexo*, manifiesta que su intención es “llegar a una definición más desarrollada del sistema sexo/género, por la vía de una lectura algo idiosincrásica y exegética de Lévi-Strauss y Freud”¹⁹.

En un primer momento Rubín define al sistema sexo/género como “el conjunto de disposiciones por el que la sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas”²⁰. Para explicar el funcionamiento de este sistema, la autora elabora un análisis de los sistemas de parentesco a partir de la obra de Lévi-Strauss, para explicar la importancia de las mujeres en la construcción de lazos entre los grupos sociales. Las mujeres se convierten en un objeto privilegiado de transacción, pues permite a los diversos grupos vincularse entre sí, al establecer relaciones de parentesco, por lo que prácticas como el incesto se convierten en tabú, asegurando con ello que los intercambios se realicen entre las familias y los grupos. El establecimiento del sistema de parentesco no sólo permite el intercambio de

¹⁸ Ídem.

¹⁹ Rubin, Gayle, “El tráfico de mujeres: notas sobre la ‘economía política’ del sexo”, en Marta Lamas (coord), *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*, México, PUEG/Edit. Porrúa, 1996, pág. 37

²⁰ Ídem.

mujeres, sino también el “acceso sexual, la situación genealógica, nombres de linaje y antepasados, derechos y personas [...]”²¹. Los sistemas de parentesco también permitieron la censura a las prácticas homosexuales, pues constituían también una barrera en contra del establecimiento de lazos familiares.

Pero al ser los hombres los encargados de realizar este tipo de transacciones, éstos fueron adquiriendo relevancia en términos simbólicos, y posiciones privilegiadas que les permitieron mantener el sometimiento de las mujeres.

Sin embargo, desde la antropología estructuralista poco se podía explicar sobre como las “convenciones de sexo y género” que sustentan los sistemas de parentesco, se “grababan” en las niñas y niños, por lo que Rubín utiliza al psicoanálisis para construir la explicación.

La autora hace un recorrido general sobre algunos de los postulados de Freud, pero pone mayor énfasis en el desarrollo conceptual aportado por Lacan, quien según la interpretación de la Rubín, “sugiere que el psicoanálisis es el estudio de las huellas que deja en la psique del individuo su conscripción en sistemas de parentesco”. En ambos autores un momento fundamental es cuando en la niña y el niño se presenta la “crisis edípica”. Antes de esta crisis, la sexualidad de los niños y niñas está poco estructurada, pero poco a poco algunas de las características de su sexualidad son reprimidas o permitidas, de acuerdo a las normas culturales de las sociedades que les están domesticando.

De lo que se trata entonces es de acentuar las “diferencias” entre los sexos, que validen entonces la posibilidad de que sean los hombres quienes se encarguen de los intercambios de las mujeres.

Tanto el sexo como el género son producidos *en y a través* de relaciones de intercambio entre varones. Sexo y género superan, bajo estas premisas, cualquier contenido biologicista y esencializante para ser visualizados como *efectos* de relaciones asimétricas.

²¹ *Ibíd.* Pág. 56

La construcción de la diferencia (sexual) por sobre las semejanzas aparece, entonces, como heteronormatividad apareada con el tabú del incesto, las reglas del parentesco y, subsidiariamente, la desposesión de las mujeres de su propia subjetividad por quedar normadas por la ley del intercambio sexual, que es, a su vez, la del vínculo social. La heteronormatividad busca garantizar claramente la procreación; es también la forma propia de la cultura.²²

El análisis que elabora Gayle Rubín constituye uno de los avances más importantes en términos teóricos, sobre todo porque contribuye enormemente a clarificar las bases culturales y sociales que había detrás de la conformación del género, aunque desde mi punto de vista, no podemos aún hablar de la conformación de una herramienta heurística como tal.

- **Una categoría analítica desde la historia**

Desde mi punto de vista, la definición de género elaborada por Joan W. Scott constituye una importante contribución a la teoría de género, al proponer una herramienta heurística cuyas posibilidades de aplicación no se circunscriben a una disciplina en específico, en este caso a la historia, sino a todos aquellos estudios interesados en abordarse desde una perspectiva de género. La gran cualidad de esta elaboración teórica es que permite analizar al género como un proceso, tomando en cuenta aquellos factores que lo posibilitan. Además la autora hace converger elementos estructurales y subjetivos, junto con el componente *poder*, clave en la conformación del género.

Es necesario puntualizar que enunciar una serie de características descriptivas de lo que significa ser hombre o mujer en un momento histórico determinado, y pretender

²² Millán, Márgara, “De la ‘economía política del sexo’, al ‘género’: los retos heurísticos del feminismo contemporáneo”, en *Revista Discurso. Teoría y análisis*. Número 31, Año 2011. México, Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM, México, págs. 78 y 79. Disponible en <http://www.iis.unam.mx/pdfs/DISCURSO%2031%20IMPRESA.pdf> [Consultado el 17 de junio de 2012]

encontrar esas mismas características en otro momento histórico, es caer en el anacronismo.

Así pues Scott define al género como:

[...] elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen a los sexos, y el género como una forma primaria de **relaciones significantes de poder**. Los cambios en la organización de las relaciones sociales corresponden siempre a cambios en las representaciones del poder, pero la dirección del cambio no necesariamente es en un solo sentido.²³

Como elemento constitutivo, el género comprende cuatro elementos interrelacionados:

1. **Símbolos culturalmente disponibles que evocan representaciones múltiples.** Un símbolo puede ser interpretado de manera distintas por distintos individuos, dependiendo del contexto histórico y del entorno cultural

2. **Conceptos normativos que manifiestan las interpretaciones de los significados de los símbolos, en un intento de limitar y contener sus posibilidades metafóricas.** Es decir, las limitaciones a las interpretaciones de los símbolos disponibles, a través de las doctrinas religiosas, científicas, legales, educativas, etc. En otras palabras, mecanismos que vigilan y sancionan las posibles interpretaciones, lo que no significa necesariamente coerción, pues el individuo interioriza estos conceptos normativos y los hace suyos, a través de creencias e instituciones, lo que tampoco significa homogeneidad.

3. **Este tipo de análisis debe de incluir nociones políticas y referencias a las instituciones sociales.** Una de las críticas que plantea Scott, es que hay investigadoras que consideran que la construcción de género se remite exclusivamente a la familia y a los sistemas de parentesco, cuando también hay que incluir al mercado, a la educación y a la política.

4. **La identidad subjetiva.**²⁴ “Pensar las identidades existentes en función de las actividades que desarrollan, de las organizaciones sociales que operan y de las representaciones culturales históricamente específicas”²⁵ “[...] la identificación de género, si bien siempre aparece como coherente y fija, es de hecho altamente inestable.”²⁶

La segunda preposición de género, es la que Scott considera el núcleo de su definición: elemento como una forma primaria de relaciones significantes de poder. “Podría mejor decirse que el género es el campo primario dentro del cual o por medio del cual se articula el poder. No es el género el único campo, pero parece haber sido una forma persistente y recurrente [...]”²⁷

²³ Scott, Joan W., Op. Cit., pág. 289

²⁴ Ibíd. Págs. 289 y 290

²⁵ Ramírez Rodríguez, Juan Carlos, “¿Y eso de la masculinidad?: apuntes para una discusión”, en Gloria Careaga y Salvador Cruz Sierra (coord), *Debates sobre masculinidades. Poder, desarrollo, políticas públicas y ciudadanía*, México, UNAM/PUEG, 2006, pág. 37

²⁶ Scott, Joan W., Op. Cit., pág. 283

²⁷ Ibíd. Pág. 292

Hay un elemento adicional que me parece importante introducir, aportado por Gisela

Bock:

[...] la historia de género debe de ser considerada también, y en el caso de las mujeres sobre todo, como una historia interna de los sexos, [...] las mujeres no sólo están condicionadas por sus relaciones con los hombres sino también, y en la misma medida, por sus relaciones con el resto de las mujeres, que los niños no son seres sin género y que la historia de los hombres debería, a su vez, incluir las relaciones de éstos con las mujeres.²⁸

Esta será entonces la categoría que utilizaré en el presente trabajo, detectando cada uno de los elementos que señala Scott, y que le dieron forma a una identidad de género masculina en el periodo histórico revisado.

- **Masculinidad, un concepto en construcción.**

Como ya he señalado en el primer apartado, las primeras reflexiones sobre el género comenzaron a desarrollarse en la primera mitad del siglo XX, siendo fundamentalmente las académicas y activistas feministas las encargadas de elaborar las primeras reflexiones teóricas sobre el tema. Sin embargo, según Mara Viveros, estos trabajos eran defensivos, y buscaban cuestionar la apropiación de la humanidad por parte de los varones, y para hacerlo, “mostraron a los hombres como un género específico, definido de acuerdo con ciertos ideales culturales, caracterizado por ciertas disposiciones psicológicas u modelado por ciertas instituciones sociales al servicio de sus intereses”.²⁹

²⁸ Bock, Gisela, “La historia de las mujeres y la historia de género: aspectos de un debate internacional”, en Joan Vendrell Ferré, *Teoría social e historia*, México, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, 2005, pág. 357

²⁹ Viveros, Mara, “Teorías feministas y estudios sobre varones y masculinidades. Dilemas y desafíos recientes”, en Juan Carlos Ramírez Rodríguez y Griselda Uribe Vázquez (coords.), *Masculinidades. El juego de género de los hombres en el que participan las mujeres*, México, Universidad de Guadalajara/Academia Jalisciense de Ciencias A.C./Academia Mexicana de Estudios de Género de los Hombres A.C./Fondo de Población de Naciones Unidas/Plaza y Valdés, 2008, pág. 25

Durante la década de los setenta, diversas feministas liberales emprendieron una lucha para modificar las leyes y los modelos de socialización, con la finalidad de garantizar la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, además de buscar incorporar la perspectiva de género en los trabajos legislativos, así como en el funcionamiento de las diversas instituciones del Estado. A mediados de los setenta y hasta principios de la década de los ochenta, surgieron corrientes del feminismo que elaboraron propuestas orientadas a revalorar el papel de las mujeres en la sociedad; a la par también emergieron planteamientos que cuestionaron seriamente el papel de la masculinidad, relacionándola directamente con la violencia, la agresión y la opresión en contra de las mujeres. Para algunas de estas feministas la solución consistía en transformación radical de la masculinidad y de los varones, o de plano la abolición del género.

En los ochenta, dentro de las filas del feminismo se dejó de discutir sobre las diferencias de género, para analizar las diferencias entre las mujeres. Surgen entonces corrientes como las “feministas de color”, así como grupos marxistas, quienes plantean la necesidad de incorporar a las discusiones sobre las mujeres, a la clase social, a la etnia y orientación sexual. Es entre el llamado “black feminist” de donde surge el planteamiento de hacer el esfuerzo por comprender también a los hombres negros, quienes según las activistas de esta corriente, también sufren de opresión y de discriminación. Consideran que los varones negros enfrentan una serie de dificultades para acceder al ideal de masculinidad impuesta por los blancos. Sin embargo, Mara Viveros señala que Bell Hooks cuestionó esta postura, por no reconocer que también entre los hombres existía el machismo, y que con el fin de darle fin a lo que se consideraban estrategias separatistas, las feministas callaban la existencia de estos comportamientos.

Es también a principios de la década de los ochenta, cuando surge entre las filas del feminismo de los llamados países “tercermundistas” la crítica poscolonialista. Estas propuestas cuestionaban la imagen que las feministas occidentales se habían hecho de las mujeres en el “tercer mundo”, quienes eran consideradas seres violentadas y oprimidos permanentemente por los hombres, lo que no necesariamente correspondía a las realidades sociales de esos países. La agenda política antiimperialista obligaba a estas teóricas a plantar la necesidad de establecer lazos de colaboración y alianza con los varones, quienes también participaban en los movimientos sociales³⁰.

Por su parte Nelson Minello identifica el momento en que los hombres y la masculinidad se convierten en objeto de estudio. Según este investigador es en la década de los sesenta en donde se produce la mayor cantidad de trabajos relacionados con el análisis de la situación de la mujer, pero es en la década de los setenta, cuando comienzan a realizarse los primeros trabajos sobre hombres, dejando de lado a la figura del varón como representante de la humanidad, para comenzar a analizar la construcción de la masculinidad en su contexto histórico y social.

Sin embargo, para Gutmann, estos estudios “[...] tendían a mostrar un mundo demasiado dicotomizado, en el cual los hombres eran hombres y las mujeres eran mujeres, y en donde ellas contribuían tan poco a la 'construcción' de los hombres como ellos a la de las mujeres”.³¹ Minello señala que estas elaboraciones estuvieron influidas principalmente por las teorías funcionalistas de los roles, particularmente por el trabajo de Parsons y Bale, *Family, socialization and interaction process*.³², pero no es sino hasta los años noventa,

³⁰ Viveros, Mara, Op. Cit., pág. 27-29

³¹ Guttmann, Matthew, Op. Cit., Pág. 184

³² Minello Martín, Nelson, “Masculinidad/es. Un concepto en construcción”, en *Nueva Antropología. Revista de Ciencias Sociales*, Sep. 2002, Vol. 18, Núm. 61, pág. 12. Disponible en

cuando los estudios sobre los hombres comienzan a incorporar a su análisis a la perspectiva de género.

De las elaboraciones realizadas a lo largo de todo este tiempo sobre masculinidad, hay diversas formas de clasificación. Teresa Valdés y José Olavarría, siguiendo a Kenneth Clatterbaugh, señalan que han existido seis perspectivas principales en los estudios sobre la masculinidad: 1) la perspectiva conservadora, que considera normal que los hombres cumplan con los roles asignados de manera tradicional; 2) la perspectiva profeminista que asume que la masculinidad se ha construido con base en la opresión a la mujer; 3) la perspectiva de los “Man’s Rights”, que plantea que los roles tradicionales de género constituyen un elemento opresor en donde los hombres son víctimas, y que las feministas empeoran las cosas al no ofrecer ninguna alternativa a esta situación; 4) la perspectiva espiritual, a través del llamado movimiento mitopoético, que sostiene que la masculinidad “deriva de patrones inconscientes profundos, los que se revelan a través de las leyendas”; 5) la perspectiva socialista, que plantea que la masculinidad se basa en la división de clases sociales, siendo el patriarcado el que define los modelos; 6) la perspectiva de grupos específicos, que plantea la idea de una diversidad de construcciones a partir de los grupos sociales³³.

Por su parte Connell, basado en las posiciones filosóficas y teóricas de los autores clasifica a los estudios de masculinidad en cuatro enfoques principales:

1. Las definiciones esencialistas usualmente recogen un rasgo que define el núcleo de lo masculino, y le agregan a ello una serie de rasgos de la vida de los hombres. Freud se sintió atraído por una definición esencialista cuando igualó la masculinidad con la actividad, en contraste con la pasividad [...].

<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fmh&AN=MFS-7713765&lang=es&site=ehost-live>>MASCULINIDAD/ES. Un concepto en construcción [Revisado el 15 de julio de 2011]

³³ Valdés, Teresa y Olavarría, José, “Introducción”, en Teresa Valdés y José Olavarría. *Masculinidad/es. Poder y crisis*, Chile, Isis Internacional/FLACSO, 1997, pág. 12

2. La ciencia social positivista, cuyo *ethos* da énfasis al hallazgo de los hechos, entrega una definición simple de la masculinidad: lo que los hombres son. [...] describen el patrón de vida de los hombres en una cultura dada, y lo que resulte lo denominan modelo de masculinidad.
3. Las definiciones normativas reconocen estas diferencias y ofrecen un modelo: la masculinidad es lo que los hombres deberían ser. [...] La teoría de los roles sexuales trata a la masculinidad precisamente como una norma social para la conducta de los hombres.
4. Los enfoques *semióticos* abandonan el nivel de la personalidad y definen la masculinidad mediante un sistema de diferenciación simbólica en que se contrastan los lugares masculino y femenino. Masculinidad es, en efecto, definida como no-femenidad.³⁴

Gutmann identifica cuatro enfoques:

El primer concepto de masculinidad sostiene que ésta es, por definición, cualquier cosa que los hombres piensen y hagan. El segundo afirma que la masculinidad es todo lo que los hombres piensen y hagan para ser hombres. El tercero plantea que algunos hombres, de manera inherente o por adscripción, son considerados "más hombres" que otros hombres. La última forma de abordar la masculinidad subraya la importancia central y general de las relaciones entre lo masculino y lo femenino, de modo que la masculinidad es cualquier cosa que no sean las mujeres.³⁵

Varios de los académicos que realizan estas clasificaciones consideran que si bien ha existido una producción importante de estudios sobre la masculinidad, estos carecen de rigurosidad teórica y metodológica, y más bien constituyen trabajos descriptivos y anecdóticos.³⁶

En su trabajo *Los estudios de la masculinidad*, Nestor Minello señala que los trabajos sobre este tema han tenido que enfrentar las mismas dificultades que las primeras investigaciones sobre mujeres. Estas dificultades se reflejan en: 1) la falta de rigor teórico, ya que se equiparan significados del sentido común de los términos con los científicos, 2) imprecisión en la definición del objeto de estudio, lo que refleja carencia de un trabajo teórico sistemático, 3) vaguedad en los términos clave, pues si bien se utilizan palabras clave como patriarcado o machismo sin darles el significado coloquial, lo cierto es que

³⁴ Connell, R. W., "La organización social de la masculinidad" en Teresa Valdés y José Olavarría. *Masculinidad/es. Poder y crisis*, Chile, Isis Internacional/FLACSO, 1997, págs. 32-35

³⁵ Guttmann, Matthew, Op. Cit., pág. 178

³⁶ Minello, Nelson, Op. Cit.

tampoco existen mayores elaboraciones teóricas sobre cada uno de estos términos. 4) Falsa oposición entre metodologías cualitativas y cuantitativas y desconocimiento de la lógica de la investigación científica³⁷.

Este académico considera que las aportaciones realizadas al campo de la masculinidad han sido importantes, pero que es necesario tener en claro que aún no existen categorías rigurosas ya elaboradas, por lo que una tarea para los investigadores avanzar en la edificación de un cuerpo teórico sólido, sin que esto implique abandonar la elaboración empírica.

Eso no significa que no sea posible encontrar algunos esfuerzos encaminados a lograr ese objetivo. Destaca la elaboración de R.W. Connell, quien plantea que el género, y por lo tanto la masculinidad, se estructura a partir de tres dimensiones: a) Relaciones de poder: el elemento principal del poder es la subordinación de las mujeres y la dominación de los hombres, situación que persiste a pesar de las resistencias. Estas relaciones buscan mantener la hegemonía de la masculinidad, y “[...] contribuyen a establecer las demarcaciones entre los géneros e intragenéricamente”³⁸, así como las restricciones a los hombres que detentan una masculinidad hegemónica. b) Relaciones de producción: divisiones genéricas del trabajo, traducidas en las divisiones de tareas, tanto en el trabajo como en el hogar, “[...] principios sobre los que se fundamentan esta relaciones de producción son la demarcación continua entre el trabajo de las mujeres y de los hombres; la relación de las demarcaciones con el control y la rentabilidad del trabajo; la exclusión de las mujeres de oportunidades profesionales en donde acumulen prestigio y control de

³⁷ Minello, Nelson, “Los estudios de la masculinidad” en *Estudios Sociológicos*, Vol. 20. No. 60, México, El Colegio de México/Centro de Estudios Sociológicos, Sep. - Dic. 2002, págs. 720-723. Disponible en http://codex.colmex.mx:8991/exlibris/aleph/a18_1/apache_media/5TG1DDGIM5CXVGY67J7KYJHKKLD5I5.pdf [Revisado el 15 de octubre de 2010]

³⁸ Ramírez Rodríguez, Juan Carlos, Op. Cit., pág. 47

capitales.”³⁹ c) Cathexis: se trata de las dimensiones emocionales y eróticas, así como de los deseos sexuales de los sujetos, comúnmente excluidas de las teorías sociales. La teoría freudiana aporta suficientes elementos para analizar este tipo de relaciones.⁴⁰

A esta propuesta teórica Connell le denomina *sociología política del varón*, y la sitúa en la teoría de género, es decir, entendiendo al género como una construcción social e histórica, susceptible a los cambios culturales e históricos. Debemos percatarnos que es una definición multidimensional, que toma en cuenta el poder, las instituciones que definen las relaciones de producción, así como los deseos y la sexualidad.

La propuesta de R.W. Connell constituye una de las elaboraciones más acabadas dentro del campo de estudios de la masculinidad, e incluso me parece no ser tan distinta a la propuesta de Joan W. Scott. Sobre este punto, Juan Carlos Ramírez considera que existe una diferencia entre la elaboración de la historiadora y la de Connell, pues esta última considera a las relaciones intergénero, lo que permite establecer diferenciaciones dentro de los géneros.⁴¹ Esta observación es desde mi punto de vista correcta, por lo que como el lector recordará, cuando expuse en el apartado correspondiente la propuesta de Scott, sume también la reflexión elaborada por Gisela Bock. Sin embargo, salvo por esta precisión, considero que tanto los elementos aportados por Scott como por Connell se complementan adecuadamente.

³⁹ *Ibíd.* Pág. 46

⁴⁰ Connell, R. W., *Op. Cit.*, págs. 37 y 38

⁴¹ Ramírez Rodríguez, Juan Carlos, *Op. Cit.*, pág. 49

- **¿Masculinidad o masculinidades?**

Sin duda los estudios sobre masculinidad generan muchas reservas, sobre todo por parte de algunas teóricas feministas, quienes consideran que esta perspectiva puede constituirse en una forma de preservar el poder y la hegemonía masculina en la academia. Ante esta posibilidad, Mara Viveros, retomando al sociólogo Jeff Hearn, plantea la necesidad de no dejar este tipo de investigaciones en manos de los hombres, porque eso podría significar perpetuar la dominación masculina, cuando de lo que se trata es de diversificar los puntos de vista sobre el tema. Por supuesto, esa desconfianza está totalmente sustentada, si se toma en cuenta que “[...] los varones no han tenido, dada su condición, ninguna necesidad de problematizarse a sí mismos en tanto que dominadores, mientras que no han dejado de emitir discursos legitimadores de su posición de poder sobre las mujeres.”⁴²

La cautela se sustenta que el hecho de abordar el asunto de la masculinidad implica necesariamente una reflexión profunda y crítica sobre el poder, elemento fundamental en el análisis del género, de acuerdo a la propuesta de Joan Scott.

En su artículo, *La masculinidad desde una perspectiva sociológica*, Elsa Guevara explica porque considera que la masculinidad en sí constituye una posición social de poder. Retomando a Norbert Elías, Guevara considera que las sociedades están constituidas por un conjunto de lazos de interdependencia, que definen una serie de configuraciones sociales. Esas relaciones de interdependencia, que constituyen una estructura social, explican la “distribución social del poder”, y por lo tanto la asignación de posiciones sociales. De

⁴² Vendrell Ferré, Joan, “La masculinidad en cuestión. Reflexiones desde la antropología”, en *Nueva Antropología. Revista de Ciencias Sociales*, Sep. 2002, Vol. 18, Núm. 61, Disponible en <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fmh&AN=MFS-7713766&lang=es&site=ehost-live> [Consultado el 15 de julio de 2011]

acuerdo a esta teoría, los individuos están de cierta forma condicionados por la estructura social de la que forman parte, y en función de su posición dentro de esta configuración, van definiendo su conducta personal. La condición masculina constituye una posición de poder dentro de la estructura, permitiendo los hombres acceder a diversas oportunidades y privilegios, generando con ello la acumulación de distintos tipos de capital: económico, cultural, social y simbólico. Por supuesto, esta posición privilegiada, orientan a los hombres en sus conductas, con el fin de mantener y reforzar esa dominación. “La estructura de género hace posible la reproducción y mantenimiento de esta posición mediante las instituciones sociales, los sistemas simbólicos y las estructuras normativas que facilitan estos poderes [...]”.⁴³ Según Guevara Ruiseñor, que la masculinidad constituya una posición social, no significa que todos los que la integran gocen del mismo poder y de los mismos beneficios, por lo que los individuos ocupan diversas jerarquías dentro del género.

En ese sentido la investigadora reconoce la existencia de una “masculinidad hegemónica”, la que no domina totalmente ni constituye la forma más común de masculinidad, sino una condición de “autoridad y liderazgo”, no en términos comparativos con “otros modelos de masculinidad” sino con relación a todo el orden de género. Por ello rechaza la posibilidad de hablar de “masculinidades”, pues si bien existen diversas formas de representación social y modelos de masculinidad, “la idea de las masculinidades múltiples se entiende en muchos casos como los distintos significados de ser hombre [...]”.⁴⁴

⁴³ Guevara Ruiseñor, Elsa, “La masculinidad desde una perspectiva sociológica”, en *Revista Sociológica*, Año. 23, Núm. 66, enero-abril de 2008, México, UAM/A., pág. 86, Disponible en <http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/6604.pdf> [Revisado el 25 de febrero de 2010]

⁴⁴ *Ibíd.* Pág. 76

En la introducción al trabajo *Debates sobre masculinidades*, Gloria Careaga y Salvador Cruz plantean que las formas de configuración del poder y la manera en cómo es ejercido por los hombres no guarda un carácter universal, aunque si existe una constante, que le permite a los hombres acceder a mayores privilegios, recursos materiales y simbólicos que les posibilita ejercer control sobre las mujeres. Para estos autores, hablar de masculinidades en cierto sentido es útil, pues posibilita visibilizar las diversas configuraciones del ser y hacer masculino, pero no resuelve el problema de fondo, “[...] no empleamos el concepto de ‘masculinidades’ ya que no se intenta describir la pluralidad de formas de ser de los hombres, sino de la lógica que mantiene, produce y reproduce dichas asimetrías de poder entre hombres y mujeres, es decir, de la llamada ‘masculinidad hegemónica.’”⁴⁵

Por su parte Connell nos explica que el género al ser “[...] una manera de estructurar la práctica social en general”⁴⁶, interactúa con otras formas de estructuración social como la clase y la raza, abriendo la posibilidad de la existencia de masculinidades múltiples. Sin embargo, identificar más de un tipo de masculinidad como resultado de la combinación de los “efectos” de las diversas estructuras, si bien es un hecho positivo, conlleva también muchos riesgos, entre los que se encuentran el simplificar el análisis y tratar entonces de buscar, por ejemplo, una masculinidad propia de la clase trabajadora o de la raza negra; o a construir tipologías relacionadas con los caracteres, así como pensar que esas otras “masculinidades” representan estilos de vida alternativos a la masculinidad hegemónica.

⁴⁵ Careaga, Gloria, y Cruz Sierra, Salvador, “Introducción”, en Gloria Careaga y Salvador Cruz Sierra (coord), *Debates sobre masculinidades. Poder, desarrollo, políticas públicas y ciudadanía*, México, UNAM/PUEG., 2006, pág. 11

⁴⁶ Connell, R. W. Op, Cit., pág. 38

Para Connell de lo que se trata más bien es de analizar las relaciones de género que operan dentro de estas “masculinidades”, así como los vínculos existentes entre ellas, “separando el contexto de la clase y la raza”⁴⁷, para entonces identificar las características la masculinidad hegemónica, las relaciones de subordinación y dominación que establecen entre ellas, así como los grados de marginación y complicidad que existen entre los hombres y las diversas formas de masculinidad.

- **¿Cuáles son las características de la masculinidad hegemónica?**

Para entender a que nos referiremos entonces al hablar de masculinidad hegemónica, es importante clarificar primero el concepto de hegemonía. Al respecto R. W. Conell, en su artículo “La organización social de la masculinidad” plantea que dicho término “derivado del análisis de Antonio Gramsci de las relaciones de clases, se refiere a la dinámica cultural por el cual un grupo exige y sostiene una posición de liderazgo en la vida social.”⁴⁸. La masculinidad hegemónica constituiría entonces:

[...] la configuración de prácticas genéricas que encarna la respuesta corrientemente aceptada al problema de legitimidad del patriarcado, la que garantiza (o se toma para garantizar) la posición dominante de los hombres y la subordinación de las mujeres.⁴⁹

La masculinidad hegemónica no es un tipo de carácter fijo, el mismo siempre y en todas partes. Es, más bien, la masculinidad que ocupa la posición hegemónica en un modelo de relaciones de género, una posición siempre disputable.⁵⁰

Connell sostiene que los hombres portadores de la masculinidad hegemónica no son necesariamente los más poderosos, por lo que incluso aquellos que detentan el poder institucional o son poseedores de riqueza no necesariamente cumplen con las características

⁴⁷ Ibid. Pág. 39

⁴⁸ Ídem.

⁴⁹ Ídem.

⁵⁰ Ídem.

de la masculinidad hegemónica en sus vidas personales; sin embargo, también reconoce que es probable que la hegemonía “se establezca sólo si hay alguna correspondencia entre el ideal cultural y el poder institucional colectivo si no individual”⁵¹. Tampoco se trata de una hegemonía impuesta a través de la violencia, sino como resultado del ejercicio de autoridad y legitimidad, (aunque el uso de la fuerza no está descartado), lo que la hace inestable y sometida a una tensión constante, ante la posible y probable aparición de diversos grupos que cuestionen las soluciones que la masculinidad hegemónica en un periodo histórico determinado pueda aportar al problema de la legitimación del patriarcado, y ante ello proponer nuevas formas encaminadas a construir una nueva hegemonía. “Entonces, la hegemonía es una relación históricamente móvil. Su flujo y reflujo constituyen elementos importantes del cuadro sobre masculinidad que propongo.”⁵²

Connell aclara que la hegemonía está referida a la dominación cultural en la sociedad como un todo, pero que dentro de ese contexto existen relaciones de género de dominación y de subordinación, particularmente aquella que existe entre los hombres heterosexuales dominadores y los homosexuales dominados, lo que no significa que éstas sean las únicas relaciones de dominación y subordinación existentes entre los hombres, y cita el ejemplo de aquellos hombres heterosexuales que por el hecho de presentar características simbólicas femeninas son relegados de los espacios de legitimidad.

La investigadora también explica el término de complicidad y establece su relación con la masculinidad hegemónica: el problema del modelo normativo es que la gran mayoría de los hombres no cumplen con sus características, siendo pocos los que son capaces de cumplir con las expectativas marcadas por la masculinidad hegemónica. ¿Por qué entonces

⁵¹ *Ibíd.* Pág. 40

⁵² *Ídem.*

existe esa conexión entre la masculinidad hegemónica y un importante grupo de hombres que no la representan? Connell señala que eso se puede explicar al reconocer la existencia de otro tipo de relación entre los hombres: la complicidad con el proyecto hegemónico que permite “realizar el dividendo patriarcal, sin las tensiones o riesgos de ser la primera línea del patriarcado”.⁵³ Es decir, los hombres que no encarnan el modelo plenamente, no dejan de gozar de sus dividendos, incluso aquellos que son partidarios de los derechos de las mujeres.

Finalmente, en su esquema explicativo, Connell plantea que tanto la hegemonía, como la subordinación/dominación, así como la complicidad, “son relaciones internas del orden de género. La interrelación del género con otras estructuras, tales como la clase y la raza, crea relaciones más amplias entre las masculinidades.”⁵⁴ Para su explicación teórica, Connell emplea el término “marginación” para referirse a las relaciones que existen entre las masculinidades de las clases dominantes y de las subordinadas, o las que se establecen entre los diversos grupos étnicos, reconociendo también que esta marginación es relativa a una “*autorización* de la masculinidad hegemónica del grupo dominante.”⁵⁵

Por lo tanto, el análisis sobre las masculinidades debe de contemplar por un lado la hegemonía, la subordinación/dominación, así como la complicidad; y por el otro la marginación/autorización. “Yo pongo énfasis en que términos como la ‘masculinidad hegemónica’ y ‘las masculinidades marginadas’, denominan no tipos de carácter fijos sino configuraciones de prácticas generadas en situaciones particulares, en una estructura cambiante de relaciones.”⁵⁶

⁵³ Ibid. Pág. 41

⁵⁴ Ibid. Pág. 42

⁵⁵ Ídem.

⁵⁶ Ibid. Pág. 43

- **La escuela como espacio reproductor y socializador de un orden de género.**

Ya hemos explicado con bastantes elementos la manera en como entendemos el concepto de género, así como el de masculinidad, por lo que siguiendo con la explicación sobre el andamiaje teórico utilizado en este trabajo, procederé ahora a desarrollar la manera en cómo conceptualizaré a la escuela y sus elementos. Para ello partiré de la definición proporcionada por los sociólogos, François Dubet y Danilo Martucelli, quienes la consideran una institución que “transforma los valores generales en normas y en roles, teniendo estos roles, a su vez, la capacidad de formar “personalidades sociales.”⁵⁷ Es decir, la escuela se encarga de que los alumnos adquieran una serie de valores y normas, así como formas de comportamiento socialmente aceptadas, consideradas desde un punto de vista funcionalista, las adecuadas para la preservación del sistema social. La adquisición de estos modelos no constituyen una simple programación, sino el convencimiento por parte de los individuos de que la manera en cómo indica la institución que hay que orientarse es la correcta.

Para lograrlo, escuelas como el internado han implementado una serie de dispositivos disciplinarios cuyo objetivo ha sido el ir amoldando al alumno de acuerdo a las “exigencias” de la sociedad. Estas disciplinas, como lo señala Foucault es su trabajo *Vigilar y castigar*, son una serie de técnicas coercitivas, sutiles a primera vista, pero bastante efectivas, que en el internado se manifestaban a través del manejo del tiempo, uso de uniformes, distribución de espacios, vigilancia por parte de las maestros y de los propios alumnos, así como una serie de actividades que se repetían todos los días, que permitieron

⁵⁷ Dubet, François, y Martucelli, Danilo, *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, 2º edición, Buenos Aires, Editorial Losada, 2000, pág. 39.

entre otras cosas darle forma a una identidad masculina, como ya lo veremos más adelante.

“A estos métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad, es a lo que se puede llamar las ‘disciplinas’.”⁵⁸

La disciplina fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos "dóciles". La disciplina aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos económicos de utilidad) y disminuye esas mismas fuerzas (en términos políticos de obediencia). En una palabra: disocia el poder del cuerpo; de una parte, hace de este poder una "aptitud", una "capacidad" que trata de aumentar, y cambia por otra parte la energía, la potencia que de ello podría resultar, y la convierte en una relación de sujeción estricta.⁵⁹

La implementación de las disciplinas, permite que los alumnos incorporen a su “yo”, las normas y roles dictadas por la institución, lo que a su vez posibilita que directivos, personal y maestros no sean los únicos responsables de la implementación de los dispositivos, al contar con la legitimación y colaboración de los propios alumnos.

Para analizar este proceso, es necesario retomar el concepto de *habitus* elaborado por Pierre Bourdieu.

Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen *habitus*, sistemas de *disposiciones* duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente "reguladas" y "regulares" sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas, y, por todo ello, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta.⁶⁰

Las disciplinas permiten que los actores conformen estructuras más o menos estables de percepción, de evaluación y de acción sobre el mundo social, por lo tanto no requieren de estar siempre vigilados por un instructor o por el maestro, pues dan por hecho que la suya es la manera en que había de conducirse, lo que los lleva incluso a sancionar a otros

⁵⁸ Foucault, Michel, *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 1976, pág. 141

⁵⁹ *Ibíd.* Pág. 142

⁶⁰ Bourdieu, Pierre, *El sentido práctico*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2007, pág. 86

que actuaban de manera distinta. Para estos alumnos las estructuras se manifestaban como evidentes y hasta incuestionables, lo que permitía “naturalizar” prácticas y valoraciones.

El mundo práctico que se constituye en la relación con el *habitus* como sistema de estructuras cognitivas y motivadoras es un mundo de fines ya realizados, modos de empleo o procedimientos por seguir, y de objetos dotados de un "carácter teleológico permanente", como dice Husserl, herramientas o instituciones, y eso se debe a que las regularidades inherentes a una condición arbitraria (en el sentido de Saussure o de Mauss) tienden a aparecer como necesarias, incluso como naturales, por el hecho de que están en el principio de los esquemas de percepción y de apreciación a través de los cuales son aprehendidas.⁶¹

Esto no significa que las estructuras que constituyen el *habitus* sean siempre las mismas, y que todos los actores realicen prácticas similares y tengan las mismas valoraciones del mundo social. Las variaciones están relacionadas con las posiciones que los actores ocupan en el espacio social y con sus propias trayectorias personales. Sobre el espacio social, Bourdieu plantea que: “Se puede [...] comparar el espacio social con un espacio geográfico en el interior del cual se recortan las regiones. Pero este espacio está construido de tal manera que los agentes, los grupos o las instituciones que en él se encuentran colocados tienen tantas más propiedades en común cuanto más próximos estén en este espacio; tanto menos cuanto más alejados.”⁶²

Desde mi punto de vista, el internado constituyó un espacio social, y en su interior existieron diversas posiciones que fueron ocupadas por los internos; si éstos se ubicaron en las mismas posiciones o en posiciones vecinas, al ser sometidos a condiciones y condicionamientos semejantes, desarrollaron comportamientos y prácticas más o menos similares, lo que no significa que aquellos que ocuparon otras posiciones necesariamente desarrollaron interpretaciones diametralmente opuestas al resto, pues existe un marco de referencia común para la estructuración de las prácticas y percepciones, e incluso en términos de masculinidad, dividendos.

⁶¹ *Ibíd.* Pág. 87

⁶² Bourdieu, Pierre, *Cosas dichas*, Buenos Aires, Edit. Gedisa, 1988, pág. 130

Si reflexionamos por ejemplo, con respecto al ejercicio de una masculinidad hegemónica en el internado, los alumnos que formaron parte, realizaron prácticas similares consideradas como cosas de hombres en las distintas generaciones, pero no tuvieron necesariamente las mismas apreciaciones de cada una de sus características, al no ocupar las mismas posiciones durante su estancia, pero sin dejar de tomar de referencia a las construcciones sociales generales. “[...] la legitimación del orden social no es el producto, como algunos creen, de una acción deliberadamente orientada de propaganda o de imposición simbólica; resulta del hecho de que los agentes aplican a las estructuras objetivas del mundo social estructuras de percepción y de apreciación que salen de esas estructuras objetivas y tienden por eso mismo a percibir el mundo como evidente.”⁶³

Entonces los individuos que están situados en las distintas posiciones dentro del espacio social, interiorizan las estructuras sociales existentes, y las ajustan a su posición dentro del espacio, por lo que la manera en como estructuran sus prácticas, así como la apreciación de éstas puede poner de manifiesto su posición dentro del espacio social. ¿De qué depende el ocupar cierta posición dentro del espacio social? Cuando hablamos de masculinidad hegemónica, aquellos actores que se acercaron mucho más al tipo de masculinidad exigido por la sociedad y reproducido en el espacio social, indudablemente adquirieron un estatus distinto, y por lo tanto una posición de poder con respecto al resto. Actuar en contra de estas estructuras, y por lo tanto alejado de esos marcos simbólicos constituyen un riesgo importante, sobre todo para el alumno que intenta formar parte de un grupo social, pues conlleva el riesgo de quedar por excluido las distintas posiciones “privilegiadas” en el espacio social y por lo tanto quedar fuera de los espacios de legitimidad.

⁶³ *Ibíd.* Pág. 138

[...] dado que las disposiciones inculcadas perdurablemente por las posibilidades e imposibilidades, las libertades y las necesidades, las facilidades y los impedimentos que están inscritos en las condiciones objetivas [...] engendran disposiciones objetivamente compatibles con esas condiciones y en cierto modo preadaptadas a sus exigencias, las prácticas más improbables se ven excluidas, antes de cualquier examen, a título de lo impensable, por esa suerte de sumisión inmediata al orden que inclina a hacer de la necesidad virtud, es decir a rechazar lo rechazado y a querer lo inevitable.⁶⁴

Para los investigadores Dubet y Martucelli, los niños, al igual que el resto de los seres humanos, tienen una necesidad de ser integrados a los grupos sociales, por lo que en la escuela se conducen bajo la lógica de lo que es correcto y de lo que no, de acuerdo a las propias valoraciones de los grupos que forman parte del espacio social.

En su trabajo sobre la experiencia escolar, estos investigadores señalan que los alumnos y alumnas tienen como marco referencial fundamentalmente a los maestros, y se conducen de acuerdo a las normas y valores que éste les inculca. “En la escuela la cultura infantil está en continuidad y en identificación con la cultura del maestro, a la que a lo sumo pueden trastocar”.⁶⁵ Pero también están los propios compañeros, quienes se constituyen en grupos que ocupan diversas posiciones en el espacio social, y al que los niños y niñas aspiran pertenecer, por lo que para lograrlo desarrollan lo que Dubet y Martucelli han llamado “conformismo del grupo”, buscando la mirada de los otros para valorarse, y aunque si bien pueden reconocer sus diferencias, éstas pueden ser percibidas como algo negativo, en la medida en que sean un factor de rechazo por el resto del grupo.

Para Erving Goffman, el actor se comporta de acuerdo a las exigencias de los propios grupos, quienes plantean una serie de expectativas y limitaciones sobre el actor. “La contribución adecuada de los participantes se garantiza o «estimula» por medio de sanciones positivas, o recompensas, y sanciones negativas, o castigos. Estas sanciones aseguran o retiran inmediatamente la aprobación social expresada, así como bienes de

⁶⁴ Bourdieu, Pierre, Op. Cit., pág. 88

⁶⁵ Dubet, François, y Martucelli, Danilo, Op. Cit., pág. 92

carácter más instrumental. Estas sanciones apoyan y sostienen la definición de reglas sociales que son a la vez prescriptivas y proscriptivas, que estimulan ciertas actividades y prohíben otras.”⁶⁶

Niñas y niños toman en cuenta la manera de conducirse, así como las normas y valores existentes en el grupo, haciéndolas suyas con el objetivo de formar parte, lo que no significa que estas representaciones del mundo social sean elaboraciones rígidas y acabadas. “Pero los objetos del mundo social, [...] pueden ser percibidos y expresados de diversas maneras, porque siempre comportan una parte de indeterminación y de imprecisión, y al mismo tiempo, un cierto grado de elasticidad semántica [...]”⁶⁷

Hasta aquí este acercamiento teórico que me permitirá analizar con mayor detalle los elementos simbólicos que le dieron forma a una masculinidad hegemónica en el periodo histórico revisado, la interpretación que de estos elementos hizo la institución, así como la forma en que los reprodujo y socializó, además de las diversas formas de apropiación que el alumnado hizo de estas representaciones simbólicas.

⁶⁶ Goffman, Irving, *Los momentos y sus hombres*, Textos seleccionados y presentados por Yves Winkin, Barcelona, Ediciones Paidós, 1991, pág. 93

⁶⁷ Bourdieu, Pierre, *Cosas dichas*, Op. Cit., Pág. 136

Capítulo I. ¿Qué significa ser hombre en el México posrevolucionario? Los símbolos culturalmente disponibles.

En esta capítulo, trataré de dar algunos elementos históricos generales, que considero explican la manera en cómo se fue configurando el tipo ideal de hombre y de mujer que se promovió en el México posrevolucionario. Las políticas impulsadas desde las instituciones que se fueron edificando después de la gesta revolucionaria, representaron desde mi punto de vista, los diversos intereses y las distintas lecturas que de la situación del país hicieron las facciones que formaron parte del círculo dirigente. En ese sentido, veremos como dependiendo de la camarilla que terminaba haciéndose del control político, se plantearon distintas posturas con respecto a la participación de los diferentes sectores sociales existentes, así como sobre el rumbo económico que debía seguir el país. Estas orientaciones también contemplaron a las políticas educativas, así como la forma en que se debía de conformar un orden de género, aunque no siempre de manera explícita. El capítulo me permitirá esclarecer la importancia sobre la lectura que de los símbolos culturalmente disponibles hicieron las instituciones, y que buscaron darle forma a las construcciones de género; y cómo estas representaciones culturales presentaron ciertas variaciones dependiendo de diversos factores, incluyendo los económicos y políticos, constituyendo a su vez un soporte importante para el establecimiento del orden social que se estaba conformando en el México posrevolucionario.

1.1 De caudillos, militares y héroes. Elementos políticos, económicos y sociales que permitieron configurar el tipo ideal de hombre del México posrevolucionario. 1917-1940.

Si bien el triunfo militar y político del constitucionalismo significó uno de los primeros pasos para la reconstrucción del país, en este periodo aún no se había alcanzado las condiciones para mantener una paz duradera, por lo que en los años inmediatos se presentaron diversas dificultades y enfrentamientos; si bien Carranza y el ejército constitucionalista pudieron enfrentar exitosamente a los zapatistas y a los villistas en el periodo que va de 1917 a 1920, no fue posible evitar las disputas políticas que se trasladaron al seno del grupo dominante, situación que se manifestó claramente en la sucesión presidencial de 1920, cuando bajo el pretexto de una imposición, la fracción de los sonorenses que formaban parte del constitucionalismo, decidieron rebelarse contra Carranza, promulgando el Plan de Agua Prieta, levantamiento que resultó exitoso, logrando deponer y desaparecer físicamente al presidente, nombrar a Adolfo de la Huerta presidente interino, y fijar fecha para la realización de elecciones, en donde resultó triunfador Álvaro Obregón⁶⁸. Esta ruptura en el grupo dominante no fue el resultado de diferencias ideológicas, sino más bien un reacomodo de las fuerzas que formaban parte del constitucionalismo, y que exigían acceder a los espacios de poder.

Aunque Obregón fue respaldado por importantes jefes revolucionarios, no estaba en condiciones de imponer su voluntad, por lo que le apostó a negociar con los diversos dirigentes militares, o a desaparecer y desterrar a quienes no eran partidarios de su

⁶⁸ Ulloa, Berta, “La lucha armada (1911-1920)”, en *Historia General de México*, Vol. 2, México, El Colegio de México, Edit. Harla, 1976, págs. 1171-1174

proyecto, como el General Pablo González⁶⁹. Como los oficiales constitucionalistas eran el mayor factor de riesgo para la estabilidad del régimen, una de las acciones de Obregón fue reorganizar al ejército, dando de baja a diversos oficiales, y aumentando el número de zonas militares, disminuyendo con ello el nivel de influencia de los altos mandos.⁷⁰

Sin embargo, la endeble estabilidad del régimen se puso a prueba nuevamente cuando en 1923 Obregón se inclinó por la candidatura de Plutarco Elías Calles, provocando el enojo de un grupo de dirigentes, entre quienes se encontraba el propio Adolfo de la Huerta, quien al ver frustradas sus aspiraciones presidenciales, se rebeló contra el gobierno, aunque sin lograr demasiado, pues el presidente contaba ya con el apoyo de la mayor parte del ejército, lo que le permitió derrotar la insurrección.

Pero la aparente calma conseguida se vio rota con el surgimiento del movimiento cristero en 1926, aunque según Lorenzo Meyer, esta insurrección no constituyó una verdadera amenaza para el gobierno.

La sucesión presidencial de 1928 abrió nuevamente otra crisis entre los miembros del círculo dominante, enfrentando a Calles y a Obregón, quienes apoyaron a precandidatos distintos, por lo que argumentando la posibilidad de una ruptura, el último decidió lanzarse nuevamente a la presidencia, sin la aprobación inicial de Calles, pero quien terminó aceptando la modificación constitucional que le permitió a Obregón reelegirse, decisión que no fue bien vista por los precandidatos, provocando una rebelión que fue rápidamente sofocada, poniendo de manifiesto el proceso de fortalecimiento de las instituciones del Estado.

⁶⁹ Meyer, Lorenzo, "El primer tramo del camino", en *Historia General de México*, Vol. 2, México, El Colegio de México, Edit. Harla, 1976, pág. 1187

⁷⁰ *Ibíd.* Pág. 1188

Sin embargo Obregón no pudo asumir el cargo, pues fue asesinado el 17 de julio de 1928, lo que levantó suspicacias entre sus partidarios, quienes acusaron a Calles de estar detrás de su muerte, abriendo nuevamente un episodio crítico, lo que obligó al presidente a negociar con los jefes militares para nombrar a Emilio Portes Gil como jefe del ejecutivo provisional.

La crisis abierta con la muerte del candidato, llevó a Calles a tomar medidas encaminadas a fortalecer el proceso institucional, siendo la más importante la conformación en 1928 del Partido Nacional Revolucionario, institución que tenía entre sus objetivos permitir las transiciones políticas de manera pacífica.

Sin embargo, otra crisis se presentó en las elecciones, a la hora de la designación del candidato que sustituiría a Portes Gil, orillando a los grupos en disputa –callistas y obregonistas- a sentarse a negociar, y elegir a un candidato de unidad: Pascual Ortiz Rubio. Mención aparte tiene la oposición civilista encarnada en la candidatura de José Vasconcelos, quien rompió con el grupo dirigente y agrupó a su alrededor a sectores de la población inconformes con la corrupción reinante entre el círculo dirigente; su campaña poco impacto tuvo en las áreas rurales, reduciendo la zona de influencia a los centros urbanos, y al no contar con la suficiente fuerza política y sobre todo militar para poder imponerse, se vio obligado a exiliarse.

El apoyo de los jefes militares más fuertes, entre los que se encontraba el caudillo potosino Saturnino Cedillo, así como la conformación del Partido Nacional Revolucionario (PNR), entre otros elementos, le permitieron a Calles adquirir mayor poder, abriendo con ello el periodo conocido como el “Maximato”, que duró de 1929 a mediados de 1935, permitiéndole por ejemplo, hacer renunciar a Pascual Ortiz Rubio quien dio muestras de cierta independencia política, siendo sustituido por Abelardo Rodríguez, quien a su vez

entregaría el poder a Lázaro Cárdenas, cuya elección tampoco sería fácil, pues Calles quería un candidato de bajo perfil, que no fuera parte de los militares influyentes.⁷¹ Sin embargo, y aparentemente como resultado de las presiones de un sector del partido, Calles aceptó la postulación del General Lázaro Cárdenas, no sin antes imponer en su gabinete a un importante número de callistas.

A pesar de las presiones, Cárdenas comenzó a tomar una serie de medidas contrarias a las orientaciones de Calles, alentando a los obreros y a los campesinos a organizarse, a hacer uso de la huelga, y continuar con el reparto agrario, el cual había sido suspendido por Calles en 1929, provocando la censura del “Jefe Máximo”, por lo que Cárdenas tomó medidas para sacarlo de la escena política, echando mano de las organizaciones obreras y campesinas que lo respaldaban, y haciéndose de aliados importantes jefes militares, lo que le permitió expulsar a Calles del país.

A diferencia de sus antecesores, Cárdenas diversificó a su base de apoyo, impulsando la reforma agraria y alentando las demandas obreras, orientación que le permitió conformar dos organizaciones fundamentales que ayudarían en la neutralización del ejército: la Confederación Nacional Campesina y la Confederación de Trabajadores de México, agrupaciones que le permitieron al gobierno hacerse de un mayor control sobre estos sectores, ya que tanto la central como la confederación se limitaron la una a la otra.

Como parte de ese proceso de centralización del poder, el presidente creó al Partido de la Revolución Mexicana, incorporando a su estructura a los sectores obrero y campesino, así como al ejército: “La creación del PRM fue un paso más en la eliminación del poder de los caciques locales y a favor de la centralización y del predominio presidencial. La

⁷¹ *Ibíd.* Pág. 1228

organización por sectores, al desligar el proceso político del factor territorial, dificultó más que antes la manipulación de la maquinaria del partido por los influyentes locales”⁷².

1.2 De los gobiernos militares, a la modernización civil: cambios políticos, económicos y sociales. 1934-1970.

Las medidas sociales que había adoptado el gobierno de Cárdenas, como la reforma agraria, el impulso a la organización de obreros y campesinos, el desplazamiento de los callistas de la vida política nacional, así como el proyecto de educación socialista, generaron inconformidad entre diversos sectores conservadores, quienes consideraron estas acciones como peligrosas para sus intereses, por lo que la exigencia de un cambio de política se hacia cada vez más evidente. Las voces disidentes cobraron mayor fuerza a partir de la expropiación petrolera que trajo consigo problemas graves, como la negativa del gobierno norteamericano de comprar plata a precio preferencial, lo que sumado al aumento en la inflación que golpeó fundamentalmente a la clase media y a los trabajadores, así como la falta de recursos económicos y materiales, volvieron a la situación política nacional bastante inestable.⁷³ A esta situación se le sumó la formación creciente de una oposición surgida de la clase media rural que se había beneficiado con el reparto agrario, pero que comenzaba a desarrollar posiciones defensivas sobre la pequeña propiedad, escenario un tanto peligroso, considerando el desarrollo de diversas agrupaciones fascistas en América

⁷² *Ibíd.* Pág. 1235

⁷³ Medina, Luis, *Del cardenismo al avilacamachismo*, México, El Colegio de México, 1978, págs. 13-32

Latina.⁷⁴ Ante esta situación, Cárdenas adoptó una posición mucho más moderada a partir de 1938.

En ese mismo año, un grupo de simpatizantes de Manuel Ávila Camacho, publicaron un desplegado en donde manifestaban sus simpatías ante su posible candidatura⁷⁵, pues al ser un elemento moderado del grupo dirigente, contaba con el respaldo de los senadores, y de un buen número de diputados, quienes veían en su figura, la posibilidad de calmar los ánimos confrontados surgidos en el periodo cardenista. Tal era la necesidad de los grupos dirigentes de conciliar los intereses en disputa, que incluso otro de los aspirantes con posibilidades, y el más identificado con el proyecto cardenista, el Gral Francisco J. Múgica, intentó ganar su candidatura presentándose también como un miembro moderado del grupo del presidente, e incluso marcando cierta distancia de las políticas que fueron consideradas radicales. Por su parte, Lombardo Toledano y la facción de izquierda oficial, se plegaron a esa tendencia, pues desde su lógica, para detener el avance del fascismo, había que apostarle a la unidad nacional y por lo tanto no orillar a la división.⁷⁶

Resultado de un proceso político de negociación, la candidatura de Ávila Camacho fue aceptada, y respaldada por los diversos sectores del PRM, aunque desde tiempo antes el general había desarrollado una estructura paralela que le permitió ganar adeptos y adelantar la campaña.

Más que representar la opción de derecha del cardenismo, Manuel Ávila Camacho es fundamentalmente un elemento centrista que debió realizar una serie de concesiones a la derecha, para evitar la confrontación con una izquierda que se veía así misma fortalecida por los derechos políticos y sociales que el presidente Cárdenas había otorgado a los

⁷⁴ *Ibíd.* Págs. 32-46.

⁷⁵ *Ibíd.* Pág. 49

⁷⁶ *Ibíd.* Págs. 48-76

campesinos y obreros, por lo que en su gabinete incluyó a elementos tanto de la derecha como de la izquierda en pro de la conciliación (por ejemplo, su primer Secretario de Educación sería identificado con la izquierda).

Para el nuevo presidente y su grupo había que llamar a la moderación e impulsar la política de la unidad nacional; dar el mensaje de que los derechos fundamentales de los trabajadores y campesinos serían respetados, al igual que serían respetados los derechos de los empresarios,⁷⁷ aunque lo cierto es que fueron los primeros los más afectados con este viraje, pues el gobierno tomó una serie de medidas que buscaron sobre todo darle mayores garantías a los empresarios. Así por ejemplo, en 1941 se formó la Secretaría del Trabajo y Previsión Social, que le permitió al Estado un mayor control sobre la acción sindical⁷⁸, iniciativa aceptada por la CTM, pero condicionada a la creación del Seguro Social. También como parte de los acuerdos para mantener la estabilidad y la unidad, el movimiento obrero se comprometió a evitar en la medida de lo posible la realización de huelgas.

A pesar de que con las decisiones políticas se fortalecía la presencia de la derecha, Ávila Camacho y su grupo le apostaron al desarrollo de un sector intermedio, pragmático comprometido no tanto con una posición ideológica, sino con el poder, por lo que al interior del partido se comenzó a impulsar la formación un sector popular en donde se agruparían los “profesionales del partido”, que no sólo tendría la función de contrarrestar el peso del campesinado y de los obreros, sino que además seguirían los lineamientos del presidente en turno.⁷⁹

⁷⁷ *Ibíd.* Págs. 77-97

⁷⁸ *Ibíd.* Págs. 292-293

⁷⁹ *Ibíd.* Pág. 160

Para 1945, Ávila Camacho contaba ya con un mayor control político al interior del partido; la CTM y la CNC habían renunciado a toda independencia política, a cambio de unas cuantas concesiones; el sector popular se había fortalecido y le permitía al presidente tener un grupo fiel a sus propios intereses, limitando la acción independiente de los posibles candidatos, “Ante todo cabe recordar que si bien es cierto que en el juego político de aquellos días era posible que los precandidatos tuvieran fuerza propia, el gobierno y sobre todo el presidente, por el hecho mismo de su posición –que en este terreno aparece como el rector político de la nación – contaba ya en forma predominante”⁸⁰

En el momento de la sucesión presidencial, después de varios roces entre los miembros del grupo dirigente, Ávila Camacho se inclinó por el civil Miguel Alemán Valdés, decisión que generó inconformidad entre los militares, lo que obligó al presidente a sustituir a varios de los viejos jefes castrenses por oficialidad nueva, garantizando con ello mayor control hacia el ejército. Al finalizar su sexenio, Ávila Camacho impulsó dos medidas que serían clave para terminar de afianzar el control político: por un lado una reforma electoral en 1945 que le confirió la responsabilidad a la federación de organizar las elecciones, permitiendo con ello centralizar el proceso; y la segunda, tomada en enero de 1946, que disolvía al PRM y creaba al Partido Revolucionario Institucional (PRI), organización que estaba ya en manos de los moderados, quienes junto con lo que quedaba de la derecha oficial, se habían hecho del control político. Finalmente, en septiembre de 1946 se declaró presidente a Miguel Alemán.

Los tres primeros años del gobierno de Miguel Alemán fueron definitivos para la construcción del sistema político mexicano que se venía formando paulatinamente desde fines del decenio de los años veinte. Si el maximato, el cardenismo y sobre todo el avilacamachismo, habían sido proyectos políticos que suponían la transacción, el combate y la cooperación entre fuerzas y grupos de diferentes orientaciones ideológicas pero que coincidían en el seno del régimen, el alemanismo iba a ser lo

⁸⁰ Medina, Luis, *Civilismo y modernización del autoritarismo*, México, El Colegio de México, 1979, pág. 12

contrario; definiría un nuevo perfil político que excluiría por principio todo lo que no fuera idéntico a sí mismo, a lo que el presidente, allegados y colaboradores consideraban la interpretación ortodoxa de la revolución mexicana a la cual ellos personificaban y encarnaban.⁸¹

De un lado se trataba de fortalecer al gobierno federal en su capacidad de acción y en su ascendencia sobre los grupos políticos; del otro, de abrir la brecha para el crecimiento económico acelerado del país. Con estos dos propósitos, el gobierno alemanista iba a emprender una lucha en tres frentes muy importantes: el de la reducción de los gobernadores a la disciplina política; el de la eliminación de la izquierda en el terreno sindical, y el de la reorientación ideológica, ajustado al nacionalismo anticomunista, del Partido Revolucionario Institucional. Lucha que concluiría con un éxito casi rotundo para el gobierno hacia 1949, año que al finalizar presentaría un panorama totalmente distinto al heredado en 1946.⁸²

Cuando Adolfo Ruiz Cortinez tomó la presidencia en diciembre de 1952, las principales características del sistema político mexicano estaban ya definidas, y todo rastro de radicalismo cardenista había desaparecido⁸³, los militares ya no estaban más en la escena política y en el partido estaban representados los sectores obrero, campesino y popular, lo que le permitía al grupo gobernante contar y controlar a las organizaciones que al mismo tiempo se habían convertido en el soporte del Estado. Y si bien el gobierno tuvo que enfrentar a un movimiento opositor como el movimiento henriquista, una situación económica desfavorable, así como a una corrupción escandalosa, Ruiz Cortinez adoptó medidas que permitieron fortalecer al régimen, aunque eso no significó que no tuviera que enfrentar movimientos disidentes como el magisterial en 1956, aunque estos nunca escaparon de su control.⁸⁴

Para cuando Adolfo López Mateos y Gustavo Díaz Ordaz ocuparon la presidencia, si bien el primero tuvo que enfrentar a un poderoso movimiento ferrocarrilero que fue duramente reprimido; y el segundo tuvo que encarar las protestas de los estudiantes y de los médicos, no hubo mayores posibilidades de desestabilizar al régimen, por lo que por fin,

⁸¹ *Ibíd.* Pág. 93

⁸² *Ibíd.* Pág. 94

⁸³ Meyer, Lorenzo. *Op. Cit.*

⁸⁴ De Brody, Olga Pellicer, y Reyna, José Luis, *El afianzamiento de la estabilidad política*, México, El Colegio de México, 1978.

después de muchos esfuerzos por parte de los dirigentes políticos, se había restablecido el orden y la vida institucional.

1.3 Cacicazgos, caudillismo, y luchas democráticas. El contexto potosino.

Por supuesto, San Luis Potosí no estuvo ajeno a estos cambios políticos, sociales y económicos generados en el país, y tampoco fue ajeno a la presencia de caudillos y caciques, ni a la institucionalización de la Revolución. Muchos de los acontecimientos políticos en la entidad estuvieron vinculados a los vaivenes de la política nacional: ejemplo de ello es la llegada de Rafael Nieto a la gubernatura del estado en 1920, quien accedió al poder no sólo por el apoyo que obtuvo de ciertos sectores sociales, sino por su vinculación y respaldo a la rebelión que formalmente encabezó Adolfo de la Huerta contra Carranza⁸⁵; Nieto sería el responsable de implementar una política agraria y obrera bastante avanzada para su época, además de otorgar el derecho al voto a las mujeres.

Por su parte, Saturnino Cedillo, quien era jefe militar en la zona, escaló en términos políticos no solamente por sus méritos en campaña, sino sobre todo por su política pragmática hacia los dirigentes nacionales quienes le brindaron su apoyo; su ubicación le permitió negociar con Álvaro Obregón, quien como parte de su política, reconoció su liderazgo regional, logrando con ello convertirse oficialmente en jefe de operaciones militares en la región, permitiéndole además mantener a sus seguidores armados, asegurando con ello la existencia de una milicia regular leal a su persona.

⁸⁵ Monroy Castillo, María Isabel, y Calvillo Unna, Tomás, *Breve Historia de San Luis Potosí*, México, Fideicomiso de Historia de las Américas / El Colegio de México / Fondo de Cultura Económica, 2000, pág. 253

Las elecciones para sustituir a Nieto también fueron escenario de confrontación entre los grupos políticos existentes en el estado, quienes a su vez estuvieron vinculados a los intereses de las facciones predominantes dentro del círculo del poder federal: los dos candidatos que compitieron, Aurelio Manrique y Jorge Prieto Laurens, apoyaban y eran apoyados a su vez por Plutarco Elías Calles y Adolfo De la Huerta respectivamente, simpatías que terminaron definiendo sus futuros políticos. Las elecciones en donde compitieron ambos candidatos se desarrollaron con múltiples irregularidades, por lo que Obregón decidió declararlas nulas, postura que no fue avalada por los contendientes, quienes declararon la formación de sus respectivos gobiernos. Al principio de este conflicto el presidente decidió no intervenir, situación que cambió rápidamente, debido a la nueva crisis política generada por el enfrentamiento entre los precandidatos presidenciales De la Huerta y Calles. Obregón al ver que Prieto Laurens mantenía el respaldo a su candidato, decidió retirarle todo tipo de apoyo, lo que fue aprovechado por Manrique y Saturnino Cedillo, quienes se levantaron en armas para respaldar a Elías Calles, posibilitándole al primero el acceso a la gubernatura con el respaldo del gobierno federal, y al segundo seguir escalando en términos militares y políticos⁸⁶.

Sin embargo, al poco tiempo Manrique se distanció de Calles y de Cedillo, debido a las medidas “radicales” que adoptó bajo su mandato, las que provocaron diversas inconformidades sobre todo entre los empresarios, obligando al presidente a sustituirlo y a nombrar a un gobernador provisional, medida que fue respaldada por Cedillo, quien ejerció su tutela sobre el nuevo mandatario estatal. Para 1926, en el marco de la guerra cristera, Cedillo vuelve a prestar servicios militares importantes, fortaleciendo aún más su presencia entre el círculo dirigente, lo que le permitió en septiembre de 1927 convertirse formalmente

⁸⁶ *Ibíd.* Págs. 259-263

en gobernador, contando con el aval del presidente Calles, en medio de una situación política y militar regional controlada⁸⁷. A su favor se sumó también Gonzalo N. Santos, proveniente de una de los grupos poderosos del estado, quien siendo diputado federal respaldó al gobierno de Cedillo.

Con la muerte de Obregón, la guerra cristera se intensificó en los años 1928-1929, aunque las rebeliones surgidas en San Luis Potosí fueron sofocadas por las fuerzas de Cedillo, quien también se encargó de realizar acciones en contra de los cristeros en Jalisco y Guanajuato.

Para el proceso electoral desarrollado en el año de 1929, Cedillo confirmó su lealtad al régimen, respaldando la designación de Pascual Ortiz Rubio, y rechazando la candidatura de José Vasconcelos, comprometiéndose además en la conformación del proyecto político del “Jefe Máximo”: el Partido Nacional Revolucionario (PNR). Su adhesión a este proyecto nacional y su respaldo a la candidatura oficial facultó a Cedillo para colocar en los principales espacios de poder en el estado a sus incondicionales, afianzando su presencia y liderazgo en la región, coincidiendo con el periodo conocido como “el maximato”. Sin embargo, a pesar de su ascenso “comenzaba a participar en un mundo que en apariencia no cambiaba pero cuyas veloces modificaciones estaban a punto de atraparlo”⁸⁸.

Para las elecciones de 1934, Cedillo se descartó como candidato a la presidencia, pero ofreció su apoyo a Lázaro Cárdenas, quien una vez en el gobierno, lo designó Secretario de Agricultura; poco tiempo después, ante las pugnas surgidas entre Cárdenas y Calles, Saturnino Cedillo, al igual que otros jefes militares, tomó partido por el presidente, facilitando el aislamiento de los callistas, y fortaleciendo la figura del primer mandatario.

⁸⁷ *Ibíd.* Pág. 272

⁸⁸ *Ibíd.* Pág. 277

Sin embargo, bastaron sólo un par de años para que surgieran diferencias entre Cedillo y Cárdenas, quien al corporativizar a las organizaciones campesinas, afectó directamente los intereses del líder local, las cuales se profundizaron cuando el presidente decidió impulsar la reforma agraria, además de respaldar y solucionar a algunos conflictos obreros en San Luis Potosí pasando por encima de la autoridad del cacique potosino.

Para el año de 1937, en el proceso para elegir a los candidatos para el congreso federal, si bien por su posición como secretario, Cedillo logró imponer a sus candidatos, al poco tiempo tuvo que renunciar por petición de Cárdenas, quien utilizó como pretexto el que no hubiera podido resolver un conflicto con los estudiantes de la Escuela Nacional de Chapingo, lo que generó resentimientos en Cedillo, quien regresó a San Luis Potosí, para convertirse en un polo de referencia de los anticardenistas. Por supuesto, el presidente dio seguimiento a cada una de las acciones del militar potosino, y para seguir debilitándolo, decidió enviar tropas federales a la entidad, mantener el reparto agrario, y continuar con la incorporación de los campesinos a la estructura partidaria; por su parte, Gonzalo N. Santos, aprovechó la oportunidad y tomó distancia del cacique.

En el proceso de reestructuración del PNR, el cual se convirtió en el Partido de la Revolución Mexicana, Cedillo quedó fuera de la cúpula dirigente; por su parte Cárdenas mantuvo la lealtad de la mayoría de los jefes militares, particularmente cuando decretó la expropiación petrolera, otorgándole mejores condiciones para presionar a Cedillo con el objetivo de que se definiera políticamente, e incluso se trasladó a la ciudad de San Luis, en mayo de 1938, desde donde le envió un mensaje para que se abstuviera de rebelarse en contra del gobierno. Sin embargo, Cedillo no hizo caso de esta advertencia y se levantó en armas, aunque no pudo avanzar demasiado, pues la centralización del poder estaba bastante consolidada, dándole la posibilidad al presidente de aislarlo política y militarmente,

obligando al gobernador, quien era leal a Cedillo, a presentar su renuncia, y depurar al gobierno estatal de toda influencia cedillista; finalmente, en enero de 1939, las tropas federales le dieron muerte al cacique potosino, cerrando con esta acción una etapa importante en la vida política del estado.⁸⁹

Si bien gobierno federal ejerció el poder directamente a través de varios generales, no enfrentó mayores complicaciones, ya que los cedillistas desaparecieron de la vida política estatal, como resultado de la dispersión, y en algunos casos, de la aplicación de una brutal represión. Además, las organizaciones obreras y campesinas en el estado, al igual que en el resto del país, al estar incorporadas al aparato oficial, acataron las orientaciones implementadas por el gobierno de Manuel Ávila Camacho, incluyendo el abandono del discurso de la lucha de clases y de las prácticas “socialistas”, en pro de la unidad nacional.

A partir de 1943 ocupó la gubernatura del estado Gonzalo N. Santos, quien desde los primeros días de su gestión promovió el culto a su persona, configurado una nueva forma de cacicazgo, que a diferencia de Cedillo, privilegió la relación con los sectores urbanos, aunque sin descuidar las zonas rurales. Su gobierno se caracterizó por importantes inversiones a la obra pública, y su apoyo a la industrialización, incentivando el desarrollo urbano, y fortaleciendo a una clase media naciente, con quien mantuvo relaciones cordiales, aunque con algunos roces al final de su sexenio, síntomas de la reconfiguración social que estaba viviendo fundamentalmente la capital del estado.

Aunque en 1949 hubo cambio formal de gobernador, puesto que ocupó Ismael Salas, N. Santos siguió ejerciendo un importante control sobre el nuevo gobierno, aunque con dificultades crecientes, sobre todo por la aparición de los nuevos actores, fundamentalmente sectores de clase media, que fueron críticos de esta forma de liderazgo.

⁸⁹ Ibíd. Págs. 280-287

Entre los opositores destacan los profesionistas, particularmente los médicos, quienes al no existir servicios públicos de salud, recibían una cuota mensual por parte de las empresas para proporcionar atención a sus trabajadores, lo que les permitió adquirir prestigio social y liderazgo popular. Entre los médicos que daban este tipo de atención se encontraba la familia Nava, con quien N. Santos tendría diversos enfrentamientos⁹⁰.

Durante los años de 1957 y 1958, tanto ex cedillistas, como profesionistas, aprovecharon la coyuntura electoral, y decidieron impulsar tres organizaciones al interior del PRI, buscando dismantelar el liderazgo de N. Santos. Para 1958, estas agrupaciones impulsaron candidaturas en las contiendas internas, pero Santos logró imponer a su gente; por lo que los opositores respondieron con la agrupación de las fracciones en la Unión Cívica Potosina, a la que se sumaron otras organizaciones políticas, aunque sin que eso significara romper con el PRI. Es en este proceso en donde toma fuerza la figura del Doctor Salvador Nava, quien compitió por la presidencia municipal de San Luis Potosí, respaldado por estos sectores opositores que se movilizaron intensamente, tanto para apoyar su campaña como para defender su triunfo, obligando al gobierno entrante de Adolfo López Mateos a reconocer su victoria, lo que se tradujo en la pérdida de poder de N. Santos.

La presencia de Nava posibilitó una nueva relación entre el gobierno estatal y el gobierno municipal, no necesariamente de subordinación, posibilitando la conformación de una fuerza agrupada alrededor de su figura, por lo que siendo conciente de la existencia de ese capital político, Nava decidió entonces lanzarse como precandidato a la gubernatura. Sin embargo, a pesar de las gestiones que realizó ante el PRI nacional, no pudo conseguir el respaldo, pues la cúpula del partido tenía ya designado a Manuel López Dávila como su candidato, lo que obligó al doctor a renunciar la PRI en abril de 1961, y lanzar su

⁹⁰ *Ibíd.* Págs. 290-298

candidatura independiente. Las elecciones se desarrollaron bajo una fuerte presencia militar en las principales ciudades del estado, y los resultados finales le dieron el triunfo al candidato oficial, quien tomó posesión de su cargo con la presencia de las fuerzas armadas en la capital del estado, no sin antes haber detenido a un importante número de dirigentes del movimiento navista. Estos acontecimientos dieron como resultado la formación de un gobierno muy endeble, que debió ganar legitimidad, por lo que López Dávila hizo fuertes inversiones en obra pública y creó la zona industrial, además de buscar alianzas con algunos de los partidarios de Nava, quienes en su mayoría ante la represión, decidieron replegarse.

Terminado el gobierno de López Dávila, en 1967 asume la gubernatura del estado Antonio Rocha Cordero, quien implementó diversas medidas políticas que fortalecieron la vida política e institucional en el estado, terminando con los cacicazgos, aunque no así con el autoritarismo, pues el gobernador siguió siendo el encargado de designar las principales responsabilidades políticas en el estado. Rocha buscó conciliar los diversos intereses de los diversos grupos que se movilaron en su sexenio, por lo que no enfrentó conflictos importantes.

1.4 Los proyectos educativos posrevolucionarios: De las bases nacionalistas a la era de la modernidad.

Al igual que los cambios políticos, económicos y sociales experimentados después de culminada la revolución, las políticas educativas expresaron también los distintos intereses de los gobiernos en turno, así como el paulatino fortalecimiento de un régimen autoritario,

lo que significó pasar de un proceso revolucionario a la institucionalización de la revolución.

1.4.1 La formación de la Secretaría de Educación Pública.

Desde la llegada de Álvaro Obregón a la presidencia, se dieron los primeros pasos para reordenar al sistema educativo, pues bajo la administración de Carranza había desaparecido la Secretaría de Instrucción Pública, lo que significó un importante retroceso. En 1921 Obregón presentó la iniciativa de creación de la Secretaría de Educación Pública, por lo que una vez instaurada, la titularidad fue ocupada por José Vasconcelos. Entre los objetivos de esta institución estaba el dar educación a las mayorías populares, tanto urbanas como rurales, y con ello avanzar en el proceso de dignificación y de humanización del país; Vasconcelos, al igual que Justo Sierra, creía que la educación era un elemento central para la salvación de la nación. “La esperanza puesta en la educación para promover la integración sociocultural y el progreso económico dio origen a la Secretaría de Educación Pública, símbolo y obra ella misma del proyecto político-cultural de Vasconcelos [...]”⁹¹.

Entre las medidas adoptadas para fortalecer la educación estuvieron la formación de la Dirección de Enseñanza Técnica, Industrial y Comercial, instancia que sería la encargada de dar formación técnica a las nuevas generaciones, y de la que dependerían varios años después las Escuelas “Hijos del Ejército”; la distribución masiva de textos clásicos para elevar el nivel cultural de las masas; así como importantes espacios tanto en los textos como en los edificios públicos otorgados a los “muralistas”, en cuyas obras se incluyeron

⁹¹ Barba, Bonifacio, “La formación de valores y la participación social”, en Pablo Latapi Sarre, *Un siglo de educación en México*, México, CNCA/FCE, 1998, pág. 243

tanto a los héroes nacionales como al pueblo común, con el objetivo de ir construyendo una identidad nacional. Estas y otras disposiciones importantes en materia educativa permitieron colocar los cimientos del sistema educativo nacional, el cual no se vería trastocado en lo fundamental en los años venideros.

1.4.2 La formación de la Escuela Socialista

Si bien la mayoría de los que integraban el grupo de Vasconcelos creían que era necesario poner mayor “énfasis en los aspectos disciplinarios de la educación”⁹², para 1923 la SEP intentó implementar el modelo de la escuela de la acción, cuyo programa abogaba por el trabajo por grupos “relacionados con la jardinería, el cuidado de animales, producción de artesanías e higiene”⁹³, es decir, se buscó que la enseñanza estuviera vinculada a las labores productivas con contenido social. Sin embargo, como resultado del alzamiento armado en contra de Obregón protagonizado por De la Huerta, estas reformas no pudieron implementarse, y por el contrario, la SEP dio pasos atrás, cambiando el modelo por uno más rígido, poniendo en el centro el orden y la eficiencia, regresando a los métodos tradicionales de enseñanza.

También se introdujo un código de moralidad que hacía del gobierno estudiantil un mecanismo para internalizar la disciplina, estimular el conformismo y garantizar la subordinación a la autoridad. El código pedagógico hacía énfasis en valores de autocontrol, trabajo, economía, salud, cooperación, así como en la obediencia y lealtad hacia un Estado administrador que atendía las necesidades socioeconómicas de los individuos en una sociedad jerarquizada.⁹⁴

Cuando Plutarco Elías Calles asumió la presidencia, Vasconcelos ya no formaba parte del círculo de poder, aunque se mantuvieron muchas de las orientaciones adoptadas por el

⁹² Quintanilla, Susana, y Vaughan, Mary Kay, *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*, México, FCE, 1997, pág. 82

⁹³ *Ibíd.* Pág. 83

⁹⁴ *Ibíd.* Pág. 84

ex secretario, que incluyeron también los métodos tradicionales de enseñanza. Sin embargo, la crisis económica internacional de 1929 contribuyó a la radicalización de las políticas educativas, pues el individualismo liberal y el libre mercado se vieron como principios que habían fracasado, por lo que diversos sectores plantearon la necesidad de construir alternativas. A todo esto se sumó también el reciente conflicto entre la iglesia y el Estado, que había polarizado a un sector importante del campesinado, los movimientos sociales ocurridos a nivel mundial, así como el desarrollo del movimiento obrero, que en algunos lugares se organizaba de manera independiente, como resultado de la Gran Depresión.

Estos elementos políticos y sociales, aunados a la presencia de grupos radicales que durante la década de los 20, habían defendido la implantación de una escuela racionalista, influyeron en el programa educativo del Partido Nacional Revolucionario fundado en 1929, que en su Declaración de Principios, dio a conocer su intención de reformar el artículo 3º constitucional, en donde se abogaba por una educación que privilegiara los intereses colectivos sobre los individuales, así como una mayor equidad en la distribución de la riqueza⁹⁵.

Esos vaivenes en la política educativa se vieron reflejados en la adopción de un libro de texto, *Adelante*, escrito por Daniel Delgadillo, libro obligatorio hasta 1923, reintroducido en 1928, marginado durante la década de los treinta, y aprobado para su lectura “crítica” en 1938, siendo utilizado con mayor fuerza a partir del giro conservador del gobierno de Ávila Camacho en 1940. El libro promovía entre los estudiantes la obediencia, el orden, y el respeto por la autoridad.

Exaltaba el heroísmo como sacrificio a Dios y a la nación. “Da por tu patria la vida”, exhortaba. De igual manera que el programa escolar porfirista, *Adelante* procuraba corregir aquello que los

⁹⁵ Zoraida Vázquez, Josefina, *Nacionalismo y educación en México*, 2da. Edición, México, El Colegio de México, 1975, pág. 171

educadores veían como “vicios” de los niños mexicanos: suciedad, codicia, deshonestidad, ingratitud, pereza, desobediencia, etcétera.

La organización social (el aula, el hogar y la sociedad) era jerárquica y exigía respeto por las distracciones y el lugar que ocupaba cada uno. Delgadillo retrataba familias del sector urbano medio. *En esos nidos patriarcales las mujeres desempeñaban papeles domésticos sometidos. En los hogares no había problemas ni conflictos* (cursivas nuestras).⁹⁶

Para 1931 ocupó el cargo de Secretario de Educación Narciso Bassols, quien es considerado el eje de esa transición “radical”, pues fue un firme creyente de la necesidad de la intervención del Estado para garantizar la distribución equitativa de la riqueza, así como para movilizar a los grupos sociales en pro del desarrollo tecnológico.

Bajo el control de Bassols, la pedagogía de la acción se convirtió en actividad de grupo en forma de campañas con metas productivistas, higiénicas, redistributivas e ideológicas, dentro y fuera de la escuela. Las nociones de salud y educación física se basaron en las ideas contemporáneas occidentales de la eugenesia, aptitud racial y ciencia doméstica que pudieran emplearse para promover las hazañas físicas de individuos, colectividades y todo el país.⁹⁷

Es importante señalar que también en este momento histórico, a través de las maestras y maestros, se buscó la modernización del patriarcado en todos los niveles, incentivando a los hombres a que abandonaran el control excesivo sobre las esposas; además de que se buscó sustituir en el campo el sistema vertical por uno solidario y horizontal, junto con el abandono de una vida de alcohol, violencia, fanatismo y machista. Para ello se echó mano de obras de teatro, canciones y poemas; se realzaron ciertas características de los personajes históricos que fueron consideradas positivas: así tenemos el caso de Emiliano Zapata, a quien la SEP lo convirtió en un héroe que “no bebía, no era mujeriego, ni apostaba ni llevaba consigo el estandarte de la Virgen de Guadalupe. El irascible jinete de Tlaltizapán, aficionado a las peleas de gallos y que engendró muchos

⁹⁶ Quintanilla, Susana, y Vaughan, Mary Kay, Op. Cit., pág. 92

⁹⁷ Vaughan, Mary Kay, *La política cultural en la revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México. 1930-1940*, México, SEP/FCE, 2000, pág. 60

hijos en su corta vida, se convirtió en un didáctico articulador de los valores de la SEP”.⁹⁸ Y un modelo de hombre a seguir.

Además se buscó que las mujeres tuvieran una participación mucho más activa en la vida social del país, promoviendo la alianza de las maestras y las esposas de los campesinos para mejorar las condiciones de reproducción, es decir, orientaciones que incorporaron elementos de la “ciencia doméstica europea” para producir hijos más robustos.⁹⁹ Se incentivó a las madres campesinas a que aprendieran a alimentar mejor a su familia, mejoraran sus hábitos de higiene, y a utilizar la medicina moderna, además de incorporar el uso de la estufas y de las chimeneas en lugar del fogón; se les propuso también realizar diversas actividades productivas que completaran el ingreso miserable de los campesinos.

Aunque se fortaleció su presencia política al otorgarles el derecho al voto en algunos municipios, lo cierto es que también se privilegiaron aquellas actividades relacionadas con el cuidado de los niños y niñas, convirtiéndolas en una especie de guardianas morales, encargadas de combatir el alcoholismo, incentivar la higiene y apoyar la formación cívica de los niños.

Sin embargo, durante la gestión de Bassols, dos propuestas provocaron irritación entre los católicos: la que buscaba regular el papel de la iglesia en la educación privada, y la tentativa de introducir una especie de educación sexual en las escuelas, medidas que generaron manifestaciones de inconformidad, y la suficiente presión para obtener la renuncia del secretario.¹⁰⁰ Las protestas obligaron también a discutir el tema de la reforma al 3º constitucional, debate que se desarrolló en el Congreso de la Unión, en donde se

⁹⁸ *Ibíd.* Pág. 76

⁹⁹ *Ibíd.* Pág. 77

¹⁰⁰ *Ibíd.* Pág. 63

manifestaron tres posiciones: la antirreligiosa, la redistributiva y a la vez antirreligiosa; y la que se oponía a cualquier cambio.¹⁰¹

Para julio de 1934, Plutarco Elías Calles tomó posición de manera pública, lanzando su “Grito de Guadalajara”, en donde planteó la idea de que la revolución no había terminado, y que se entraba en un periodo de revolución psicológica, que tenía como objetivo apoderarse de las conciencias de la niñez y juventud. Acusaba a los reaccionarios de querer convencer que los niños pertenecían a la familia, y la juventud al hogar, pero que en realidad ambos eran propiedad de la comunidad, por lo que la revolución tenía el deber para con ellos de “desterrar prejuicios y formar la nueva alma nacional”.¹⁰² Ante este posicionamiento, el PNR promovió la reforma del artículo, la que fue aprobada en diciembre de 1934; si bien la modificación promovía la educación socialista, en realidad el término expresaba los intereses de la fracción antirreligiosa, tendencia que le fue impuesta en un principio al presidente Lázaro Cárdenas, a través de su secretario de educación, Ignacio García Téllez, quien era parte del círculo de Calles, provocando nuevas movilizaciones por parte de los católicos.

Sin embargo, resultado del distanciamiento entre el “Jefe Máximo” y Cárdenas, así como por la posición moderada que sobre el tema religioso había adoptado el presidente, en julio de 1935 todos los callistas salieron del gabinete, incluyendo al secretario de educación, por lo que se nombró a Gonzalo Vázquez Vela, cuya orientación estuvo más bien vinculada a las movilizaciones obreras, a la reforma agraria, al sindicalismo, y a los derechos laborales, despojándose del carácter antirreligioso de su sucesor, aunque sin

¹⁰¹ *Ibíd.* Pág. 64

¹⁰² Zoraida Vázquez, Josefina, *Op. Cit.*, pág. 173

terminar de clarificar el término de “educación socialista”¹⁰³, lo que no fue obstáculo para que el gobierno lo utilizara para sus propios fines: “La educación socialista sirvió como proyecto de integración del Estado. Ayudó a Cárdenas a dar al partido gobernante una base civil popular. En lugar de destruir al capitalismo, éste pasó a formar parte del esfuerzo de Cárdenas para eliminar los obstáculos precapitalistas a la modernización. Facilitó la formación de organizaciones nacionales obreras, campesinas y de maestros [...] y su integración al reformado PNR, Partido de la Revolución Mexicana.”¹⁰⁴

Como parte de las acciones educativas se realizaron diversas obras de teatro en donde el clero y los latifundistas así como el alcoholismo fueron considerados los enemigos; en la labor de propaganda hicieron su aparición las obras de los muralistas, que habían estado presentes en los inicios de la SEP, además de contar con la participación de diversos escritores. “Los corridos que relataban el heroísmo de Zapata y los dramas de los obreros en huelga se difundieron entre los maestros y se hicieron presentes en los festivales patrióticos, al igual que numerosas canciones y danzas indígenas y folclóricas. En la década de los treinta los murales de Diego Rivera y Orozco, los grabados de Posadas y los corridos revolucionarios encontraron un espacio en libros y programas escolares.”¹⁰⁵

1.4.3 De la escuela socialista a la Unidad Nacional. El viraje conservador.

Cárdenas no tuvo la intención de constituir un régimen socialista, más bien sus medidas estuvieron encaminadas a alcanzar la paz y la estabilidad: el reparto agrario, así como el derecho a huelga, entre otras medidas “radicales” que adoptó a favor de los trabajadores y

¹⁰³ *Ibíd.* Pág. 178

¹⁰⁴ Vaughan, Mary Kay, *Op. Cit.*, pág. 66

¹⁰⁵ Quintanilla, Susana, y Vaughan, Mary Kay, *Op. Cit.*, pág. 90

campesinos le permitieron fortalecer al régimen político, sobre todo porque hubo la posibilidad de agrupar y posteriormente incorporar a estos sectores al Partido de la Revolución Mexicana, conformando con ello una estructura controlada verticalmente, aunque eso no significó que no existieran algunos espacios de participación autónoma.

A los militares también les fueron otorgados importantes beneficios, que incluyeron por ejemplo, la conformación de las Escuelas “Hijos del Ejército”, facilitando también su incorporación a la estructura partidaria.

Sin embargo, algunos sectores no vieron con buenos ojos el fortalecimiento de las organizaciones obreras y campesinas, ni la tónica del discurso cardenista, ni el énfasis que el gobierno puso en la educación socialista, por lo que atacaron constantemente las orientaciones adoptadas por el gobierno, situación se agravó debido a la expropiación petrolera, y a la situación económica y política derivada de esta acción, obligando a Cárdenas a dar pasos atrás: “Para calmar los ánimos no sólo trato, durante los dos últimos años de su gobierno, de limitar sino disminuir el ritmo de las reivindicaciones sociales. Fue menos complaciente con las demandas obreras por lo que las huelgas se redujeron. También el reparto agrario disminuyó. Destacaron sus declaraciones conciliadoras, de colaboración con los diversos sectores, especialmente el empresarial al que otorgaba seguridad en sus inversiones.”¹⁰⁶

Esta situación impactó en el proceso electoral que se había abierto desde 1938, llevando a Cárdenas a apoyar al moderado Manuel Ávila Camacho, quien abandonó poco a poco todos los elementos radicales de su antecesor e impulsó la política de unidad nacional buscando conciliar los intereses confrontados, y fortalecer la vida institucional. Por

¹⁰⁶ Greaves L. Cecilia, *Del radicalismo a la unidad nacional. Una visión de la educación en el México contemporáneo. (1940-1964)*, México, El Colegio de México, 2008, pág. 22

supuesto, las orientaciones educativas adoptadas por el cardenismo fueron objeto de revisión; ya desde su campaña, Ávila Camacho dejó entrever su intención de modificar el artículo 3º constitucional, aunque tal reforma no se pudo realizar de inmediato.

Las tensiones entre los grupos, se reflejaron en las designaciones de los secretarios de educación: el primer nombramiento recayó en la figura de Luis Sánchez Pontón, personaje identificado con el proyecto de educativo cardenista, quien desde su toma de posesión se comprometió con mantener el proyecto de educación socialista sin modificaciones, situación que generó extrañeza dentro del círculo gobernante, aunque una vez en el puesto, fue moderando sus planteamientos, sin que eso le permitiese ganarse la confianza de los sectores opositores a la escuela socialista dentro de los círculos de poder.

Para abril de 1941 la Cámara de Diputados comenzó a discutir el tema educativo, dando como resultado un estudio sobre las condiciones de la educación pública, documento en donde se proponía la modificación a la Ley Orgánica que se había creado en 1939. Ante los ataques, el secretario defendió la propuesta de una escuela socialista, del trabajo, solidaria y democrática, posición que no agradó a los sectores conservadores dentro del gobierno, ni tampoco al presidente, por lo que Sánchez Pontón tuvo que abandonar la SEP en septiembre de 1941, siendo sustituido por Octavio Véjar Vázquez, general y abogado que provenía de la Suprema Corte de Justicia Militar, pero que no contaba con experiencia en el ámbito educativo.

A su llegada, el nuevo secretario promovió la política de la unidad nacional en la educación a través de la llamada “escuela del amor”, la cual tenía entre sus objetivos superar la división entre los mexicanos, alejarse del odio, y poner al individuo por encima de la colectividad, buscando además la neutralidad ideológica. En su búsqueda por constituir una escuela homogénea, que fortaleciera la identidad nacional, decretó la

desaparición de escuelas que prestaban atención a grupos particulares como las “Hijos del Ejército”, además de suprimir las diferencias entre educación urbana y rural, unificando y homogeneizando los planes y programas de estudio hacia una orientación más urbana.

Los cambios también incluyeron la desaparición de las escuelas mixtas surgidas en la época de Vasconcelos, pues para el secretario, este modelo había fracasado, ya que no tomó en cuenta las diferencias entre las finalidades biológicas y sociales existentes entre los hombres y las mujeres, por lo que implementó un sistema educativo unisexual a partir del segundo ciclo de la escuela primaria.¹⁰⁷

Lo siguiente fue la modificación al artículo 3º, un proceso para nada sencillo por todas las implicaciones políticas, por lo que uno de los primeros pasos para llegar a ese objetivo fue la modificación de la Ley Orgánica de 1939, propuesta que fue retomada por el presidente en su primer informe de gobierno, cabildeada por el secretario y presentada al congreso en diciembre de 1941, siendo aprobada sin modificaciones en 48 horas.¹⁰⁸ Si bien no se abandonó el término “socialismo”, éste fue identificado con la solidaridad y espíritu colectivo emanado de la revolución, ajeno a cualquier doctrina extraña al país. “[...] esta iniciativa representó una maniobra para negar los postulados básicos del artículo 3º sin modificar la Constitución y reorientar, en la teoría y la práctica, el proyecto educativo. Finalmente la escuela ya no sería instrumento de transformación de la sociedad sino que se convertiría en el medio propicio de unión de los mexicanos”.¹⁰⁹

Véjar Vázquez fue sustituido por Jaime Torres Bodet en diciembre de 1943, quien desde los primeros días de su gestión implementó una política conciliadora, y cuyos discursos y pronunciamientos estuvieron vinculados con la necesidad de alcanzar la paz

¹⁰⁷ *Ibíd.* Pág. 50

¹⁰⁸ *Ibíd.* Pág. 57

¹⁰⁹ *Ibíd.* Pág. 54

entre las naciones, posicionamiento que repercutió en su política educativa, al considerar a la escuela una vía para alcanzar la democracia, la paz y la justicia. Para Torres Bodet, la SEP tenía como tarea definir la moral pública, pues consideraba que existía una crisis de valores, como resultado de una educación que le había apostado al progreso material, pero que había descuidado los aspectos espirituales. Había que promover entonces la conformación de un “hombre integro, recto, leal, honesto, veraz, trabajador, responsable ante la sociedad y la patria, un hombre con dignidad, sencillez y probidad”,¹¹⁰ respetando a la vez la dignidad humana, la individualidad y a la familia. Aunque al igual que su antecesor, fue partidario de borrar las diferencias entre los planes y programas de estudio de la escuela rural y urbana, alertó del peligro que significaba no tomar en cuenta ni respetar la diversidad cultural existente en el país; para Torres Bodet la unidad nacional implicaba la integración de esas diferencias a la idea de nación, respetando a la vez la pluralidad.¹¹¹

Para 1945, el triunfo de los aliados, el avance del socialismo soviético, así como la oposición a los radicalismos, abrieron mejores condiciones para la reforma al artículo 3º, por lo que el presidente decidió entonces consultar a las diversas fuerzas políticas existentes, sobre todo a las de derecha, que para esa época habían cobrado ya bastante importancia en términos políticos. Los resultados fueron bastante favorables para los intereses conservadores, signo de los cambios que se habían gestado en los últimos años: prácticamente nadie se opuso a que Ávila Camacho presentara la iniciativa, salvo algunos personajes vinculados con la izquierda, como Narciso Bassols, aunque sin ser capaces de articular una oposición real.

¹¹⁰ *Ibíd.* Pág. 57

¹¹¹ *Ibíd.* Pág. 101

La propuesta elaborada por Torres Bodet y presentada ante las cámaras por Ávila Camacho concedió una serie de demandas a la derecha, sin cuestionar al régimen cardenista ni tampoco al proyecto de la escuela socialista, aunque se aclaraba que de lo que ahora se trataba era de constituir una escuela que promoviera la unidad nacional a través del amor a la patria, así como la solidaridad internacional, además de abogar por la igualdad de oportunidades para todos. La reforma fue aprobada en octubre de 1946, siendo respaldada por las organizaciones políticas y populares, y marcaría las orientaciones educativas desarrolladas en los años posteriores.¹¹²

Estos cambios en la orientación también impactaron el contenido de los libros de texto utilizados en la época, pues la unidad nacional implicaba superar las divisiones y diferencias, por lo que el concepto y los ejemplos sobre la lucha de clases desaparecieron de los textos, adquiriendo entonces un carácter conciliador.

La familia se convirtió en el tema central, en donde cada uno de los miembros tenía obligaciones que cumplir, por lo que se exhortaba a mantener ese orden social, buscando evitar los conflictos que atentaran contra la paz y la concordia. Se proyectó la idea de que una sociedad estable y armoniosa era condición necesaria para el desarrollo social, a la que el ciudadano debía contribuir observando y acatando las normas, los valores, y reglas sociales, lo que significaba ser obediente, disciplinado, responsable y trabajador, además de leal y honrado. A diferencia del cardenismo, los escenarios ya no eran los del mundo rural, sino del urbano, planteamientos que dominarían los textos durante los siguientes sexenios¹¹³.

¹¹² *Ibíd.* Pág. 63

¹¹³ *Ibíd.* Págs. 141 y 142

Con Miguel Alemán se siguió insistiendo en la unidad nacional, en el patriotismo, y en el culto a los héroes nacionales, aunque sin reconocer el pluralismo tal y como lo había hecho Torres Bodet.¹¹⁴ Se dieron suficientes garantías a los privados para poder intervenir en el ámbito educativo, continuando con la línea que había abierto Ávila Camacho, quien además comenzó a tolerar la participación de la iglesia en la enseñanza privada. Bajo la administración de Adolfo Ruiz Cortinez, se mantuvo el discurso de la Unidad Nacional, poniendo énfasis en que sobre materia educativa no había diferencias entre la izquierda y la derecha; la escuela era un espacio neutral que debía de combatir los fanatismos, los que no necesariamente estaban vinculados con la religión, por lo que ésta debía de aliarse con la ciencia para enfrentarlos.

Fue a Ruiz Cortinez a quien le tocó enfrentar los resultados de la explosión demográfica, por lo que su secretario de educación, José Ángel Ceniceros planteó una serie de medidas para enfrentar la situación, entre las que se encontraba buscar nuevas formas de financiamiento para poder cubrir la demanda educativa, aunque sus propuestas no pudieron ser concretadas.

Con la llegada de Adolfo López Mateos, aunque se tuvieron que enfrentar diversos problemas de índole económico y social, pocos cambios se experimentaron en el discurso y en la política educativa. En su toma de posesión, el presidente planteó que la educación primaria debía ser la base de la democracia, por lo que concentró sus esfuerzos en su fortalecimiento. Llamó a la conformación de una comisión para que realizara un diagnóstico acerca de la situación en que se encontraba la educación, además de la elaboración de un plan educativo. Dicho grupo de trabajo presentó sus resultados en octubre de 1959, el cual mostraba un panorama bastante complicado: resultado de las

¹¹⁴ *Ibíd.* Pág. 65

políticas económicas implementadas por los gobiernos posrevolucionarios, México había dejado de ser un país fundamentalmente rural, a uno con un importante desarrollo industrial, pero que carecía de mano de obra calificada, además de que existían altos índices de deserción escolar, sobre todo en las zonas rurales, en donde por la misma situación el 70% de las escuelas sólo impartían hasta el tercer grado. Por ello es que las autoridades educativas, al mando de Jaime Torres Bodet, decidieron mejorar la enseñanza primaria, a través de un plan de 11 años, que tuvo como objetivo fundamental otorgar en ese periodo de tiempo educación primaria a todos los niños de entre 6 y 14 años; este reto fue asumido por Torres Bodet y luego por Agustín Yañez, bajo la presidencia de Gustavo Díaz Ordaz, pero debido al crecimiento demográfico, las metas que se habían trazado no fueron posibles de alcanzar.

1.5 Identidad de género y las expresiones culturales en el México posrevolucionario.

Hemos dado más o menos un largo recorrido por algunos de los acontecimientos históricos relevantes desarrollados en el México posrevolucionario, con la intención de clarificar como los cambios económicos, políticos y sociales orientaron la política educativa del Estado mexicano, y posibilitaron la conformación de una identidad de género hegemónica, tema que abordaremos en este apartado.

El estudio de los elementos culturalmente disponibles y de las interpretaciones que de estos hacen las instituciones, significa también conocer el posicionamiento que tienen los actores que le dieron forma a esas instituciones, pues sus puntos de vista, así como su moral y valores, están también reflejados en las orientaciones adoptadas, las cuales fueron

consideradas las más adecuadas para la edificación de una sociedad determinada, lo que no significa que los planteamientos institucionales sean sólo un mero reflejo de los actores, sino la constitución de una relación dialéctica.

En términos de la conformación de la masculinidad hegemónica, esta no mantiene las mismas características en todas las épocas ni en todos los espacios sociales, por lo que está en constante tensión. En el caso de nuestro país, reafirmo que el tipo de masculinidad conformada en el México posrevolucionario contribuyó a la configuración del Estado mexicano autoritario, sobre lo que detallaré en las siguientes líneas.

1.5.1 Género y cultura en el México de la posrevolución.

Temma Kaplan señala que: “Las revoluciones derriban las bases de sistemas prevalecientes de autoridad e inadvertidamente debilitan los sistemas patriarcales que utilizan la mayoría de los regímenes para gobernar. En un principio, las revoluciones reducen la autoridad de los hombres sobre las mujeres, de las élites sobre los subalternos y de las etnicidades dominantes sobre aquellos a quienes excluye del poder”.¹¹⁵ La Revolución Mexicana no fue la excepción: constituyó un momento de ruptura, de resquebrajamiento de viejas creencias, y surgimiento de nuevas posibilidades de acción y de construcción, incluyendo a las relaciones e identidades de género. “La Revolución no fue sólo un ataque contra la propiedad, la jerarquía social y la exclusión: fue una embestida contra la moral victoriana y

¹¹⁵ Kaplan, Temma, “Género, caos y autoridad en tiempos revolucionarios”, en Gabriela Cano, Mary Kay Vaughan, y Jocelyn Olcott, *Género, poder y política en el México Posrevolucionario* México, FCE/UAM-I, 2009, Pág. 407

las reglas de represión sexual y llevó a las mujeres al espacio público en formas nunca antes vistas.”¹¹⁶

En ese sentido, si bien en este momento histórico las mujeres siguen estando subordinadas a los intereses y a la violencia por parte de los hombres, siendo muchas de ellas violadas por los combatientes u obligadas a sumarse a las filas de la revolución para cuidar a los enfermos, para cocinar y atender a los hombres,¹¹⁷ también existieron expresiones liberadoras: Gómez Izquierdo y Guitté Hartog analizan, por ejemplo, cómo las soldaderas ejercen su sexualidad de manera más libre, con la posibilidad incluso de cambiar de parejas, actitud a la que también se suman las mujeres de alta sociedad, que aparecen en diversos relatos de la época, como personas dispuestas a tomar la iniciativa a la hora de establecer alguna relación, obligando de cierta manera a los hombres a modificar sus conductas.¹¹⁸

Los varones, sobre todo los que forman parte de las clases subalternas, experimentan la posibilidad de reconocerse como sujetos de transformación, abriendo con ello la posibilidad de establecer relaciones distintas con sus pares; aunque también es cierto que es el momento de la construcción de cierto tipo masculinidad que prevalecerá durante algún tiempo y que llegará a convertirse hasta cierto punto en una expresión mítica, por ejemplo, el arrojo y la valentía son elementos altamente apreciados, y así se expresa en el caso de Amelio Robles, quien habiendo nacido mujer, creció en un rancho en donde aprendió a

¹¹⁶ Vaughan, Mary Kay, “Prólogo”, en Gabriela Cano, Kay Vaughan, y Jocelyn Olcott, *Género, poder y política en el México Posrevolucionario*, México, FCE/UAM-I, 2009, Pág. 45

¹¹⁷ Monsivais, Carlos, “De cuando los símbolos no dejaban ver el género. (Las mujeres y la Revolución Mexicana)”, en Gabriela Cano, Mary Kay Vaughan, y Jocelyn Olcott, *Género, poder y política en el México Posrevolucionario*, México, FCE/UAM-I, 2009.

¹¹⁸ Gómez Izquierdo, Jorge, y Guitté, Hartog, “Mestizaje, homoerotismo y revolución. Una trilogía de masculinidades mexicanas”, en *Revista La Manzana*. Vol. V, Núm. 9, Junio 2011-Diciembre 2011, Disponible en <http://www.estudiosmasculinidades.buap.mx/num9/index.html> [Revisado el 22 de febrero de 2012]

montar a caballo y manejar las armas, habilidades que le permitieron incorporarse a la filas del zapatismo, pero con una identidad que hoy se podría identificar como “transgénero”.

La existencia de un personaje como Robles dentro de las filas del zapatismo no significó que hubiera tolerancia a las rupturas de las normas de género, por el contrario: tenemos el caso de Manuel Palafox, quien siendo uno de los principales ideólogos del zapatismo, sufrió fuertes presiones y amenazas por ser homosexual,¹¹⁹ a tal punto que el propio Zapata estuvo a punto de fusilarlo en varias ocasiones. Las diferencias entre los tratos que se le dan a Palafox y a Robles se debieron sobre todo a que la:

[...] homosexualidad masculina atrae la condena extrema porque es percibida como afeminamiento y rechazo a la masculinidad (aunque no siempre lo es). Y como la masculinidad se identifica con convicción revolucionaria y muestra de patriotismo, su rechazo se califica de traición a los valores fundamentales. La transgeneración de Robles, en cambio, goza de relativa tolerancia por la razón contraria ya que se exacerba los valores masculinos que la guerra civil exalta.¹²⁰

Estas contradicciones y rupturas constituyeron un desafío para los nuevos grupos dirigentes, quienes debieron imponer una serie de restricciones, con la finalidad de reestablecer lo que ellos consideraban el orden social, lo que implicó entre otras cosas reordenar las normas de género, y retomar el esquema jerárquico-patriarcal del ejercicio del poder; era necesario reencauzar todas las expresiones disidentes generadas durante el conflicto armado a través de las instituciones del Estado, las que debían ser lo suficientemente fuertes, lo que también implicó darle forma a un tipo ideal de hombre y de mujer que contribuyera a cumplir con tal objetivo.

¹¹⁹ Cano, Gabriela, “Inocultables realidades del deseo. Amelio Robles, masculinidad (transgénero) en la Revolución Mexicana”, en Gabriela Cano, Mary Kay Vaughan, y Jocelyn Olcott, *Género, poder y política en el México Posrevolucionario*, México, FCE/UAM-I, 2009, Pág. 76

¹²⁰ *Ibíd.* Pág. 77

1.5.1.1 Las mujeres visibilizadas y el orden patriarcal

Para superar la sensación de caos, los gobiernos revolucionarios tuvieron que enfrentar y tratar de controlar la importante y creciente participación política de los diversos grupos de mujeres, que venían organizándose arduamente desde 1916, y cuyo proceso culminó con la conformación del Frente Único Pro Derechos de la Mujer (FUPDM) en 1935.

Sin embargo, la creación de este frente, si bien constituyó la conclusión exitosa de un esfuerzo organizativo, también significó su declive: se renunció a la movilización y a la presión social, privilegiando los acuerdos con el gobierno cardenista, pues éste les había prometido que trabajaría para otorgarles el derecho al voto, a lo que las principales dirigentes respondieron haciendo de ese eje su campaña principal, y en la medida en que el gobierno actuaba a favor de tal iniciativa, las integrantes del FUPDM iban cambiando de política, tratando de proyectar una imagen de civilidad, sensatez, responsabilidad, y sobre todo de lealtad con el gobierno, buscando canalizar sus demandas por las vías institucionales, lo que también implicó su integración al PRM; al final la iniciativa fue desechada, pero el frente ya formaba parte de la estructura partidaria, y terminó siendo disuelto tiempo después, aunque algunas de sus integrantes se fueron incorporando a las diversas estructuras gubernamentales, acción que fue presentada por los varones dirigentes como una concesión. A este declive también contribuyó el PCM, quien apoyó todas las medidas adoptadas por Cárdenas, justificándose con el argumento de que había que detener

el avance del fascismo, y renunciando a toda independencia política con respecto al gobierno.¹²¹

Pero no sólo las instituciones gubernamentales buscaron “reencauzar” a las mujeres, sino también los hombres “comunes” sintieron la necesidad de obligarlas a reincorporarse a la esfera privada del hogar, además de buscar controlar sus acciones: “Las mujeres que conservaban su identidad femenina, pero entraban en espacios masculinos como estudiantes en las escuelas vocacionales o profesionales, o como trabajadoras en la agricultura o en la industria se enfrentaban a la mayor de las represiones”.¹²²

Muestra de ello es el caso documentado por Anne Rubenstein¹²³, quien nos da cuenta de aquellas mujeres que siguiendo la moda existente en Estados Unidos y en Europa, decidieron cortarse el cabello, rompiendo con el estereotipo que de la mujer mexicana existía a principios de los años veinte, lo que derivó en reacciones violentas por parte de los hombres, quienes incluso llegaron a agredirlas físicamente. “Debido a que la aceptación de las normas de género marca el orden social en la mayoría de los países, aun las desviaciones que parecen triviales, como el corte de pelo y formas singulares de vestirse, despiertan la ira de quienes buscan estabilidad social”.¹²⁴

Se buscó conformar una imagen ideal sobre la mujer: los gobiernos echaron mano de un discurso que trató de convertirlas en figuras maternas, amorosas, guardianas de la moral pública, proveedoras de la población al igual que de sus familias, que tenían con misión salvaguardar el bien social. Por eso es que los empleos públicos que ocuparon en

¹²¹ Olcott, Jocelyn, “El centro no puede sostenerse. Las mujeres en el frente popular de México”, en Gabriela Cano, Kay Vaughan, y Jocelyn Olcott, *Género, poder y política en el México Posrevolucionario*, México, FCE/UAM-I, 2009.

¹²² Kaplan, Temma, Op. Cit., Pág. 413

¹²³ Rubenstein, Anne, “La guerra contra las pelonas. Las mujeres modernas y sus enemigos, Ciudad de México, 1924” en Gabriela Cano, Kay Vaughan, y Jocelyn Olcott, *Género, poder y política en el México Posrevolucionario*, México, FCE/UAM-I, 2009, Págs. 91-126

¹²⁴ Kaplan, Temma, Op. Cit., Pág. 411

ese periodo fueron en realidad la extensión de las actividades domésticas: maestra, cuidadoras de niños, trabajadoras sociales, costureras, etc.; la imagen pública de las mujeres terminaría de cierta forma reforzando el orden patriarcal, al serles asignadas tareas que las convirtieron en una especie de “madre proveedora”. La idea de la maternidad jugará un papel central en las acciones y los discursos hacia las mujeres: Lázaro Cárdenas y Manuel Ávila Camacho no dudaron en celebrar el día de las madres, fecha que a partir de 1922 se convirtió en una tradición, e incluso algunos gobiernos intentaron sustituir el 8 de marzo por la celebración del día de las madres, pretendiendo cambiar una fecha que conmemoraba la actitud militante de las mujeres, por la celebración de la madre benigna.

Se irá también construyendo una imagen sobre las mujeres que participaron en el proceso armado: la mujer-soldadera abnegada, la que sin rostro ni nombre marcha a lado de sus compañero, convirtiéndola en una aliada fiel, encargada de cuidar a su compañero, de prepararle la comida, de proveerlo, de atender a los enfermos, de ser también una especie de madre protectora, dispuesta a tomar el fusil en caso de ser necesario. “Hoy, la soldadera es un mito opresor: la docilidad santificada. Entonces, de modo estoico y valeroso, es la profanación de un destino de invisibilidad”.¹²⁵ Un mito que escondía las verdaderas causas de la movilización, o que por lo menos no las exponía con la suficiente claridad, y que no mostraba el sufrimiento de las mujeres, bajo el yugo de una violencia impuesta por sus propios compañeros de lucha.

Tampoco la izquierda le dio la suficiente importancia al papel de las mujeres, particularmente el PCM, quien si bien entre sus filas contaba con activistas entregadas, poco valor dio a su trabajo militante. Un caso representativo es el de Benita Galeana, quien siendo una mujer de origen humilde, se convirtió en una destacadísima militante feminista,

¹²⁵ Monsiváis, Carlos, *Amor perdido*, México, Editorial Era, 1977, Pág. 23

quien desde 1927 formó parte del PCM; a pesar de su dedicación, entrega y lealtad al proyecto político, nunca ocupó un espacio en la dirección de la organización, en la que siempre dominaron los hombres.¹²⁶

1.5.1.2 El hombre que sabe morir...

Darle orden al aparente caos, también significó promover una imagen más o menos “tradicional” del hombre, es decir, cercana a la que había sido configurada a principios del siglo XX, restableciendo aquellas cualidades que se consideraban las “naturales”, con el fin de ganar cierta seguridad ante esa sensación de inestabilidad. Se promovió la imagen del hombre como protector, padre responsable, fuerte, valiente, arrojado, proveedor, pero sobre todo como edificador de las instituciones del México posrevolucionario, por lo que en ese sentido se irán dando pasos para configurar el mito del combatiente revolucionario: la imagen del hombre que está dispuesto a mirar a sus verdugos a los ojos, cuando están a punto de fusilarlo; que sonríe con desprecio y que es capaz de abrirse la camisa para recibir los disparos; el que hasta el momento de su muerte no se raja,¹²⁷ el hombre que es capaz de morir por la causa, que va más allá de su voluntad personal, pero cuyas razones sociales para salir a luchar no son explicadas plenamente.

Para Carlos Monsiváis, el machismo como “espectáculo comercial” surgirá a finales de los treinta, despolitizando y folclorizando aquellas acciones en donde se expone la vida, sin explicar las motivaciones sociales de los “héroes” revolucionarios anónimos que

¹²⁶ Spenser, Daniela, “Benita Galeana: fragmentos de su vida y su tiempo”, en *Desacatos. Revista de Antropología Social del CIESAS*, Número 18, Mayo-Agosto 2005, Págs. 149-162. Disponible en <http://www.ciesas.edu.mx/Desacatos/18%20Indexado/Testimonio%201.pdf> [Revisado el 5 de marzo de 2012]

¹²⁷ Monsiváis, Carlos, Op. Cit., Pág. 25

proviene fundamentalmente de las clases subalternas, como si de cierta manera, estos personajes sin nombre y sin rostro agrupados en el abstracto “pueblo”, sintieran una especie de amor por la muerte¹²⁸: “Durante los años álgidos de la Revolución (véanse los testimonios literarios) el sentido del machismo no es afirmar la personalidad ni ratificar en público la valentía privada. Es, más bien, un acto de obediencia social”.¹²⁹

Durante el cardenismo se agregarán al tipo ideal la falta de vicios, el ser deportista, solidario, responsable, monógamo, que no ejerce control excesivo ni violencia sobre su pareja, además de no ser un fanático.

Sin embargo, el proceso revolucionario también permitió la posibilidad de ciertas rupturas, sobre todo en el terreno de la heteronormatividad masculina, por lo que podemos encontrar en la década de los veinte, a artistas e intelectuales que de manera más o menos abierta mostraron sus orientaciones o preferencias homosexuales. “A esta *aparición del subsuelo moral*, la explican razones culturales (la difusión de Freud, el fin del aislacionismo informativo del país, los cambios en la literatura internacional, etcétera), y muy especialmente las resonancias y las consecuencias de las atmósferas bélicas”.¹³⁰ Sin embargo, al igual que las mujeres que van rompiendo con las normas de género, la homosexualidad se consideró un atentado contra el orden social: “Si bien ciertas formas de masculinidad se asociaban con el patriotismo, cualquier rechazo a alguna de ellas implicaba rechazo de las demás. Según esta norma, las parejas heterosexuales harían patria, pero la

¹²⁸ Ídem.

¹²⁹ *Ibíd.* Pág. 31

¹³⁰ Monsiváis, Carlos, “Los iguales, los semejantes, los (hasta hace un minuto) perfectos desconocidos (A cien años de la Redada de los 41)”, en *Debate Feminista*, Año 12, Vol. 24, Octubre de 2001, Pág. 316. Disponible en http://www.debatefeminista.com/descargas.php?archivo=losigu589.pdf&id_articulo=589. [Revisado el 13 de febrero de 2012].

homosexualidad, sobre todo acompañada por el afeminamiento, atentaba contra la autoridad”¹³¹.

La existencia del homosexual cuestionó la imagen mítica que se fue construyendo alrededor de los participantes de la Revolución, y no dejaba de ser un recordatorio del episodio “vergonzante” de la gran Redada de los 41, por lo que había que despreciarlos, perseguirlos, censurarlos. Tenemos, por ejemplo, el caso de Luis Montes de Oca, quien a pesar de ser Ministro de Hacienda bajo el gobierno de Emilio Portes Gil en 1929, es atacado duramente por su orientación sexual, por sus gustos refinados, así como por su capital cultural¹³².

La izquierda marxista y el nacionalismo revolucionario coinciden ampliamente durante el auge del radicalismo (1925-1940, aproximadamente). Un punto de acuerdo es el desprecio hacia los homosexuales”. En un artículo intitulado “Arte puro: puros maricones”, Diego Rivera se explaya contra el arte purista, “el método lacayesco de ofrecer al burgués que paga un producto que no amenace sus intereses”, y se enfada: “Por eso el “arte puro”, “arte abstracto”, es el niño mimado de la burguesía capitalista en el poder, por eso aquí en México hay ya un grupo incipiente de seudo plásticos y escritores burguesillos que, diciéndose poetas puros, no son en realidad sino puros maricones.”¹³³

Al desprecio se unen también los llamados pintores revolucionarios agrupados en el 30-30, que en 1930 exigieron al gobierno la renuncia de varios funcionarios, planteando la condena a sus orientaciones homosexuales. Estos artistas, se asumían como guardianes de la moral y el orden social, que tenían por lo tanto el derecho de condenar al homosexual que por voluntad propia renunciaba a las virtudes masculinas, degradándose voluntariamente al asemejarse a una mujer.

De la queja se va a la acción directa. Se instala en la Cámara de Diputados un Comité de Salud Pública que “depurara al gobierno de contrarrevolucionarios” y el 31 de octubre de 1934 un grupo de intelectuales [...] le solicita a este Comité que, si se intenta purificar la administración pública, “se hagan extensivos sus acuerdos a los individuos de moralidad dudosa que están detentando puestos

¹³¹ Kaplan, Temma. Op. Cit., Pág. 413

¹³² Monsiváis, Carlos, “Los iguales, los semejantes, los (hasta hace un minuto) perfectos desconocidos (A cien años de la Redada de los 41)”, Op. Cit., Pág. 319

¹³³ Monsiváis, Carlos, “Los gays en México: la fundación, la ampliación, la consolidación del *ghetto*”, en *Debate Feminista*, Año 13, Vol. 26, Octubre de 2002, Pág. 94. Disponible en http://www.debatefeminista.com/descargas.php?archivo=logay807.pdf&id_articulo=807 [Consultado el 26 de febrero de 2011]

oficiales y los que, con sus actos afeminados, además de constituir un ejemplo punible, crean una atmósfera de corrupción que llega al extremo de impedir el arraigo de las virtudes viriles en la juventud... Si se combate la presencia del fanático, del reaccionario en las oficinas públicas, también debe de combatirse la presencia del hermafrodita incapaz de identificarse con los trabajadores de la reforma social".¹³⁴

1.5.2 El viraje conservador y su impacto en la construcción de género.

Como ya hemos visto en los apartados anteriores, muchos cambios se generaron a partir de la llegada del General Manuel Ávila Camacho al poder, resultado de la aplicación de la política de Unidad Nacional, que en pocas palabras buscaba evitar la confrontación de aquellos intereses antagónicos que había surgido en el cardenismo; en términos de las normas de género éstas también sufrieron un giro conservador que en términos generales no sufrirían mayores cuestionamientos por lo menos hasta la segunda mitad de los sesenta.

Se promovió que las mujeres adquirieran conocimientos relacionados con actividades que se consideraban propias de su sexo, es decir, debían de aprender a cocinar, a lavar, a planchar, a cuidar a los hijos y al esposo. Los oficios públicos de las mujeres estuvieron relacionados también con actividades consideradas como propias de las mujeres, abandonando completamente el discurso incluyente que se había generado en el cardenismo. Esto fue posible precisamente porque los grupos de mujeres que habían sido activistas durante los veinte y treinta, habían sido incorporadas al aparato partidario, cancelando con ello la posibilidad de una resistencia organizada hacia el gobierno.

Como ya vimos, desde el cardenismo se promueve la imagen de la mujer-madre, dadora de vida, abnegada, sufriente, capaz de realizar cualquier sacrificio por su hombre y

¹³⁴ Monsiváis, Carlos. "Los iguales, los semejantes, los (hasta hace un minuto) perfectos desconocidos... Op. Cit., Pág. 323

su familia, un estereotipo que también se manifiesta en el cine mexicano: Julia Tuñón¹³⁵ explica como en la época de oro del cine mexicano, tanto las mujeres del mundo rural como las del mundo urbano se presentaron como personajes estereotipados, en donde la protagonista si era buena, cumplía con su papel de madre-esposa responsable, abnegada, dispuesta a cumplir con la voluntad del marido, otorgándole su apoyo y sacrificando lo que fuera necesario por sus intereses, dispuesta a perdonar sus infidelidades y coqueteos, así como sus maltratos y comportamientos violentos; la que debía quedarse callada cuando la situación lo ameritaba. Debía también estar dispuesta a sacrificarlo todo por la familia y por los hijos, a perdonarlos cuando fuera necesario, pues una madre siempre debía poner por encima de ella misma, el bienestar de su familia.

La mujer mala, por el contrario, era quien disfrutaba de los placeres de todo tipo, incluyendo los sexuales, los que a las madres abnegadas del cine mexicano les estaba completamente prohibido; la mujer atrevida, era la que utilizaba joyas y pieles, y que se mostraba dispuesta a tomar la iniciativa cuando fuera necesario, que no se supeditaba a lo que el hombre le proponía; también en esta categoría entraba la mujer que hacía gala de “virtudes” masculinas, por lo que no era considerada una mujer plena. Tales personajes terminaban sufriendo algún tipo de desgracia, o rectificando el camino, pues el cine de esta época sostiene que en esencia, todas las mujeres son buenas.

Nos ubicamos en un momento en donde los roles de género ya se han definido de una manera más o menos clara, y cuyas características coinciden con la posición conservadora practicada tanto por el gobierno avilacamachista como por los posteriores.

¹³⁵ Tuñón, Julia, *Mujeres de luz y sombra en el cine mexicano: la construcción de una imagen, 1939-1952*, México, El Colegio de México/Programa Interdisciplinario de Estudios de Género/Instituto Mexicano de Cinematografía, 1998

Con respecto al hombre, se promueve que sea disciplinado, responsable, trabajador, leal, honrado, ordenado y puntual; en el cine mexicano “[...] la fuerza de carácter y la capacidad para tomar decisiones aparecen como elementos fundantes de la masculinidad. Los hombres aparecen como los guías de los débiles y, aunque les falta clarividencia materna, disponen de los medios para tomar decisiones. En casos de debilidad manifiesta o de mengua evidente de su masculinidad, pueden adquirir esos rasgos femeninos de generosidad, entrega y perspicacia.”¹³⁶

Es el momento en que se incrementa la persecución a las disidencias:

Si siempre han existido, sólo a partir de la década de 1940 comienza a notarse la alta frecuencia de los crímenes de odio contra homosexuales. Antes, la hipocresía inmensa reduce al silencio todo lo concerniente a los gays, y tal vez por eso —hipótesis complementaria— los crímenes de odio se multiplican al ya comentarse e imprimirse las noticias sobre “lo indecible”, al divulgarse las nociones freudianas y diluirse un tanto la bruma informativa. Entonces, se agudizan el miedo y el asco y el machismo ofendido exige el sacrificio del corruptor.¹³⁷

Los crímenes de odio se hacen pasar por crímenes pasionales; se interroga a los amigos y a las familias, pero al final prevalece la impunidad ante el estigma social que implica el ser tachado de homosexual, lo que no significa que no hayan existido espacios “disidentes”, sobre todo los abiertos por los intelectuales, y en años posteriores, por los miembros de las clases medias; espacios de ruptura al orden heteronormativo, patriarcal y conservador, que existirán fundamentalmente en la Ciudad de México.

A partir de la década de los cincuenta, resultado del proceso de creciente industrialización y de urbanización, surgió un sector de clase media, que comenzó a cuestionar el orden político y social existente; que criticaban las actitudes derrochadoras y corruptas del gobierno de Miguel Alemán; y los reintentos de restablecer la moralidad en el gobierno por parte de Adolfo Ruiz Cortinez; una clase media que ya no se identificaba más

¹³⁶ *Ibíd.* Pág. 98

¹³⁷ Monsiváis, Carlos, “Los gays en México: la fundación, la ampliación, la consolidación del *ghetto*”, *Op. Cit.*, pág. 105

con el nacionalismo, a pesar de que los gobiernos en turno intentaron mantenerlo vivo, a través del discurso de la Unidad Nacional. “Los cincuenta es década del pleito perdido. La pequeña burguesía se aburre del muralismo, le fastidia agasajarse culturalmente con las películas nacionales, observa los “rasgos arquetípicos” con un dejo de falsa condescendencia, ya se avergüenza de sus predilecciones más entrañables”.¹³⁸ Estos sectores ilustrados buscaron identificarse con el “glamour” del *american way of life*, por lo que: “Lo ‘mexicano’, la entidad indefinible, deja de ser el árbol totémico y muchos prescinden de lo ‘suigéneris’ para ir armando su idea de lo que significa ser ‘contemporáneo de los demás hombres’”.¹³⁹

Al finalizar la década de los cincuenta, México sufrirá una nueva sacudida, resultado del triunfo de la Revolución Cubana: las figuras del “Che” Guevara y de Fidel Castro se convirtieron en los referentes para una juventud necesitada de libertades, democracia y utopías, quienes fijaron entonces sus miradas en la realidad latinoamericana, y prestaron atención a lo que se está generando en el continente en términos artísticos. Es el inicio de una década en donde la juventud es contestataria, y cuestionaba los principios de autoridad y al patriarcado; el momento de la liberación sexual, del uso de las minifaldas y de la música rock, así como de una nueva controversia alrededor del cabello: si “las pelonas” habían generado conmoción en la década de los veinte, y se mantuvieron como una imagen problemática para muchos mexicanos durante los años siguientes, la controversia fue de cierto modo superada con la aparición de los varones de pelo largo, generando incomodidades entre los sectores conservadores.

¹³⁸ Monsiváis, Carlos, *Amor perdido*, Op. Cit., pág. 37

¹³⁹ Monsiváis, Carlos, “Notas sobre la cultura mexicana en el siglo XX”, en *Historia General de México*, Vol. 2, México, El Colegio de México, Edit. Harla, 1976, pág. 1488

Pero el Estado autoritario patriarcal no estaba dispuesto a tolerar aquellas manifestaciones que desafiaban al orden social existente ni tampoco su poder: no abandonó su discurso nacionalista, y por el contrario, llamó a cerrar filas cuando fue necesario, ante la amenaza latente del comunismo.

Adolfo López Mateos no dudó en echar mano de la represión en contra del movimiento ferrocarrilero y mantener presos a sus principales dirigentes; y Gustavo Díaz Ordaz puso de manifiesto el carácter autoritario y patriarcal de su gobierno al reprimir a los médicos y estudiantes que se manifestaron en su sexenio. A los espacios conquistados por la juventud en la década de los sesenta, y a los cuestionamientos al orden social, el Estado mexicano respondió con la represión. “La matanza de Tlatelolco [...] impone una autodefinición en el lenguaje del machismo que no se deja de nadie [...]”.¹⁴⁰

Sin embargo, y a pesar de los esfuerzos por parte del Estado de detener las expresiones de inconformidad, el 68 significó un parteaguas para la conformación de un sistema mucho más democrático, a pesar del alto costo por el número de vidas perdidas, y por supuesto, abrió la posibilidad de avanzar en la reconfiguración del orden de género.

Conclusiones del capítulo

Hemos revisado a lo largo de este capítulo los distintos cambios económicos, sociales y políticos generados en el México posrevolucionario, así como las transformaciones que en términos educativos y de conformación de una identidad de género masculina se experimentaron durante este periodo. Ninguno de los cambios generados en nuestro país

¹⁴⁰ Op. Cit. Pág. 44

constituyeron procesos aislados, más bien existió una relación dialéctica entre los distintos componentes de lo social.

Una vez pasada la Revolución, las facciones vencedoras buscaron darle estabilidad al país, lo que significó un proceso de centralización de las decisiones políticas y económicas. Cada uno de los personajes que asumieron el poder, fueron dando pasos con ese objetivo, siendo Lázaro Cárdenas, el que desde mi punto de vista, terminó de institucionalizar la vida política mexicana. Por supuesto que San Luis Potosí no fue ajeno a ese proceso de centralización política, tomando además en cuenta que fue un personaje potosino el protagonista de la última revuelta importante en contra del gobierno: Saturnino Cedillo.

La educación jugó un papel fundamental en ese proceso de institucionalización, como formadora de las nuevas generaciones que fueron asimilando las orientaciones implementadas por el régimen, y que a su vez sufrió directamente las consecuencias de los distintos cambios en términos ideológicos y políticos experimentados entre los miembros del grupo dirigente.

La ruptura generada por la Revolución Mexicana también impactó en el orden y las normas de género, abriendo las posibilidades de experimentación y de conformación de nuevas relaciones, situación que también llegó a constituir un riesgo para el anhelado orden social, por lo que se fueron dando también pasos para restaurar el orden, lo que implicó ir adoptando medidas conservadoras.

La lógica en este proceso fue que México pasó de una Revolución de las instituciones y del orden social, a una institucionalización y reordenamiento de la Revolución, lo que llevó a adoptar medidas conservadoras en términos educativos, políticos y de orden de género, aunque no así en términos económicos, en donde se generó una importante apertura, sustentado con ello la lógica de entre mayor orden social, mayor crecimiento

económico. Sin embargo, tanto el desarrollo económico, como el crecimiento industrial, y el acceso a la educación, permitieron la formación de una clase media ilustrada que buscó democratizar la vida política, social y cultural, y cuya actuación cuestionó el orden social y de género que había prevalecido durante los década de los cuarenta y cincuenta. Creo que el mejor ejemplo de ese proceso de emergencia de tales actores fue lo sucedido en San Luis Potosí a finales de los cincuenta, en donde la clase media se organizó políticamente y pudo conseguir que Salvador Nava llegara a la presidencia municipal, un hecho que mostraba los cambios que estaban por venir.

Fueron precisamente las mujeres y hombres provenientes de estos sectores medios, quienes cuestionaron los roles tradicionales de género: el cabello largo entre los hombres que vivieron a finales de los sesenta es muestra clara de ese desafío, así como el ejercicio de una sexualidad mucho más libre entre las mujeres. Eso por supuesto generaba miedo entre quienes habían sido los garantes de mantener la estabilidad y el orden social, llevándolos a hacer uso de la violencia para detener la inconformidad y las rupturas.

Por eso, la conformación de una identidad de género masculina también permitió la existencia de un Estado patriarcal, jerárquico y autoritario. Al igual que el Estado hizo uso de la violencia y la coerción para reconstruir el orden social, eliminando a los elementos que generaban inestabilidad, así los hombres formados bajo las normas de género tradicional, violentaron a las mujeres que rompían con las normas, y que por lo tanto se colocaban por fuera de su control y poder.

Capítulo II. Los Internados de Enseñanza Primaria: cambios y continuidades de un modelo de institución.

En este capítulo abordaré de manera general, la historia de los Internados de Enseñanza Primaria a partir de documentos localizados en el Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública y el Archivo Histórico del Internado “Damián Carmona” respectivamente. Es pertinente señalar que, en el momento de la elaboración de esta tesis, no existía en el AHSEP un fondo dedicado a los Internados de Enseñanza Primaria. Las fuentes de información eran escasas, por lo tanto, para elaborar este capítulo utilicé datos que provienen de informes presentados por los secretarios de educación, y que fueron elaborados por los responsables de los departamentos y direcciones de la Secretaría de Educación Pública.

También hice uso de documentos aislados que pude localizar en cajas provenientes de distintos fondos del AHSEP, lo que implica que lo expuesto en este capítulo constituye la versión oficial de las distintas autoridades del periodo que comprende este trabajo. Por otro lado, no fue posible obtener documentación alguna sobre las Escuelas Industriales “Hijos del Ejército” en el Archivo Histórico de la Secretaría de la Defensa Nacional, pues los responsables declararon no contar con esta información.

Quiero también señalar que si bien mi intención es analizar las prácticas educativas y las formas de socialización que le dieron forma a una identidad masculina en los años que abarca esta tesis, en este capítulo pondré mayor énfasis en reconstruir los principales episodios desarrollados en los distintos periodos por los que atravesaron estas instituciones. Por supuesto, realizaré un breve análisis desde la perspectiva de género al final del capítulo con los elementos que desde mi punto de vista, fueron configurando a la masculinidad hegemónica en este tipo de instituciones.

En términos de la configuración de esta masculinidad, lo aquí expuesto refleja las interpretaciones que realizaron las autoridades educativas de los símbolos culturalmente disponibles, aunque sin dar plena cuenta de las apropiaciones subjetivas que de ellas hicieron las alumnas y alumnos.

Comienzo diciendo que los internados durante su existencia, brindaron atención fundamentalmente a niñas y niños en condiciones de pobreza, proporcionándoles comida, educación, techo, calzado y vestido, aunque no siempre de manera gratuita, así como capacitación para el trabajo y actividades físicas, con la condición de mantener buenas calificaciones y buena conducta. Aunque el régimen implementado en cada uno de los planteles fue muy estricto y duro por estar el alumnado sujeto a la disciplina premilitar y no tener mayor contacto con sus tutores, es cierto que también las autoridades en casi todos los periodos a revisar, pusieron especial interés en generar las condiciones aceptables para una estancia agradable. Por supuesto, no todos los periodos tienen las mismas características, pues se implementaron distintas políticas que modificaron diversos aspectos del funcionamiento, pero en esencia se siguieron cumpliendo los objetivos para lo que fueron creados.

También adelanto que si bien durante en el tiempo de su funcionamiento los internados dieron atención a niñas y niños, aquéllas siempre constituyeron una minoría con respecto a la totalidad

2.1 Nacimiento de las Escuelas “Hijos del Ejército”, y la propuesta de creación del “ejército del trabajo” 1935-1938

Los internados de enseñanza primaria nacieron oficialmente con el nombre de Escuelas Industriales “Hijos del Ejército” a mediados de 1935 por iniciativa del presidente Lázaro Cárdenas, y tuvieron como objetivo dar atención principalmente a los hijos e hijas de militares de entre 5 y 14 años. La intención del gobierno con la formación de estas escuelas era la de “[...] procurar a los individuos de tropa y clases en servicio activo del Ejército Nacional, su tranquilidad en relación con la educación de sus hijos, a fin de que no constituya para ellos esta misión un problema, y así lograr más eficazmente el desempeño de la labor en pro de la estabilidad de las instituciones sociales y defensa nacional que les está encomendada.”¹⁴¹

Es decir, estas instituciones nacieron con el propósito de aligerar la carga de responsabilidades familiares que tenían los miembros de las fuerzas armadas, para que cumplieran de la mejor forma posible con sus responsabilidades, lo que me parece constituyó una concesión al ejército por parte del Ejecutivo Federal, con el objetivo de fortalecer su lealtad y desactivar cualquier posibilidad de confrontación, al permitir que enviaran a sus hijos e hijas a escuelas en donde les brindarían todos los recursos para su educación, espacios en donde los niños y niñas no sólo tomarían clases regulares, sino también recibirían elementos técnicos en artes y oficios “con la finalidad de crear el futuro

¹⁴¹ Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP), *Memoria de la Secretaría de Educación Pública. De Septiembre de 1936 a Agosto de 1937*, Tomo I, Departamento Autónomo de Prensa y Propaganda, México, 1937, pág. 126

ejército del trabajo”¹⁴²; por su carácter técnico, su funcionamiento dependió en los primeros años del Departamento de Enseñanza Superior Técnica e Industrial.

Para cumplir con sus metas, las autoridades educativas buscaron que las instalaciones contaran no sólo con aulas dignas, sino también con talleres suficientemente equipados en donde se impartieron clases de herrería, zapatería, electricidad, panadería, sastrería, entre otros talleres. Procuraron también que todos los internados contaran con huertos para las prácticas agrícolas, así como jardines, viveros, bibliotecas, y espacios para las prácticas artísticas y deportivas. Pusieron especial énfasis en proveer de una buena alimentación con comedores amplios y limpios, así como de dormitorios bien equipados e higiénicos. La meta fue formar a niñas y niños sanos y fuertes, con los conocimientos suficientes para que al salir de estas instituciones, pudieran incorporarse como aprendices a algún taller o ingresar a alguna escuela de educación técnica, y realizar actividades relacionadas con su género.

La disciplina militar moderada fue un elemento clave para la formación de los alumnos y alumnas, pues para las autoridades educativas, un régimen de este tipo permitía que el alumnado abandonara los malos hábitos y costumbres¹⁴³ resultado de la constante movilidad de sus tutores¹⁴⁴, permitiendo también con ello la formación del carácter de los alumnos y alumnas.

La primera escuela “Hijos del Ejército” del periodo cardenista fue instalada el 3 de junio de 1935 en la Colonia del Valle, en la Ciudad de México y su objetivo era albergar a niños de 4 a 14 años de edad.

¹⁴² AHSEP, *Memoria relativa al estado que guarda el ramo de Educación Pública. El 31 de agosto de 1935*, Tomo I, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1935, pág. 169

¹⁴³ AHSEP. *Memoria de la Secretaría de Educación Pública. De Septiembre de 1936 a Agosto de 1937*, Op. Cit. Pág. 127

¹⁴⁴ AHSEP. *Memoria relativa al estado que guarda el ramo de Educación Pública. El 31 de agosto de 1935*. Op. Cit. Pág. 169

Esta escuela que recibió el nombre “Hijos del Ejército” No. 1, se abrió con una inscripción de 500 plazas, que no sólo se ocuparon totalmente con gran rapidez, sino que se superó la inscripción dado que todos los padres de familia del elemento militar acantonado en la ciudad de México, acudieron gustosos y entusiastamente a colocar a sus hijos en el nuevo plantel educativo. El plan de estudios se origina, como antes dijimos, con el Jardín de Niños y se prosigue con las enseñanzas primarias elementales y superiores, teniendo como educación accesoria talleres de Artes, Industrias y Oficios, que aparte de la utilidad que puede significar para el alumnado al egresar del plantel, constituyen puerta abierta para ingresar a carreras técnicas de las demás escuelas del Departamento. Los talleres que tienen la escuela “Hijos del Ejército” No. 1 son para la enseñanza de zapatería, carpintería, herrería, plomería, hojalatería (En las escuelas que se establezcan posteriormente al servicio de niñas, se impartirán, además, la costura y confección [...])¹⁴⁵

Para agosto de 1937 se había consolidado una estructura mínima: había dos internados instalados en la Ciudad de México, una más en la ciudad de Patzcuaro, Michoacán; la cuarta en Guadalajara, Jalisco; la quinta en Tlaxcala y la sexta en Torreón, Coahuila, además de la apertura en septiembre de ese año de un internado en Hermosillo, Sonora. Las seis escuelas existentes atendieron a un total de 2540 niñas y niños, de los cuales 1609 eran hombres y 931 eran mujeres; 2259 eran hijas e hijos de militares, lo que significaba que más del 80% de la población escolar estaba relacionada con miembros del ejército¹⁴⁶ y el resto eran hijas e hijos de campesinos y obreros organizados.

Hubo algunas ligeras diferencias en el funcionamiento de los internados, pero éstas no fueron significativas. Por ejemplo, en el Internado número 1 los maestros eran los encargados de seleccionar a los alumnos y alumnas para integrarlos a los diversos talleres, situación distinta en el resto de los cinco planteles, en donde los propios alumnos los seleccionaban de acuerdo a sus intereses.

En los primeros y segundos años, se adiestra a los alumnos con labores manuales especiales, a fin de prepararlos para que más tarde concurren al taller, familiarizándolos con el ambiente industrial. Los terceros y cuartos años asisten a los distintos talleres para completar en forma más amplia su habilidad manual, dando oportunidad a los maestros para observar y seleccionar a los niños según sus inclinaciones, tomando en consideración la disposición y capacidad para determinado taller. En los quintos y sexto años, los alumnos ya seleccionados asisten, de acuerdo con su vocación, a un taller determinado, haciendo su aprendizaje definido.

¹⁴⁵ Ídem.

¹⁴⁶ AHSEP. Consejo Nacional de la Educación Superior e Investigación Científica (En adelante CNESIC). Caja 17. Exp. 09

Las niñas concurren a los talleres de costura, corte y confección, bordado en máquina y cocina, por turnos sucesivos durante la semana, adiestrándolas también en lavado y planchado de ropa. Como complemento de su educación, se les dan ligeras enseñanzas de algunos oficios que se imparten a los varones.¹⁴⁷

Como se puede observar, aunque en este periodo se permitió que las niñas ingresaran a talleres en donde se impartían oficios considerados propios de varones, su participación estuvo limitada; pensar en que los varones realizaran una actividad “femenina” resultó improbable.

Los productos elaborados fueron utilizados en beneficio de la comunidad, pues eran consumidos directamente por alumnos y personal; o vendidos al exterior, siendo las ganancias integradas a la cooperativa escolar. Como ya he señalado líneas arriba, cada una de las escuelas contó con una granja en donde se realizaron las prácticas agrícolas, y cuyos productos también se destinaron al consumo de la comunidad.

Los alumnos y alumnas contaron con un auto gobierno escolar, al cual le estaba permitido tomar algunas decisiones con respecto al funcionamiento de la institución, pues para las autoridades responsables, la existencia de estos organismos permitía reforzar la disciplina entre los alumnos y alumnas.

Todos los planteles dispusieron de jardín de niños, aunque sólo la escuela de Michoacán dio atención en su primer año de funcionamiento hasta el tercer año, pues los alumnos que acudieron a solicitar espacio al momento de su apertura, no contaban con los conocimientos suficientes para integrar años superiores. También se procuró que cada uno de los planteles contara con atención médica, además de asegurarse que se realizaran prácticas deportivas.

¹⁴⁷ AHSEP. *Memoria de la Secretaría de Educación Pública. De Septiembre de 1936 a Agosto de 1937*, Op. Cit., págs. 128 y 129

A partir de enero de 1938, el Departamento de Enseñanza Superior Técnica e Industrial sufrió una serie de cambios, que incluyeron la desincorporación de las Escuelas “Hijos del Ejército” y la integración de éstas a la Secretaría de la Defensa Nacional.

2.2 La Secretaría de la Defensa Nacional toma la administración de las escuelas. La formación militar de alumnas y alumnos. 1938-1942

En el mes de marzo de 1938, las Escuelas Industriales “Hijos del Ejército” pasaron a formar parte de la Secretaría de la Defensa Nacional, particularmente de la Dirección de Escuelas Elementales de Tropa e “Hijos del Ejército”, que a su vez dependió de la Dirección General de Educación Militar.¹⁴⁸

Unos meses antes de concretar la incorporación, la SEP realizó una serie de investigaciones sobre los planes y programas educativos de estas escuelas, así como revisiones y estudios médicos, que incluyeron a los comportamientos sexuales de los niños y niñas, así como la “corrección de las perversiones e inversiones sexuales”¹⁴⁹, situación que al parecer preocupó a las autoridades de ese periodo.

Al hacerse cargo la SEDENA, los internados experimentaron una serie de cambios, entre los que se incluyen la llegada de oficiales del ejército a las direcciones pedagógicas y administrativas de cada una de las escuelas, aunque el resto del personal siguió siendo civil, lo que provocó zozobra entre quienes formaron parte de estas instituciones al no saber que tipo de relación laboral tendrían con las fuerzas armadas. Ante ello, surgió la propuesta de

¹⁴⁸ DOF. Reglamento de la Dirección General de Educación Militar. Viernes 24 de junio de 1938

¹⁴⁹ AHSEP, *Memoria de la Secretaría de Educación Pública. Septiembre de 1937-Agosto de 1938*, Tomo I (2ª parte), México, D.A.P.P, 1938, pág. 228

constituir un sindicato único de trabajadores de las Escuelas “Hijos del Ejército”,¹⁵⁰ lo que al parecer dio ciertas seguridades a los que ahí laboraban, aunque en septiembre de 1939 el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Enseñanza de la República Mexicana informó que la Unión de Trabajadores de Materiales de Guerra sería la encargada de representarles, y que junto con el sindicato, garantizaría sus derechos escalafonarios ante la Secretaría de Educación Pública.¹⁵¹

Por supuesto, se siguió dando preferencia de ingreso a los hijos e hijas de militares, quienes constituyeron la gran mayoría de los asistentes. Tan sólo en noviembre de 1939 la Dirección de Escuelas Elementales e “Hijos del Ejército” dio a conocer los porcentajes que se debían de tomar en cuenta para la aceptación de alumnas y alumnos de nuevo ingreso, distribuido de la siguiente manera:

Hijos de individuos de tropa en servicio activo	60%
Hijos de jefes y oficiales en servicio activo	13%
Hijos de veteranos de la revolución	2%
Hijos de miembros de las reservas	5%
Hijos de militares en situación de retiro	3%
Hijos de militares muertos	4%
Hijos de maestros rurales	3%
Hijos de obreros organizados	5%
Hijos de campesinos organizados	5%

AHIDC, Caja año 1939, *Que a partir del día 1 de enero del año próximo, deberán tomarse en consideración los porcentajes abajo citados para la admisión de los alumnos.* 22 de noviembre de 1939.

¹⁵⁰ Archivo Histórico del Internado Damián Carmona (AHIDC), Caja año 1938, *Oficio del director de la Escuela “Hijos del Ejército” No. 1, al director de la Escuela “Hijos del Ejército” No. 10.*

¹⁵¹ AHIDC, Caja Archivo general 1939, *Circular No. 92 del SNTERM.*

2.2.1 La formación militarizada.

Aunque previamente existió una organización militar “moderada”, bajo la administración de la SEDENA los rasgos castrenses se acentuaron: los alumnos y alumnas no sólo tuvieron que agruparse en compañías y pelotones, sino también ocupar los siguientes rangos propios del ejército: capitán primero y segundo, teniente, subteniente, sargento primero y segundo, cabo, fusilero, granadero, proveedor, y alumno de primera, además de cabo de cornetas, cornetero y tambor¹⁵².

Si bien la disciplina era mucho más estricta, también es cierto que los organismos de autogobierno del alumnado siguieron existiendo, dándoles la posibilidad de tener algún tipo de participación en el funcionamiento de los planteles.

Directivos y demás personal que formaron parte de la SEDENA, tuvieron que acudir todos los días perfectamente uniformados, con las prendas adecuadas a sus rangos y batallones, de acuerdo a lo estipulado en el Reglamento de Uniformes y Divisas¹⁵³, pues de no hacerlo podían ser sancionados.

Era también obligación de éstos vivir en las instalaciones o alojarse en un lugar cerca, para responder a cualquier emergencia que se presentase, así como para garantizar un perfecto control sobre todas las actividades del internado, entre las que se encontraban la compra, elaboración y distribución de los alimentos que debían seguir los lineamientos oficiales dictados por la dirección, así como el registro de las raciones diarias que se les

¹⁵² AHIDC, Caja año 1939, *Lista nominal de los alumnos de la expresada organizados por compañías en orden de estaturas*, 8 de febrero de 1939.

¹⁵³ AHIDC, Caja año 1939, *Transcribiendo circular no. 25 relativa al reglamento de uniformes y divisas*, 26 de julio de 1939.

daban a los alumnos y alumnas.¹⁵⁴ Estos oficiales tuvieron también la responsabilidad de realizar cada mes, junto con un inspector fiscal del ramo de hacienda, un pase de Revista Administrativa en donde daban cuenta del número total de alumnos y alumnas, así como del personal docente y administrativo, además del registro de las altas y bajas generadas durante el mes. Si un integrante del personal docente, administrativo, a algún alumno o alumna no estaba presente en estos pases de revista, causaba inmediatamente baja.¹⁵⁵

Para fortalecer la disciplina se consideró fundamental que cada una de las escuelas contara con un instructor militar, quien era el encargado de proporcionar el entrenamiento adecuado semanalmente a los niños y niñas internadas, aunque a finales de 1940 la instrucción militar se extendió también a profesores y empleados por órdenes de la dirección:

A partir del día primero de diciembre próximo pasado, el C. Ayudante e instructor militar de ese plantel, o la persona que lo sustituya deberá impartir instrucción militar de acuerdo al reglamento de infantería en vigor, al profesorado y empleados civiles de esa escuela a su cargo; en la inteligencia de que mensualmente rendirá a esta dirección un informe que especifique asistencia, aprovechamiento y puntos de desarrollo del citado reglamento. En los establecimientos que carezcan de persona competente para proporcionar los aludidos conocimientos militares, deberán solicitarla a la comandancia de la zona de su jurisdicción, por haberlo dispuesto así la superioridad.¹⁵⁶

Algunos de los alumnos, varones principalmente, al estar sometidos a una disciplina militar, y al ser sus padres miembros de las fuerzas armadas, probablemente vieron como algo natural su incorporación al ejército, y si bien por acuerdo presidencial existente desde finales de 1937, todos los egresados de las Escuelas “Hijos del Ejército” debían continuar sus estudios en las Escuelas Secundarias Federales para Hijos de Trabajadores, sin excepción alguna, “a fin de cursar las carreras establecidas por el Consejo Nacional de la

¹⁵⁴ AHIDC., Caja año 1939, *Instrucciones a las que deberás sujetarse los administradores de las Escuelas Hijos del Ejército*, 25 de marzo de 1939.

¹⁵⁵ AHIDC., Caja Revista administrativa empleados y alumnos, 1939

¹⁵⁶ AHIDC., Caja Archivo General 1940, Exp. Circulares, *Oficio Relativo*, 3 de diciembre de 1940

Educación Superior¹⁵⁷, una vez que los militares se hicieron cargo, dieron algunas facilidades para que aquellos alumnos que desearan seguir sus estudios en alguna institución educativa dependiente de la SEDENA lo pudieran hacer, apoyando con los pagos de los trasladados para su incorporaran a escuelas como el Colegio Militar, o la de Enlaces y Transmisiones¹⁵⁸.

2.2.2 El modelo educativo y la capacitación en los talleres.

Bajo la administración militar el modelo pedagógico fue similar al que se había adoptado cuando los internados abrieron sus puertas. Acorde a los postulados que planteaba la Secretaría de Educación Pública sobre la llamada escuela socialista, y que era aplicada por las autoridades militares, las alumnas y alumnos no sólo debieron saber leer, escribir y realizar operaciones matemáticas, sino también contar con conocimientos sobre las estructuras sociales, desde la concepción del materialismo histórico, además de comprender a la naturaleza desde el punto de vista práctico, vinculado con la agricultura y la industria.

Las enseñanzas tuvieron que estar acompañadas por conocimientos considerados socialmente útiles como el canto, actividad que desde la óptica de las autoridades, permitía a los alumnos y alumnas entonar canciones con alto espíritu revolucionario¹⁵⁹, además del trabajo productivo realizado a través de los talleres. Sobre el funcionamiento de estos últimos, sus características sustanciales no se modificaron con respecto a las que existían cuando el Departamento de Enseñanza Superior Técnica e Industrial estaba a cargo, y

¹⁵⁷ AHSEP., Fondo CNESIC., Caja 12, exp. 34

¹⁵⁸ AHIDC., Caja Archivo General 1940, exp. Órdenes de pasajes.

¹⁵⁹ AHIDC., Caja Archivo general 1939, *Instructivos sobre sistemas de control. Dirección de Escuelas Elementales e "Hijos del Ejército"*, 11 de enero de 1939.

siguieron dando beneficios a la institución, a los profesores, y a la comunidad escolar a través de la cooperativa y el ahorro escolar.

Desde finales de 1939, la Dirección de Escuelas Elementales emitió una circular en donde se especificaba que la distribución de las ganancias obtenidas por la venta de los productos elaborados sería de la siguiente forma:

Jefe de Talleres	5%
Maestro de taller	25%
Alumnos	15%
Mejoramiento de talleres y reparación de maquinaria y equipo	10%
Escuela	25%
Amortización de materiales para enseñanza	15%
Comisión de trabajo	5%

AHIDC, Caja año 1939, *Del funcionamiento de los talleres en las Escuelas Hijos del Ejército*, 21 de noviembre de 1939

Los jefes de los talleres fueron los responsables de la administración de los recursos, por lo que se encargaban de anotar las ventas y los gastos, así como de distribuir las ganancias de acuerdo al cuadro anterior, y con ello garantizaban que todos recibieran el porcentaje señalado, salvo los alumnos y alumnas, quienes obtenían directamente el 50% de lo que les tocaba, y el resto era destinado al fondo de ahorro, el cual les era entregado al finalizar el año.

2.2.3 Las celebraciones cívicas.

En el capítulo anterior explicábamos cómo el modelo de educación socialista promovido por el cardenismo puso especial interés en realizar diversas actividades que fortalecieran la presencia de ciertos personajes históricos como Emiliano Zapata, así como de los grupos sociales que en la propaganda educativa eran presentados como los protagonistas del cambio social: el campesinado y el obrero. Eso permite entender porque durante este periodo las autoridades de educación militar pusieron especial énfasis en la celebración de distintas fechas cívicas con el objetivo de fortalecer el espíritu patriótico de los alumnos y alumnas; por órdenes superiores en los internados debían conmemorarse entre otras fechas¹⁶⁰:

10 de abril: Aniversario de la muerte del General Emiliano Zapata

14 de abril: Día Panamericano

27 de abril: Día del soldado

1 de mayo: Día del trabajo

5 de mayo: Conmemoración de la batalla de Puebla

8 de mayo: Natalicio de Don Miguel Hidalgo y Costilla

10 de mayo: Día de la madre

15 de mayo: Conmemoración de la toma de Querétaro

13 de septiembre: Batalla de Chapultepec

15 y 16 de septiembre: Aniversario del Grito de Dolores.

27 de septiembre: Aniversario de la consumación de la independencia.

12 de Octubre: Día de la raza.

¹⁶⁰ AHIDC, Caja Revista de administración, personal, empleados y alumnos 1938, exp. Festivales.

En cada una de estas celebraciones, las autoridades de los planteles debieron de realzar las características consideradas como positivas de los personajes celebrados; hacer evidente la existencia de la lucha de clases para explicar cada uno de los procesos históricos; enseñar a los niños y niñas a respetar a las instituciones como el ejército, de quien había que explicar que estaba compuesto por el pueblo disciplinado, uniformado y armado, y que tenía como objetivo defender a la patria; los alumnos y alumnas además debían comprender que pertenecían a una región mucho más amplia llamada América, buscando se identificaran con los diversos personajes históricos de la región.

Con el objetivo de fortalecer el sentido patriótico de la población, en abril de 1940 circuló entre las autoridades militares la orden de realizar la toma de protestas a la bandera a elementos de nuevo ingreso, así como el otorgamiento de condecoraciones a generales, jefes y oficiales, en espacios en donde pudieran ser vistos por el público, además de que:

[...] cuando se celebre el aniversario de hechos de armas o acontecimientos nacionales que hayan afianzado nuestra nacionalidad y nuestras libertades, el Ejército tome parte principalísima en los festejos que se organicen, con el noble fin de crear la conciencia del Pueblo y de una manera especial en la de la niñez, el culto a nuestra Enseña Patria, la admiración por nuestros héroes y el entusiasmo y el ardor con que debe de escucharse el Himno Nacional.¹⁶¹

Esta orden incluía también a los internados, por lo que las ceremonias cívicas importantes debieron realizarse fuera de las instalaciones de las escuelas, e incluso los alumnos y alumnas tuvieron que trasladarse a las plazas públicas dedicadas a cierto acontecimiento histórico o a algún personaje importante, junto con los batallones de sus localidades.

¹⁶¹ AHIDC, Caja Archivo General 1940, Exp. Circulares, *Transcribe circular que se indica a fin de que se cumpla con lo dispuesto*, 18 de abril de 1940

2.3 La SEP retoma la administración de los internados. Nace el Departamento de Internados de Enseñanza Primaria. 1942-1946

Desde el año de 1938, el presidente Lázaro Cárdenas adoptó una posición mucho más moderada, resultado de la creciente polarización vivida en el país, debido a las medidas políticas y económicas que tomó a favor de las organizaciones obreras y campesinas, así como por el retiro de los capitales de las empresas petroleras que se vieron afectadas por la expropiación. A estos factores se sumó la presión ejercida por los gobiernos que no compartieron la decisión del gobierno de expropiar, entre los que se incluía al estadounidense, que había decretado no prorrogar la compra de plata a precio preferencial; y que junto con la baja de la producción agrícola, y la escasez de recursos que contribuyeron a que la inflación se disparara, hacían peligrar la estabilidad del país.¹⁶² Por ello es que su sucesor, Manuel Ávila Camacho, impulsó la política de Unidad Nacional que buscó reconciliar los distintos intereses confrontados, por lo que en su gabinete, como ya hemos mencionado, incluyó en un principio a representantes de las diversas facciones, entre los que se encontraba el primer secretario de educación Luis Sánchez Pontón, a quien se identificaba con el proyecto cardenista.

Como ya hemos señalado, una de las necesidades más urgentes del nuevo gobierno era el replantear la orientación ideológica del sistema educativo, por lo que la fracción afín a Ávila Camacho en el congreso dio los primeros pasos hacia ese objetivo, enfrentándose con una oposición tibia por parte de su secretario de educación, pero que bastó para que fuera sustituido por Octavio Véjar Vázquez, quien en nombre de la Unidad Nacional¹⁶³ se

¹⁶² Medina, Luis. *Del cardenismo al avilacamachismo*, Op. Cit., págs.13-32

¹⁶³ Greaves L. Cecilia, *Del radicalismo a la unidad nacional*, Op. Cit., pág. 50

opuso, entre otras cosas, a la existencia de escuelas que dieran atención a sectores particulares como el ejército - quien además ya estaba disciplinado al presidente-, así como a las escuelas mixtas. Por ello que se emitió un acuerdo presidencial el 12 de noviembre de 1942, creando oficialmente el Departamento de Internados de Enseñanza Primaria, que dependió directamente de la Secretaría de Educación Pública, quien se hizo cargo de las 16 escuelas “Hijos del Ejército”, así como de dos internados más, incluyendo el España-México, que había dado albergue a las niñas y niños exiliados por la Guerra Civil Española.¹⁶⁴

Si bien ahora la SEP se proponía atender a “niños de notoria pobreza que tuvieran el deseo de prepararse convenientemente para ser elementos útiles a sí mismos, a la colectividad y a la Patria”¹⁶⁵, por acuerdo presidencial el 50% del total del alumnado siguió siendo de procedencia militar, siendo la SEDENA la encargada de proporcionar las becas a los hijos de los soldados. Los alumnos y alumnas que quisieron ingresar a estas instituciones debieron demostrar estar en condiciones de extrema pobreza, además de su disposición a aprender, por lo que su estancia dependió de su buen desempeño, que implicó entre otras cosas no tener una calificación menor a 7, y observar siempre una buena conducta, pues de lo contrario eran dados de baja,¹⁶⁶ aunque el departamento instó a los directores de los planteles a hacer todo lo posible para mejorar el desempeño de los alumnos con notas bajas en conocimientos y conducta, recurriendo a los tutores cuando ya no había solución, por lo que era necesario darlos de baja del plantel.

¹⁶⁴ AHSEP., *La obra educativa en el sexenio 1940-1946*, México, SEP, 1946, pág. 45

¹⁶⁵ Ídem.

¹⁶⁶ AHIDC., Caja Archivo General 1945-43 y 44 y el informe de labores 1939, *Se dan instrucciones sobre la admisión de alumnos*, 10 de diciembre de 1943

Además de estos cambios, desde los primeros meses de 1943 se adoptaron otras medidas entre las que se encontraron: cambio de nombre por el de Internados de Primera Enseñanza, (para 1945 cambió al de Internados de Enseñanza Primaria) lo que significó dejar de dar el servicio de jardín de niños, así como la

concentración de alumnos de acuerdo con la organización unisexual establecida por la Ley Orgánica de Educación, dotación decorosa de equipos, de material escolar, de útiles deportivos y de materiales de aseo; órdenes de pago indispensables al correcto funcionamiento de los planteles y expedición del instructivo a que se sujetarán los Internados de Primera Enseñanza [...] Por eso al ser planeadas dichas instituciones, que se han tenido presentes los problemas del hogar mexicano, que, por diversas razones, no puede a veces realizar propósitos educativos que le son inherentes.- Es por ello que, a través de la observancia de los principios de higiene, de un correcto servicio de alimentación, de una adecuada acción educativa, de la práctica del excursionismo y de los deportes, de la organización de los talleres, del funcionamiento de la biblioteca escolar, del teatro infantil y de los conjuntos orquestales, deben estos planteles convertirse en substitutos del hogar, ofreciendo oportunidades para la debida observación de la salud y del fortalecimiento físico y la preparación a la vez que un desarrollo moral en sentido estable. [...] De la consagración, del ejemplo de la moralidad y de la organización que se dé al personal docente y administrativo, dependerá el cariño que se despierta en los niños [...].¹⁶⁷

Se ordenó realizar una serie de modificaciones a los comedores, como la colocación un pizarrón con las minutas de la semana, instalación de lavabos y nueva mantelería; en los dormitorios se estableció reparar y pintar las camas, así como poner placas con el mismo número con que se marcaban los uniformes de los alumnos, con el fin de hacer más eficiente la aplicación de recompensas y castigos. También se indicó que era necesario garantizar sábanas limpias, así como una constante “desinsectización” de las ropas de los alumnos, así como de sus muebles de dormitorio, con el fin de preservar la buena salud del alumnado. Recomendaron tener baños siempre limpios, así como un uso adecuado de los talleres para beneficio de los alumnos que hacían uso de ellos.¹⁶⁸ Estos últimos siguieron funcionando en beneficio de la comunidad, pues los productos elaborados fueron vendidos o consumidos por el alumnado, como los zapatos o la ropa. Talleres como el de panadería también suministraron productos a los internos.

¹⁶⁷ *Ibíd. Circular girada por el C. Subsecretario de Educación Pública, 22 de julio de 1943*

¹⁶⁸ *Ibíd. Que se sirva tomar nota de las disposiciones que se citan, 14 de abril de 1943*

Otro elemento nuevo introducido en este periodo es la incorporación del “Pre”, que consistió en una cantidad monetaria semanal que era entregada a los internos, como estímulo para mantener la buena conducta y el buen aprovechamiento.

La celebración de las actividades cívicas siguió siendo un elemento importante para las autoridades, particularmente la celebración del “Día de la Raza”, pues por la situación de guerra vivida en esos momentos, para las autoridades educativas fue fundamental que los alumnos comprendieran la importancia de fortalecer los lazos de amistad interamericana. El énfasis en la lucha de clases y en el conocimiento de las estructuras sociales en cada una de las conmemoraciones ya no apareció más en este periodo.

Las prácticas deportivas constituyeron otro aspecto importante en el funcionamiento de los internados, por lo que desde 1943 se desarrollaron las Jornadas Deportivas Nacionales, en donde participaron los internados del todo el país.

2.3.1 Los internados unisexuales y la conformación de una identidad de género

Como ya hemos visto, Octavio Véjar Vázquez no estaba de acuerdo con la existencia de escuelas mixtas, por lo que a partir de los primeros meses de 1943 se implementaron las nuevas disposiciones dictadas por la SEP. Como resultado de estas nuevas orientaciones, la mayoría de los internados en donde convivían juntos hombres y mujeres, como el número 10 de San Luis Potosí, se convirtieron en unisexuales; al finalizar el sexenio del Gral. Manuel Ávila Camacho, de los 22 planteles que había en todo el país, 16 eran unisexuales, 13 para niños y 3 para niñas, y los 6 restantes eran mixtos. En el informe educativo de 1946, se proyectó la conformación de tres internados más unisexuales.

Se hizo la clasificación que antecede, tomando en cuenta la ubicación de estas escuelas y la cantidad de niños en edad escolar; pero en todos los Internados se ha procurado que tanto niños como las niñas se dediquen a actividades propias de su sexo. En las escuelas mixtas, el aspecto capital de la labor que se realizar consiste en educar a la niña de modo que no pierda su feminidad, dándose siempre su lugar, para que sea respetada por el niño, inculcando a éste la norma inquebrantable de que sepa respetar a su compañera.¹⁶⁹

Es en este periodo en donde las normas “tradicionales” de género se refuerzan, por lo que esta lógica “sexista” y conservadora también se vio reflejada en otros aspectos del funcionamiento del departamento. Una de las secciones pertenecientes a la subjeftura del departamento era la femenil, que estaba encargada de

[...] llevar un riguroso control de las actividades propias de la niña, orientándola tanto en sus labores académicas como en actividades artísticas, tales como las danzas, teatro, etc., y principalmente guiándola para que más tarde se convierta en una mujercita integra, mediante actividades inherentes a su sexo, preferentemente economía doméstica en todos sus aspectos. Están formulados ya los programas que rigen la enseñanza de tal índole.¹⁷⁰

En este periodo ya no apareció más el planteamiento de permitir a las niñas acudir a aprender algunos elementos de los oficios de varones, sino una delimitación clara de conocimientos considerados propios de los géneros.

Esta visión no se redujo a la estancia de los alumnos y alumnas en el internado, sino buscó ir más allá. En 1946 existió el proyecto de conformar “Escuelas de Continuación” que brindarían: “[...] a los alumnos salidos de los Internados de Enseñanza Primaria, la oportunidad de cursar carreras cortas, para los hombres como obreros calificados, en diferentes ramas industriales; para las mujeres, como taquimecanógrafas, trabajadoras sociales, etc.”¹⁷¹. Dicho proyecto no se concretó.

Puedo concluir que según esta orientación, a los hombres por contar con fortaleza física, se les preparó para realizar labores industriales, además de sumarle la característica de protector de sus compañeras; en cambio a ellas, se les identificó con las actividades

¹⁶⁹ AHSEP. *La obra educativa en el sexenio 1940-1946*. Op. Cit., págs. 99 y 100

¹⁷⁰ *Ibíd.* Pág. 96

¹⁷¹ *Ibíd.* Pág. 105

“propias de su género”, por lo que el desarrollo de sus habilidades estuvo vinculada con aquellas tareas que no requerían de fuerza física, y con oficios que significaron una especie de extensión de las labores domésticas, buscando promover el papel de madre proveedora y de “ama de casa”, al capacitarla en economías domésticas, lo que encaja muy bien con el giro conservador adoptado por el gobierno avilacamachista.

2.4 La segunda etapa del Departamento de Internados de Enseñanza Primaria: 1946-1951.

Con la llegada de Manuel Gual Vidal a la Secretaría de Educación Pública, nuevamente se gestaron una serie de cambios en la estructura y funcionamiento de los Internados, aunque sin romper con la lógica conservadora ni con el proyecto educativo de la escuela de la Unidad Nacional.

En la Memoria de la SEP de 1947, las autoridades del departamento partieron del hecho de que estas escuelas no eran instituciones correccionales ni auxiliares de los necesitados simplemente por el hecho de serlo, pues sus propósitos eran otros [...] *rescatar para la cultura, los indiscutibles tesoros de inteligencia que indudablemente se hallen en las clases obreras y campesinas de México*¹⁷² (con cursivas en el original). Eso significó que quienes siguieron accediendo a los servicios proporcionados por los internados fueron niñas y niños en situación de pobreza, pero con un buen desempeño académico, aunque se continuó dando el 50% del total de los espacios a la SEDENA.

Sin embargo, las autoridades reconocieron que durante todo el tiempo en que habían estado funcionando estas instituciones, no se les proporcionó las bases administrativas ni

¹⁷² AHSEP., *Memoria de la Secretaría de Educación Pública 1947*, México, SEP, 1947, Pág. 32

económicas suficientes, lo que repercutió en la falta de construcción de nuevos internados, así como en la compra de materiales, por lo que consideraron indispensable acudir a la ayuda de los tutores para el sostenimiento de las escuelas. Decidieron entonces comenzar a cobrar a los una cuota diaria de 20 centavos, lo que al final de mes significó una aportación de 6 pesos, aunque aclararon que ningún niño o niña se quedaría sin ingresar a los internados si la razón era económica, por lo que quien careciera de recursos no tendría que pagar y obtendría por lo tanto una beca. Para lograr la obtención de estos recursos, llamaron a la conformación de una sociedad de padres de familia en cada una de las escuelas con miras a conformar patronatos, objetivo considerado ambicioso tomando en cuenta que la mayoría de los responsables de los internos no vivían en el lugar en donde estaba instalados los planteles, objetivo que en este periodo fue imposible de cumplir, aunque la gran mayoría de los tutores cubrieron las cuotas solicitadas, por lo que la entrada de estos recursos permitió, según los informes, realizar una serie de reparaciones en las instalaciones, así como la compra de materiales y equipo, acciones que contaron también con el apoyo de algunos gobiernos estatales, quienes colaboraron con recursos.¹⁷³

Recordemos además que para este periodo se promovió la imagen de un ciudadano responsable con el desarrollo nacional, y respetuoso de las instituciones del Estado, por lo que contribuir con el mantenimiento de las instituciones educativas como el internado estaba inmerso en esa lógica.

¹⁷³ AHSEP., *Memoria de la Secretaría de Educación Pública 1950-1951 que presenta al H. Congreso de la Unión el titular de la misma C. Lic. Manuel Gual Vidal*, México, SEP, 1951.

2.4.1 El funcionamiento de las huertas y talleres: las unidades de producción.

En ese contexto, los talleres cobraron un significado distinto: las autoridades del departamento, informaban que muchos de ellos no funcionaban adecuadamente, debido a que padecían diversas carencias, las cuáles se tenían que subsanar tomando una serie de medidas, entre las que se encontraba la conformación de Cooperativas de Producción y Consumo en cada una de los internados, además de:

[...] que la secretaría mande hacer en esos talleres lo que ella misma adquiere en el mercado y hemos recomendado que niños y maestros salgan a buscar trabajo para los talleres. Si los padres de los niños, si la comunidad que trabaja en el internado, si los empleados y maestros del propio establecimiento y la Secretaría se hacen el *propósito de adquirir los productos de los talleres*, éstos necesariamente entrarán en una etapa de florecimiento.¹⁷⁴

En la Memoria de 1947-1948¹⁷⁵, podemos ver como esta orientación se profundizó: se dejó de considerar a los talleres como “talleres de enseñanza” para buscar convertirlos en unidades de producción, lo que significó que los responsables de la elaboración de los productos fueran fundamentalmente los maestros y ayudantes, quienes a su vez estuvieron autorizados para contratar a obreros que auxiliaran en el proceso. En este esquema los alumnos y alumnas eran aprendices, que auxiliarían en el proceso, y aprenderían observando, sin que en ellos recayera la responsabilidad de generar la producción. Para las autoridades, esta medida permitiría mejorar el salario del maestro y del ayudante, además de que garantizaría una fuente de ingresos para la institución. Los responsables del departamento señalaron que un taller pobremente equipado no podría ser un espacio de aprendizaje, pero si se tomaban estas medidas, se podía garantizar que los alumnos y alumnas pudieran contar con los elementos adecuados para su formación.

¹⁷⁴ AHSEP., *Memoria de la Secretaría de Educación Pública 1947*, Op. Cit., pág. 33

¹⁷⁵ AHSEP., *Memoria de la Secretaría de Educación Pública 1947-1948 que presenta al H. Congreso de la Unión el titular de la misma C. Lic. Manuel Gual Vidal*, México, SEP, 1948, págs. 465 y 466.

En los años posteriores, podemos apreciar a través de las memorias, como en los talleres se elaboraron los zapatos y la ropa que utilizaron los alumnos y alumnas, así como otros artículos que eran consumidos por los internos, como el pan por ejemplo, además de las diversas reparaciones que necesitaba el mobiliario. Varios de los productos fueron vendidos a compradores externos, entre los que se incluyeron algunos gobiernos estatales, lo que permitió el ingreso de recursos económicos para beneficio de los planteles en general, y particularmente de los propios talleres, pues los directivos estuvieron en condiciones de comprar maquinaria e incluso tener cierta independencia económica: así lo demuestra el informe contenido en la Memoria de la SEP 1949-1950, que señala que en el año de 1949 la secretaría estuvo imposibilitada de otorgar recursos para los talleres, lo que no implicó que estos se quedaran sin material, pues contaron con recursos para proveerse resultado de las ganancias¹⁷⁶.

También las huertas escolares cobraron otro significado: las autoridades del departamento instaron a que los alumnos y alumnas, en los lugares en donde fuera posible, organizaran el huerto escolar, para mejorar y enriquecer la economía de los internados, de acuerdo a las propias condiciones del terreno: sugerían practicar la arboricultura, fruticultura, horticultura, floricultura, así como cultivos extensivos.

A partir de 1948 también se promovió la crianza de animales, actividad que no había sido atendida por administraciones pasadas, pero que en los años posteriores arrojó resultados positivos en términos económicos en algunos de los internados que implementaron el sistema.

¹⁷⁶ AHSEP., *Memoria de la Secretaría de Educación Pública 1949-1950 que presenta al H. Congreso de la Unión el titular de la misma C. Lic. Manuel Gual Vidal*, México, SEP, 1950, Pág. 126

2.4.2 Una formación integral: las “enseñanzas especiales” y las prácticas deportivas.

Un elemento al que se le puso especial énfasis en este periodo fue a la formación artística, a la que identificaron como “enseñanzas especiales”. Las autoridades educativas partieron del hecho de que estas instituciones recogían a una población escolar “segregada de las relaciones sociales”¹⁷⁷, por lo que la música, el canto, el baile y la danza, así como la enseñanza especial de lectura y declamación constituían elementos que junto con la recreación infantil, podían permitir el desarrollo integral de los niños y niñas. Se buscó que estas actividades especiales se realizaran los fines de semana, así como los días de asueto, para aprovechar al máximo los tiempos libres. Estas medidas lograron que en cada uno de los internados se organizaran coros, grupos de danzas, así como agrupaciones musicales.

Con la misma lógica, se insistió en tener instalaciones limpias y amplias para el correcto desarrollo de las y los internos, ya que al ser el internado su hogar, éste debía de ser acogedor y protector, sobre todo por encontrarse alejados de sus familiares y del resto de la sociedad. Esta orientación se tradujo en la conformación en 1950 de la sección de nutrición e higiene, quien fue la encargada de darle seguimiento a los menús, para garantizar una alimentación integral, así como al estado físico de las y los alumnos, quienes eran sujetos de constantes revisiones por parte del personal médico de cada uno de los planteles, pues por disposición de las autoridades, se tenían que elaborar reportes frecuentes que dieran cuenta del estado de salud del alumnado. Eso también implicó revisiones minuciosas de los alumnos y alumnas cuando ingresaban al plantel.

La educación física se consideró una enseñanza indispensable, debido a la situación de segregación en la que se encontraban los alumnos y alumnas, así como por su condición

¹⁷⁷ *Ibíd.* Pág. 467

de adolescentes o preadolescentes, por lo que era necesario canalizar positivamente “la fuerza exuberante de su naturaleza en pleno desarrollo”.¹⁷⁸

Tales programas comprenden, como actividades principales la gimnasia, las actividades deportivas, las artísticas, las recreativas y el esculismo

La gimnasia se practica en los Internados generalmente por las mañanas, antes del desayuno y comprende: ejercicios a pie firme, durante la marcha; movimientos en diferentes formas y direcciones, con el propósito de fortalecer todas las regiones musculares del niño y movimientos que estimulen los aparatos respiratorio, circulatorio, digestivo y el sistema nervioso. La gimnasia se aplica también en el entrenamiento de los alumnos y en los ejercicios militares y deportivos.

Los deportes que se enseñan y practican son principalmente el volibol, el softbol y el básquetbol. También se practican el atletismo y la natación, aunque ésta en menor escala, porque son pocos los internados que cuentan con alberca.

Las actividades recreativas tienen un sitio especial en los Internados y se llevan a la práctica por medio de pasatiempos infantiles, rondas, juegos organizados, etc. En algunos planteles funciona el Casino Escolar y el Parque Infantil.

[...] el esculismo se pone en práctica a través de excursiones previamente planeadas [...]¹⁷⁹

Las Jornadas Deportivas Nacionales se suspendieron durante algún tiempo por falta de recursos, así como por la ausencia de maestros de educación física y de materiales para las actividades deportivas en cada uno de los planteles, por lo que desde 1947, junto con la Dirección General de Educación Física, comenzaron a resolver el problema, reiniciándose este tipo de encuentros en el año de 1950, permitiendo con ello seguir incentivando el espíritu deportivo y de los alumnos y alumnas, así como la posibilidad de intercambio y socialización. Es necesario precisar que durante el tiempo en que no se desarrollaron las jornadas, las autoridades buscaron realizar competencias deportivas y culturales a nivel estatal y regional con otras escuelas.

Durante este periodo se mantuvo la organización unisexual, bajo el siguiente argumento: “La educación es en gran parte una cuestión de ambiente: por razón de ambiente y no por cuestión de psicología o de pedagogía los Internados de Enseñanza Primaria deben de ser unisexuales: la coeducación en las condiciones actuales de nuestra

¹⁷⁸ Ídem.

¹⁷⁹ AHSEP., *Memoria de la Secretaría de Educación Pública 1950-1951*, Op. Cit. Pág. 137

sociedad no hace otra cosa que levantar serios problemas de convivencia, que la escuela por sí sola es completamente incapaz de resolver.”¹⁸⁰

Como ya se habrá podido observar, los internados fueron instituciones fundamentalmente varoniles: de los 22 planteles existentes en 1947, sólo 3 eran exclusivamente para mujeres, 5 eran mixtos, y el resto eran para hombres. Tan sólo en 1950, de los 7,306 alumnos, 5,583 eran niños, y 1,723 mujeres, es decir, más del 76% de la población total escolar eran varones, por lo que la gran mayoría de los talleres estuvieron relacionados con oficios considerados propios de los hombres. Quiero destacar que la sección femenil que había existido con anterioridad, desapareció de las secciones existentes en el departamento reportadas en la Memoria de 1949-1950.

Aunque se generaron muchos cambios en este periodo, los gobiernos escolares se mantuvieron trabajando conjuntamente con las autoridades de los planteles, pues éstas tuvieron la intención de hacer conciente al alumnado de la importancia de su participación en la vida institucional.

2.5 Surgimiento de la Dirección General de Internados de Enseñanza Primaria. La primera etapa. 1951-1958.

El 17 de junio de 1951, el departamento es elevado de categoría, convirtiéndose en la Dirección General de Internados de Enseñanza Primaria, cuya meta fue la de brindar atención a “[...] niños procedentes de sectores sociales económicamente débiles, en edad

¹⁸⁰ AHSEP., *Memoria de la Secretaría de Educación Pública 1947*, Op. Cit., Pág. 34

escolar y con posibilidades de desarrollo normal.”¹⁸¹ Las bases de su funcionamiento según la memoria de ese año fueron las de:

I) Garantizar la educación primaria. II) Dar a los niños las habilidades manuales indispensables que los ayuden a satisfacer sus necesidades más ingentes, constituyéndolos en un factor de superación. III) Propiciar la posibilidad al encauce prevocacional. IV) Asegurar la formación de individuos sanos y fuertes. V) Fortalecer su personalidad mediante la formación y arraigo de hábitos que formen su conducta ciudadana, en el respeto a la familia, la sociedad y la patria.¹⁸²

Para cuando se creó esta dirección, existían 21 internados en todo el país, a los que se le sumaron dos más, el primero en agosto de 1951, fundado en la Ciudad de Puebla, y el segundo al finalizar ese año, en la Ciudad de Cuautla, Morelos. También a partir de junio de ese año, la dirección se hizo cargo de 10 escuelas asistenciales, las cuales tuvieron la tarea de dar atención a niños y niñas de “comprobada insolvencia económica y que además de esta circunstancia carecen de padres de solvencia moral o que han vivido abandonados.”¹⁸³

A finales de 1951 y principios de 1952, se realizaron diversas reuniones entre los responsables de la dirección y los directores de los internados, con la finalidad de elaborar un diagnóstico general de la situación, y tomar medidas para resolver las deficiencias. Como resultado de estas reuniones se tomaron acuerdos para reestructurar la organización de los planteles, entre los que se encontró el fortalecimiento y en los casos necesarios la constitución de gobiernos escolares que sustituyeron a la organización premilitar, pues según las autoridades educativas, este modelo que había sido implementado desde la fundación de los internados era falsamente ostentoso e inadecuado para promover la formación cívica de los alumnos y alumnas.¹⁸⁴ Los gobiernos escolares, desde la óptica de

¹⁸¹ AHSEP., *Memoria de la Secretaría de Educación Pública 1951-1952 que presenta al H. Congreso de la Unión el titular de la misma C. Lic. Manuel Gual Vidal*, México, SEP, 1952, Pág. 133

¹⁸² Ídem.

¹⁸³ *Ibíd.* Pág. 152

¹⁸⁴ *Ibíd.* Pág. 139

las autoridades, permitieron establecer un vínculo mucho más activo de los estudiantes con la institución, aunque como veremos en el capítulo sobre el internado “Damián Carmona”, esta orientación no fue cumplida en su totalidad, pues la propia Dirección promovió la educación premilitar en los internados para varones como parte de la educación física.

Se comenzó a echar mano de las tecnologías existentes en la época para mejorar los procesos formativos: durante los años de 1951 y 1952 se realizaron series radiofónicas, que buscaron fomentar la educación artística de los alumnos y alumnas, fortalecer el “sentido patrio y de unión internacional”¹⁸⁵; así como establecer relaciones entre el alumnado. Junto con ello se dotó a cada uno de los internados de un proyector de 16 milímetros, además de películas, bandas educativas y televisores.

Las Jornadas Nacionales Deportivas y Culturales¹⁸⁶ cobraron nuevo vigor: a partir de 1952 se contó con una mayor participación de alumnos y alumnas, al incorporarse las escuelas asistenciales, y se eliminaron los encuentros regionales que al parecer sólo existieron en el año de 1951, de donde surgieron los grupos que representaron a la región en el encuentro nacional; para 1952 cada uno de los planteles eligió a la representación que acudiría a las jornadas. También en ese mismo año se ampliaron las pruebas artísticas, dando oportunidad a que acudieran no sólo los grupos de danzas regionales, sino también los de declamación y orfeones.

Con la conformación de esta dirección, se le dieron nuevos bríos a las cooperativas escolares, que sustituyeron totalmente a las tiendas escolares, además que se incentivó el ahorro, realizado mediante timbres y cartillas las cuales permitieron llevar el control de los ahorros del alumnado, los cuales fueron depositados ante el Banco del Patrimonio Familiar,

¹⁸⁵ *Ibíd.* Pág. 140

¹⁸⁶ *Ibíd.* Págs. 143-145

lo que generó un interés anual del 4%, beneficiando con ello a las y los estudiantes, así como a la institución.¹⁸⁷ Aunque las cooperativas y el ahorro escolar siguieron existiendo en los años posteriores que comprende este periodo con muy buenos resultados, no hay información si se mantuvo este porcentaje después de 1952.

Los talleres siguieron produciendo para beneficio de la comunidad. En 1952 existían el de alfarería, albañilería, bordado a mano, bordado a máquina, carpintería, cocina, corte y confección, costura, cultura de belleza, curtiduría, dulcería y repostería, electricidad, encuadernación, escobas, fundición, herrería y hojalatería, imprenta, joyería, juguetería, mecánica, modelado, mosaicos, mimbtería, talabartería, textilera, panadería, peluquería, pequeñas industrias, plomería, radiotecnica, sastrería, vidriería, zapatería, zurcidos. Junto con estas enseñanzas estuvieron presentes también las relacionadas con las granjas y huertos como la apicultura, agricultura, avicultura, horticultura, jardinería y porcicultura.

En medio de los escándalos por corrupción, así como el encarecimiento del costo de la vida, asume la Presidencia de la República Adolfo Ruiz Cortinez en el año de 1952, quien como parte de su campaña se había comprometido a ejercer un gobierno “diferente”, y ponerle fin a la situación económica desfavorable.

Junto con el presidente, asume el cargo de Secretario de Educación Pública, José Ángel Cisneros, quien de inmediato buscó nuevas fuentes de financiamientos para hacerle frente a las necesidades educativas resultado de la explosión demográfica.¹⁸⁸ Con el nuevo secretario llegó una nueva administración al frente de la Dirección, quienes en el informe *Acción Educativa del Gobierno Federal 1952-1954*¹⁸⁹, señalaron que al hacerse cargo de

¹⁸⁷ *Ibíd.* Pág. 149

¹⁸⁸ Véase el apartado sobre educación del capítulo I

¹⁸⁹ AHSEP., *Acción Educativa del Gobierno Federal. Del 1º de diciembre de 1952 al 31 de agosto de 1954*, México, SEP, 1954, pág. 38

esta dependencia, se encontraron con el hecho de que la maquinaria estaba en pésimas condiciones, además de que faltaba herramienta, por lo que una de las tareas fue la de equiparlos y reparar la maquinaria para reactivar la producción y la enseñanza de oficios, afirmación que contrastaba enormemente con los datos vertidos en los informes anteriores.

De 1952 a 1958 por disposición oficial, los talleres elaboraron varios de los productos requeridos por la Secretaría de Educación Pública, lo que significó la inyección de recursos adicionales a los presupuestados, que permitieron fortalecer el funcionamiento de los talleres, además de mantener el intercambio de artículos entre los internados, con la intención de que los alumnos y alumnas disfrutaran de una producción variada generada por las propias instituciones. A diferencia de años anteriores (debido quizá al tema de corrupción), sólo la producción excedente era la que estaba autorizada para ser vendida al exterior, la cual no fue escasa, pues al invertir la SEP en el mejoramiento de las maquinarias, la cantidad producida cada año aumentó considerablemente.

Es por ello que en noviembre de 1954 se impulsó la Feria de la Producción Industrial de los Planteles, en donde se expusieron los productos elaborados en cada uno de los internados; en el mismo año se creó la Central Distribuidora de Producción de los Internados, que tuvo la tarea de concentrar y financiar la producción para comercializarla al exterior, adquirir la materia prima, y promover el intercambio entre los internados.¹⁹⁰

Además de estas medidas, se constituyeron cuatro patronatos en igual número de planteles que se encargaron de recaudar fondos; además las cuotas de los tutores se mantuvieron, constituyendo un fondo de cooperación, aunque se siguió teniendo dificultades para conformar las sociedades de padres de familia, debido a los lugares de

¹⁹⁰ AHSEP., *Acción Educativa del Gobierno Federal. Del 1º de septiembre de 1954 al 31 de agosto de 1955*, México, SEP, 1955, pág. 58

residencia. Durante este periodo también se siguió contando con el apoyo económico de los gobiernos estatales.

Para este tiempo, ya no hay datos sobre si se siguió otorgando el 50% del total de la matrícula a la SEDENA, pero todo parece indicar que ya no fue así.

La diferencia entre el número de niñas con respecto al número de niños que acudieron al internado siguió siendo importante: tan sólo en 1951 se atendieron en educación física a 6,240 niños y a 1,776 niñas; para el año siguiente, ya incluyendo a las escuelas asistenciales, se atendieron a 8,496 niños y 2,827 niñas¹⁹¹. Estas cifras demuestran que este tipo de escuelas privilegió la atención a los varones.

2.6 La segunda etapa: Dirección de Internados de Enseñanza Primaria y Escuelas Asistenciales 1958-1969

Para diciembre de 1958, Adolfo López Mateos ocupa la presidencia y nombra como Secretario de Educación a Jaime Torres Bodet. Desde su toma de posesión, Adolfo López Mateos planteó que la educación primaria debía ser la base de la democracia, por lo que formó una comisión que elaboró un análisis de la situación que arrojó resultados preocupantes.¹⁹² Como resultado de este diagnóstico el secretario junto con su equipo asumió el reto de mejorar y dotar de educación primaria a todos los niños y niñas de entre 6 y 14 años, dándose un periodo de 11 años para cumplir con su objetivo, proyecto que fue también asumido por Agustín Yañez, secretario del ramo en el gobierno de Gustavo Díaz Ordaz, quien gobernó al país de 1964 a 1970. Es probable que esta situación hubiese sido

¹⁹¹ AHSEP., *Memoria de la Secretaría de Educación Pública 1951-1952*, Op. Cit., pág. 142

¹⁹² Véase el apartado sobre educación del capítulo I

en parte la responsable de la reducción del presupuesto que sufrieron los internados de enseñanza primaria, como lo veremos más adelante.

Bajo la administración de esta dirección, existieron 29 internados de enseñanza primaria y 14 escuelas asistenciales; 23 internados funcionando en diversos estados del país, y 3 en el Distrito Federal, junto con las 14 escuelas asistenciales.¹⁹³ Al parecer pocos cambios se efectuaron en este periodo en el funcionamiento de los talleres, pues se mantuvo la orientación de seguir capacitando a los alumnos y alumnas, así como vender los productos elaborados para beneficio del alumnado y de los planteles, por lo que se mantuvo el funcionamiento de las cooperativas de producción.

Las Jornadas Nacionales Deportivas y Culturales ya no existen más en este periodo, siendo sustituidas por los Intercambios Artísticos-Culturales, que tenían entre otros objetivos estrechar las relaciones entre el alumnado y maestros, difundir nuevas técnicas y procedimientos, así como fortalecer el espíritu cívico. Las autoridades plantearon que con este tipo de encuentros se evaluaba de mejor manera los resultados del trabajo educativo, y se alentaba el espíritu de superación, “suprimiendo la rivalidad que surge cuando se compite por un trofeo, amen de realizar una positiva promoción cultural en poblaciones que nunca antes habían tenido oportunidad de presenciar este tipo de expresiones artísticas.”¹⁹⁴

Antes de este periodo, se había permitido que cada uno de los planteles contara con un reducido número de alumnos externos, quienes acudían a los planteles sólo a tomar clase, pero que no se quedaban internados; a partir de esta administración, se eliminaron a los externos, y a los alumnos y alumnas excedentes, lo que implicó también ser mucho más rigurosos en las admisiones y permanencias. Habría que recordar que la misión de estas

¹⁹³ AHSEP., *Obra educativa en el sexenio 1958-1964*, México, SEP, 1964, Pág. 56

¹⁹⁴ *Ibíd.* Pág. 57

instituciones fue el de dar atención a niños y niñas de escasos recursos, pero con excelente aprovechamiento escolar.

Por primera vez, la residencia de los tutores fue fundamental para la adscripción de los aspirantes a alguno de los internados, pues las autoridades educativas consideraron indispensable que aquéllos fueran concientes de la responsabilidad que tenían con el proceso educativo de las niñas y niños, lo que implicaba por lo tanto colaborar de cerca con la institución.

Se siguió prestando especial interés en la formación de hábitos higiénicos entre el alumnado, además del mejoramiento del lenguaje y la conducta. La alimentación de las y los internos se mantuvo como uno de los temas en donde las autoridades educativas mantuvieron especial atención, inyectando recursos para el mejoramiento de los alimentos, y echando mano de dietistas quienes se encargaron de diseñar minutas con los requerimientos nutricionales, así como de supervisar la elaboración de alimentos, y de capacitar al personal para mejorar los hábitos alimenticios.

Es en este tiempo cuando las autoridades de la SEP tomaron una medida relacionada con el tema del presupuesto, y que sirve desde mi punto de vista, para entender el paulatino abandono que estas instituciones comenzaron a sufrir pocos años después. En el informe, *Obra educativa en el sexenio 1958-1964*, se planteó que “La Secretaría de Educación Pública ha venido sustituyendo a partir de 1958 – en la medida de lo posible y aconsejable – la asistencia en internados por becas en efectivo que se renuevan cada año con base en las calificaciones obtenidas por el estudiante en el anterior, lo que parece lo más aconsejable

desde los puntos de vista social y pedagógico, a la vez que se releva de funciones que trascienden el marco normal de sus labores.”¹⁹⁵

Se reconoció que si bien era importante mantener algunas instituciones de este tipo, no había condiciones para extender este tipo de servicios, por lo que había que mejorar entonces la calidad de las instituciones existentes, lo que significó seguir dando suministro de manera normal, incluyendo los recursos para la entrega del “Pre” a los alumnos.

2.7 El último periodo: la Dirección General de Internados de Primera Enseñanza y Educación Indígena. 1969-1971

Como hemos señalado líneas arriba, desde 1964 Agustín Yañez ocupó el puesto de secretario del ramo durante la presidencia de Díaz Ordaz, y bajo su administración siguió existiendo hasta 1969 la Dirección de Internados de Enseñanza Primaria y Escuelas. Es interesante observar como en la memoria *La educación pública en México 1964-1970*,¹⁹⁶ cuya elaboración estuvo bajo la responsabilidad de la SEP, el apartado sobre los internados ya no es nada detallado como lo había sido en periodos anteriores, por lo que el último informe más o menos completo contenido en las memorias es el que abarcó el periodo de 1951 a 1952, pues los posteriores fueron cada vez más pobres en detalles.

El 22 de enero de 1969, por acuerdo del Secretario de Educación Pública, la Dirección General de Internados de Enseñanza Primaria y Escuelas Asistenciales, junto con los internados para jóvenes indígenas, y las promotorías culturales bilingües de la Dirección General de Asuntos Indígenas, fueron absorbidas por la Dirección General de Internados de

¹⁹⁵ *Ibíd.* Pág. 225

¹⁹⁶ AHSEP. *La educación pública en México 1964-1970*. México, SEP, 1970

Primera Enseñanza y Educación Indígena, la cual se hizo cargo de dar atención a 53 internados de instrucción primaria. En el informe antes citado, la SEP sólo se limitó a decir que los alumnos y alumnas siguieron recibiendo educación, alimentación, dormitorio, aseo de ropa, uniforme, calzado, y atención médica, pero ya no se dice nada más sobre los Intercambios Artísticos- Culturales, ni sobre la producción en los talleres.

En los primeros meses de 1971 esta dirección desaparece, por lo que los internados son absorbidos por la Dirección de Educación Fundamental, cuyo objetivo ya no fue el de dar atención a niños y niñas desde los primeros grados, sino concentrarse en los adolescentes que por causas económicas no pudieron terminar la primaria.

2.8. Elementos que dieron forma a la masculinidad hegemónica.

Antes de terminar con este capítulo, quiero analizar de manera muy general algunos elementos que permitieron configurar las características de lo que significó ser hombre en este periodo, y que las autoridades trataron de transmitir a los niños en estas instituciones.

Uno de ellos está relacionado con la formación en los talleres. Aunque no existe documento alguno en los archivos que sustente la siguiente afirmación de forma categórica, se puede deducir a partir de la asignación de éstos, que a las niñas y a los niños, desde edades tempranas se les comenzó a preparar para que cumplieran con roles culturalmente asignados, a ellas, como amas de casa, esposas y madres cuidadoras; a ellos fundamentalmente como proveedores del hogar. Esta primera conclusión, es resultado del análisis sobre las orientaciones de las autoridades escolares, pues se puede constatar que a los niños se les asignaron oficios relacionados con actividades productivas que requerían de fortaleza física y que podían realizarse por fuera del hogar, mientras que a las niñas se les

capacitó para realizar tareas consideradas domésticas como el planchado o la cocina, o que requerían poca fuerza, como la costura y el bordado, que tampoco dejaron de tener relación con el hogar.

Si bien en los primeros años de funcionamiento de los internados se buscó que las niñas adquirieran algunos elementos de los oficios considerados propios de los hombres, me parece que esa orientación fue el resultado de los momentos políticos que estaba viviendo el país, sobre todo si se toma en cuenta que había una participación importante de mujeres en la vida política nacional, quienes en el cardenismo estaban discutiendo la posibilidad del derecho al voto, y que además venían organizándose desde el periodo revolucionario, tal como dimos cuenta en el primer capítulo, orillando al gobierno Cardenista a desarrollar un discurso más incluyente e impulsar, aunque de manera limitada, una política a favor de las mujeres, lo que no significó asignarles a tareas y oficios relacionadas con el hogar.

Sin embargo, como también analizamos en el capítulo I, la orientación moderada adoptada por Cárdenas desde 1938, así como la posición mucho más conservadora tanto de Manuel Ávila Camacho, como de su secretario de educación Octavio Véjar Vázquez, proyectadas a partir, tanto de la política de la Unidad Nacional como de la “escuela del amor” acentuaron los aspectos conservadores del sistema educativo, que impactaron también en el recientemente creado Departamento de Internados de Enseñanza Primaria. Recordemos la siguiente afirmación planteada por las autoridades en aquellos años: “[...] llevar un riguroso control de las actividades propias de la niña, orientándola tanto en sus labores académicas como en actividades artísticas, tales como las danzas, teatro, etc., y principalmente guiándola para que más tarde se convierta en una mujercita integra,

mediante actividades inherentes a su sexo, preferentemente economía doméstica en todos sus aspectos.¹⁹⁷

Por lo tanto la apertura limitada que se dio bajo la administración militar desapareció, asignando nuevamente a las niñas oficios considerados adecuados para su sexo, fortaleciendo con ello su preparación para cumplir su rol de ama de casa, y por ende de madre y esposa, sujeta al cuidado y respeto por parte de los hombres; es decir, hay el esfuerzo por restablecer el orden tradicional de género, en pro de la unidad nacional y de la reconciliación.

Otro elemento tiene que ver con la formación y disciplina militar. Tanto niñas como niños tuvieron en el ejército un marco referencial común en términos de valores e ideales, aunque por haber sido una institución predominantemente masculina, el impacto en términos simbólicos probablemente fue mayor entre los niños. El soldado encarnó una serie de ideales al que debían aspirar todos los hombres: valor, disciplina, lealtad, abnegación, camaradería, sacrificio y obediencia, constituyendo los referentes simbólicos inmediatos de los niños que estuvieron internados en este tipo de planteles, quienes tenían en el militar, al guardián de la patria y de las instituciones del Estado. Dichas representaciones fueron fortalecidas a través de los distintos dispositivos disciplinarios, aplicados tanto por las autoridades militares, como por las civiles. Ya veremos en los siguientes capítulos como el ejército constituyó uno de los puntos de referencia más importantes para la conformación de la masculinidad hegemónica, por lo que sólo quiero dejar anotado aquí la importancia de esta formación.

Un elemento más que identifico, es la conmemoración de las fechas históricas que explícitamente tuvieron el objetivo de formar el espíritu patrio de las internas e internos,

¹⁹⁷ AHSEP., *La obra educativa en el sexenio 1940-1946*, Op. Cit., pág. 96

aunque también constituyeron un importante referente para la conformación de una identidad de género.

Recordemos que si bien en el periodo de la administración militar, se realizó la participación de los diversos sujetos sociales en los distintos procesos históricos, principalmente a los campesinos y los obreros, no se dejó de hacer mención de los diversos héroes nacionales, la gran mayoría varones, quienes pudieron trascender gracias a una serie de virtudes y valores, como el sacrificio, la lealtad a una causa, así como la carencia de vicios (recordemos la imagen que se construyó alrededor de Zapata en el cardenismo); personajes valientes y decididos, hombres “de verdad” que estuvieron dispuestos a darlo todo, incluso sus propias vidas en aras de un fin superior.

Las mujeres aparecen en las celebraciones, en el mejor de los casos como las acompañantes o como madres amorosas, pero no formaron parte de los personajes importantes que representaron en sí los altos ideales promovidos desde las instituciones, lo que seguramente permitió generar un cierto orgullo por el hecho de ser hombre.

Conclusiones del capítulo

Aunque falta por abordar el estudio del caso del Internado “Damián Carmona” para analizar el impacto de las diversas políticas aplicadas en cada uno de los periodos, en términos generales puedo decir que las orientaciones implementadas en estas instituciones arrojaron importantes beneficios a la población escolar más necesitada, pues les brindó una formación integral, a la cuál probablemente en otras condiciones no pudieron haber accedido. Como se habrá podido observar, los puntos en donde las autoridades pusieron mayor énfasis fueron la capacitación en los talleres, en donde los alumnos y alumnas

tuvieron la oportunidad de dotarse de elementos técnicos para hacerse de un oficio y en diversas ocasiones, de participar de los beneficios económicos que estos talleres produjeron, aunque como ya hemos mencionado, con una marcada orientación de género.

La disciplina fue otro elemento al que se prestó mucha atención para el correcto desarrollo de los y las alumnas; así como al fortalecimiento físico, a través de las prácticas deportivas constantes y de los encuentros; el cuidado de la alimentación, la constante higiene y el cuidado de la salud, también fueron aspectos a los que se les proporcionó interés, materializados por medio de menús equilibrados, campañas y supervisiones médicas, entre otras medidas. La formación cultural tuvo también un lugar importante en el proceso educativo, pues se incentivó que los alumnos y alumnas se involucraran en alguna expresión artística, y que tuvieran la oportunidad de presentarse públicamente en las Jornadas Deportivas y Culturales o en los Intercambios Artístico-Culturales.

Por supuesto, el hecho de estar aislados de sus familiares no siempre fue lo más deseable sobre todo para el alumnado, quienes siempre presentaron resistencias y malestares, tal como podremos analizar en el caso del internado número 10.

Sin embargo, como las propias autoridades educativas lo reconocieron en su momento, este tipo de instituciones fueron costosas, por lo que si bien en los primeros años de su funcionamiento se les impulsó considerablemente, para el sexenio de 1958-1964 se apostó por otorgar becas a niñas y niños de escasos recursos, lo que fue erosionando la base de su funcionamiento.

Finalmente, es claro que la política implementada tanto por Cárdenas, pero sobre todo por Ávila Camacho, reflejó un giro conservador, tanto en materia educativa como en relación a las normas de género, resultado de los cambios políticos vividos a nivel nacional, camino por el que se conducirán los siguientes gobiernos.

Capítulo III. La interpretación institucional del ser hombre. La conformación de la identidad de género en el Internado “Damián Carmona”

En este capítulo abordaré los elementos históricos relacionados al funcionamiento de la Escuela Industrial No. 10 “Hijos del Ejército”, conocida posteriormente con el nombre de Internado de Enseñanza Primaria “Damián Carmona”, reconstrucción con base en los documentos resguardados en el archivo del plantel. Aquí intentaré mostrar las continuidades y cambios vividos en la institución a lo largo del periodo de estudio que comprende esta investigación.

Como resultado de la información contenida en los archivos, pongo énfasis en los acontecimientos importantes, así como en las políticas educativas y en el tipo de régimen que existió en la institución, y en donde me es posible, desarrollo el análisis desde una perspectiva de género, identificando los elementos que fueron configurando a la masculinidad hegemónica de la época. Al elaborar este capítulo con base en documentos oficiales, queda de manifiesto el ideal de hombre que se quería introyectar en el alumnado, que desde el análisis de género, representa la lectura que desde las instituciones le dan a los elementos culturalmente disponibles.

3.1 La fundación de Escuela No. 10 “Hijos del Ejército” y la administración militar. 1938-1942

Aunque desde 1935, poco tiempo después de que se inaugurara la primera escuela “Hijos del Ejército”, se tenía contemplado el establecimiento de una institución de este tipo en la

entidad,¹⁹⁸ no fue sino hasta finales de 1937, que el Director de Educación Federal, Rubén Rodríguez Lozano, junto con el Ingeniero Juan de Dios Bátiz establecieron pláticas con las autoridades de San Luis Potosí para organizar y dirigir el establecimiento de este plantel.¹⁹⁹

El internado número 10, “Hijos del Ejército” fue instalado en el edificio que antiguamente ocupó la Escuela Industrial Militar, institución que contaba antes de la Revolución “[...] con profesores especializados mexicanos y extranjeros; con talleres muy bien equipados y más de 500 alumnos no sólo de la localidad, sino de distintos Estados de la República.”²⁰⁰

Sin embargo para octubre de 1936, la escuela era sostenida con recursos de particulares, principalmente de un General de apellido Carrera Torres, quien proporcionó los recursos para satisfacer las necesidades del plantel, por lo que de los 7 talleres que debieron estar instalados, sólo 4 se encontraban funcionando: el de imprenta, el mecánico, de fotograbado y de fundición, aunque se encontraban pobremente equipados, lo que no permitía generar ningún tipo de producción de calidad; los otros 3, curtiduría, carpintería y zapatería no funcionaban, por carecer totalmente de equipo. Acudían a recibir capacitación 40 alumnos; y la mayoría del personal no cobraba.²⁰¹

El 10 de marzo de 1938 comenzó a laborar oficialmente la Escuela Industrial Número 10, “Hijos del Ejército”, bajo la dirección del Coronel y Profesor Juan Martínez Ramírez, designado por la Dirección de Escuelas Elementales de Tropa e “Hijos del Ejército”, quien estuvo en el cargo hasta abril de 1939, siendo sustituido por el Coronel Francisco Rabia Muñoz, quien en septiembre de ese mismo año entregó el puesto nuevamente al Profesor

¹⁹⁸ AHSEP., *Memoria relativa al estado que guarda el ramo de Educación Pública. El 31 de agosto de 1935.* Tomo I, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1935, pág. 170

¹⁹⁹ AHSEP., Subsecretaría de Educación Pública, Caja 14, Exp. 29

²⁰⁰ AHSEP., CNESIC, Caja 3, Exp. 05, *Informe de la Dra. María Castro de Amerena*, 7 de diciembre de 1936

²⁰¹ AHSEP., CNESIC, Caja 3, Exp. 05, *Informe de la Dra. María Castro de Aserena*, 20 de octubre de 1936

Juan Ramírez Martínez, quien entre agosto y septiembre de 1940 fue relevado por el Mayor Juan Berinstain, que permaneció hasta diciembre de ese año, pues a partir de 1941 tomó el mando el Teniente Coronel Adolfo Ávila Sánchez; para el último año de la administración militar, la dirección del plantel estuvo a cargo del Teniente Coronel Aurelio García Ruelas.

Al momento de la apertura del internado, como ya señalamos en el capítulo I, San Luis Potosí se encontraba en medio de un conflicto político bastante serio: recordemos que desde 1936 Cárdenas había comenzado a tener roces con el cacique potosino Saturnino Cedillo, quien ocupaba la titularidad de la Secretaría de Agricultura, y quien al verse afectado en sus intereses personales y políticos comenzó a oponerse a las decisiones del presidente, situación que derivó en su salida del gabinete y del círculo cercano a Cárdenas. Cedillo decidió regresar a San Luis que era su zona de influencia, convirtiéndose rápidamente en una referencia para los anticardenistas, por lo que el presidente decidió obligarlo a definirse. Es por ello que el 17 de mayo Cárdenas se trasladó a la ciudad, en donde le exigió públicamente a Cedillo que se abstuviera de realizar cualquier acción en contra del gobierno, advertencia que el cacique respondió con una rebelión, que fue sofocada a principios de 1939, como resultado del aislamiento político y militar al que lo había sometido el presidente.²⁰²

Como era de esperarse, la fundación del internado tuvo que enfrentar la oposición del gobierno local a las políticas implementadas desde el ejecutivo federal; eso explica el hecho de que cuando Cárdenas se trasladó a la capital de San Luis Potosí a reordenar la situación, aprovechó su estancia para visitar al internado, por lo que fue organizado un festival en su honor.²⁰³

²⁰² Monroy Castillo, María Isabel y Calvillo Unna, Tomás. Op. Cit., pág. 286-287

²⁰³ AHIDC. Caja Revista de administración, personal, empleados y alumnos 1938. Exp. Festivales.

El objetivo de esta institución, como todas las de su tipo, fue el de dar atención a las hijas e hijos de militares “pertenecientes a las distintas dependencias de la 12ª. Zona Militar.”²⁰⁴ Para ello, antes de que el internado comenzara a funcionar, las autoridades del plantel solicitaron a la zona militar les proporcionara una relación de las hijas e hijos de los soldados pertenecientes a las distintas corporaciones.

En el momento en que comenzaron a impartirse los cursos, se tuvieron que improvisar los salones de clase el comedor, la cocina, los talleres, así como las habitaciones en donde dormiría el alumnado.

Para el 14 de marzo, ya se habían rebasado las 250 plazas autorizadas para el plantel, por lo que ingresaron un total de 303 alumnas y alumnos, 32 excedentes y 21 externos, de los cuales 200 eran niños y 103 niñas, distribuidos en 8 grupos de 1º a 5º año; 17 de ellos provenían de la antigua Escuela Industrial Militar. Quiero señalar que se toma esta fecha para conmemorar la apertura del internado, porque fue el día de inicio a clases, pero las actividades oficialmente comenzaron desde el día 10 de marzo.²⁰⁵

Según un informe presentado por el director a las autoridades superiores, las condiciones de higiene con las que llegaron los alumnos y alumnas fueron pésimas: no sólo se presentaron sucios sino también con parásitos, por lo que hubo que emprender tareas de aseo personal, así como revisiones médicas, que también arrojaron resultados negativos, lo que obligó al director a tomar medidas para mejorar el estado de salud de cada uno de los educandos desde los primeros días de su estancia.²⁰⁶ Durante todo el periodo se

²⁰⁴ AHIDC. Caja 1938. *Informe de las labores desarrolladas en la Escuela Industrial No. 10 “Hijos del Ejército”*. 22 de junio de 1938.

²⁰⁵ Ídem

²⁰⁶ Ídem.

mantuvieron campañas permanentes de higiene y hubo una constante revisión al estado de salud del alumnado.

3.1.1 La formación socialista en las aulas

De acuerdo a la tendencia educativa planteada por la Secretaría de Educación Pública del gobierno de Lázaro Cárdenas, los programas de estudio tenían como base la formación “socialista”, por lo que en el internado las autoridades buscaron que en las actividades académicas los alumnos y alumnas conocieran, entre otros elementos, la existencia de las estructuras sociales fundamentales, la importancia de la lucha de clases para explicar los acontecimientos históricos, así como el lugar destacado que tenían en el desarrollo del país los obreros y campesinos:

En la actualidad la primaria se encuentra trabajando conforme a los programas que la propia Dirección de Escuelas Elementales Militares e “Hijos del Ejército” tuvo bien a indicarnos. Hemos procurado que la enseñanza que se imparte en las aulas así como la educación en general que los alumnos reciben dentro del plantel, sea de marcada tendencia socialista interpretando y tratando siempre de realizar los postulados que el Gobierno actual se propone.²⁰⁷

En el archivo del internado “Damián Carmona” podemos encontrar un informe presentado por un profesor, sobre las actividades desarrolladas con los alumnos del II ciclo, segundo grado (cuarto año del sistema actual), en donde se puede observar como en la labor educativa, se puso especial interés en corregir el lenguaje de los alumnos y alumnas, a través de conversaciones y comentarios sobre las actividades desarrolladas en la vida diaria del soldado, del campesino y del obrero. Los conocimientos sobre matemáticas y la naturaleza estuvieron vinculados con las necesidades prácticas de la vida cotidiana; y el

²⁰⁷ Ídem.

conocimiento de las estructuras sociales se desarrolló a través del estudio de los sectores obreros y campesinos, así como del gobierno.²⁰⁸

También en los exámenes se expresó esta tendencia: en las pruebas del III ciclo, primer grado (quinto año del sistema actual) las lecturas realizadas por los alumnos y alumnas estuvieron relacionadas con el conocimiento sobre la propiedad comunal entre los aztecas, sobre las actividades realizadas por los obreros y campesinos, la relación entre ellos, y su papel en la conformación de un nuevo orden social; así como sobre la importancia del trabajo productivo en los talleres y la relevancia de construir buenos cimientos para una vida provechosa.²⁰⁹

Quiero detenerme en una lectura que apareció en estos exámenes titulada “Un episodio de la Revolución”, ubicada en 1914, y que narra la aventura de un niño de doce años, que mientras se bañaba en un río ubicado a cuatro kilómetros de su ranchería, fue encontrado por un pelotón de soldados, cuyo oficial al mando le preguntó sobre cuál era el camino más corto para llegar a su ranchería. El niño, hijo de un “valiente guerrillero que militaba en las filas de la revolución”, inmediatamente pensó en su padre recientemente herido que se encontraba escondido en la ranchería recuperándose, por lo que al ver el peligro que representaban los soldados enemigos, les proporcionó información falsa, cosa que el oficial a cargo no sospecho, al ver la serenidad con que actuó el niño. Tan pronto la tropa tomó el camino indicado, el niño corrió hacia su casa para avisar a su padre del peligro, lo que le permitió esconderse en un lugar seguro.²¹⁰

²⁰⁸ AHIDC. Caja 1938. *Informe general de las actividades desarrolladas con los alumnos del segundo grado segundo ciclo, de la Escuela Industrial No. 10 “Hijos del Ejército” de esta entidad durante los meses de mayo y junio del año en curso.*

²⁰⁹ AHIDC. Caja Expedientes de alumnos y empleados. 1939. Diversos expedientes

²¹⁰ AHIDC. Caja Expedientes de alumnos y empleados. 1939. Expediente 175

Destaco esta lectura precisamente porque en ella se exaltaba la valentía y el carácter firme del niño protagonista, elementos que eran considerados valiosos en la conformación de la masculinidad hegemónica de la época, como lo hemos visto en el capítulo I, y si bien el texto no lo plantea directamente, no dudo que ese fuera el mensaje que se intentaba transmitir al alumnado, considerando además que los personajes que aparecen en esta historia son varones.

Este no es el único elemento que muestra que existía una orientación para conformar una identidad de género en el internado. En el informe que comprende el periodo de 1938 a 1939, las autoridades del plantel mencionaron que la subdirectora se encargó de dar diversas pláticas a las niñas del internado sobre asuntos relacionados al cuidado físico y moral que su “condición de mujeres necesitan”²¹¹.

Durante todo este periodo se realizaron una serie de excursiones a distintos puntos de la ciudad y del estado, con el objetivo de que los alumnos y alumnas adquirieran diversos conocimientos históricos, geográficos y sociales de los lugares visitados. Las autoridades educativas del internado reportaron haber acudido a mercados, parques, edificios, y diversas fábricas, así como a Cerro de San Pedro, el puerto de Tampico y el Pozo de Ébano, con la finalidad de que los alumnos y alumnas conocieran, además de los elementos recién mencionados, las condiciones laborales de los trabajadores y las maquinarias utilizadas.²¹² Además de estas actividades, los alumnos y alumnas de 4º y 5º año recibieron en julio de 1938 diversas pláticas acerca de las características del sistema capitalista, sus fines, y sus

²¹¹ AHIDC. Caja 1939. *Informe de la labor realizada en la Escuela Industrial No. 10 “Hijos del Ejército”, radicada en la Plaza de San Luis Potosí, en el periodo de tiempo comprendido del 15 de junio de 1938 al 15 de junio de 1939.*

²¹² Ídem.

formas de organización, así como las ventajas de las sociedades cooperativas, y las formas de integración de este tipo de organismos.²¹³

Con la finalidad de fortalecer los conocimientos adquiridos en el aula, así como los hábitos promovidos por la institución, desde el año de 1939, se realizaron una serie de concursos de investigación sobre datos históricos del movimiento obrero, concursos de ortografía, lectura oral, de higiene personal y de puntualidad.

El desempeño de los alumnos y alumnas fue un aspecto importante, aunque el mayor peso estuvo en la formación industrial. Por instrucciones de la Dirección de Escuelas Elementales los niños de primer año que obtenían calificaciones bajas en lengua nacional, aritmética y geometría, no podían ser promovidos; en cambio los alumnos de grados superiores, para poder pasar de año, aunque hubieran reprobado en dos ocasiones consecutivas, tenían que someterse a un examen médico psico-pedagógico con el objetivo de comprobar si su bajo desempeño se debía a “causas congénitas o mesológicas ajenas a su voluntad, en la inteligencia que la labor educativa de este sujeto, se enfocará preferentemente a las actividades del taller”.²¹⁴ Tal consideración la hacían porque las autoridades creían que era perjudicial mantener a un niño o niña en el mismo grado si su bajo desempeño no se debía a su falta de voluntad. Las calificaciones tomaban en cuenta la conducta del alumnado con respecto a los hábitos de estudio y de trabajo.²¹⁵

²¹³ AHIDC. Caja 1938. *Plan o programa de pláticas que sustentará a los alumnos del 4to. y 5to. años sobre cooperativismo el C. Maestro de Enseñanza Agrícola, durante el mes de julio de 1938.*

²¹⁴ AHIDC. Caja 1939. *Se hace ampliación al inciso 9 del oficio Circular núm. 2298 del 8 de febrero actual.*
14 de febrero de 1939

²¹⁵ Ídem.

3.1.2 Los talleres y la formación industrial

La formación en conocimientos industriales fue uno de los rasgos distintivos de este tipo de instituciones, por lo que los talleres constituyeron un aspecto fundamental en la vida del internado. Cuando el plantel comenzó a funcionar, carecían de herramientas suficientes para el equipamiento adecuado de los talleres, aunque se lograron instalar los siguientes: carpintería, zapatería, hojalatería, herrería, talabartería, corte y confección, imprenta, y curtiduría, además del taller de tejido de fibras duras, que comenzó a funcionar poco tiempo después de la apertura. En los primeros meses se formaron 8 grupos de 20 alumnos cada uno, que visitaron los talleres de manera rotativa, sin tener una asignación fija, pues se buscó evaluar sus aptitudes e inclinaciones para hacer la selección final. Los programas fueron elaborados por los profesores, y las clases impartidas por las tardes, ya que por las mañanas recibían educación primaria. Para 1939 se agregaron los talleres de peluquería, plomería y albañilería, todos funcionando de las 15 a las 18 horas, con 4 grupos rotatorios compuestos por alumnos de 3° y algunos de 2° año, con la finalidad de que conocieran las actividades desarrolladas en cada oficio; los alumnos de 4° año en adelante estuvieron ya integrados en los talleres de su agrado. La producción generada tuvo como finalidad beneficiar al alumnado y a la institución, por lo que los productos estuvieron destinados al consumo directo de las niñas y niños, y las ganancias de las ventas al exterior, empleadas en la compra de materiales para los talleres.

También en la capacitación para el trabajo se puede observar cuál era el enfoque de género implementado por las autoridades educativas de la época. Si recordamos el capítulo anterior, la Dirección de Escuelas Elementales de Tropa e “Hijos del Ejército” mantuvo la posibilidad de que las niñas adquirieran algunos elementos de los oficios para varones,

aunque se privilegió su integración en talleres que fueron considerados propios de su sexo. En el informe sobre las actividades del internado en el periodo 1938-1939, los directivos coherentes con la orientación marcada en estos años desde la Dirección señalaron: “A las niñas se les capacita para ser aptas en las actividades propias de su sexo y para ello asisten por turnos a la cocina, lavandería, corte y confección, y costura a mano, así como también a los talleres de talabartería y zapatería, con lo que pretendemos ampliar sus horizontes dotándolas de un conocimiento más que les será de utilidad en la vida”.²¹⁶

Para 1942, último año de la administración militar, esta orientación se había modificado, de acuerdo a política conservadora adoptada por el gobierno de Manuel Ávila Camacho, que buscaba en el caso de las niñas, guiarlas para convertirlas en “mujercitas integras” a través de actividades propias de su sexo.²¹⁷ Para ese año existieron los siguientes talleres: costura, costura: perfeccionamiento de corte y confección; carpintería, talabartería, hojalatería y plomería, panadería, imprenta, peluquería, zapatería, herrería y ajuste; de los 204 alumnos existentes, 149 eran niños y 55 niñas, de los cuales 118 asistieron a capacitación industrial, siendo 91 niños y 27 niñas, estas últimas acudiendo en su totalidad a los dos talleres dirigidos a mujeres: 20 en costura, y 7 en perfeccionamiento de corte y confección.

²¹⁶ Ídem.

²¹⁷ AHSEP., *La obra educativa en el sexenio 1940-1946*, México, SEP, 1946, Pág. 96

3.1.3 La participación cívica, social y deportiva del alumnado.

Desde los primeros días alumnas y alumnos comenzaron a participar de manera activa en las celebraciones cívicas, pues para las autoridades de la Dirección, éste era un aspecto fundamental en el proceso de formación del alumnado.

Así, por ejemplo, podemos encontrar diversos oficios de las autoridades federales, en donde se orientó a los directivos del internado a conmemorar entre otras fechas²¹⁸:

10 de abril: Aniversario de la muerte del General Emiliano Zapata

14 de abril: Día Panamericano

27 de abril: Día del soldado

1 de mayo: Día del trabajo

5 de mayo: Conmemoración de la batalla de Puebla

8 de mayo: Natalicio de Don Miguel Hidalgo y Costilla

10 de mayo: Día de la madre

15 de mayo: Conmemoración de la toma de Querétaro

13 de septiembre: Batalla de Chapultepec

15 y 16 de septiembre: Aniversario del Grito de Dolores.

27 de septiembre: Aniversario de la consumación de la independencia.

12 de Octubre: Día de la raza.

Cada una de estas actividades debió estar organizada de la mejor manera posible, resaltando algunos aspectos importantes de la vida de los personajes, o de los episodios históricos, de acuerdo a las orientaciones dictadas por las autoridades educativas;

²¹⁸ AHIDC. Caja Revista de administración, personal, empleados y alumnos 1938. Exp. Festivales.

recordemos que se buscaba fomentar entre la niñez una serie de valores considerados como positivos para la reconstrucción del país.

Además la Dirección señaló, de acuerdo a los postulados de la escuela socialista, que era necesario participar activamente en los desfiles y actos públicos convocados por las autoridades militares y civiles de la entidad; en celebraciones como la del primero de mayo, había que hacer lo posible para establecer conexiones con los sindicatos obreros de la zona, con los padres de familia, o con las barriadas cercanas al plantel para fortalecer su vínculo con los sectores obrero y campesino de la población; incluso en abril de 1940, como he mencionado en el capítulo anterior, se orientó a las autoridades del internado para que las celebraciones cívicas se realizaran en plazas y espacios públicos, con el objetivo de fortalecer el sentimiento patriótico de la población y del alumnado.²¹⁹

Por supuesto estas directrices fueron acatadas por la dirección del plantel, quienes enviaron tanto los programas previos, como informes regulares sobre las actividades que se realizaron en cada una de estas fechas, pues de no llevarse a cabo, recibían llamados de atención por parte de las autoridades superiores. Tal es el caso de la conmemoración del aniversario de la muerte de Emiliano Zapata, el 10 de abril de 1938. En esa ocasión, por tener el internado poco tiempo de haber iniciado labores, no fue posible establecer las conexiones con las organizaciones campesinas, como lo había dictado la Dirección, ni realizar un festival conmemorativo, por lo que se limitaron a impartir pláticas instructivas, con éxito relativo por haber sido domingo.²²⁰ La contestación del Gral. Gregorio Morales Sánchez, director de las Escuelas Elementales Militares e “Hijos del Ejército” en 1938, fue

²¹⁹ AHIDC. Caja Archivo General 1940. Exp. Circulares. *Transcribe circular que se indica a fin de que se cumpla con lo dispuesto.* 18 de abril de 1940

²²⁰ AHIDC. Caja Revista de administración, personal, empleados y alumnos 1938. Exp. Festivales, *Contestando circular.* Abril 12, 1938

tajante: “Esta propia Dirección vería con agrado que en lo sucesivo no se repitiera el caso, sino por el contrario que se aprovecharan todas las fechas de aniversario, tanto patrias como sociales, para que sirvan de educación a los alumnos de ese plantel a su digno cargo.”²²¹

Ante la llamada de atención, las autoridades del plantel pusieron cuidado en conmemorar las siguientes fechas marcadas en el calendario, colaborar con las autoridades educativas, militares y civiles de la localidad para la realización de los eventos, así como en participar de cerca con las organizaciones sindicales.

Quiero hacer notar que los alumnos y alumnas intervinieron activamente en la organización de las diversas celebraciones, como la conmemoración del natalicio de Miguel Hidalgo, así como la conmemoración del 15 y 16 de septiembre, actividades organizadas por el Comité Pro-Patria, que dependía de la Comunidad Infantil y que contó con la ayuda de algunos profesores, para la preparación de cada uno de estos festejos. Para la festividad del 10 de mayo los alumnos y alumnas contaron con el Comité de Recreaciones dependiente de la Comunidad Infantil quienes también se encargaron de preparar los festejos para las madres de las y los internos.²²²

Siguiendo las orientaciones educativas marcadas en la época, se buscó establecer vínculos con los trabajadores y campesinos de la localidad, celebrando diversas visitas a escuelas de formación para obreros y campesinos, excursiones a varias fábricas de la ciudad para conocer los procesos productivos, así como para establecer contacto con los obreros que en ellas laboraban, además de impulsar participaciones conjuntas con las organizaciones sindicales en eventos como el primero de mayo.²²³ Por ejemplo, el Sindicato

²²¹ *Ibíd. Enterado de su oficio relativo a festival con motivo aniversario de la muerte del Gral. Zapata.* 11 de mayo de 1938

²²² AHIDC. Caja Revista de administración, personal, empleados y alumnos 1938. Exp. Festivales.

²²³ *Ibíd. Informando acerca de la fiesta del 1º del presente.* Mayo 11 de 1938.

Industrial de Trabajadores Mineros le solicitó a la dirección del internado la impresión de un millar de programas sobre los festejos del día del trabajo en el año de 1939, actividad que esta organización sindical, junto con otras de la entidad, se habían encargado de organizar.²²⁴

Por ser una escuela integrada mayoritariamente por hijas e hijos de soldados, hubo una relación muy estrecha con la 12ª Zona Militar, cuya comandancia realizó diversos donativos para el mejoramiento de las instalaciones. Correspondiendo a ese gesto y por la propia orientación de la Dirección, en la celebración del día del soldado, alumnas y alumnos realizaron visitas al cuartel, e incluso en abril de 1942, colaboraron sirviendo el desayuno ofrecido por las autoridades militares a las tropas pertenecientes a la zona militar.²²⁵

Hubo también actividades que buscaron establecer un vínculo entre el internado y la sociedad en general. En agosto de 1938, los alumnos y alumnas de 3º y 4º año le solicitaron al gobernador de la entidad su cooperación para la compra de gasolina para la realización de una gira a Cerro de San Pedro, que tuvo como objetivo conocer las condiciones la flora y fauna, así como la historia de la localidad, además de la realización de un programa cultural y de labor social, que incluyó la participación del departamento de peluquería y del departamento médico, quienes se encargaron de aplicar vacunas, así como impartir pláticas sobre higiene y salubridad.²²⁶ A principios de 1939 las autoridades del plantel se

²²⁴ AHIDC. Caja 1939. *Solicitud de impresión*. Abril 19 1939.

²²⁵ AHIDC. Caja Archivo General 1942-43 y 44 y el informe de labores 1939. *Informe de las Actividades Pedagógicas Desarrolladas del 2 de Enero al 30 de Junio del presente año*. 24 de junio de 1942

²²⁶ AHIDC. Caja Expedientes de alumnos y empleados. 1939. *Se solicita su cooperación económica para la compra de gasolina*. 17 de agosto de 1938

propusieron dar capacitación de costura a máquina a un grupo de madres, pero sólo acudieron unas cuantas por lo que el intento fracasó.²²⁷

Aunque los directivos se propusieron organizar a la sociedad de padres de familia, este objetivo no pudo ser cumplido, pues la gran mayoría de los padres y madres no residían en la capital, y algunas familias ni siquiera en el Estado, aunque se llamó semanalmente a algunas de las madres para realizar pláticas sobre el cuidado de los niños y para orientarlas sobre la implementación de la disciplina.²²⁸

Ante la carencia de maestro de Educación Física, el profesor Jorge Márquez Borjas, quien ocuparía la dirección del plantel años después, fue asignado entre los años de 1938-1939 como el responsable de impartir las prácticas deportivas, lo que permitió la formación de los equipos de “Foot-ball, Basket-ball, Play Ground y Volley ball”,²²⁹ los cuales participaron en diversas competencias deportivas, logrando resultados satisfactorios para el plantel, convirtiéndose en una característica importante en la vida de la institución en los años posteriores. Como ya veremos más adelante cuando analicemos las experiencias de los alumnos, el que el internado fuera una institución competitiva en términos deportivos, constituyó un motivo de orgullo para los internos.

3.1.4 Una vida militarizada: premios y castigos para forjar el carácter.

Como ya he explicado en el capítulo anterior, uno de los rasgos particulares de este tipo de instituciones fue la implementación de una disciplina militar moderada, que se intensificó

²²⁷ AHIDC. Caja 1939. *Informe de la labor realizada en la Escuela Industrial No. 10 “Hijos del Ejército”, radicada en la Plaza de San Luis Potosí, en el periodo de tiempo comprendido del 15 de junio de 1938 al 15 de junio de 1939.*

²²⁸ AHIDC. Caja Archivo General 1942-43 y 44 y el informe de labores 1939. *Informe de las Actividades Pedagógicas Desarrolladas del 2 de Enero al 30 de Junio del presente año.* 24 de junio de 1942

²²⁹ Op. Cit.

cuando estuvo bajo la administración militar. Eso no significa que durante este periodo los alumnos y alumnas no tuvieran la posibilidad de quejarse ni disentir, pero estuvo limitada a las acciones que los organismos de gobierno de la comunidad infantil pudieron realizar. Cabe mencionar que los dispositivos disciplinarios no fueron aplicados únicamente a los y las estudiantes, sino también al personal como podremos observar en este apartado.

Desde los primeros días de funcionamiento, el director del plantel, el profesor Juan Ramírez Martínez estableció contacto con la comandancia de la Guarnición de la 12ª Zona Militar para informarle sobre la fecha de apertura del internado, así como para solicitar se asignara un instructor militar, responsabilidad que recayó en el Teniente de Caballería Joaquín Bermúdez León, quien se encargó de dar instrucción militar al alumnado los lunes, miércoles y viernes de 7:00 a 7:45 de la mañana, y por las noches, de 7:00 a 7:30 impartir la instrucción teórica sobre el reglamento de infantería.²³⁰ Para diciembre de 1940, la instrucción militar se amplió al profesorado y a empleados civiles, la que debía proporcionarse de acuerdo al reglamento de Infantería, por lo que la dirección debió informar mensualmente sobre el aprovechamiento, asistencia y puntos desarrollados del reglamento.²³¹

Alumnas y alumnos estaban organizados por compañías de distinto sexo y en cada una de ellas existieron diversos pelotones integrados por 12 alumnos y alumnas. En cada una de las compañías el alumnado ocupó distintos rangos, de acuerdo a su buen comportamiento, entrega y aptitudes para el mando militar, los cuales fueron: capitán primero y segundo, teniente, subteniente, sargento primero y segundo, cabo, fusilero, granadero, proveedor, y alumno de primera, además de cabo de cornetas, cornetero y

²³⁰ AHIDC. Caja 1939. *Programa de instrucción*

²³¹ AHIDC. Caja Archivo General 1940. Exp. Circulares. *Oficio Relativo*. 3 de diciembre de 1940

tambor,²³² estos últimos pertenecientes a la banda de guerra, la cual participó en diversos actos públicos, como el desfile del primero de mayo.

La disciplina era un aspecto fundamental en el funcionamiento del internado, por lo que las faltas eran severamente castigadas. Todos los días, los vigilantes hacían inspección de las instalaciones del plantel, tanto de día como de noche, para cerciorarse de que ningún alumno o alumna incumpliera con el reglamento o con sus responsabilidades. Una falta común en este periodo era la de escaparse por las noches escalando los muros o por la biblioteca, para ir con sus familiares o simplemente a pasear a los alrededores del internado, regresando unas horas después, aunque también hubo casos de quienes pasaban la noche fuera, y que regresaban hasta el otro día. Cuando eran descubiertos, los vigilantes se encargaban de reportarlos ante el director, o ante el mayor instructor, quienes eran los encargados de implementar los castigos correspondientes, aunque al parecer este tipo de faltas cometidas en una primera ocasión no ameritaron expulsión sino fuertes llamadas de atención; si reincidían, las autoridades tomaban medidas más drásticas que iban desde los arrestos, que implicaban quedarse en el internado el sábado y a veces también el domingo, realizando distintas faenas; ser degradados en sus rangos militares; ser destituidos de sus responsabilidades si las tenían al frente de la Comunidad Infantil, hasta las expulsiones en los casos en donde las faltas fueron recurrentes.

De acuerdo a los distintos expedientes localizados en el archivo,²³³ ameritaba también ser castigado por:

- Faltar varios días o salir del internado sin permiso.
- Hacerse de golpes con otro compañero.

²³² AHIDC. Caja año 1939. *Lista nominal de los alumnos de la expresada organizados por compañías en orden de estaturas*. 8 de febrero de 1939. Caja año 1939

²³³ AHIDC. Caja Expedientes de alumnos y empleados. 1939.

- Abusar de los niños más pequeños.
- Hacer uso de maldiciones.
- Faltarle el respeto a los profesores y demás personal.
- Sustraer cualquier bien del internado.
- Robar a algún miembro del personal o del alumnado.
- Contraer deudas.
- Llegar tarde a las actividades.
- Quedarse dormidos.
- Abusar de los permisos de salidas.
- Jugar en los dormitorios, en los salones de clase o en los talleres.

Llama la atención que en los archivos existe un oficio sobre el caso de un alumno cuyo castigo fue dado a conocer públicamente al resto de sus compañeros y compañeras con el objetivo de que sirviera de ejemplo, además de que se dio una amplia explicación sobre las consecuencias de actuar de la manera en como había obrado; el informe sobre la sanción fue enviado por el director a la Dirección de Escuelas Elementales en septiembre de 1939.²³⁴

Una falta que sí ameritaba expulsión inmediata era la de no estar presente al acto de Revista de Administración: los primeros 5 días de cada mes, de acuerdo a la disposición oficial, el director, el mayor instructor, un interventor de la SEDENA, y un oficial de la Oficina de Hacienda revisaban las altas y las bajas generadas cada mes, para después proceder a pasar revista tanto al personal como al alumnado, para constatar que las listas presentadas por la dirección de la institución fueran reales, por lo que si un alumno o

²³⁴ AHIDC. Caja año 1939. *Comunicándose el correctivo que le fue impuesto al alumno*. 13 de septiembre de 1939.

alumna no se presentaba a este acto sin justificación, quedaba automáticamente expulsado de la institución; esta medida también era aplicada al personal que laboraba en el internado.

Los castigos no eran mal vistos por los tutores, e incluso algunos responsables daban la autorización explícita para su aplicación. En Octubre de 1939 un padre de familia le expresaba al director lo siguiente: “Mi Coronel, quiero rogarle de la manera más respetuosa, tenga la bondad de ordenar, que al nuevo alumno, se le trate con todo rigor, pues soy soldado y quiero que de él saque usted algo de provecho, en bien propio y para estímulo del Internado.”²³⁵

Es importante señalar que todos los reportes sobre las faltas que se encuentran en el internado muestran que éstas fueron cometidas por niños. Sobre este punto profundizaré más adelante, pero quiero adelantar la siguiente observación: me parece que estas violaciones no constituían rupturas con el modelo de masculinidad hegemónica existente en la época, pues los niños que se brincaban las bardas, así como los que se enfrentaron a golpes con otros compañeros, daban muestras de valentía y arrojo, rasgos bastante valorados entre sus pares, pero que se ubicaban por fuera de las normas institucionales establecidas, las que buscaron incentivar aquellas características que se consideraban constructivas del orden social y no destructivas.

Las autoridades educativas no buscaban que los niños no dieran muestras de valentía, y que no estuvieran dispuestos a enfrentarse cuerpo a cuerpo, pero siempre y cuando esos comportamientos tuvieran fines constructivos y patrióticos, que no atentaran contra la sociedad y contra los valores aceptados en la época, por eso los directivos pusieron mayor énfasis en el desarrollo e interiorización de otros elementos, como la calidad de proveedor,

²³⁵ AHIDC., Caja Expedientes de alumnos y empleados. 1939, *Carta al Sr. Coronel Juan Ramírez Martínez, Director de la Escuela Hijos del Ejército Núm. 10.*

protector de los más débiles, así como en la lealtad, la solidaridad, y sobre todo en la obediencia y respeto hacia las instituciones, lo que pone de manifiesto, desde mi punto de vista, la flexibilidad que hasta cierto punto tiene el modelo hegemónico.

Para el alumnado las transgresiones no siempre fueron mal vistas, pues también constituían una reafirmación de lo que socialmente se consideraba ser hombre, y por ende, les permitía acceder a espacios de poder, pero sobre ello ahondaré cuando aborde los casos de los ex alumnos.

Por supuesto, no todo eran castigos. Resultado de la gestión directa de las autoridades del plantel, en 1939 las empresas de cine otorgaron 100 pases semanales para que los alumnos y alumnas del internado con buen comportamiento, pudieran acudir a ver películas lo que constituyó un excelente premio, sobre todo cuando muchos de los niños y niñas nunca habían tenido la oportunidad de asistir a estos lugares.²³⁶ ¿Qué era lo que veían los internos? Julia Tuñon muestra como el cine de la época de oro establece una serie de estereotipos tradicionales sobre las mujeres y los hombres, a pesar de los cambios que se siguen desarrollando en nuestro país en aquellos años, como la creciente participación de las mujeres en la vida política y económica. Pero no se trata de un plan maquiavélico diseñado por los productores y directores, sino la expresión de lo que se consideraba lo común en la época, “[...] las [ideas] que se pueden decir y mostrar, parten de la mentalidad y la ideología que comparten los productores y el público y trasciende a la pantalla como un modelo de género.”²³⁷

²³⁶ AHIDC. Caja 1939, *Informe de la labor realizada en la Escuela Industrial No. 10 “Hijos del Ejército”, radicada en la Plaza de San Luis Potosí, en el periodo de tiempo comprendido del 15 de junio de 1938 al 15 de junio de 1939.*

²³⁷ Tuñon, Julia, Op. Cit., Pág. 39

La propia dirección del plantel otorgó menciones honoríficas a aquellos alumnos que habían realizado actos que demostraban generosidad y desprendimiento. En el archivo de expedientes de alumnos y empleados de 1939, hay dos casos que fueron reconocidos por el director en los meses de septiembre y octubre de ese año, el primero por haber sacado a uno de sus compañeros de la alberca, y el segundo por haber donado sangre para un compañero enfermo.²³⁸

En este periodo los alumnos tuvieron la posibilidad de constituir sus propias organizaciones estudiantiles. En los primeros meses de funcionamiento del plantel, se constituyeron Comités de Acción Social, como paso previo a la conformación del auto gobierno escolar, que tomó forma a partir de 1939 con el nombre de Comunidad Infantil. Este organismo tuvo la posibilidad de realizar diversas acciones a favor del alumnado, pero también colaboró con las autoridades para la realización de diversas actividades, así como para la aplicación de sanciones. Por ejemplo, en marzo de 1939 los representantes de la Comunidad Infantil dirigieron un escrito solicitando al director se realizaran las gestiones correspondientes para que les fueran proporcionados tres juegos de ropa interior y tres uniformes para el uso diario a toda la comunidad estudiantil, pues habían recibido una serie de observaciones por parte de algunos jefes y oficiales del Ejército Nacional, ante la falta de equipos y vestuario adecuado.²³⁹ En octubre del mismo año, el Comité de Educación Física le solicitó al Secretario General de la Comunidad pasaran a su cargo los trajes de baño que se encontraban en el almacén de la institución, con la finalidad de repartirlos entre los miembros del equipo de natación del internado.²⁴⁰

²³⁸ AHIDC. Caja Expedientes de alumnos y empleados. 1939. Exp. 194 y 196

²³⁹ AHIDC Caja Revista de Administración, personal, empleados y alumnos 1938. *Solicitándose vestuario y Equipo para los alumnos de esta escuela*. 11 de marzo de 1939

²⁴⁰ AHIDC. Caja 1939. *Solicítanse trajes de baño*. 6 de octubre de 1939.

Tuvieron también la posibilidad realizar reclamos sobre el trato de los directivos y maestros: en mayo de 1939, los alumnos enviaron una queja a la Dirección de Escuelas Elementales por los maltratos y castigos injustificados recibidos por parte del director del plantel, por lo que la Dirección le solicitó a aquél que informara sobre el asunto, y que investigara si las firmas contenidas en el documento eran auténticas.²⁴¹

Hemos mencionado que la Comunidad Infantil también colaboró estrechamente con las autoridades del plantel, pues se encargó de organizar varias de las actividades cívicas, como la celebración del natalicio de Miguel Hidalgo, las fiestas patrias de septiembre, así como las actividades sociales del 10 de mayo, o la celebración en honor a los maestros el 15 de mayo. También las autoridades estuvieron facultadas para solicitarle al auto gobierno sancionar a los alumnos o alumnas por alguna conducta considerada inapropiada: tal fue el caso de 9 alumnos que fueron remitidos por el Mayor Ayudante Instructor Jefe de Disciplina, a la Comisión de Honor y Justicia Infantil para que fueran juzgados por reincidir en escalar los muros de la institución.²⁴²

Como es de imaginarse, los encargados de la dirección y administración del plantel al ser militares, debieron ser los primeros en observar los lineamientos dictados por la Dirección de Escuelas Elementales. Como ya mencioné en el capítulo anterior, debieron presentarse todos los días uniformados según los lineamientos marcados por el propio reglamento militar, al igual que el resto del personal perteneciente a la SEDENA. Tuvieron también la obligación de vivir en las instalaciones del internado para supervisar todas las actividades que se desarrollaron en esos años, así como informar regularmente de cada una de las acciones realizadas.

²⁴¹ AHIDC. Caja 1939. *Se le remite el carácter de devolutivo escrito de queja que presentan en su contra los alumnos de la Escuela a su cargo, a fin de que informe sobre el particular.* Mayo 16 de 1939.

²⁴² AHIDC. Caja Expedientes de alumnos y empleados 1939. Exp. 188

Como explicamos en el capítulo I, en 1938 apareció un desplegado a favor de Manuel Ávila Camacho, por lo que el presidente se vio obligado a solicitarles a los secretarios de Estado se abstuvieran de realizar campañas políticas prematuras, con el objetivo de mantener el control político; el mismo llamado hizo en su informe de gobierno al conjunto de la población, así como a todos los funcionarios; sin embargo, no fue posible evitar el desarrollo de los actos de campaña prematuros.²⁴³ Eso explica porque en septiembre de 1939 se prohibió que los miembros del ejército que gozaban de licencias, se presentaran uniformados a los actos políticos relacionados con la campaña electoral; así como el por qué en noviembre del mismo año se prohibió dar declaraciones a la prensa, con la finalidad de evitar que se filtrara alguna declaración a favor de uno de los candidatos desde las fuerzas armadas, recalcando que esa era una facultad exclusiva del Estado Mayor de Secretaría de la Defensa Nacional²⁴⁴.

Aunque la mayoría del personal eran civiles, estos tuvieron la responsabilidad de informar sobre sus actividades, por lo que los incumplimientos de las obligaciones eran también sancionados. Como ya he mencionado, a partir de 1940 personal docente como administrativo comenzaron a recibir instrucción militar.

Al estar sometidos a este tipo de disciplina y al tener al Ejército Nacional como referente inmediato, varios fueron los alumnos que decidieron seguir el camino de las armas, aprovechando además las facilidades que dio la SEDENA para su incorporación. Así lo testifican dos oficios que se encuentran en los archivos del internado que el director del plantel hizo llegar a la Dirección de Escuelas Elementales de Tropa e “Hijos del Ejército”, en donde solicitó órdenes de pasaje para 5 alumnos que habían terminado sus

²⁴³ Medina, Luis, *Del cardenismo al avilacamachismo*, Op. Cit., págs. 48-76

²⁴⁴ AHIDC. Caja Archivo General 1939. Exp. No. XII/494.41/103 y Exp. Circulares.

estudios y que deseaban ingresar al Colegio Militar, así como para 7 más que deseaban ingresar a la Escuela de Enlaces y Transmisiones. En ambos casos las respuestas fueron positivas, comprometiéndose la Dirección a gestionar inmediatamente ante el Secretario de la Defensa Nacional la liberación de las órdenes.²⁴⁵

3.1.5 Una lectura desde la masculinidad.

Como ya habíamos observado en el capítulo anterior, aunque en esta primera etapa los internados fueron mixtos, la población escolar que acudió a recibir formación estuvo integrada fundamentalmente por hombres, lo que desde mi punto de vista marcó el funcionamiento de estas instituciones.

Se buscó que los conocimientos impartidos estuvieran relacionados con las actividades prácticas y productivas, poniendo énfasis en la importancia que tenían para el país los obreros y campesinos.

Cuando se abordó la vida del algún personaje o episodio histórico, se trató de poner de manifiesto las cualidades positivas de cada uno de ellos, así como la importancia de la relación con el pueblo. En ese sentido, quiero destacar que estas figuras, masculinas en su absoluta mayoría, constituyeron un tipo ideal de hombre, y que los valores que enarbolaron fueron los que se intentaron interiorizar en los alumnos a través de pláticas sobre los acontecimientos históricos y sobre los personajes, quienes como ya mencioné en el capítulo anterior, enarbolaron una serie de virtudes e ideales que según esta lectura, les permitieron trascender en la historia.

²⁴⁵ AHIDC. Caja Archivo General 1940. Exp. Órdenes de pasaje.

Pero más allá de los contenidos, quiero destacar el funcionamiento cotidiano del internado, por lo que comenzaré con los talleres en este periodo.

Como ya mencioné, si bien es cierto que en los primeros años se permitió que las niñas ingresaran a talleres considerados propios de los varones para que adquirieran algunos elementos de sus oficios, tal orientación se modificó en los últimos años de este periodo. Por supuesto, al ser la mayoría hombres los que integraron la comunidad escolar, los oficios predominantes eran los considerados adecuados para su sexo, los considerados como productivos, que requerían para su realización el uso de maquinaria, de herramientas pesadas, de la fuerza para ser realizados, o porque simplemente eran calificados como trabajos de hombres, es decir, la capacitación permitió que los niños fueran configurando su papel como proveedores, a través de labores consideradas como remunerables. En cambio, la asignación de los talleres para las mujeres estaba relacionada con las funciones que se supone debían desempeñar en el hogar: la cocina, la lavandería y el planchado. La diferenciación se debe también a que en términos simbólicos a los hombres se les ha asignado la tarea de producir objetos y a las mujeres sujetos. Esto significa que las habilidades que adquirieron en este periodo permitieron a los varones producir bienes materiales elaborados fuera del hogar; y a las mujeres cuidar y formar individuos bajo su responsabilidad dentro del hogar.

Con respecto a la implementación de la disciplina, la aplicación de los dispositivos fue homogénea, aunque las compañías estaban divididas por sexo. Sin embargo y como ya he hecho notar, fueron los niños los que con mayor frecuencia cometieron las diversas faltas, pues constituyen la totalidad de los reportes que por mala conducta existen en la institución. Esto podría adjudicarse también al hecho de que el internado estuvo integrado mayoritariamente por hombres, pero también puede darse una lectura de género: las

violaciones al reglamento en este periodo constituyeron probablemente una reafirmación de algunos rasgos masculinos considerados valiosos entre la comunidad infantil, pero que no eran considerados los más adecuados por las autoridades. Como veremos más adelante, el robar comida, saltarse los muros, y desarrollar conductas violentas no necesariamente fueron comportamientos mal vistos por los internos, y por el contrario, demostraban valentía y disposición al riesgo, en muchos casos expresados a través del cuerpo.

Sin embargo, estas no fueron las características del modelo de masculinidad promovido por la institución, pues fueron comportamientos que alteraban el orden instaurado en el internado. Las autoridades querían que los niños se comportaran respetuosos y obedientes de sus maestros, de las autoridades y de la institución en general, así como de sus compañeras, solidarios con sus compañeros y protectores de los más pequeños, por lo que los que así lo hacían, obtenían el reconocimiento institucional a través de la asignación de grados, responsabilidades dentro de la Comunidad Infantil, acreedores a Menciones Honoríficas, o premios como ir al cine. Claro que quienes asumieron algún grado militar, debían ser respetados por la comunidad, y tener don de mando, pero también se trataba de alumnos y alumnas modelos, respetuosos de la vida institucional, y en muchos de los casos, buenos estudiantes.

La insistencia de verse reflejados en una institución como el ejército significó, desde mi punto de vista, canalizar la valentía y el arrojo para la defensa de objetivos superiores, como la patria y las instituciones, pues recordemos que uno de los objetivos por parte de los grupos en el poder, era el de recomponer el orden social. Implicaba además, desde mi punto de vista, reforzar la idea de una masculinidad relacionada con la virilidad, la resistencia y la fortaleza, tanto física como de carácter. No se descartaba la presencia de la violencia, sin embargo ésta debía canalizarse para el desarrollo de aspectos más positivos.

Considero que los dispositivos disciplinarios aplicados todos los días y a todas horas, fueron altamente eficaces, a tal grado que algunos de los alumnos decidieron continuar sus estudios en instituciones castrenses, quizá en buena medida porque constituyeron una oportunidad de seguir sus estudios, o por la tradición proveniente sobre todo de sus padres, pero también por que el hecho de que por ser un internado militarizado, sus ideales probablemente fueron adoptados por quienes decidieron continuar la carrera de las armas.

3.2 Surgimiento del Internado de Primera Enseñanza No. 10 “Damián Carmona” y la administración civil. De Martín Nava Carreón a Álvaro González Franco. 1942-1948

Para noviembre de 1942, por disposición oficial, la Escuela Industrial Número 10 “Hijos del Ejército”, así como todas las de su tipo, pasaron a formar parte del Departamento de Internados de Enseñanza Primaria, que dependió directamente de la Secretaría de Educación Pública, terminando con ello la etapa de la administración militar. A partir de ese momento, al frente de las instituciones quedaron autoridades civiles, aunque se siguió aplicando un modelo disciplinario muy parecido al que había existido bajo la SEDENA.

De diciembre de 1942 a 1944 estuvo al frente del internado el Profesor Martín Nava Carreón, sustituido en 1945 por el profesor Álvaro González Franco quien ejerció el cargo de director hasta finales de 1948, para dejarle el puesto al profesor Jorge Márquez Borjas.

Según la monografía sobre internado elaborada por la profesora María del Carmen Pérez León por encargo del director Jorge Márquez Borjas, a principios de 1943 se celebró una elección entre los internos para elegir el nuevo nombre del plantel, y tuvieron como opciones los cuatro nombres de las aulas existentes en aquel año: Mariano Jiménez,

Mariano Arista, Damián Carmona y Francisco González Bocanegra.²⁴⁶ Según Pérez León, a partir del 1° de marzo de ese año, la institución quedó formalmente reconocida como Internado de Primera Enseñanza “Damián Carmona”, aunque poco tiempo después adquirió el nombre de Internado de Enseñanza Primaria “Damián Carmona”. Sin embargo, no es sino hasta el 11 de mayo de 1943, que se notificó a la Dirección de Educación Federal sobre el cambio, solicitándole a esa dirección que a partir de ese momento fuera conocido con ese nombre.²⁴⁷

Sobre este punto, quiero señalar que si bien el nombre de “Damián Carmona” fue adoptado por ser un personaje ilustre del Estado, creo que también existió en su elección una vinculación con los valores que representaba el soldado. Aún hoy este personaje sigue siendo un referente importante para las nuevas generaciones de militares, pues es utilizado por las autoridades castrenses como la muestra de la entrega y sacrificio que todo soldado debe realizar en cumplimiento de su deber. Así lo demuestra un trabajo sobre las representaciones simbólicas construidas alrededor de la figura de los militares: las autoras de esta investigación analizaron diversas entrevistas proporcionadas por soldados, en donde uno de ellos señala que el monumento ubicado en la explanada de la plaza principal del Campo Militar Número Uno representa

[...] al máximo soldado Damián Carmona, símbolo que con su ejemplo forjó el espíritu de la raza (en la gente del medio militar), ya que la leyenda cuenta que este crédito fue en honor por destacarse en su servicio; es reconocido como héroe, porque en tiempo de batalla a él le dieron la misión de cuidar el estandarte y las consignas del estandarte es no apartarse por ninguna causa de su lugar (o puesto de vigilancia). Lo tenía que proteger a toda costa hasta con la vida y en la batalla una granada cayó cerca de él (de su lado derecho) y él cumplió sus consignas de no apartarse de su lugar, cuando estalló la granada que aventaron no se movió, siguió de pie, pero la granada descompuso su fusil por lo que él le gritó a su cabo: –“Cabo de turno, estoy desarmado”, y el cabo de turno le cambió su fusil. Por lo que

²⁴⁶ Pérez León, María del Carmen. *Monografía del Internado “Damián Carmona”*. Fotocopias

²⁴⁷ AHSEP. Dirección General de Educación Primaria en Estados y Territorios-Escuelas Urbanas Federales. Caja 58. Exp. 4

para los de arma blindada la moraleja que queda es que: “pase lo que pase deben de cumplir su servicio hasta perder la vida, si es necesario”, por lo que siempre hay que cumplir.²⁴⁸

No puedo sostener categóricamente que la elección del nombre haya sido resultado de lo que Damián Carmona representó como soldado, pero tampoco lo descartaría, pues los alumnos y alumnas al momento de la elección conocían la historia de este personaje, y tenían también como referente a la institución castrense. Además el sacrificio y la abnegación en el cumplimiento del deber fueron valores que la institución promovió constantemente, por lo que la figura de este militar encuadraba muy bien con esos ideales.

Como señalé en el capítulo anterior, varias fueron las modificaciones que implementaron en la vida de los internados. Una de ellas fue el traslado de las niñas a otros planteles para convertir al número 10 en una institución exclusiva para varones, por lo que para abril de 1943, los directivos habían dado de baja a todas las alumnas, quedando un total 147 niños internos y 7 externos.²⁴⁹

De acuerdo a la orientación del Departamento, los hijos de militares pudieron seguir ingresando a la institución, ya que la SEDENA tuvo asignada el 50% de la matrícula, siendo la propia secretaría la que proporcionó las becas a estos niños, por lo que las solicitudes de ingreso para estos niños debió hacerse a través de esa dependencia.²⁵⁰

A partir de 1944 los alumnos debieron aprobar sus cursos y mantener una calificación mínima de 7 para poder permanecer en el internado, además de que el director tuvo que

²⁴⁸ Murillo Herrerías, Mónica y Hartog, Guitté, “Un soldado en cada hijo te dio...”, en *Revista La Manzana*, Vol. III, Núm. 6, Octubre-Diciembre 2008, [Consultado el 02 de febrero de 2012] Disponible en <http://www.estudiosmasculinidades.buap.mx/num6/soldado.html>

²⁴⁹ AHIDC. Caja Archivo General 1942-43 y 44 y el informe de labores 1939. *Datos estadísticos correspondientes al mes de abril de 1943*. 30 de abril de 1943.

²⁵⁰ *Ibíd.* Se dan instrucciones sobre admisión de alumnos. 10 de diciembre de 1943

tomar en cuenta la conducta y actitud del alumno como elementos para considerar su permanencia, con el fin de mantener la disciplina dentro de la institución.²⁵¹

Sin embargo también hubo el esfuerzo por evitar en la medida de lo posible las bajas, otorgándole al director la facultad de tramitarlas, siempre y cuando hubiera agotado todos los recursos a su alcance para evitarlas. Así lo demuestra un documento en el que se le notificó a una madre que su hijo no había alcanzado la calificación mínima de 7, al haber reprobado sus materias, perdiendo con ello su derecho a la beca, aunque también le hicieron saber que su hijo permanecería en el plantel mientras se revisaba su caso, con el objetivo de buscar posibilidades para que pudiera continuar con sus estudios.²⁵² Hubo el caso de un niño que fue dado de baja temporalmente por presentar “debilidad mental”, pues se consideró que no era apto para sostener los estudios del grado que le correspondía, por lo que el médico del plantel recomendó retirarlo del plantel, para que se dedicara a los juegos infantiles y para que se le proporcionara buena alimentación con el fin de que mejorara su salud,²⁵³ contrastando con la política de la administración militar, pues recordemos que si el alumno o alumna no obtenía calificaciones aprobatorias como resultado de limitaciones fisiológicas, se le mantenía en el internado, privilegiando la formación técnica.

Para este periodo los directivos del plantel comenzaron a solicitar constancias de pobreza, documentos en donde alguna autoridad civil o militar, organización sindical o personaje importante certificaba que la familia del aspirante se encontraba en condiciones de extrema pobreza, además de constatar que se trataba de familias de buena reputación, requisito que fue solicitado a partir de 1945 y hasta finales de 1970. Además también se

²⁵¹ Ídem.

²⁵² AHIDC. Caja Expedientes alumnos 1944-45, 46-47 y 48-49. *Notificación a madre*. 6 de enero de 1945.

²⁵³ AHIDC. Caja Expedientes alumnos 1944-1946-1948. Exp. 073

solicitó constancias de buena conducta expedidas por la anterior escuela, o por alguna autoridad civil o militar.

Aunque se buscó seguir beneficiando a los niños de escasos recursos, las autoridades del plantel, de acuerdo a la orientación marcada por el Departamento, solicitaron el apoyo de los tutores para solventar algunas necesidades materiales y económicas: desde 1943 se les pidió a los responsables de los niños firmaran un documento en donde, entre otras obligaciones, se comprometieron a dejarles a sus niños cepillo dental, pasta dentrífica, jabón para baño, así como una toalla.²⁵⁴ Además, a partir de 1947, las autoridades del plantel comenzaron a realizar cobros de cuotas mensuales, por lo que los tutores debieron aportar mensualmente la cantidad de 6 pesos en beneficio del internado.

Hubo quienes además de estos apoyos, proporcionaron ropa interior y zapatos para sus niños, además de dinero extra para la compra de golosinas, recursos que fueron entregados a un encargado de resguardarlos, quien los iba suministrando poco a poco a los internos. Las autoridades por su parte enviaron acuse de recibo de las aportaciones otorgadas por los tutores, así como de los recursos extras.

Al parecer tampoco en este periodo se pudo conformar la asociación de padres de familia, la cual tenía la tarea de apoyar con el cobro de las cuotas mensuales; no obstante existió comunicación más o menos constante entre las autoridades del plantel y los familiares de los internos, ya que era uno de los compromisos firmados por los tutores en el momento en que los niños ingresaban al internado²⁵⁵.

²⁵⁴ *Ibíd.* Exp. 42

²⁵⁵ *Ídem.*

3.2.1 La formación cívica para la unidad nacional

Recordemos nuevamente que los cambios ocurridos en el internado obedecieron a un giro conservador en el proyecto político y educativo implementado por gobierno federal, que buscaba terminar con la polarización surgida durante el cardenismo. Eso significó que las autoridades educativas abandonaran al discurso de la escuela socialista, y lo sustituyeran por el de la Unidad Nacional.

Un aspecto que siguió siendo importante en este periodo fue la celebración de distintas fechas cívicas. Por ejemplo, en agosto de 1943, las autoridades del Departamento dieron indicaciones para que tanto personal como alumnado participaran activamente en la celebración de las fiestas patrias, tanto en la localidad como en el propio internado, pero haciendo “hincapié en lo que significa el verdadero patriotismo, que tiene sobre todo, manifestaciones fuertemente constructivas que favorecen al individuo, a la familia y a la sociedad en general.”²⁵⁶ En ese mismo mes, la comandancia de la guarnición exhortó a los directivos del plantel a que entrenara lo mejor posible en instrucción militar a los alumnos para su participación el desfile cívico-militar que se realizaría el 16 de septiembre.²⁵⁷ Debemos recordar que en ese momento México estaba formalmente en guerra contra Alemania, Italia y Japón, por lo que hubo especial interés en fortalecer el patriotismo, así como la unidad panamericana, por ello también la celebración del Día de la Raza fue especialmente significativa por lo menos en 1943: “Esta fecha cobra especial importancia ahora que por el estado de guerra, tanto el Sr. Presidente de la República como los demás Jefes de las Naciones del Continente están interesados en fortalecer los lazos de amistad

²⁵⁶ AHIDC. Caja Archivo General 1942-43 y 44 y el informe de labores 1939. *Relativo a la participación de los Internados de Primera Enseñanza en la celebración de las fiestas patrias*. 30 de agosto de 1943

²⁵⁷ *Ibíd. Que se sirva militarmente a los elementos militarizados de ese cuerpo.*

interamericana”.²⁵⁸ De acuerdo a esta orientación, se realizaron diversas actividades como la elaboración de monografías, pláticas, periódicos murales, así como encuentros deportivos y participaciones en los actos convocados por las autoridades civiles y militares.

No hay mayor información en el archivo de la institución sobre el funcionamiento de los talleres de acuerdo a las nuevas orientaciones planteadas por la SEP, pero lo cierto es que, salvo por la desaparición del taller de costura, el resto de los talleres al parecer se mantuvieron funcionando.

3.2.2 Una disciplina militarizada funcional.

Aunque para este periodo los grados militares tal como existían anteriormente fueron desapareciendo, se mantuvo la organización por compañías y pelotones, así como las responsabilidades por parte de ciertos alumnos que debían de coordinar y dirigir a sus compañeros. Al igual que bajo la administración militar, el nombramiento de sargento, quien era el encargado de coordinar a los pelotones, debía de cumplir con las siguientes características: buena conducta, aprovechamiento y facultades para las prácticas de instrucción militar”,²⁵⁹ así como don de mando. Tales designaciones fueron avaladas directamente por el director del plantel, y se hacían llegar por escrito a los internos nombrados.

Se siguió dando de baja a los alumnos que faltaban a la Revista Administrativa mensual, así como a los que abandonaban el internado sin explicación alguna. Los vigilantes siguieron haciendo rondines por las instalaciones del plantel y realizando

²⁵⁸ *Ibíd.* Se hacen sugerencias para la celebración del “Día de la Raza” 27 de septiembre de 1943.

²⁵⁹ AHIDC. Caja Expedientes alumnos 1944-1946-1948. Exp. 42

reportes sobre las violaciones al reglamento cometidas por los alumnos, por lo que es posible encontrar en el archivo los casos de algunos niños que fueron reportados por jugar en los dormitorios, en las piletas de los baños, o los que fueron sorprendidos robando en la cocina, o también el que recibió llamadas de atención por mentir.

También se siguió castigando duramente las faltas de respeto por parte de los alumnos en contra de los profesores y personal: existe un acta de una reunión de varios maestros, que junto con el director analizaron el caso de un niño que había dirigido palabras “indecorosas” a uno de sus profesores en el comedor, por lo que se discutió la posibilidad de expulsarlo, cosa que no sucedió, aunque se resolvió suspenderlo por 15 días, pues consideraron que dejarlo fuera de la escuela traería consecuencias graves, como el crearle complejo de inferioridad, con el riesgo de perderlo socialmente. Se acordó entonces informar del caso a su padre, para que aplicara los correctivos pertinentes, además de advertirle que si su hijo no modificaba su conducta sería expulsado definitivamente.²⁶⁰ Por su parte el padre muy probablemente aplicó alguna sanción, no sólo porque al momento de enterarse de que su hijo había sido expulsado por 15 días, autorizó a la dirección del plantel aplicar los correctivos disciplinarios necesarios para corregir su conducta, sino porque además cuando su hijo ingresó, firmó una serie de compromisos, que también incluyeron el respaldar las medidas disciplinarias adoptadas por la institución.²⁶¹

Existe un reporte que quiero resaltar: en julio de 1945, un vigilante sorprendió en uno de los dormitorios a 8 alumnos que estaban orinando en el recto de uno de sus compañeros, quien se encontraba desnudo sobre una de las camas.²⁶² Es interesante anotar que quien

²⁶⁰ AHIDC. Caja Algunos expedientes de alumnos 1944-45-46-47 y 48. 1951-52 y 53. Exp. 188

²⁶¹ Op. Cit. Exp. 42

²⁶² *Ibíd.* Exp. 60

escribió el documento sólo señaló su preocupación por el estado en que quedaron las ropas, y no planteó ningún juicio sobre el acto en sí.

Es el único caso que pude localizar en los archivos en donde se reportó una práctica homoerótica que probablemente pudo haber sido más frecuente de lo que parece, tomando en cuenta además que muchos de los estudiantes estaban entrando a la adolescencia y se encontraban aislados, situación que se acentuaba debido a que desde 1943, los tutores tuvieron la posibilidad de dejar a sus niños internados en algunos periodos vacacionales, como el de primavera; quienes así lo hicieron fueron sobre todo aquéllos que no se encontraban viviendo en San Luis Potosí, y que adujeron no tener recursos para llevar a sus niños a sus comunidades de origen, o porque sus actividades laborales no se los permitían; aunque también hubo casos de quienes al no poder pasar a recogerlos al plantel, enviaron recursos al director para que los alumnos se trasladaran por camión o por tren a sus lugares de origen, en algunos casos acompañados por niños que iban al mismo destino.

3.3 El director que llegó para quedarse: la administración de Jorge Márquez Borjas. 1948-1970

Para diciembre de 1948, el profesor Jorge Márquez Borjas tomó la dirección del internado y se mantuvo al frente de la institución hasta el 1 de diciembre de 1982. Para este periodo son pocos los documentos existentes que dan cuenta sobre la vida cotidiana en el plantel.

Por la información que pude localizar, puedo asegurar que los cambios registrados en estos años no fueron significativos: los talleres siguieron funcionando tal y como lo habían hecho en los años anteriores, siguiendo las orientaciones marcadas primero por el

Departamento, y después por la Dirección de Internados de Enseñanza Primaria, aunque para este periodo se sumó el taller de sastrería.

Se continuó solicitando, entre otros requisitos, la carta de buena conducta y la constancia de pobreza, aunque además de la cooperación mensual, los tutores tuvieron que dar dinero para la compra de los overoles que utilizaron los internos, pues de no hacerlo, los niños corrían el riesgo de ser dados de baja. Sin embargo, cuando los responsables no tenían posibilidad de pagar, podían acudir a la Dirección General, quien realizaba estudios socioeconómicos para verificar las condiciones en que vivían los familiares y determinar si se les podía exentar de los pagos.²⁶³

Para mediados de la década de los cincuenta figuraron todavía algunos hijos de militares, pero ya en los sesenta, sólo unos cuantos fueron de procedencia militar, por lo que la mayoría de los internos provinieron de diversos sectores sociales, entre quienes se encontraron los maestros de la sección XXVI del SNTE, los cuales tuvieron asignadas una cantidad de becas que el director le otorgó para que los hijos de los afiliados a esa sección cursaran el primer año.²⁶⁴ Las becas también se pudieron solicitar a través del Gobierno del Estado, quien intercedía por los solicitantes, certificando la situación económica en la que se encontraban.²⁶⁵

El modelo disciplinario siguió siendo moderadamente militarizado, a pesar de que la Dirección General de Internados de Enseñanza Primaria en 1952 había hecho la recomendación de sustituir la organización premilitar, por gobiernos escolares.²⁶⁶ Se seguía castigando severamente las faltas a las Revistas Administrativas, aunque la expulsión ya no

²⁶³ AHIDC. Caja Algunos expedientes de alumnos 1951, 1952, 1954, 1955, 1956.

²⁶⁴ AHIDC. Caja Expedientes alumnos 1951. Exp. Matrícula No. 77

²⁶⁵ AHIDC. Caja Algunos expedientes de alumnos 1951, 1952, 1954, 1955, 1956. Exp. Núm. 162

²⁶⁶ AHSEP., *Memoria de la Secretaría de Educación Pública 1951-1952 que presenta al H. Congreso de la Unión el titular de la misma C. Lic. Manuel Gual Vidal*, México. SEP, 1952, Pág. 139

era inmediata, pues se les otorgaba un plazo de 24 horas para que se presentaran en el plantel²⁶⁷; las bajas eran cubiertas por los alumnos excedentes. Además, al igual que en el periodo anterior, los responsables que no pudieron pasar a recoger a sus hijos en los periodos vacacionales, tuvieron la posibilidad de dejar a sus hijos en el internado.

Para principios de 1971, el internado dejó de pertenecer a la Dirección General de Internados de Primera Enseñanza y Educación Indígena, para convertirse en el Centro Regional de Educación Fundamental No. 10, que comenzó a dar educación primaria acelerada, atendiendo fundamentalmente a adolescentes que no habían concluido sus estudios a tiempo. Con este cambio se cierra esta etapa de la vida de los internados de enseñanza primaria.

Conclusiones del capítulo.

Los cambios observados en el esquema organizativo y disciplinario del internado durante el periodo que abarca este trabajo son escasos. La aplicación de un régimen militarizado moderado se mantuvo aún cuando la Dirección de Internados había recomendado no conservarlo. Aunque las autoridades educativas federales intentaron implementar distintos planes en las diferentes administraciones, eso no significó necesariamente cambios automáticos en cada uno de los internados.

Por otro lado, podemos decir que el tipo de varones que la institución aspiraba a configurar, es tangible a partir de las *prácticas educativas* y sanciones aplicadas. Se trató de enseñar a los niños a ser productivos, y con ello cumplir el papel de proveedores; no es casual que los talleres estuvieran relacionados con oficios que pudieran generarles recursos

²⁶⁷ AHIDC. Caja Expedientes alumnos 1951. Exp. 165

en la vida adulta, aunque por supuesto esta orientación estaba también relacionada con el proyecto educativo de los gobiernos en turno.

También se trató de formar niños responsables y respetuosos de las instituciones y de la patria, que canalizaran sus energías a la construcción de la nación. Por tanto, la valentía y la fortaleza de carácter debían encaminarse al cumplimiento de estos fines, y en la imagen de los soldados y de los grandes héroes nacionales, tuvieron esos referentes que las autoridades quisieron proyectar para la conformación de una identidad de género, imágenes que permitían configurar una sensación de orgullo e importancia por el hecho de ser hombres.

Los premios y castigos también buscaron reforzar esa imagen. Las travesuras y faltas cometidas por los niños, no necesariamente rompieron con las características de la *masculinidad hegemónica*, que como hemos visto tampoco es un modelo totalizador, y cuyos elementos que la componen no son igualmente valiosos en todos los periodos ni siempre son los mismos. Quizá la valentía y la disposición a darse de golpes pudieron ser ampliamente valorados en el periodo revolucionario, como lo demuestra el caso de Amelio Robles, bastante bien documentado por Gabriela Cano, pero en los años estudiados en este trabajo, el hombre como proveedor, protector, ágil, fuerte, dispuesto al sacrificio y solidario, estaba por encima de quien transgredía las normas institucionales y violentaba a sus compañeros y a los más débiles. Recordemos que estamos en un periodo histórico en donde los grupos dirigentes se propusieron darle orden a una situación que se presentaba como caótica, reconstruyendo a las instituciones del Estado, y recuperando una serie de valores y normas consideradas idóneas para recobrar el orden social, lo que implicó incluso fortalecer las características conservadoras del régimen. Así lo demuestra el giro político asumido por el gobierno de Manuel Ávila Camacho, y por los gobiernos que le sucedieron,

cambio que impactó tanto en términos educativos como en relación a la configuración de las normas de género.

Podemos concluir que, las *características que configuraron el ideal de hombre* durante este periodo fueron las de proveedor, trabajador, fuerte tanto en lo físico como en lo emocional, protector de las mujeres y de los más débiles, así como de la patria, por la que debía estar dispuesto a realizar cualquier sacrificio, respetuoso de la familia, de sus mayores y de las instituciones, abnegado, disciplinado, solidario, obediente, leal, valores proyectados a través de la imagen del militar, imagen que se fortaleció desde la administración de Ávila Camacho .

Ya veremos como a pesar de las resistencias presentadas por los alumnos, (muchos de los cuales abandonaron el internado), la gran mayoría introyectaron esos valores, no sólo porque al hacerlo pudieron recibir distintos premios y reconocimientos por parte de las autoridades del plantel, sino porque al acercarse al *modelo de masculinidad hegemónica*, pudieron acceder a espacios de poder, elemento sobre el que se ahondará más adelante.

Capítulo IV. Vivir en el internado: masculinidad y educación vista desde el alumnado

En el capítulo anterior abordé diversos acontecimientos históricos desarrollados en el Internado “Damián Carmona”, en el periodo que comprende este trabajo, con base en los documentos encontrados en el archivo de la institución, lo que de cierta manera significó darle voz a las autoridades y exponer por lo tanto su interpretación de los lineamientos educativos dictados por la SEP, así como de los símbolos culturales disponibles. Ejemplo de ello fue el hecho de que mientras la Dirección General de Internados a principios de los años cincuenta promovió la desaparición de la organización premilitar, en el Internado “Damián Carmona” este esquema de funcionamiento se mantuvo casi intacto hasta después de 1970.

En este capítulo analizaré las interpretaciones que de esas políticas hicieron los estudiantes, particularmente las relacionadas a la conformación de una identidad de género. Considero importante comprender la manera en cómo los alumnos se apropiaron de los discursos, y de las normas dictadas por las autoridades, a partir de sus diversas trayectorias, pues no considero que la manera en cómo configuraron su identidad de género sea sólo un mero reflejo de lo que las autoridades dictaban; cada trayectoria es distinta, cada manera de caminar varía, configurando por lo tanto maneras distintas de hacer y de actuar tal como planteaba Michel De Certeau; sin embargo también considero que la posición en que esas trayectorias los ubicaron en el espacio social, sobre todo en términos de relaciones de poder, influyeron en la manera en cómo los individuos fueron construyendo su idea sobre el mundo, y particularmente su idea sobre la masculinidad.

En este capítulo analizaré las voces de 10 ex alumnos de distintas generaciones, para conocer la manera en que el internado influyó en sus vidas, sus representaciones sobre esa etapa, así como la efectividad de los dispositivos disciplinarios, y de las normas de género

implementadas en la institución durante el periodo de 1938 a 1970. Estas entrevistas fueron realizadas entre noviembre de 2011 a enero de 2012, la mayoría en los hogares de los entrevistados, con una guía de entrevista a profundidad flexible, pues a partir de cada una de sus respuestas, profundizaba en algún tema de mi interés, o descartaba las preguntas que en la conversación fueron respondidas. Con estas entrevistas intenté explorar esas apropiaciones individuales, subjetivas, que de la masculinidad y el orden de género hicieron los internos, aunque también reconociendo las limitaciones que enfrenta una técnica como ésta cuando se trata de trabajar recuerdos pasados, pues como señala Luz Neithammer:

La subjetividad de la experiencia de lo cotidiano y los modelos de interpretación del sentido inherente a las situaciones cotidianas, no se puede reconstruir del mismo modo a partir de las combinaciones de recuerdos, porque la mayoría de las veces éstas sucumben al enfrentamiento con interpretaciones posteriores, externas o supuestas y por tanto, las informaciones en la entrevista de los recuerdos varían respondiendo a la historia de vida y del pensamiento del entrevistado a lo largo de los tiempos, más que a su participación en estas situaciones.²⁶⁸

Las vivencias emocionales de los actores entrevistados aparecerán muy poco, aunque no dejarán de manifestarse en ciertos momentos; lo que si se aparecerá serán las rutinas cotidianas, así como el *habitus*, es decir, las prácticas y representaciones objetivamente adaptadas, las que ponen de manifiesto la efectividad de los dispositivos disciplinarios implementados en la institución. Además, el hecho de contar con información de varios actores que a pesar de ser de distintas generaciones, aportaron narraciones similares sobre algunas de sus experiencias, por si mismo constituye un objeto de análisis, que nos da luz sobre las permanencias y cambios en la institución militarizada.

Además, el capítulo estará acompañado de algunas fotografías proporcionadas por la directora y por la trabajadora social del plantel, así como por una ex profesora y un ex alumno, que no constituirán una mera decoración, sino una prueba de lo que en las

²⁶⁸ Neithammer, Luz, "Para que sirve la historia oral", en Jorge Aceves (comp), *Historia Oral*, México, Instituto Mora/UAM, 1993, pág. 43.

siguientes líneas se sostiene, una muestra de un momento, que contribuirá para darnos una idea de la forma en cómo vivían los internos, así como de sus diversas prácticas. Fotografías que aunque son pocas, llenarán de contenido gráfico algunos de los relatos proporcionados por los ex alumnos. “Las fotografías muestran a las personas allí y en una época específica de la vida, de un modo irrefutable, agrupan gente y cosas que un momento después ya se han dispersado, cambiado, siguen el curso de sus autónomos destinos.”²⁶⁹ Eso sin dejar de tomar en cuenta que la fotografía también puede moldear y llegar a calificar posturas y acciones, aunque me parece que en este caso no nos encontramos ante una situación así. “En vez de limitarse a registrar la realidad, las fotografías se han vuelto norma de la apariencia que las cosas nos presentan, alterando por lo tanto nuestra misma idea de realidad y de realismo.”²⁷⁰ “[...] las fotografías no sólo evidencian lo que hay allí sino lo que un individuo ve, no son sólo un registro sino una evaluación del mundo.”²⁷¹

4.1 Características de los actores.

¿Quiénes acudían al internado? Como ya hemos explicado en los capítulos anteriores, si bien la Escuela Industrial Número 10 “Hijos del Ejército” tuvo la finalidad de darle atención fundamentalmente a los hijos e hijas de militares que formaron parte de la 12ª Zona Militar con sede en San Luis Potosí, no todos los alumnos y alumnas fueron de procedencia militar; y tal es el caso de una de las entrevistadas que estudió en el internado desde su fundación: “[...] mi mamá era maestra rural y entonces ella no tenía modo de

²⁶⁹ Sontag, Susan. *Sobre la fotografía*. Traducción de Carlos Gardini. Edit. Alfaguara. México. 2006. Págs. 104-105

²⁷⁰ Ídem. Pág. 128

²⁷¹ Ídem. Pág. 130

atendernos; y le hizo la solicitud al Señor Lázaro Cárdenas, Ávila Camacho, a los dos les hizo la solicitud, entonces ellos luego luego aceptaron, y si nos daban la beca para el internado; es más, se la daban a mi hermanilla de tres años, no más que mi mamá no acepto, pero nosotros no somos hijos de militar.”²⁷²

Una de las características más importantes que se conservará durante todo el periodo, es el origen social de los internos: la absoluta mayoría de los que ingresaron bajo la administración de los militares eran de escasos recursos, lo que no es raro si tomamos en cuenta la orientación política adoptada por el gobierno de Lázaro Cárdenas con respecto a los trabajadores y campesinos. Este hecho es significativo porque los alumnos y alumnas tuvieron la posibilidad de acceder a una serie de recursos con los que no habían contado antes, lo que generó por lo menos entre los entrevistados, un profundo agradecimiento hacia la institución. “No pues todo para mi fue un buen recuerdo, para como vivíamos. Nosotros, yo tenía escaso seis años cuando mi papá murió, así que desde de entonces yo empecé a sufrir mucho porque era la hermana mayor y mi mamá se iba a trabajar al Llano de los Saldaña, ahí le dieron la escuela, así es que venia cada quince días o cada mes, yo me hacia cargo de todo, así que cuando entre al internado, ¡uff!”²⁷³

Aunque los reportes oficiales señalan que hubo una serie de limitaciones al momento de fundar la institución, resultado tanto del clima político derivado del enfrentamiento entre Cárdenas y Saturnino Cedillo, así como por las propias condiciones en que encontraron las instalaciones de lo que había sido la Escuela Industrial Militar, lo cierto es desde el principio los directivos estuvieron en condiciones de ofrecerles a los alumnos una serie de servicios de alta calidad: la alimentación era variada y nutritiva e incluía leche, pan, café,

²⁷² Entrevista a MIHM (1938-1942). Realizada el 4 de enero de 2012

²⁷³ *Ibíd.*

huevos, lentejas, carne, etc., los dormitorios eran amplios y limpios, con cama asignada y con un buró en donde podían dejar sus cosas. Además, les otorgaban jabón, ropa interior, toallas, y además uniformes. “No, todos nos daba. Todo, discúlpeme la palabra pero desde calzones, calcetines, todo, todo nos daban y todavía nos lavaban.”²⁷⁴ Por ser un espacio amplio, contaban con grandes jardines en donde podían pasear, y en donde incluso en los primeros años de funcionamiento, los chicos y las chicas más grandes podían establecer relaciones de noviazgo. Todos estos beneficios eran a condición de era mantener una buena calificación, así como observar una buena disciplina, una característica que se mantendría a lo largo de su funcionamiento.

De 1938 a 1943, acorde a la orientación general, tanto el director, el mayor instructor, así como el médico eran de procedencia militar, y fueron los encargados de imponer una disciplina bastante estricta entre los alumnos y alumnas; el resto del personal, maestros, prefectos, cocineras y lavanderas, fueron civiles, quienes debieron de adaptarse al régimen militarizado implementado en este tipo de instituciones.

Si bien desde noviembre de 1942 fue creado el Departamento de Internados de Enseñanza Primaria, no fue sino hasta abril de 1943²⁷⁵, que todas las alumnas fueron trasladadas a otros internados de acuerdo a la nueva organización unisexual adoptada en las escuelas primarias, de acuerdo a la orientación marcada por la Secretaría de Educación Pública a partir del giro conservador impuesto por el secretario Octavio Véjar Vázquez bajo el gobierno de Manuel Ávila Camacho. Alumnas como la maestra MIHM decidieron entonces dejar el internado, aparentemente ante la negativa de sus padres de permitirles irse

²⁷⁴ *Ibíd.*

²⁷⁵ En el AHIDC, en la caja Archivo General 1942-43 y 44 y el informe de labores 1939, están los *Datos estadísticos correspondientes al mes de abril de 1943*, en donde se reporta que de las 34 niñas que asistían al internado, las 34 estaban en ese mes dadas de baja.

a otro estado, aunque todo parece indicar que la mayoría de las niñas aceptaron ser trasladadas a las otras instituciones, aunque en casos como el de la entrevistada, debieron terminar su educación primaria en otras escuelas.

Foto 1. Los actores sociales



Tomada del archivo fotográfico del Internado “Damián Carmona” s/f

Como dan constancia los documentos que se encuentran en los archivos, la institución comenzó a dar atención exclusivamente a varones, y las autoridades militares fueron sustituidas por civiles, como ya hemos dado cuenta. Durante toda la década de los cincuenta el número de hijos de militares disminuyó de acuerdo con lo estipulado por el reglamento, por lo que la absoluta mayoría de los alumnos durante la administración civil provinieron de familias de escasos recursos, particularmente de las comunidades rurales del estado: “La mayoría éramos gente de clase baja, absolutamente todos éramos de clase baja”.²⁷⁶

- Inclusive la gran mayoría de los alumnos del internado no eran de aquí, eran de afuera, predominantemente de la Huasteca. Porque los internados una de sus finalidades era atender a los niños, porque allá en el rancho no tenían escuelas, alojamiento, comida, vestimenta, porque nos daban

²⁷⁶ Entrevista a JJRG (1949-1951). Realizada el 18 de enero de 2012

ropa, uniformes, nos daban uniformes, nos daban zapatos, unos zapatos que se llamaban mineros, overoles, unos overoles, usábamos overol.²⁷⁷

- De Tamuín, San Luis Potosí. Y pues yo creo, la mitad de los quinientos alumnos, aproximadamente, éramos foráneos.²⁷⁸

A finales de los años 40, como ya hemos mencionado en los capítulos II y III, el Departamento de Internados de Enseñanza Primaria estableció el cobro de una cuota, con la finalidad de involucrar a los tutores en el sostenimiento de la institución, pago que para algunos de los entrevistados fue simbólico, pues los beneficios desde su perspectiva eran mayores: buena alimentación, educación y uniformes: “[...] hay que decirlo porque era algo simbólico lo que cobraban mensualmente, estábamos hablando de 6 pesos en esa época y al mes te regresaban 3 pesos, ese fue lo que me motivó.”²⁷⁹

Una de las características que algunos de los alumnos recuerdan del internado, es el compromiso que existió por parte de los maestros y prefectos, a quienes les reconocen su dedicación a las labores que desempeñaron en la institución, a pesar de que la vida no fue sencilla:

- La gran mayoría de los prefectos vivía ahí en el internado, por ejemplo había un matrimonio que eran prefectos, el hombre y la mujer, el señor Rocha y Vero, y había un maestro que era peluquero, y ya después fue prefecto pero el ejercía a veces de prefecto, a pesar de que era el maestro peluquero, “el pelucas” le decíamos, era muy duro, decían que había sido militar, pero ese controlaba a todos.²⁸⁰

- Pues eran muy buenas personas, y unos maestros entregados a su profesión, completamente exigentes, precisamente cuando uno hacía una pregunta que no sabía, lo paraban y lo ponían en la esquina a leer, porque ellos querían que todo el grupo fuera bueno, nada que se quedaran unos atrás. Además ellos no permitían que el alumno se retrasara, el grupo tenía que ir parejo.²⁸¹

²⁷⁷ Entrevista a JSL (1951-1956). Realizada el 29 de diciembre de 2011

²⁷⁸ Entrevista a DMC (1957-1961). Realizada el 29 de noviembre de 2011

²⁷⁹ Entrevista a AAP (1966-1971) Entrevista realizada el 20 de enero de 2012

²⁸⁰ Entrevista a JSL (1951-1956).

²⁸¹ Entrevista a H de la T. (1958-1961). 29 de diciembre de 2011.

4.2 Todo tiene un orden: la organización militar.

Hemos mencionado desde los capítulos anteriores que la vida del internado era militarizada, pero, ¿cuáles eran las características de ese régimen?

Todos los días los alumnos realizaban una serie de actividades repetitivas, que desde mi punto de vista los fueron moldeando y acostumbrando a cumplir con ciertas rutinas que estructuraron su vida cotidiana, y que tuvieron repercusiones en su vida adulta, como lo veremos más adelante. Ya hemos visto en la introducción de esta tesis, como la escuela tiene entre sus funciones interiorizar en los alumnos una serie de representaciones simbólicas consideradas adecuadas para el mantenimiento del orden social, a través de ciertos dispositivos disciplinarios, los que en este caso no fueron aplicados únicamente por las autoridades escolares, sino también reproducidos por los propios alumnos, como lo demostraremos en este capítulo. En el internado, estos dispositivos están presentes todo el tiempo, en la disposición de los espacios, de los tiempos, y de las rutinas; los mecanismos regulatorios de género también se hacen presentes y se muestran altamente efectivos, como también demostraremos en este capítulo.

Comienzo diciendo que desde que se fundó el internado y hasta finalizar el periodo que comprende este trabajo, las y los alumnos, estuvieron organizados en dos dormitorios, uno para los alumnos mayores de 9-10 años, y el otro para los pequeños, aunque en la época en que hubo internas, éstas contaron con un dormitorio aparte; todos los días debían de levantarse entre las 5 y 6 de la mañana, e inmediatamente debían de tender perfectamente las camas, pues esta actividad era sujeta a una revisión minuciosa por parte de uno de los alumnos con rango o por uno de los prefectos: “No, eran mismos alumnos y

los mismos prefectos, ellos también lo hacían. Entonces llegaban y veían que estaba arrugada la cama, te la destendían, y ¡órale! A volverla a tender”.²⁸²

- Recuerdo mucho a un querido viejo de allí que era prefecto, se llamaba José Luis Vásquez, por mal apodo “El Pelón Vásquez”, siempre traía un palo de escoba en la mano y él era el que revisaba todas las camas, traía un peso de plata, cama que le gustaba aventaba la moneda al aire y debería de caer y rebotar; si no rebotaba decía “vuélvalo a hacer” y daba un pequeño golpe en las caderas o donde le encontrara, sin el ánimo de ofender al alumno ni mucho menos, sino nada más como diciendo que “debes tener más cuidado y atención en lo que haces.”²⁸³

Después de que eran supervisados, con la administración militar y hasta mediados de los cincuenta, una de las primeras actividades era ir a tomar instrucción: “Instrucción militar, nos íbamos a instrucción, era un capitán, pero no me acuerdo, no era Charles, era otro, no me acuerdo, ¡Heredia! Él era el que nos daba, pero ¡nos traía!”²⁸⁴ Una vez concluidas las instrucciones militares, regresaban a bañarse. Cabe señalar que aunque en la segunda mitad de la década de los cincuenta ya no recibieron instrucción por parte de los soldados, no dejaron de realizar ejercicios militares en todo momento, que se intensificaban cuando se acercaban las celebraciones patrias.

- Si, por las mañanas también nos ponían, sobre todo cuando, al formarnos, había que darle vuelta a la cancha, con paso corto, con paso redoblado, flancos y todo eso, flanco derecho, flanco izquierdo, media vuelta y tomar distancia. Pero cuando eran los desfiles, era más intenso, nos formaban diario, y nos daban el espacio que quedaba de las 7 a las 8, a formarse y a darle, y ¡órale!²⁸⁵

- [...] a mí me llamaba mucho la atención lo militar, y el internado en aquel tiempo cuando entré, haga usted de cuenta que era un cuartel, porque ahí todas las actividades se regían a base de toque de corneta el toque del día era a las 6 o 7 de la mañana hasta el toque de silencio era a las 9 de la noche, todos para entrar al comedor, para formarse para entrar a clases, para salir, para todo, para la instrucción todo era a base de toques.²⁸⁶

Después de que las camas eran tendidas, lo que seguía era la limpieza de los dormitorios, para posteriormente entrar a bañarse; hubo una época en que los más pequeños eran auxiliados por las maestras y prefectas, aunque los más grandes se aseaban solos:

²⁸² Entrevista a PNC (1953-1955) 12 de diciembre de 2011

²⁸³ Entrevista a RGZ. (1957-1962) Realizada el 24 de noviembre de 2011

²⁸⁴ Entrevista a MIHM (1938-1942)

²⁸⁵ Entrevista a JAOV (1957-1961) 22 de noviembre de 2011

²⁸⁶ Entrevista a JSL (1951-1956)

“Aparte también teníamos que bañarnos, por ejemplo los del dormitorio chico nos bañaba una prefecta a uno por uno “¡órale!”, y ella sabía quien iba a bañarse, los grandes ya les daban su jabón para que se bañaran solos, y había mucha disciplina, era lo principal digo [...]”²⁸⁷

Una vez concluido el aseo personal, debían salir al patio, y organizarse en pelotones, a los cuales les asignaban la realización de las labores de limpieza de los patios y del resto de los espacios comunes, la cual no era tan profunda, pues la disciplina era lo suficientemente estricta, que tales espacios no estaban sucios ni maltratados. Una vez terminada la faena, los alumnos practicaban algún deporte, o simplemente jugaban un rato antes de que dieran el toque de corneta, “el rancho”, para entrar a desayunar, “[...] eran las ocho, a las ocho y media ya estábamos bañados, ya estábamos formados para ir a desayunar”²⁸⁸ “Entonces, nosotros después de tender la cama nos asignaban tareas, barrer, trapear el dormitorio, y los grandes barrían las canchas, barrían los patios, todo, todo. Ya para las 8 de la mañana ya estaba todo listo, entonces ya tocaban para entrar al comedor”²⁸⁹

Los alumnos debían de entrar formados y sentarse en pelotones. Como parte de la fajina, un grupo de alumnos eran previamente asignados para ir a colocar la mantelería en las mesas, por lo que al ingresar ya estaba todo listo para desayunar. “Cuando llegábamos ya estaban allí nuestro bolillote ya puesto en la mesa, todo, cubierto y todo, ya no más para llegar que iba por el café y los frijoles para que no se nos enfriara. No me acuerdo que otra cosa nos daban de almorzar”²⁹⁰

²⁸⁷ Ídem.

²⁸⁸ Entrevista a MIHM (1938-1942)

²⁸⁹ Entrevista a JSL (1951-1956).

²⁹⁰ Entrevista a MIHM (1938-1942)

Cada uno de los pelotones asignaba a alguno de los miembros para ir por la comida, o era el cabo quien cumplía con la tarea de ir por los alimentos y servir; para la década de los sesenta eran los propios alumnos formados los que iban por su plato a la cocina. El capitán, o el sargento, así como el cabo, se sentaban cada uno en los extremos de la mesa, mientras que cinco miembros del pelotón se colocaban en un lado, y los otros cinco en el otro; a la indicación del sargento, los alumnos comenzaban a comer, y tanto el cabo como el sargento tenían la responsabilidad de cuidar el orden de cada uno de sus pelotones, y evitar los intercambios de comida, una práctica común entre los internos, que nunca pudo ser erradicada, ya que incluso los propios sargentos y cabos canjeaban los alimentos que no les gustaban, o simplemente porque querían comer más.

- [...] nos formaban, ya sabíamos nuestro lugar, también teníamos nuestro sargento, nuestra capitana y ya no necesitábamos ni que nos estuvieran dando ordenes, ya sabíamos.

Nosotros mismos, nosotros mismos, antes de entrar al comedor salíamos de clases, íbamos y le ayudábamos a las jefas a poner las tortillas, orgullosas y no por que teníamos hambre. No teníamos hambre, pero de orgullosas nos íbamos a ayudarles poner la mesa y por ejemplo “aquí se sienta...” por que ya sabíamos quien se sentaba en cada lugar, le poníamos mas tortillas fíjese, tanto muchachas como de los compañeros les poníamos mas tortillas y eso.²⁹¹

- Y todos consumirlo, nada que lo dejo, era la disciplina así, si algo no te gustaba, pues acá sin que se diera cuenta el encargado de la mesa, que era un pelotón el que se sentaba en esa mesa de 12 gentes, el encargado vigilaba que se cumpliera... Cada quien a comerse todo [...].²⁹²

Una vez terminado el desayuno, se escogían a los pelotones que realizarían la limpieza del comedor, así como el lavado de la loza, actividades en las que no se involucraban todos los alumnos, pero que necesariamente todos debían de realizar en algún momento de la semana. Una vez concluidas las tareas en el comedor, tenían la posibilidad de ir a jugar o adelantar con sus tareas, mientras daban el toque para entrar a clase, las que comenzaban a las 9 de la mañana, según la mayoría de los informantes. A los salones de clase tenían que entrar formados, y ya en clase revisaban varias materias, impartidas la

²⁹¹ Ídem.

²⁹² Entrevista a DMC (1957-1961).

mayoría por maestras, aunque también había maestros, quienes eran bastante estrictos y disciplinados, por lo que castigaban duramente las faltas.

Dos de los alumnos que estudiaron en la década de los cincuenta explicaban que alrededor de las 12 del día, los niños de los tres primeros grados salían de clase, y que los alumnos de cuarto, quinto y sexto lo hacían a la una de la tarde, por lo que contaban con suficiente tiempo para relajarse y jugar, o realizar tareas pendientes, ante de entrar al comedor, a las 2 de la tarde. Previamente, al igual que en el desayuno, eran seleccionados algunos pelotones para acomodar los manteles y las mesas en los comedores. “Ya posteriormente de eso se iban miembros de diferentes pelotones, que iban a lavar loza o a quitar manteles para poner nuevos porque se cambiaban tres veces al día. [...] Si el cambio de manteles tres veces al día”.²⁹³

A las dos de la tarde entraban formados nuevamente al comedor, y se sentaban en las mesas por pelotones, de la misma forma en que lo habían hecho en el desayuno, siendo vigilados por los sargentos y cabos. Una vez concluida la comida, realizaban la misma faena hecha por la mañana y a las 3 de la tarde, todos entraban nuevamente a clase: de 3 a 5 los primeros 3 grados; y de 3 a 4 p.m., el cuarto, quinto y sexto año, quienes de 4 a 7 de la noche debían de integrarse a los diversos talleres que se impartían en la institución, mientras los más pequeños gozaban de tiempo libre de 5 a 8 de la noche, hora a la que nuevamente debían de ingresar todos formados al comedor a cenar. Una vez hecha la limpieza, los internos podían ir a jugar; quiero resaltar que en los primeros años de funcionamiento, cuando en la institución hubo mujeres, éstas tuvieron la posibilidad de establecer relaciones de noviazgo con la protección de las propias compañeras y

²⁹³ Entrevista a RGZ. (1957-1962)

compañeros, quienes avisaban de la presencia de alguno de los prefectos según testimonio de una de las ex alumnas.²⁹⁴

Para mediados de la década de los cincuenta, los niños tuvieron la posibilidad de asistir después de la cena al casino, un lugar en donde tenían varios juegos de mesa, con los que se podían distraer antes del toque de queda, el cual se hacía a las 9 de la noche; a finales de esa década el casino ya contaba con televisión, por lo que los internos pudieron ver algún programa antes de irse a dormir, aunque no era algo atractivo para los niños en esa época. Unos minutos antes de las 9 de la noche, los alumnos debían de estar ya en los dormitorios, junto a las camas que tenían asignadas con el número de su matrícula, pues no podían dormir en cualquier lugar, lo que los hacía “fácilmente” identificables, aunque elaboraban sus tretas para poder escaparse; a las 9 en punto se realizaba el toque de queda, momento en que los alumnos debían de estar ya en sus camas.

Durante el transcurso de la noche los prefectos realizaban diversos rondines para verificar que ninguno de los alumnos estuviera realizando alguna travesura, o aprovechara la noche para escaparse, una práctica bastante común entre los alumnos como lo señalamos en el capítulo anterior a partir de los documentos localizados en el archivo del internado; incluso los alumnos-oficiales, quienes si bien tenían la responsabilidad de cuidar el orden incluso dentro de los dormitorios, no denunciaban a sus compañeros cuando se escapaban, pues ellos mismos también incurrían en estas prácticas: “No, ellos no hacían nada [los oficiales], porque ellos también lo hacían, no todos, digo había un grupo que si tenía la necesidad de salir, o se salían simplemente a vacilar, a dar la vuelta, a San Miguelito, a San Sebas, muchas veces a echar bronca, también a bronquearse en los barrios.”²⁹⁵

²⁹⁴ Entrevista a MIHM (1938-1942)

²⁹⁵ Entrevista a JSL (1951-1956).

4.2.1 Grados y uniformes: masculinidad y vida militar.

Inés Dussel señala que “[...] los uniformes no son ‘pantallas’ externas sobre las que se reflejen significados, sino que forman parte de las tecnologías del poder que ‘gobiernan y regulan la disposición tanto interna como externa del alumno’ [...]”²⁹⁶. El uso del uniforme escolar no sólo está relacionado con la implementación de disciplinas sobre el cuerpo, que tratan de normarlo y construirlo socialmente, sino que también expresan las regulaciones que están inscritas en nuestros cuerpos, las normas colectivas que se traducen en los códigos de vestir.

La ropa es una forma muy poderosa de representar la regulación social: convierte a los cuerpos en señales ‘legibles’, induciendo al observador a reconocer pautas de docilidad y transgresión, así como posicionamiento social.²⁹⁷
[...] los uniformes son prácticas reguladoras que se ejercen sobre los cuerpos para inscribir actitudes y comportamientos estandarizados y prescribir lo que se considera ‘normal’ y ‘anormal. Lejos de inducirnos a actuar ‘anormalmente’, marcan el listón para el estándar de normalidad de un grupo poblacional concreto.²⁹⁸

Los uniformes en el internado constituyen uno de los elementos más característicos, no sólo por ser un dispositivo disciplinario, sino también porque representa esas inscripciones que existieron sobre los cuerpos de los estudiantes: por lo menos a quienes tuve la oportunidad de entrevistar, se mostraron orgullosos de haber portado con gallardía el uniforme que les fue proporcionado por la institución, estableciendo en el discurso la relación estrecha entre cuerpo y uniforme. Durante el periodo que comprende este trabajo, los alumnos del internado contaron siempre con vestimentas que si bien no eran iguales a los utilizados por los militares, siempre fueron muy parecidos.

²⁹⁶ Dussel, Inés, “Uniformes escolares y la disciplina de las apariencias. Hacia una historia de la regulación de los cuerpos en los sistemas de educación modernos”, en Thomas S. Popkewitz, Barry M. Franklin, Miguel A. Pereyra (compiladores), *Historia cultural y educación*, Barcelona, Ediciones Pomares, 2003, pág. 208

²⁹⁷ *Ibid.* Pág. 215

²⁹⁸ *Ibid.* Pág. 217

- [...] el que más me gustaba era uno de bolitas, porque teníamos uniformes de gala, de media gala y el de todos los días. Nos cambiaban dos veces por semana, el miércoles era cambio, el baño era de a diario, hasta jabón nos daban.²⁹⁹

- El siguiente día a la hora que había que estar ya para arriba yo ya estaba con mis botas porque usábamos botas como los soldados, teníamos uniforme verde, teníamos uno gris, el de lana para tiempos de invierno y el de gala el Mc Arthur para los desfiles.³⁰⁰

- Nos daban dos al año, beige o caqui, no se como le llamen a ese color, dos pares de botas lisas al año, tenías que traer en los días especiales que desfilábamos o fiesta había que andar con corbata, bien boleados, un cinturón, al fin nos ponían muy tipo.³⁰¹

Foto 2. Rindiendo honores a finales de los 40



Tomado de: Archivo particular de la Profra. MCPL. s/f

Foto 3. Niños uniformados a mediados de los 50



Tomado de: Archivo particular de la Profra. MCPL s/f

²⁹⁹ Entrevista a MIHM (1938-1942)

³⁰⁰ Entrevista a JJRG (1949-1951)

³⁰¹ Entrevista a AAP (1966-1971)

El vestirse como militares, como señalaba en las primeras líneas de este apartado, fue motivo de orgullo para algunos de los entrevistados, pues en el ejército tenían como referencia a la gallardía, al valor, al amor a la patria, y sobre todo el orden y la disciplina, así que el imitarlos al parecer causaba mucha satisfacción para algunos.

- Una disciplina absoluta, fijate que cuando yo llegué ya sabía yo marchar, hacer conversiones, medias vueltas, paso redoblado, escuchar a los de la corneta, para ir a comer, todo lo aprendí en tres días.³⁰²

- [...] cuando salíamos de los viernes, vestiditos así, “ahí van los del internado”, éramos como un ejemplo y hasta nos sentíamos así halagados, decían “ahí van los del internado”, porque el uniforme era militar, tipo militar, botas, salíamos bien bañaditos, bien boleados, aunque fuera bien arrugada la ropa pero lo hacíamos así, salíamos limpios.³⁰³

-Si, para el 16 de Septiembre, como todo soldado, boleados, uniformaditos con uniforme de gala, bañaditos y sobre todo una disciplina en todo el trayecto, no debía perderse el paso, un paso uniforme, y luego como teníamos la costumbre de imitar los soldados porque no teníamos necesidad de ponerles estoperoles, cerraduras para tacón o protectores metálicos para las botas, pero se las poníamos así que cuando veníamos desfilando se escuchaba el ruido de la marcha, se escuchaba mucho muy bonito. [...] Si, pues era una imitación al militar de todos nosotros, tratábamos siempre de estar gallardos, mirar siempre al frente, eso era normal en nosotros.³⁰⁴

- En los desfiles, por ejemplo, éramos soldaditos, no podíamos ir nosotros volteando, como los chavillos que van en las primarias orita, en las secundarias que van volteando para todos lados, saludando a la gente, no, era ir como soldaditos, marchando con las dos manos, que rozaran las partes de las piernas; había pasos en donde pasábamos en frente del gobernador, si era una, no sé, un desfile del día de 16 de septiembre, o 20 de noviembre, cuando pasábamos en frente del gobernador, o de una autoridad grande, nos enseñaban hasta el paso del ganso, voltearse a un lado, saludar caminando, éramos soldaditos, tenía que ser perfecto.³⁰⁵

³⁰² Entrevista a JJRG (1949-1951)

³⁰³ Entrevista a JAOV (1957-1961)

³⁰⁴ Entrevista a RGZ. (1957-1962)

³⁰⁵ Entrevista a JMOS (1969-1973) Realizada el 6 de enero de 2012

Foto 4. De uniformes y marchas



Ejercicios militares realizados por los alumnos. Foto tomada probablemente a finales de los sesenta.
Tomado de: Archivo particular de la Profra. MCPL s/f

Como se puede leer, no se trataba sólo de los uniformes, sino más bien de toda una serie de representaciones que pasaban por la asimilación y reivindicación de una serie de normas, así como por un repertorio de posturas corporales.

Foto 5. Posturas corporales y uniformes



Nótese la forma en como están formados los alumnos. El aire marcial de sus posturas.
Tomado de: Archivo particular de la Profra. MCPL s/f

La ropa no fue lo único que los asemejaba con la milicia: existió una organización militar jerárquica que durante la administración de la SEDENA otorgó los siguientes cargos a los alumnos: capitán primero y segundo, teniente, subteniente, sargento primero y segundo, cabo, fusilero, granadero, proveedor, y alumno de primera, además de cabo de cornetas, cornetero y tambor;³⁰⁶ con la SEP se mantuvieron los rangos de cabo, sargento y oficial, a pesar de que en 1952 las autoridades educativas habían hecho la recomendación de modificar la organización premilitar.

Tales asignaciones constituyeron un reconocimiento público a ciertas características consideradas como valiosas, siendo la más importante, el “don de mando”. ¿Y qué significó eso? Los alumnos que llegaron a ocupar los diversos rangos, no fueron nombrados por tener solamente buenas calificaciones, pues para eso estaba la figura de jefe de grupo, sino sobre todo porque contaban con la autoridad suficiente para poderse “imponer” y dar órdenes al resto de sus compañeros, calidad ganada fundamentalmente a partir de la disposición al trabajo, la disciplina, pero sobre todo a partir de ser bueno en los golpes y no acobardarse. No bastaba con que las autoridades escolares nombraran a un alumno para que en automático obtuviera el reconocimiento de sus compañeros, sino era más bien a partir del respeto inspirado entre sus iguales, que se decidía entonces otorgarles algún cargo, aunque claro, debía ser hasta cierto punto respetuoso de las normas institucionales; en otras palabras, no era el cargo lo que hacía al sujeto, sino el sujeto lo que permitía la realización del grado, siempre y cuando tal sujeto estuviera de acuerdo con lo que el nombramiento representaba:

- Pues ahí los elegían, a mí yo, la semana siguiente ya era cabo, era el que también se defendía mejor, el que no se dejaba, el que era más canijo ahí en los trancazos o en el deporte, lo nombraban sargento,

³⁰⁶ AHIDC. Caja año 1939. *Lista nominal de los alumnos de la expresada organizados por compañías en orden de estaturas*. 8 de febrero de 1939. Caja año 1939

no había un... había mucho respeto. [...] pero no había un orden, en el sentido de que decía, el valor es por esto, no, se valoraban la disciplina, se valoraba la fuerza, se valoraba los trancazos que eran los que, en donde quiera se toma en cuenta.³⁰⁷

- Los prefectos, digo, de acuerdo con su comportamiento, de acuerdo con su capacidad, porque también tenían que imponerse porque había cuates que no entendían, no les gustaba que les mandaran, y ya ser cabo, ya ser sargento, ya sentía uno un status más alto”.³⁰⁸

- El sargento, ¿Quién era el sargento? Pues el hombre de los 12 con más carácter, era el que agarraba el rango de sargento.³⁰⁹

H de la T cuenta que uno de los oficiales lo molestaba mucho cuando ingresó al internado, por lo que lo acusó con su tío, quien fue incapaz de enfrentarlo, pues el alumno con grado inspiraba respeto pero también miedo por ser bueno para los golpes:

- Cuando yo entré, ese muchacho que le decíamos de apodo el matón, me agarró de bajadilla, a cada rato me daba unos coscorrónes, y entonces yo tenía ahí un tío, que se llama Indalecio, entonces voy y le digo: “oye tío, el matón me pega seguido”, y dice: “a ver, vente vamos, vamos a verlo; y cuando llegues con él le dices: “A ver ahora si pégame”. No, pues ya llegamos, y le dije al muchacho: “a ver, ahora sí, pégame”, y estábamos arriba, de la entrada de los salones, y le digo, “ahora sí pégame” y ¡no! El matón, ¡paz! ¡Pum! Caí de ancho. Entonces Indalecio dice: “bueno ya te pegó, ya me voy”. Era el sargento, no, era el grado de arriba, el comandante.³¹⁰

Me parece, a partir de estos testimonios, que la asignación de los grados constituyó entonces una especie de reconocimiento a una masculinidad institucionalmente valorada, que permitió a ciertos niños acceder a un espacio de poder reconocido por las propias autoridades, en donde si bien no podían imponer castigos, si tuvieron la posibilidad de reportar a sus compañeros ante las autoridades, lo que significó la aplicación de medidas correctivas, que incluían los arrestos. Por supuesto, también tuvieron una serie de obligaciones, como la de supervisar a sus pelotones, y garantizar que quienes los integraban realizaran las diversas tareas asignadas, incluyendo las marchas militares que se practicaban diariamente, y a todas horas, las que se intensificaban cuando debieron participar en las diversas fiestas cívicas.

³⁰⁷ Entrevista a PNC (1953-1955)

³⁰⁸ Entrevista a JSL (1951-1956).

³⁰⁹ Entrevista a AAP (1966-1971)

³¹⁰ Entrevista a H de la T. (1958-1961).

El rango por lo tanto lo ganaban a través de la exposición del cuerpo, de los golpes y la resistencia física, así como de la disciplina y la obediencia a la institución, pues se trató también de alumnos que acataron las disposiciones dictadas por las autoridades del internado, lo que los colocaba “dentro” del orden institucional. Hubo quienes también ejercieron liderazgo y poder, principalmente a través del cuerpo, pero que se ubicaron “fuera” de la estructura de mando formal, niños que acostumbraron a darse de golpes con sus compañeros, y que se ganaron su respeto, pero que no acataron todas las disposiciones dictadas por las autoridades, o que no cumplían con el “tipo ideal” fomentado por la dirección del plantel:

- Pero entonces como yo iba ganando muchas peleas, pues haz de cuenta que más chavillos se iban juntando conmigo, hay veces que sí me caían gordos, porque traías como 10, 20 chavillos atrás de ti, no puedes ir a ningún lado [...] Yo nunca fui sargento y ni fui cabo, pues la verdad no era mucho, no era muy, no era un muchacho, ¿cómo te puedo decir? Con una actitud de mandar, como era demasiado, toda la vida fui muy bromista, y todavía a mi edad todavía soy demasiado bromista, entonces todos pensaron que no iba a tener el carácter para mandar un pelotón, o ser parte de un pelotón como un cabo, el cabo era el que tenía menos rango que el sargento, entonces como siempre era muy juguetón, pues nadie me la iba a creer de sargento o de cabo.³¹¹

Ambas expresiones de la masculinidad hegemónica fueron reconocidas por los alumnos, una de ellas promovida por las autoridades, la otra no. Derivado de esta situación, surge la reflexión sobre la tensión que se genera en la construcción de tales identidades, y cómo es que los sujetos se apropian de ellas y las expresan independientemente de la voluntad de las autoridades. Por tanto, me atrevo a decir que no se trató de una reafirmación por parte de los internos, de la lectura que de los símbolos culturalmente disponibles realizó la institución educativa, sino de una “reinterpretación”, que si bien no rompió con las normas y valores hegemónicos existentes en la época, si introdujo ciertas variaciones, haciendo de la construcción no algo rígido, sino hasta cierto punto flexible,

³¹¹ Entrevista al ex alumno JMOS (1969-1973)

siempre y cuando esa flexibilidad les permitió a los hombres mantenerse en los marcos del poder y la legitimidad.

Por lo menos durante la segunda mitad de la década de los cincuenta, la oficialidad hizo uso de distintivos, que identificaría como “símbolos de prestigio”,³¹² siguiendo a Erving Goffman, pues tales marcas constituían una prueba de honor, mando y estatus, además de que proporcionaban información social, particularmente en este caso, sobre el grado de apego a las normas y valores institucionales: el cabo utilizaba una cinta, el sargento dos, y el oficial tres, este último escogido entre los alumnos de los últimos grados y quien ordenaba a las dos compañías que existieron después de 1943.

Ya hemos indicado anteriormente que la mayoría de las actividades realizadas en la institución estaban acompañadas por diversos ejercicios militares que debían aplicar los alumnos y alumnas, configurando un dispositivo disciplinario que adecuó los cuerpos de los internos a ciertos ritmos y posturas, haciendo también uso de ciertos gestos y ademanes que contribuyeron a conformar esa imagen gallarda que tanto orgullo generó entre algunos de los internos. De 1938 hasta por lo menos mediados de los cincuenta, la instrucción militar fue impartida por militares:

- Instrucción militar, nos íbamos a instrucción, era un capitán, pero no me acuerdo, no era Charles, era otro, no me acuerdo, ¡Heredia! Él era el que no daba pero nos traía ¡nombre!³¹³

- Andaba un joven de unas orejas grandes medio trompudito y entonces a mí me impresionó, con la garbaría que funcionaba. ¡Que bárbaros! Éramos muchos, creo que éramos dos o tres compañías, el general Cervantes yo le pregunte: “General, ¿usted estuvo dando mandos en San Luis?”, “Si, como no, allá por el 47, 49”, y le digo: “¿Qué cree? A mi me tocó” y dice: “Ya sé porque me reconociste”, y le digo: “¿Por qué mi general?” “Por las orejotas y la trompa, a mi me dicen el pozole”, “Ah no señor”-

³¹⁴

³¹² Goffman, Irving, *Estigma. La identidad deteriorada*, Buenos Aires, Amorrortu editores, 1970, págs. 58-61

³¹³ Entrevista a MIHM (1938-1942)

³¹⁴ Entrevista a JJRG (1949-1951).

- Nos dieron instrucción militar, iba un mayor del ejército del cuartel en las tardes, no iba diario, creo que no iba diario, cuando yo estuve si iba, una hora, inclusive había ahí unas armas de madera, con esas ahí entrenábamos, y ahí cualquiera se enseñaba a marchar todo mundo-.³¹⁵

Posteriormente fueron los propios profesores, prefectos y los alumnos con grado los encargados de instruir constantemente a los internos, sobre todo en las fechas cívicas en donde el internado siempre tuvo una participación destacada. Un episodio que llama la atención es el narrado por uno de los ex alumnos que da cuenta sobre la manera en que medían la resistencia de los internos:

- Pero cuando eran los desfiles, era más intenso, nos formaban diario, y nos daban el espacio que quedaba de las 7 a las 8, a formarse y a darle, y ¡órale! Pues cada sargento agarraba su pelotón para hacer la instrucción, y cuando era más cercano el desfile, por ejemplo, el 20 de noviembre, por decir, o en marzo que era muy común también celebrar, es que antes hacían desfiles de todos los héroes, y entonces nos llevaban ahí por la comercial que había un espacio que se llamaba “Campo Bolívar” que eran campos deportivos de beisbol y de fut, entonces nos ponían de frente al sol, para ver que tanto aguantábamos ¡No! De repente ¡pum! Denle doble ración, que coma bien; era una forma como de evaluar a ver quien aguantaba, y nos ponían un buen rato, y en posición de descanso, y nada más, ¡zas! Daban el azotón, pero a mí nunca me pasó, pero si nos deshidratábamos o no aguantábamos.³¹⁶

La participación de los internos en los desfiles cívicos constituyó también un motivo de orgullo para los alumnos: la disciplina de la que hacían gala, la coordinación, la gallardía, y también la obediencia fueron actitudes y conductas que los caracterizaban en este tipo de eventos y que los hacían destacar del resto de las escuelas, a tal punto de que ellos mismos se comparaban con los militares:

- En los desfiles, por ejemplo, éramos soldaditos, no podíamos ir nosotros volteando, como los chavillos que van en las primarias ahorita, en las secundarias que van volteando para todos lados, saludando a la gente, no, era ir como soldaditos, marchando con las dos manos, que rozaran las partes de las piernas; había pasos en donde pasábamos en frente del gobernador, si era una, no sé, un desfile del día de 16 de septiembre, o 20 de noviembre, cuando pasábamos en frente del gobernador, o de una autoridad grande, nos enseñaban hasta el paso del ganso, voltearse a un lado, saludar caminando, éramos soldaditos, tenía que ser perfecto.³¹⁷

La vida cotidiana en el internado fue siempre un intento por mantener en la medida de las posibilidades el orden: desde que el alumno llegaba al plantel tenía asignada ya una cama con su matrícula, la que sustituiría su nombre durante el tiempo de su estancia; cada

³¹⁵ Entrevista a JSL (1951-1956).

³¹⁶ Entrevista a JAOV (1957-1961)

³¹⁷ Entrevista a JMOS (1969-1973)

alumno debía de cumplir todos los días con una rutina en donde los tiempos y las actividades estaban delimitadas, incluyendo los tiempos con los que contaba para jugar y divertirse.

Para cumplir con las actividades, las autoridades escolares contaron todo el tiempo con la colaboración de los alumnos que tenían grados, quienes se encargaron de vigilar el buen comportamiento de sus compañeros y el acatamiento de las normas existentes. Me atrevo a afirmar que estos alumnos estaban convencidos de la necesidad de acatar la disciplina del internado, además de valorar el reconocimiento que las autoridades hacían sobre el papel que desempeñaban, quienes a su vez, sabían que estos alumnos no eran respetados por sus compañeros sólo por un criterio estrictamente académico.

No quiero dejar de señalar la efectividad de estos dispositivos disciplinarios, con un ejemplo que me parece ilustra bastante bien, narrado por un ex alumno, quien nos dio cuenta de cómo quiso sorprender a uno de los prefectos:

- [...] y todos para arriba y yo me quedé dormido y con una vara de membrillo me pegó en los dedos de los pies, me dolió mucho pero yo en ese tiempo era un tipo muy rebelde desde niño, y uno no sabe si el día de mañana te llevas una sorpresa. Al otro día estuve pendiente, cuando llegó con su grito clásico, me puse la almohada en los pies y pensé: “Ahora se pégame”, y me pegó, y dijo: “¡Ah! ¿Te quieres pasar de vivo?”, me paró y me dio uno en las nalgas que todavía me duele, así no tan fuerte. El siguiente día a la hora que había que estar ya para arriba, yo ya estaba con mis botas porque usábamos botas como los soldados, teníamos uniforme verde, teníamos uno gris, el de lana para tiempos de invierno y el de gala el Mc Arthur para los desfiles.³¹⁸

4.3 El deporte, las danzas y los cuerpos.

Uno de los motivos de orgullo para la mayoría de los internos a los que tuve oportunidad de entrevistar era el lugar destacado que el internado ocupó en materia deportiva y artística.

³¹⁸ Entrevista a JJRG (1949-1951)

Casi desde su fundación, en el internado se realizaron prácticas deportivas: los documentos que existen en el Archivo Histórico del Internado señalan que a partir de 1938-1939 el profesor Jorge Márquez Borjas impartió la materia de educación física e incluso se reportó que formó varios equipos deportivos,³¹⁹ aunque la entrevistada MIHL sostiene que para esa época no había educación física, sólo instrucción militar, aunque también reconoció que había prácticas boxísticas: “Hasta entre nosotras”.³²⁰

Fue precisamente el boxeo una de las actividades más exitosas por lo menos hasta la primera mitad de la década de los 50, y uno de los motivos de orgullo para los internos:

- [...] también teníamos actividades de box por ejemplo, había un ring, y había muchos compañeros que les gustaba, de ahí del internado salieron varios, buenos boxeadores, varios compañeros que destacaron inclusive a nivel nacional.³²¹

- [...] cuando salí pues me metí a un gimnasio, boxeé, fui campeón de aquí de San Luis, fui campeón nacional, del Distrito Federal, estuve a punto de ir a las olimpiadas y no solo yo, hubo muchos, Humberto Dip, el zurdo Dip, Antonio Dip que era mucho mejor boxeador que el zurdo Dip, el también estuvo seleccionado, y otros que también fueron campeones nacionales de boxeo [...]. [...] yo era muy peleonero en la calle, era bueno en los moquetes, por eso me dedique al boxeo, porque te tienes que golpear y aprendes que no les tienes que pegar a los demás ni andar echando pleito, ni buscándolo.³²²

- En voleibol y básquetbol no había quien nos llegara, y ahí yo participé también en box, los jueves hacían box profesional, y en el box profesional pues había boxeadores de buen nivel aquí en San Luis, en muchas participaban algunos alumnos.³²³

¿Qué papel juega un deporte como el boxeo en la conformación de la masculinidad?

Hortensia Moreno sostiene al respecto que:

Si el deporte en general es un campo clara e intensamente generificado, el boxeo multiplica de manera fundamental estas características en todas sus dimensiones, como espacio para la masculinización de los niños y los jóvenes, como el lugar donde se endurecen el cuerpo y el carácter por medio de técnicas corporales intensas, repetidas y deliberadas. Técnicas dirigidas al establecimiento de una disciplina rigurosa cuya finalidad es preparar no sólo para la pelea, sino también para la vida.³²⁴

³¹⁹ AHIDC. Caja 1939. *Informe de la labor realizada en la Escuela Industrial No. 10 “Hijos del Ejército”, radicada en la Plaza de San Luis Potosí, en el periodo de tiempo comprendido del 15 de junio de 1938 al 15 de junio de 1939.*

³²⁰ Entrevista a MIHM (1938-1942).

³²¹ Entrevista a JSL (1951-1956).

³²² Entrevista a JJRG (1949-1951).

³²³ Entrevista a PNC (1953-1955)

³²⁴ Moreno Esparza, Hortensia. “El boxeo como tecnología de la masculinidad”. En *Revista de Estudios de Género La Ventana*. Núm. 33. Año 2011. Publicación del CUCSH de la U de G. Pág. 163. Disponible en <http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/pperiod/laventan/ventana33/7elboxeo.pdf> [Revisado el 18 de enero de 2012]

Llama la atención el papel de catalizador que le da al deporte uno de los entrevistados arriba citados, discurso no muy distinto al que utilizaron las autoridades educativas en los años 1949-1950, quienes sostuvieron que las prácticas deportivas eran importantes, sobre todo porque había que canalizar “la fuerza exuberante de su naturaleza en pleno desarrollo”³²⁵ de los internos.

Pero el boxeo no fue la única actividad deportiva que practicaron los internos, pues una de las características de la institución durante el periodo analizado fue la de contar con actividades físicas todo el tiempo, sobre todo porque cada año se escogía a un grupo de alumnos para participar en encuentros deportivos intrainstitucionales: desde 1943, los internados celebraron anualmente las Jornadas Deportivas Nacionales, las que fueron suspendidas durante algunos años hasta 1950, según los propios informes de las autoridades a nivel federal, aunque para finales de los 50, fueron sustituidas por los Intercambios Artísticos Culturales, como dimos cuenta en el capítulo II, encuentros que para mediados de los sesenta desaparecieron. En estos encuentros, que llegaron a celebrarse anualmente, se realizaron diversas competencias deportivas, y desde 1952 se incorporaron actividades artísticas, en donde también el internado destacó con la danza de las varitas.

- [...] había maestros de educación física que estaba de planta en el internado, practicábamos a veces tempranito en la mañana. Se seleccionaba; cada año había una Jornada Nacional Deportiva y Cultural de los internados, se llevaba acabo en algún estado de la República, primordialmente en el Estado de México, yo fui tres años al Estado de México, entonces los que eran seleccionados para ir a la jornada, ya desde medio año se empezaban a seleccionar y entrenar, y los que iban, los que eran deportistas, los que iban a la jornada, era un honor pues, porque en primer lugar nos daban de comer aparte, supuestamente nos daban de comer comida especial, unos dos meses antes, y luego nos daban una taza de chocolate, nos daban por ejemplo, los frijoles nos los hacían refritos, ¡esa era nuestra comida especial! Nos daban una fruta y le digo, entrábamos a comer todos aparte [...]

- Y eran competencias, las jornadas deportivas, eran competencias de todos los internados, eran de deporte, de cultura, de canto y danza, y San Luis, el Internado Damián Carmona ocupó muchos

³²⁵ AHSEP. *Memoria de la Secretaría de Educación Pública 1949-1950 que presenta al H. Congreso de la Unión el titular de la misma C. Lic. Manuel Gual Vidal*. SEP. México, 1950. Pág. 126

³²⁶ Entrevista a JSL (1951-1956)

primeros lugares, con la danza de las varitas, y con la danza de los huastecos, es que no me acuerdo; era un potencial.³²⁷

- Si, se llamaban jornadas, depende a donde por cada jornada, el estado donde había internados se llevaban a cabo las jornadas. Si, a la danza, o sea que yo practiqué danza, deporte fútbol, básquetbol, atletismo, esos fueron los que practiqué yo ahí.³²⁸

Foto 6. Equipo de béisbol



Tomado de: Archivo particular del ex alumno JAOV. s/f

Foto 7. Grupo de la danza de las varitas.

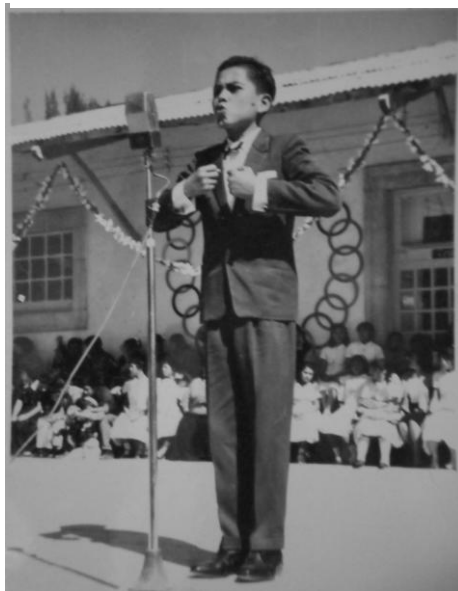


Tomado de: Archivo particular del ex alumno JAOV. s/f

³²⁷ Entrevista a JAOV (1957-1961)

³²⁸ Entrevista a H de la T. (1958-1961).

Foto 8. Oratoria



Tomada del archivo particular de la Profra. MCPL. s/f

Foto 9. Orfeón



Tomada del archivo fotográfico del Internado "Damián Carmona" s/f

Si bien estas jornadas servían para demostrar el nivel alcanzado por el internado con respecto a las demás escuelas del sistema, también es cierto que el hecho de estar constantemente sometidos a una preparación física, les permitió convertirse en una potencia deportiva con respecto a otras instituciones educativas:

- Teníamos cancha de básquetbol, teníamos cancha de voleibol, teníamos pista de atletismo, de saltos, teníamos en aquel tiempo campo de beisbol, se jugaba softball. Entonces en aquel tiempo era el centro deportivo., [...] pero los deportes aquí en San Luis era lo primordial, aquí en San Luis nadie nos ganaba.

Si, saliendo de clases íbamos a entrenar, el voleibol, el basquetbol, el atletismo, porque el maestro de deporte estaba todo el día.³²⁹

- Nada mas una potencia en voleibol, básquet, atletismo y softbol, no había quien les ganara, cuando estuve yo, desde antes, 3 o 4 años antes, no hubo ninguna institución, escuela oficial, particular, colegio, instituto, que le ganara al internado, es más, el nivel que tenía el internado era primario, pero había ocasiones que se fogueaban las gentes con alumnos de secundaria los del internado, y se le pegaba.³³⁰

- [...] bueno todo, que uno debe levantarse a correr para llenar sus pulmones de oxígeno y ahí está el inicio de todo buen atleta y ahí estaba el internado, practicábamos carreras, salto de longitud y el que es buen atleta puede ser buen deportista en el deporte que escoja, mis compañeros fueron excepcionalmente buenos [...].³³¹

- Con mucha pena por un lado y con mucho orgullo por el otro, éramos de los internados más fuertes en materia de atletismo a nivel nacional, cuando yo egresé del internado todavía me tocó ver y años posteriores, cuando daba mis visitadita por ahí, toda la gama de trofeos que había, había infinidad de trofeos de lo que habíamos ganado, desde reconocimientos hasta atletismo y todo, desgraciadamente desaparecieron.³³²

³²⁹ Entrevista a JSL (1951-1956).

³³⁰ Entrevista a PNC (1953-1955)

³³¹ Entrevista a JJRG (1949-1951).

³³² Entrevista a RGZ. (1957-1962)

Foto 10. Compitiendo



Tomada del archivo fotográfico del Internado "Damián Carmona" s/f.

Incluso, una vez que dejaron de existir los encuentros entre los internados, en la institución no se dejó de realizar prácticas deportivas y culturales:

- Si claro, el hombre que daba la instrucción deportiva en la madrugada, levantándonos él ya estaba listo esperándonos para hacer ejercicio. Ahora si que hacíamos el físico justamente, ya ni han de existir esas gentes. En esa época el director era Jorge Márquez Borges, todo el tiempo que yo estuve fue director

Si, claro, yo no sé si de internados, pero entre escuelas si, y en esa época sacaba su premios el internado, había fechas que salíamos a desfilar, de presentación y marchar era el número uno.³³³

- Deportivas, no, casi no había deportivas. De repente, unos más grandotes, los sacaban a competir, pero era marcha olímpica, pero eran muy pocos, y realmente el maestro Pánfilo siempre los traía muy, pues como que eran muy especiales los chavos, y los empezaba a entrenar desde tercer o cuarto año, pero no eran muchas competencias. Lo que si era de mucha competitividad de ahí del internado, era que a nivel nacional nosotros lo hacíamos, el de ir a las competencias de danzas, esas ¡no! Era increíble, nos juntábamos enormemente, muchos, a veces había convenciones de internados, y la verdad era una experiencia padrísima, pero por ejemplo nosotros practicábamos aquí en San Luis, la danza de las varitas, que es muy típica de la Huasteca, esa y el baile de los viejitos, pero el baile de los viejitos no lo poníamos como competencia porque eso era un baile de Michoacán, y nosotros teníamos que ir con nuestra danza que era de la Huasteca, con esa nosotros ganábamos premios, porque era muy folklórica, era muy florida, era muy colorida, pues a mucha gente le gustaba mucho.³³⁴

³³³ Entrevista a AAP (1966-1971)

³³⁴ Entrevista a JMOS (1969-1973)

Foto 11. Prácticas deportivas constantes



Tomada del archivo particular de la Profra. MCPL. s/f

Los alumnos que practicaban deportes y que acudían a las diversas competencias, recibían algunos “beneficios”, pero sobre todo el reconocimiento de la institución:

- Yo comía extraordinariamente, todo lo que me daban me gustaba, la avena, uno no pensaba que lo que le iban a dar era bazofia, no, nos daban un pocillote, frijolitos, nos daban de comer una alimentación bien elaborada, no nos faltaban proteínas, a los deportistas nos daban corn flakes, jamón, eso era una cosa extraordinaria en esos años. El señor director ponía mucho énfasis en nuestros resultados. Hubo muchos éxitos a nivel nacional en danza, en declamación.³³⁵

- [...] los que eran deportistas, los que iban a la jornada, era un honor pues, porque en primer lugar nos daban de comer aparte, supuestamente nos daban de comer comida especial, unos dos meses antes, y luego nos daban una taza de chocolate, nos daban por ejemplo, los frijoles nos los hacían refritos, ¿esa era nuestra comida especial! Nos daban una fruta y le digo, entrábamos a comer todos aparte, lo mismo la banda de guerra, la banda de guerra y los deportistas eran un grupo selecto, como decían era el grupo de danza, había también quien declamaba, entonces todos ellos, éramos un grupo selecto que todos querían, todos se esforzaban por llegar ahí, todos querían ser parte del grupo, por ejemplo la banda de guerra fue de las mejores de aquí de San Luis.

Yo fui en el 54, 55 y 56, yo fui a México 3 o 4 años, en el 54 yo nada más fui en opción, en el 55 y 56 ya fui en voleibol y básquetbol...la 17 y la 2, pues era, ¿cómo le dijera? Era como una fiesta para nosotros, porque también convivíamos con todos los internados, no convivíamos así directamente pero llevábamos nosotros, teníamos un pants guinda que decía “SLP” con zapatillas blancas, no usábamos tenis, ese pants que mandó hacer el profesor Márquez era como un pants que llevaron los Estados Unidos a los juegos y era igualito, una copia. La chamarra se metía por arriba y tenía plástico y un cierre chico, muy elegante, las zapatillas esas si las hacían aquí.³³⁶

- No, pues en lo deportivo había estímulos de alimentación, por ejemplo los que iba a ir a las jornadas deportivas en las selecciones en noviembre ocupaban 5 o 6 mesas, las primeras 6 mesas para los alumnos deportistas y ahí les incluían pan con mantequilla, más fruta, o sea que se nos apapachaba.³³⁷

³³⁵ Entrevista a JJRG (1949-1951).

³³⁶ Entrevista a JSL (1951-1956).

³³⁷ Entrevista a PNC (1953-1955)

- [...] y representar el internado fuera en materia cultural o materia física era un orgullo para uno, era un orgullo porque al final del año lectivo, cuando llegaban los padres de uno al internado, a la clausura, simplemente que, “a ver, que pase Roberto García Zapata, aquí tiene este reconocimiento en esta materia, aquí tiene su reconocimiento en esta área del deporte”, eso era simplemente orgullo para nosotros, era lo que mas nos inducía el deseo de mejorar.³³⁸

No me cabe la menor duda que si existió en San Luis Potosí un espacio en donde se aplicaron una serie de mecanismos que moldearon el cuerpo de sus integrantes, ese fue el internado. No sólo se trató de “configurar” un cuerpo marcial y gallardo a través de las marchas y formaciones que se realizaban todos los días desde el momento en que se levantaban hasta que se iban a los dormitorios por las noches, sino también “construir” un cuerpo atlético, ágil, y competitivo, expuesto siempre a los ejercicios físicos y a la precisión de los movimientos, prácticas disciplinarias que permitieron además canalizar las energías “desbordantes” propias de la etapa que vivían los internos, motivo de preocupación de las autoridades educativas, tal como hemos dado cuenta en líneas anteriores; se trató pues “domesticar” esos instintos a través de estos dispositivos, discurso que no era nuevo: “El siglo XIX fue muy importante en el sentido de establecer con múltiples mecanismos, la disciplina del cuerpo. Diversos autores han hecho notar que, por ejemplo, el ejercicio físico y la práctica gimnástica fueron elementos fundamentales en ese sentido. Las pedagogías aplicadas sobre el cuerpo tenían diversos objetivos de acuerdo a los sujetos a los que iban dirigidas, pero al final el sentido era lograr cuerpos dóciles, como señalaba Foucault”.³³⁹ En este sentido, el internado implementó estos mecanismos disciplinarios que permitieron hacer cuerpos dóciles, y canalizar las energías a objetivos más “positivos”, acordes al orden social y al proyecto que desde el gobierno federal se implementó en esos años, que buscaban reordenar la vida social y reconstruir a las instituciones del Estado.

³³⁸ Entrevista a RGZ. (1957-1962)

³³⁹ List Reyes, Mauricio, “Varones del siglo XIX. La construcción de la masculinidad y la definición de las perversiones sexuales”, en Elsa Muñiz (Coord), *Registros corporales. La historia cultural del cuerpo humano*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco, 2008, pág. 267.

La inscripción del género en el cuerpo, particularmente de la masculinidad, se expresó entonces a través de las posturas gallardas, firmes, fuertes, de movimientos ágiles y atléticos; durante todo el tiempo se trató de configurar cuerpos sanos y disciplinados, por lo que la flojera y la debilidad nunca fueron bien vistas. La posibilidad de la existencia de esas expresiones corporales, fue posible gracias a la implementación de los diversos mecanismos disciplinarios.

Las pedagogías del cuerpo suponen la práctica de una gimnasia a partir de la repetición de movimientos que permitieran no sólo el desarrollo de los cuerpos sino además el control de su postura y movimientos; desarrollar los movimientos mecánicos que impidan su libre expresión y tengan una precisa administración de los placeres. Se trataba de replicar la disciplina militar al interior de la escuela como institución que se propuso para el modelado del cuerpo y sus movimientos.³⁴⁰

4.4 Aprendiendo a trabajar.

Ya hemos dicho que uno de los aspectos centrales en el proceso de formación del alumnado del internado era la capacitación para el trabajo. Desde los primeros años en la institución se implementaron una serie de talleres que buscaron darles elementos a los alumnos para el aprendizaje de un oficio, y con ello convertirlos en hombres responsables y trabajadores, es decir, convertirlos en buenos proveedores.

Aunque los documentos tanto de la Dirección de Escuelas Elementales de Tropa e “Hijos del Ejército”, así como del Internado Número 10 señalan que en los primeros años de funcionamiento, estas instituciones dieron la oportunidad a las niñas de ingresar a los talleres de niños, una de las entrevistadas recuerda que los oficios que aprendían las niñas eran los considerados “propios” de las mujeres:

- [...] otras entrábamos a clases, otras a talleres, por que allí teníamos taller de este, ¿como se llama?, de corte, era allá arriba, ahí estaba el taller de corte, teníamos, esté, con la jefa Leonor, dulces, nos enseñaba a hacer dulces.

³⁴⁰ *Ibíd.* Pág. 268

Pues hay unos que no nos gusta una cosa y hay otros que nos gusta la otra, ¡ah! pero eso, yo me refiero los talleres, estaba diciendo de las mujeres, ¿verdad? Porque también si uno quería iba a la ropería y nomás a jugar íbamos pues, íbamos a la ropería, a la cocina y a corte. Si la cocina, allí en la cocina la misma jefa, jefa que mandaba todo aquello, la Señora Leonor, ella era la que nos daba clases de cocina.³⁴¹

Los talleres no sólo beneficiaron a los alumnos en términos formativos: según los documentos existentes en el internado, cuando la Dirección de Escuelas Elementales de Tropa e “Hijos del Ejército” se hizo cargo de estas instituciones, los beneficios económicos arrojados por la venta de los productos elaborados en los talleres, una parte era destinada para reparar y mejorar la maquinaria, así como para la compra de materia prima; otro porcentaje se le entregaba a los maestros y ayudantes; y finalmente a los alumnos les era entregado el 15% de las ganancias, aunque la mitad se destinaban al ahorro escolar que les era entregado al final del año, y el otro 50% era entregado cada cierto tiempo por el jefe de los talleres³⁴², tal como lo mencionamos en el capítulo II.

En los años posteriores, los informes no señalan si se siguieron distribuyendo las ganancias, aunque es muy probable que no, pues como señalaremos más adelante, bajo la administración de la SEP, a cada uno de los alumnos les fue entregado una cantidad mensual conocida como el “PRE”.

³⁴¹ Entrevista a MIHM (1938-1942)

³⁴² AHIDC. Caja año 1939. *Del funcionamiento de los talleres en las Escuelas Hijos del Ejército*. 21 de noviembre de 1939

Foto 12. Aprendiendo un oficio en el Internado



Tomada del archivo particular de la Profra. MCPL. s/f

Eso no significa, como ya hemos dado cuenta en capítulos anteriores, que los talleres no dieran beneficios a los internados de manera directa, ya fuera por la venta de los productos elaborados que permitieron el ingreso de recursos a las arcas de la institución, así como por los servicios que prestaban, como la peluquería, la sastrería, la panadería, el taller de herrería, entre otros.

- Si, cualquiera anomalía que había allí en la escuela, los talleres eran los que se encargaban, de luz, de herrería, inclusive para las jornadas llevaban los talleres muestras de lo que se elaboraba en el año, de herrería, de carpintería, yo recuerdo que el maestro Pozos hacía muchos candiles, muchas cosas, todos los internados llevaban, exponían.³⁴³
Los que tomaban el taller de peluquería en las tardes pues ahí practicaban con nosotros mismos.³⁴⁴

Algunos de los entrevistados me explicaron, que les fue de mucha utilidad el aprendizaje de estos oficios, e incluso algunos de ellos se dedicaron a lo que habían aprendido en la institución:

³⁴³ Entrevista a JSL (1951-1956).

³⁴⁴ Entrevista a DMC (1957-1961).

- Por eso desde chamaco aprendí como cuestión pedagógica y tenía una actividad de taller que serviría en la vida, muchos siguieron con eso, por ejemplo este señor que le digo, “el pajarito”, en la actualidad hace unas roscas de reyes que nos invita a los ex alumnos, y hace panes que nos vende o nos regala, y él estuvo de segundo de maestro de panadería.³⁴⁵

Yo nada más estuve en peluquería [...] ahorita que tengo el oficio de peluquería, realmente a mí me gustó el oficio de la peluquería, realmente a eso me incliné, a la peluquería, más que una carrera profesional, intelectual, me dediqué al oficio.³⁴⁶

Para algunos lectores, podría resultar un tanto contradictorio que en una institución en donde la mayoría de los oficios estaban relacionados con actividades que en aquella época hacían comúnmente los hombres, existiera un oficio como el de la peluquería, labor que hoy en día es realizada fundamentalmente por mujeres, por lo que los hombres que se dedican a ese oficio, ven su masculinidad cuestionada.

Este caso es un buen ejemplo de cómo las construcciones sociales van cambiando a lo largo de los años, y como un oficio que era ejercido por los hombres hoy en día ya no se considera propio de su género. Cabe señalar que a principios del siglo XX, los hombres debían de proyectar una imagen limpia y pulcra, sobre todo los que habitaban las ciudades y formaban parte de ciertos círculos sociales; por ello es que la peluquería, espacios que eran atendidos por varones, se convirtieron en lugares fundamentalmente masculinos. En ese sentido, Sergio Moreno Juárez, en su trabajo de seminario de investigación, dirigido por la Dra. Gabriela Cano, sostiene que a principios del siglo XX:

[...] todo hombre debía llevar ahora el cabello corto y arreglado de forma sencilla, como señal de limpieza, pero aún más como signo de masculinidad y virilidad, a tal grado que la asistencia a la peluquería y a las antiguas barberías, de forma constante, sirvió como referente para la construcción de la identidad masculina y del espacio físico como un espacio urbano tradicional masculino, al cual no tienen acceso las mujeres o los varones homosexuales muy afeminados.³⁴⁷

³⁴⁵ Entrevista a PNC (1953-1955)

³⁴⁶ Entrevista a H de la T. (1958-1961)

³⁴⁷ Moreno Juárez, Sergio, *Masculinidades en la Ciudad de México, durante el porfiriato. Una aproximación bibliográfica*, (Dirigido por la Dra. Ruth Gabriela Cano Ortega), Trabajo final del Seminario de Investigación, Licenciatura en Historia, Departamento de Filosofía, División de Ciencias Sociales y Humanidades, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, Octubre 2007, pág. 35. Disponible en <http://148.206.53.231/UAMI14271.PDF> [Revisado el 18 de julio de 2012]

Llama la atención el caso de uno de los entrevistados que estuvo en el internado de 1969 a 1973, quien me contó que mientras estaba internado, sus hermanas y hermanos sufrieron un accidente, por lo que su madre tuvo que pasarse largo tiempo en el hospital para cuidar a los niños. Debido a esta situación, tanto él como una de sus hermanas tuvieron que permanecer largos periodos de tiempo solos, por lo que en una ocasión comenzaron a preparar comida en casa, para alimentarse tanto ellos, como su madre. Lo interesante de la anécdota era que quien sabía cocinar era él, y esos conocimientos los había adquirido en el internado, pues para el periodo en el que estudió, los alumnos tenían la posibilidad de entrar a la lavandería y a la cocina a auxiliar en las labores, aunque ambas actividades no constituyeron propiamente talleres:

- Y salían y nos íbamos todos a un taller, había taller de, en aquel tiempo, de sastrería, zapatería, carpintería, herrería, electricidad, peluquería, hilados y tejidos, y lavandería. Mucha gente le gustaba mucho estar en la lavandería, a mí nunca me gustaba meterme en la lavandería, pero hay mucha gente que sí. A mí me gustaba mucho meterme pero a la cocina [...]

No, no tenía cocina como taller, pero los que queríamos nos metíamos a la cocina. Tampoco lavandería era taller, pero muchos se iban a la lavandería, porque les gustaba estar tallando ropa, metiendo, teníamos una lavadora súper grandota, se metían todas las toallas, y a veces agarraban todo un montón de ropa toda la gente, la lavaban, sacarlas, secarlos, exprimiendo, planchando, y a mucha gente les gustaba hacer eso. Teníamos unas planchas grandotas, [...] como de tintorería, entonces mucha gente le gustaba hacer ese tipo de cosas, pero no era especialmente que fuera un taller.³⁴⁸

Para esta época, al parecer existió una mayor apertura por parte de las autoridades del plantel, quienes permitieron que los hombres ingresaran a realizar este tipo de actividades.

³⁴⁸ Entrevista a JMOS (1969-1973)

Foto 13. Taller de zapatería



Tomada del archivo particular de la Profra. MCPL. s/f

4.5 Los premios y castigos en una institución militarizada.

Las marchas, los horarios estructurados, el control sobre los espacios, la constante vigilancia por parte de los profesores y prefectos, así como por parte de los alumnos con grado, junto con las constantes prácticas deportivas a las que eran sometidos los cuerpos, no fueron los únicos dispositivos disciplinarios implementados en la institución.

Desde que la institución comenzó a funcionar, diversos premios y castigos fueron otorgados por las autoridades del plantel, con el fin de incentivar las actitudes y comportamientos deseados, y corregir aquellas acciones consideradas perjudiciales para el orden institucional.

Comencemos con los premios: hay una serie de características que harán que el internado se distinga del resto de las instituciones, elementos que generaron por lo menos en los alumnos entrevistados lealtad hacia la institución: durante su estancia recibieron alimentación, ropa, techo, educación, capacitación para desempeñar un oficio, y recursos económicos a los que la gran mayoría no pudo haber accedido por sus condiciones económicas. Creo sin embargo, que sobre el tema de la lealtad habría que ser cuidadoso,

pues si bien los entrevistados se mostraron agradecidos por todo lo que les ofreció la institución, no es posible distinguir si ese discurso fue resultado de una reflexión posterior, o construida en los años en que estuvieron internados.

- No pues todo para mi fue un buen recuerdo, para como vivíamos. Nosotros, yo tenia escaso seis años cuando mi papá murió, así que desde de entonces yo empecé a sufrir mucho por que era la hermana mayor y mi mamá se iba a trabajar al Llano de los Saldaña, ahí le dieron la escuela, así es que venia cada quince días o cada mes, yo me hacia cargo de todo, así que cuando entre al internado: ¡uff!³⁴⁹

- Si, muy pobrecitos, éramos 8 hermanos, a mí me metieron ahí por hambre, mi padre era un hombre muy trabajador, pero era casi cieguito, sin embargo él toda su vida trabajo, por eso cuando salí de ahí, pedí una beca para ir a la Ciudad de México, y ahí viví con ellos, para apoyar a mis padres.³⁵⁰

- Porque los internados una de sus finalidades era atender a los niños, porque allá en el rancho no tenían escuelas, alojamiento, comida, vestimenta, porque nos daban ropa, uniformes, nos daban uniformes, nos daban zapatos, unos zapatos que se llamaban mineros, overoles, unos overoles, usábamos overol.³⁵¹

- Como que hay un referente común en lo que yo viví en el internado, el referente común era la escasez de recursos económicos, ¿si?, y desde luego en mi caso particular pues eso ocurrió y éramos once de familia.³⁵²

Tan sólo hay que observar la opinión positiva que sobre la alimentación construyeron

los ex internos:

- [...] daban frijolitos, ¿con que nos daban frijolitos? Ya no me acuerdo, seria huevo. No, ni un peso, ni un cinco siquiera. Antes nos íbamos, yo no sé de dónde sacaríamos centavos, íbamos y comprábamos un peso de los quelites, de verdolagas, íbamos a la merced, nos llevaba que a compras y pues comprábamos cosillas, luego íbamos a la cocina y cocinábamos aquello. ¡No, no, no, era una cosa de veras bonita, bonita, bonita que era lo de la escuela! Y claro, no ajustábamos con lo que llevábamos, pues la jefa nos daba jitomate, nos daba aceite; no mas cosillas que comprábamos así, pues ellas nos daban ¡pues todo!, condimento y todo.³⁵³

- Yo comía extraordinariamente, todo lo que me daban me gustaba, la avena, uno no pensaba que lo que le iban a dar era bazofia, no, nos daban un pocillote, frijolitos, nos daban de comer una alimentación bien elaborada, no nos faltaban proteínas, a los deportistas nos daban corn flakes, jamón, eso era una cosa extraordinaria en esos años.³⁵⁴

- Lo calificaríamos, ¿cómo le dijera?, en aquellos tiempos uno, bueno no todos pero éramos pobres, bueno se supone, entonces todo lo que nos daba nos gustaba. Tenemos un compañero, tuvimos un compañero que es maestro que se llama, el señor EG, que es de un rancho que se llama San Francisco, en Villa de Arriaga, y él llevo a ser secretario de la sección 26, fue diputado local, diputado federal, y él nos comentaba, que ahí en el internado había conocido el “corn flakes”. O sea, que nos daban “corn flakes” no todos los días, variaba, variaba, pero si nos daban todos los días en la mañana nos daba un

³⁴⁹ Entrevista a MIHM (1938-1942)

³⁵⁰ Entrevista a JJRG (1949-1951).

³⁵¹ Entrevista a JSL (1951-1956).

³⁵² Entrevista a DMC (1957-1961).

³⁵³ Entrevista a MIHM (1938-1942)

³⁵⁴ Entrevista a JJRG (1949-1951).

bolillo y una cema, una cemita, nos daban a veces corn flakes, a veces nos daban avena, arroz con leche, y también maicena, atole de maicena, frijoles, lo que no me acuerdo es si nos daban algo de huevos, ¿no verdad?³⁵⁵

- [...] un desayuno bastante generoso, que incluía un bolillo, una concha, un cuarto de leche pasteurizada, un pocillo de café, frijoles, podía haber huevo; y en otros días en vez de eso había “cornflakes” y siempre había una fruta en la mañana; fruta, frijoles, huevo, dos piezas de pan, café y leche.³⁵⁶

- Era muy buena la comida, la comida era mucho muy buena, y sobre todo la leche; nosotros todos teníamos un cuartito de leche, en aquellos años no faltaba la leche, pero había mucha gente que no le gustaba la leche, y yo la verdad pues siempre fui muy tragón toda mi vida, pues yo cambiaba el bolillo, que sabía que el bolillo no más me iba a empanzonar, lo cambiaba por un cuartito de leche, o el café [...]; a veces me tomaba de mañana, de chavillo, hasta 4 cuartitos de leche, porque a los demás no les gustaba.³⁵⁷

Estos no fueron los únicos beneficios que los internos recibieron. En el capítulo anterior explicábamos que en uno de los informes de la institución se reporta que para 1939, resultado de la gestión de las autoridades, se consiguió que las empresas de cine otorgaran 100 pases para que los alumnos acudieran semanalmente a ver una película³⁵⁸; imaginemos el impacto que una actividad como esa debió haber causado en algunos de los niños que por primera vez en su vida tuvieron la oportunidad de acudir a un lugar de este tipo. Sobre esto, la alumna MIHM recuerda: “Los lunes era matiné, pero ciertos grupos, creo que lunes les tocaba primero, segundo y tercero, por decir. Así nos instruían los lunes y los jueves veníamos. Un jueves iban los grandotes, otro jueves íbamos los medianos.”³⁵⁹

Por lo menos hasta principios de los sesenta, según datos proporcionados por los entrevistados, los internos pudieron ir al cine como parte de los estímulos que la institución otorgaba:

- [...] había una comisión de maestros que revisaba día por día los salones limpios y la ordenanza de los salones, que estuvieran los alumnos sentados y atentos todo el tiempo, y se nos daban estímulos para ir al cine todos los martes, nos traían al cine; o nos daban un viaje a Villa de Reyes, Santa María,

³⁵⁵ Entrevista a JSL (1951-1956).

³⁵⁶ Entrevista a DMC (1957-1961).

³⁵⁷ Entrevista a JMOS (1969-1973)

³⁵⁸ AHIDC. Caja 1939. *Informe de la labor realizada en la Escuela Industrial No. 10 “Hijos del Ejército”, radicada en la Plaza de San Luis Potosí, en el periodo de tiempo comprendido del 15 de junio de 1938 al 15 de junio de 1939.*

³⁵⁹ Entrevista a MIHM (1938-1942)

a cierto lugar, nos daban nuestras tortas o refrescos, esos eran los estímulos que se daban cuando estaba el salón limpio, aseado.

Nos llevaban al cine Hidalgo, que esta aquí en la calle de Hidalgo, o al cine Potosí, eran películas mexicanas, así que nos llevaban en el escarabajo a las 4 de la tarde, ya después llegaban uno ahí y le tenían preparado su cena, a los que salían al cine o salía uno fuera.³⁶⁰

Me parece importante señalar que este último entrevistado sostiene que como parte de los reconocimientos tenían la posibilidad de realizar excursiones, aunque tanto en archivos como en el resto de las entrevistas, no encontré información para saber si efectivamente estas salidas que el entrevistado menciona, formaban parte de los premios. En todo caso, lo que si pude localizar es información sobre las excursiones que realizaron en los primeros años de funcionamiento del internado, aunque no con fines recreativos sino educativos y de labor social, tal como dimos cuenta en el capítulo III.

Los alumnos contaban con un “casino” en la institución, espacio en donde podían ir a jugar después de la cena y antes de ir a dormir, que contaba con diversos juegos de mesa, y a partir de los años cincuenta, con una televisión, que no era tan demandada, pues al parecer los niños de la época no se entusiasmaban demasiado con su existencia.

- Si, por lo general era en la noche, después del comedor era cuando entrábamos al casino, inclusive el “Chato” tenía dentro de su casa, como colindaba, tenía un golfito [...].³⁶¹
[...] había un lugar que se llamaba el casino, después de salir, creo que si hubo televisión pero ya después, nosotros como ex alumnos regalamos una televisión al internado, entonces había un lugar que se llamaba el casino, ahí había damas chinas, domino, serpientes y escaleras, era lo que había, ahí se sentaba uno en la noche de 8:00 a 9:00 [...].³⁶²

- [...] lo que quisieran porque no a todo mundo le gustaba ir a ver televisión, aunque era muy novedoso en esas épocas era raro tener televisión, pero si, ahí había una televisión.³⁶³

Desde que la SEP se hizo cargo de los internados y se conformó el Departamento de Internados de Enseñanza Primaria, cada mes les fue entregada una cantidad de dinero a cada uno de los alumnos, recurso que fue conocido como el “PRE”. Si bien las autoridades en los documentos no explican el significado que le dieron a esta palabra, deduzco que

³⁶⁰ Entrevista a PNC (1953-1955)

³⁶¹ Entrevista a JSL (1951-1956).

³⁶² Entrevista a PNC (1953-1955)

³⁶³ Entrevista a AAP (1966-1971)

estaba relacionada con el nombre que le daban a la mensualidad entregada a los cadetes y a los miembros de las escuelas militares, y que hasta hoy sigue siendo conocida como la “Percepción Recreativa Estudiantil”. De tal manera se buscó relacionar la vida de la institución con la vida militar, que uno de los entrevistados no pasó por alto este detalle:

- Al contrario había como en el ejército el llamado “Pre”, que es un pago que se hace en efectivo para la tropa, a nosotros nos pagaban mensualmente la fabulosa cantidad de cinco pesos, la recibíamos en moneditas de balances de cinco centavos, en pesos Juárez, en pesos Hidalgos, y eso era lo que nos daban mensualmente.³⁶⁴

Parte de estos recursos fueron destinados al ahorro, del que se llevaba control a través de estampillas, y que eran depositados en el Banco del Patrimonio Familiar,³⁶⁵ o por lo menos así fue a principios de los años 50, como lo mencionamos en el capítulo II, cantidad que les era entregada al final del año escolar. La otra parte les era proporcionada a los alumnos en el momento en que los recursos llegaban (al parecer no siempre cada mes), quienes lo utilizaban para comprar caramelos, fruta, o cualquier otra golosina cada vez que salían a la calle los fines de semana. Recordemos además que desde 1947 las autoridades comenzaron a cobrar una cuota mensual, que prácticamente era reembolsada a través del otorgamiento del “PRE”.

- [...] nos daban un “pre” que nos daban a veces un peso o dos pesos, se supone que nos los debían de dar cada mes, pero era de allá en vez en cuando, había muchos niños que pus esa ayudita nunca la veían en su vida, pero yo conocí muchos compañeros que teníamos una cajilla para ahorrar, le pegábamos estampillas y cuando llegaban una cartilla de bono nacional eran de cien pesos, yo nunca llene una casilla, sin embargo había compañero que si, lo mismo era la cooperativa, se supone que nos debían de dar, coordinados con los grupos, o sea, no nos faltaba nada.³⁶⁶

- Al mercado íbamos y comprábamos una fruta; o a la Constanzo íbamos y comprábamos un dulce y pues ahí lo guardabas, entonces traías tu paquetito y pues claro el calorcito y todo eso, pues después era un piloncillo y a veces te ponías a jugar... ¡Ah bueno! Y a veces pues se nos antojaba, a mí me gustaba mucho el plátano, yo cuando salía compraba una bolsa, una mano de plátanos y entonces aquí cargaba; y cuando iba a jugar pues ahí andas así, pues como te habían dado cinco pesos, ¿si?, de los cinco pesos... había una profesora, Conchita, “a ver niños, el ahorro, ¿de los cinco pesos cuantos desea ahorrar”, pues dos, tres pesos y ¿sabes por que?, ella era... En timbres bonos del ahorro nacional; al fin

³⁶⁴ Entrevista a RGZ. (1957-1962)

³⁶⁵ AHSEP. *Memoria de la Secretaría de Educación Pública 1951-1952 que presenta al H. Congreso de la Unión el titular de la misma C. Lic. Manuel Gual Vidal*. SEP. México. 1952. Pág. 149

³⁶⁶ Entrevista a JSL (1951-1956).

de año pues uno juntaba veinte pesos, yo junté treinta casi siempre, tres bonos de a diez pesos; realmente nunca nos dieron los sesenta pesos, mas bien nos dieron cincuenta, pero de cincuenta de treinta, otros ahorraron veinte, ¿sabe por qué? Porque eso nos servía a fin de año para el pasaje.³⁶⁷

- Pues ahí teníamos en que gastarlo, teníamos una cooperativa, tenía todo tipo de golosinas, galletas, nieves, paletas y aparte nos daban un timbre en cada compra que hacíamos para llegar al fin de año, como quiera nos reembolsaban nuestro dinero cada año.³⁶⁸

- Teníamos estímulos, cada mes nos daban un “pre”, el “pre” le decíamos, en aquel tiempo era de 3 pesos, de 5 pesos cada mes, y en ocasiones se juntaban los “pre”, los juntaban a veces con un propósito, por ejemplo, entrábamos en febrero, marzo y abril, esos tres meses nos los juntaban y eran 15 pesos, y entonces el 10 de mayo salíamos todos por la calzada a la PH, era una tienda de muchos regalos, y pues unos compraban una lámpara, unos compraban platos, otros compraban una jarra, otros compraban un tenedor grande, casi todos eran puros comestibles, digo, artículos del hogar, y no, pues bien padre y aparte de darle su regalo a su mamá el 10 de mayo, les regalabas unas flores, pasábamos por la merced a comprar la flor y a comprar un regalo.³⁶⁹

Quiero detenerme sobre este último testimonio: al parecer no fueron pocos los estudiantes que aprovecharon lo que ahorraban para comprarle un regalo a sus madres, quienes se suponía debían asistir al festival organizado por la institución cada 10 de mayo; sin embargo, recordemos que muchos de los niños no eran originarios de la capital, e incluso varios de ellos no podían regresar los fines de semana a sus hogares, debido a la distancia y a la falta de recursos, lo que también complicaba que sus madres acudieran al festival, ocasionando una sensación de malestar entre los internos que se encontraron en esa situación:

- [...] como daban el “pre” salíamos a comprar la clásica tasita, una florecita, un platito o un jarrito, pero para lo que alcanzábamos porque la jarrita costaba dos pesos, el platito ochenta centavos, o así, pero pues se le arreglaba y ya estaba. Cuando se acababa el festival ya íbamos a entregar el regalo, pero cuando no iban te quedabas con el regalo y te quedabas con la tristeza; esos son el momento, yo creo, un poquito más triste que me tocó ver y vivir; y pues el simbolismo no se cumple pues no pudo asistir la madre.³⁷⁰

No se trataba de un castigo impuesto por sus madres, sino de una limitación objetiva, resultado de la difícil situación económica que atravesaban sus familias; condición que

³⁶⁷ Entrevista a DMC (1957-1961).

³⁶⁸ Entrevista a H de la T. (1958-1961)

³⁶⁹ Entrevista a JAOV (1957-1961)

³⁷⁰ Entrevista a DMC (1957-1961).

como se puede notar en el testimonio, no dejó de generar cierto dolor, aunque a la larga, quienes se encontraron en esta situación, o se adaptaron, o terminaron desertando.

Como ya mencionamos en líneas anteriores, a los deportistas que participaban en los distintos encuentros, así como a los integrantes de la banda de guerra, les eran otorgados reconocimientos oficiales, pero también ciertos “privilegios”:

- [...] porque en primer lugar nos daban de comer aparte, supuestamente nos daban de comer comida especial, unos dos meses antes, y luego nos daban una taza de chocolate, nos daban por ejemplo, los frijoles nos los hacían refritos, ¡esa era nuestra comida especial! Nos daban una fruta y le digo, entrábamos a comer todos aparte, lo mismo la banda de guerra, la banda de guerra y los deportistas eran un grupo selecto, como decían era el grupo de danza, había también quien declamaba, entonces todos ellos éramos un grupo selecto que todos querían, todos se esforzaban por llegar ahí, todos querían ser parte del grupo, por ejemplo la banda de guerra fue de las mejores de aquí de San Luis. Bueno, por ejemplo el hecho de pertenecer a la delegación que iba a salir, pues era el premio, nos daban chocolates, una tablilla de chocolate diario, supuestamente como vitamina. Aparte nos daban leche, porque no a todos les daban leche, un vaso de leche por la mañana, y daban reconocimientos por escrito.³⁷¹

- No, pues en lo deportivo había estímulos de alimentación, por ejemplo los que iba a ir a las jornadas deportivas en las selecciones en noviembre ocupaban 5 o 6 meses, las primeras 6 meses para los alumnos deportistas y ahí les incluían pan con mantequilla, más fruta, o sea que se nos apapachaba.³⁷²

Ya hemos visto también en el capítulo anterior, como la dirección del plantel bajo la administración de la SEDENA otorgó reconocimientos a por lo menos dos acciones que fueron consideradas sobresalientes: la de un niño que salvó a uno de sus compañeros de morir ahogado; y a quien donó sangre para otro interno.³⁷³

Parte de los reconocimientos públicos fueron también el otorgamiento de rangos, los que le dieron legitimidad al ejercicio de poder de ciertos alumnos que manifestaron ciertas características acordes a los valores institucionales; sin embargo, esta autoridad, como ya hemos mencionado líneas arriba y como analizaremos nuevamente en las secciones posteriores, era ganada entre los alumnos, e institucionalizada por las autoridades, lo que

³⁷¹ Entrevista a JSL (1951-1956).

³⁷² Entrevista a PNC (1953-1955)

³⁷³ AHIDC. Caja Expedientes de alumnos y empleados. 1939. Exp. 194 y 196.

permitía contar con ciertos “privilegios”, entre los que se encontraba mandar a sus compañeros, y “auxiliar” en la imposición de castigos.

Como se podrá observar, los estímulos eran variados: buena alimentación, capacitación laboral, salidas al cine y a excursiones, recursos mensuales que podían ser utilizados en la compra de golosinas, o ahorrados para ir a casa en fin de año; posibilidad de viajar si se destacaban en el deporte o en alguna expresión artística; espacios de esparcimiento como el casino en donde podían convivir todos los días. Estas condiciones eran además nuevas para la gran mayoría de los alumnos, quienes provenían de hogares de muy escasos recursos, “privilegios” que podían conservarse si se observaba un buen comportamiento y se adaptaban a las condiciones impuestas por la institución.

Sin embargo, también existieron los castigos, y aunque estos no eran tan variados como los estímulos, lo cierto es que fueron altamente efectivos,

El más eficaz, de acuerdo a lo que me expresaron los internos, fue el arresto. Un niño podía ser arrestado por diversas faltas, desde quien era sorprendido jugando en los dormitorios a la hora de dormir, hasta aquellos que se escapaban por las azoteas para ir con sus familiares, o para retar a golpes a otros niños cercanos al internado. ¿Por qué era tan duro el arresto? Imaginemos a un niño de 6 a 15 años, que de lunes a viernes permanece las 24 horas del día internado, pero que por alguna falta, justo el día en que debe salir, le informan que debe quedarse encerrado el fin de semana, pues ha sido castigado con un arresto. Para los que tenían familiares en la ciudad, el castigo era mucho más duro relativamente, pues implicaba estar por lo menos un día más sin ver a la madre o al padre; los que no lo resentían tanto eran los niños que provenían de otros municipios, pues por lo regular debían de quedarse los fines de semana en las instalaciones; para estos casos quedar arrestado significó entonces no poder salir a pasear y gastar sus ahorros.

Al quedarse en la escuela, debían realizar diversas actividades, como la limpieza de los baños o de los espacios públicos, aunque también aprovechaban para jugar con quienes se quedaban. Aquellos niños que reincidían no sólo sufrían el arresto, sino además eran obligados a utilizar un uniforme especial, que los distinguía de los demás, y que evitaba que se escaparan del internado; este uniforme también podía ser utilizado toda la semana, dependiendo la gravedad de la falta.

- Nos arrestaban, no salíamos a la casa, todos los días lavábamos el baño, nos mandaban a cocina, a lavandería.³⁷⁴

- Si porque dolía en el alma que no podías salir a la calle, yo por ejemplo, los viernes salíamos, porque era viernes, sábado y domingo, y el lunes me iba corriendo las calles de Independencia y Reforma para llegar al internado Damián Carmona, era una experiencia bonita, a muchos no les gustó³⁷⁵

- Toda la semana uno no veía a sus padres ni amigos, y el viernes que iba a salir no lo dejaban, había niños que lloraban porque no los dejaban, estaban a llore y llore, muchos compañeros.³⁷⁶

- [...] pero los que éramos así medios internos, cuando pasaba la matrícula, porque cada quien tenía una matrícula, un número, pasaban desde el 1 hasta el 300 por decir, decían “matrícula 246, está arrestado” pues ya empezaban las lágrimas a vertir, y entonces ya llegaban los tíos, como nos tardábamos, como a las 7, 7:30, llegaban las tías, y mi mamá estaba afuera, llegaba más tarde, iban y abogaban, “no, no sale, sale hasta mañana, van a hacer talacha”, trabajo y entonces el trabajo era duro porque nos ponían a lavar los baños y a destaparlos, o a barrer las canchas, a regar los jardines, o sea, era duro la disciplina, eran los castigos. [...] pero habían unos que sí, los padres autorizaban que ahí se quedaran, los vestían con un atuendo especial, como tipo presidiario, y estaba difícil, y se entristecía uno al ver. Había un chico muy travieso; nada más oías los lloridos de los chavillos que se querían salir, pero como se salían con el uniforme, ahí no se podía. Si, por eso muchos lloraban, todavía cuando nos arrestaban, ya los 5 o 6 volteábamos y a llorar, [...] ya se iba uno al comedor, ya se resignaba, iba hasta la cama, “no voy a salir, voy a salir mañana después de que haga la talacha”, y ya te decía el maestro “no lo vuelvas a hacer, no lo vuelvas a hacer”, “no lo vuelvo a hacer” y eso te servía de freno, de acicate para no volver a cometer indisciplina.³⁷⁷

- El otro castigo que se imponía era que era arrestado el fin de semana, dependiendo de la falta, podía ser arrestado un día o los dos días, en fin de semana, de no salir a la calle o salir a su casa y obviamente el familiar, de los que venían por ellos, se enteraban de que esta castigado, que no iba a salir y pues ya se les informaba la falta. Entonces ese era el tipo de castigos, una faena ahí media pesada o bien un arresto; o una falta menor, pues bueno, no sales el sábado en la mañana o el sábado por la mañana, por ejemplo, regrésate a las dos de la tarde furor del tope, del límite pues, no sales en la tarde, si fueron cinco o diez minutos, pero si fue de media hora ya no sales el resto del fin de semana, ahí se graduaban mas o menos a criterio.³⁷⁸

³⁷⁴ Entrevista a MIHM (1938-1942)

³⁷⁵ Entrevista a JJRG (1949-1951).

³⁷⁶ Entrevista a JSL (1951-1956).

³⁷⁷ Entrevista a JAOV (1957-1961)

³⁷⁸ Entrevista a DMC (1957-1961).

- Para el caso de nosotros también llegaba el tiempo de salir y si había reportes no salías y además nos vestían con unas pants rayados, o ¿cómo llamarle? Si, pants viejos, porque en ese tiempo había unas bardas viejas, y los jóvenes las brincaba, y la idea era que ya no salieran, les ponían su traje rayado, pijama rayadas, y ya no se salían a la calle con ese uniforme, era el castigo, a mí normalmente no me castigaron, era el castigo fuerte cambiar de traje.³⁷⁹

No quiero dejar de llamar la atención del lector sobre el testimonio de uno de los entrevistados, quien señala que era considerado motivo de arresto, el hecho de que los estudiantes permitieran que sus maestras no caminaran en el lado correcto de la acera, así como la falta de respeto a los mayores:

- Había un método de arrestos que por una falta, allí se consideraban desde una falta menor hasta una grave. Una falta menor era llegar tarde al comedor o llegar corriendo a clases, llegar tarde a la formación de los pelotones y compañías, pero eran faltas leves, por decirlo, que no ameritaban castigo más que una llamada de atención; pero habían situaciones que no se nos permitían en lo absoluto, por ejemplo: ir caminando y que una de nuestras maestras no fuera del lado de la acera, o que un mayor que nosotros fuera en otro lado que no fuera la acera, esas si eran medidas graves que se nos infundieron en la educación; ahí no se podía faltar el respeto al mayor para nada.³⁸⁰

Se arrestaba también a aquellos alumnos que eran sorprendidos peleándose o maltratando a sus compañeros, lo que aparentemente significó una contradicción: no creo que los directivos y profesores no fueran conscientes que la autoridad que tenían los oficiales sobre sus compañeros no era sólo resultado del nombramiento oficial, sino también del miedo y respeto que inspiraban entre sus pares, como ya hemos dado cuenta en líneas anteriores. Me parece más bien que aunque eran conscientes de ello, el mensaje que se intentó transmitir fue que el uso de la violencia era justificado siempre y cuando fuera un asunto defensivo, y a favor del orden institucional, así como para proteger a los más débiles, incluyendo a las mujeres. No se trataba de “rajarse”, por el contrario, pero siempre y cuando hubiera razones para ello.

- Castigos eran... que si te peleabas por ejemplo, si establecías una bronca ahí con otro compañero pues los dos eran castigados, así es que no había mucho para ganar buscando la bronca porque tanto si te la buscaban como si la buscabas, de todas maneras eran castigados, así es que debías moderar tus reacciones también y no establecer un conflicto o una pelea. Se establecieron algunas peleas pero el castigo fue para ambos y el castigo consistía, por ejemplo, en ir a lavar los baños; y como no sé si era

³⁷⁹ Entrevista a AAP (1966-1971)

³⁸⁰ Entrevista a RGZ. (1957-1962)

adrede, siempre había un baño tapado y yo no sé si era con el fin de hacer batallar al castigado, entonces ese era. El otro castigo que se imponía era que era arrestado el fin de semana, dependiendo de la falta, podía ser arrestado un día o los dos días, en fin de semana, de no salir a la calle o salir a su casa y obviamente el familiar, de los que venían por ellos, se enteraban de que esta castigado, que no iba a salir y pues ya se les informaba la falta.³⁸¹

Desde mi punto de vista, el arresto puso a prueba la masculinidad de los internos, pues había que aguantar el encierro, lo que significó mantener cierta distancia con el hogar y con la familia, de la cual ya se estaba alejado durante la semana; no había que quebrarse, había que aguantar en la medida de lo posible, acostumbrarse al encierro, pues si no se era mal visto. Me parece que en ese sentido, la situación fue mucho más dura para quienes no tuvieron la oportunidad de ir a casa los fines de semana, y quienes debieron acostumbrarse a no ver a la madre ni al padre, olvidándose de cualquier posibilidad de afecto familiar, alumnos a quienes el arresto no les afectaba demasiado aparentemente.

- Pero casi había muchos que no eran de la ciudad, a ellos les valía, pero en sábado y domingo les daban chance de salir a dar la vuelta a pasear porque también había estímulo, nos daban un “pre” que nos daban a veces un peso o dos pesos [...].³⁸²

- El 110, ¿quién es?” “Éste” “110 queda arrestado, lo amonestaron 2 veces en los patios, andaba jugando en el comedor, estaba jugando en el dormitorio, no se durmió temprano, y no quiso hacer talacha” ¡Chin! Castigado. Chilladero, “¡No! Es que me quiero ir con mi mamá” Y le dan unos guamazos, “póngase como hombrecito”. Pero realmente tenías que portarte bien; yo después de que ya vinieron mis papás, yo creo que nada más estuve como dos o tres arrestadas, pero cuando no estaban, siempre me andaban arrestando, como me valía.³⁸³

Reitero lo que he venido sosteniendo a lo largo de estos capítulos: el modelo de masculinidad promovido por el internado, implicó “configurar” a un hombre disciplinado, trabajador, responsable, sano, estudioso, firme, gallardo, ágil, valiente, protector de las mujeres y de los mayores, respetuoso de las instituciones del Estado, así como de la familia, sin que esto último significara dejarse llevar por la parte emocional, y por lo tanto “quebrarse”, o acobardarse.

³⁸¹ Entrevista a DMC (1957-1961).

³⁸² Entrevista a JSL (1951-1956).

³⁸³ Entrevista a JMOS (1969-1973)

La implementación de los arrestos y de las fajinas no significó que no hubiesen existido los castigos físicos por parte de los prefectos y de los directivos, pero al parecer tampoco fueron prácticas cotidianas ni tampoco las más necesarias, puesto que los alumnos estaban todo el tiempo expuestos a los diversos dispositivos disciplinarios, de los que hemos dado cuenta ya, como la vigilancia en los dormitorios, cuyas camas tenía la matrícula del alumno que facilitaban su identificación; las marchas constantes que moldeaban los cuerpos y los “espíritus”; los horarios fijos y las actividades rutinarias que se hacían todos los días en momentos específicos; además de los arrestos y las fajinas extras que tenían que realizar cuando no se portaban de acuerdo a los lineamientos planteados por la institución.

Algunos de los alumnos entrevistados recuerdan las ocasiones en que sufrieron castigos corporales:

- Una vez yo estaba ya en segundo año, pues Eduardo ya estaba... no me acuerdo en que año estaría ya, una vez yo estaba en el pretilde de la pila, porque teníamos pila, yo estaba en la pretilde de la pila platicando de que Benito Juárez es oaxaqueño, y que nació en tal lado y que quién sabe qué, entonces ni estaba estudiando, estaba Eduardo abajo, la Jefa Leonor era... donde lo vio, y que va y me baja los calzones y que me nalguea delante de él, ¡esa si estuvo buena!³⁸⁴

- ¡Arriba huevones!” y todos para arriba y yo me quedé dormido y con una vara de membrillo me pegó en los dedos de los pies, me dolió mucho pero yo en ese tiempo era un tipo muy rebelde desde niño y uno no sabe si el día de mañana te llevas una sorpresa. Al otro día estuve pendiente, cuando llegó con su grito clásico me puse la almohada en los pies y pensé “Ahora se pégame”, y me pegó, y dijo “Ah ¿te quieres pasar de vivo?”, me paró y me dio uno en las nalgas que todavía me duele, así no tan fuerte.³⁸⁵

- Uno, el castigo de que lo reportaban a uno con el director “Chato” Márquez, pero ya era un castigo que había rebasado los límites de orden y disciplina, ¿y qué es lo que pasaba? Que llega uno con el “Chato” Márquez, y a él lo único que le hacía a uno, le decía que se llamaba “remolinito, chocolatito”: nos agarraba de las patillas, nos daba vueltas de las patillas y nos levantaba, y otro nos ponía los dedos uno de un lado de la quijada y otro del otro, y nos levantaba, y ya su patada, y ¡órale!³⁸⁶

- Pues sí, a veces iba el prefecto, y como era tanta población, lo hacíamos a veces desesperarse [...]. No ponían atención y llegaba y se los sonaba. Y el director nos levantaba de aquí así [señala por las quijadas], de repente daban, “pórtate bien” y hasta se tragaba uno la garganta, y eso a mí me tocó una vez y con eso entendí, porque era duro el profe, era duro, la disciplina era muy dura.³⁸⁷

³⁸⁴ Entrevista a MIHM (1938-1942)

³⁸⁵ Entrevista a JJRG (1949-1951).

³⁸⁶ Entrevista a PNC (1953-1955)

³⁸⁷ Entrevista a JAOV (1957-1961)

- [...] no había agresión de los conserjes, siempre traían su palito ahí, te daban un golpecito leve, para, “a ver, haga esto, haga aquello”, pero siempre en muy buenos términos porque los conserjes eran muy educados [...]³⁸⁸

- Pásale”, ya pasaba y nada más llegaba, mi jalón y hasta el maestro se daba vuelo, me agarraba y ¡órale!³⁸⁹

Ya hemos mencionado en los capítulos anteriores, que para poder mantenerse en el internado, había que tener un promedio superior a 7, resultado no sólo de las calificaciones obtenidas en cada una de las asignaturas, sino también del comportamiento y la disciplina, que también era calificada. De no conseguir el promedio, los alumnos debían de abandonar el internado, aunque como también hemos visto en el capítulo III, se buscaba la manera de que los niños en esa situación pudieran quedarse, aunque no cuento con la información para confirmar si realmente alguien que no alcanzó el promedio tuvo posibilidades permanecer en la institución.

- Yo tuve en segundo a la maestra Conchita, era estricta, yo la tuve en segundo y en tercero, en cuarto tuve a la maestra Guadalupe Vega, cuarto y quinto, también muy estricta la maestra Guadalupe Vega, y en sexto tuve al maestro Enrique López de Lara, peor, entonces no había, claro que en todos los lugares existen los desmadrosos, dos o tres, siempre que armaba la bronca en el mismo lugar, pero si se llevaban sus, por lo menos les bajaban la calificación en disciplina, o les daban una regañada, o sea no eran unos santos.³⁹⁰

4.6 Las relaciones afectivas.

Recapitemos un poco sobre las características generales que presentó el internado durante el periodo que abarca este trabajo de investigación: desde su fundación, los internos debieron permanecer todo el tiempo en las instalaciones del plantel, y aunque muchos de ellos tuvieron las posibilidades de salir los fines de semana, había quienes por su situación económica, y por la lejanía de sus hogares debían de quedarse los sábados y domingos,

³⁸⁸ Entrevista a RGZ. (1957-1962)

³⁸⁹ Entrevista a JMOS (1969-1973)

³⁹⁰ Entrevista a JSL (1951-1956).

aunque con la posibilidad de salir de las instalaciones en ciertos horarios para pasear por la ciudad, y aprovechar para poder comprar fruta o golosinas con la cantidad mensual que la SEP les hacía entrega desde 1943.

Hemos visto también como la vida militarizada significó varias cosas, desde la entrada a los dormitorios, a los comedores, a los salones de clase, y a los talleres, por medio de marchas y movimientos marciales, hasta la organización de los alumnos por pelotones y compañías, en donde hubo estudiantes que ostentaron diversos rangos, quienes se encargaron de auxiliar a los profesores, prefectos y directivos para mantener el orden. Significó también utilizar uniformes parecidos a los que vestía la milicia, generando una sensación de orgullo entre por lo menos los ex alumnos a quien tuve la oportunidad de entrevistar.

Era una vida de muchas actividades, entre las que se incluyeron las deportivas: todo el tiempo los alumnos tuvieron la oportunidad de ejercitar sus cuerpos, permitiendo convertir a la institución en una potencia deportiva.

Estos factores permitieron ir construyendo una identidad colectiva entre los alumnos, aunque de entre todos ellos, el que me parece fundamental para configurar relaciones de amistad más o menos fuertes entre los alumnos, fue el de estar conviviendo en un mismo espacio durante 24 horas, de lunes a viernes, y en algunos casos, toda la semana. Situémonos nuevamente en el lugar de estos niños, cuyas edades iban de los 6 a los 15 años, y en algunos casos hasta los 18. Muchos de ellos tenían, como ya hemos mencionado, la posibilidad de ir con sus padres y madres los fines de semana; los menos afortunados, que habían tenido que viajar de comunidades alejadas para poder ingresar al internado, debían de esperar a ver a sus familiares hasta que llegara la temporada vacacional, a condición de que ellos o sus familiares hubieran juntado suficientes recursos para poder

viajar. ¿Con quiénes pasaban la mayor parte del tiempo? Con sus profesores, con los prefectos, las cocineras, con los directivos, pero sobre todo, con sus compañeros de pelotón y sus amigos de clase. Es decir, las únicas personas de quienes podían recibir cierto afecto y comprensión eran de sus maestros, compañeros y amigos, por lo que las relaciones entre ellos fueron muy estrechas, a tal punto de considerarse como hermanos, e incluso mantener relaciones de amistad después de haber egresado.

- Igual, a las chiquillas igual que a nosotros todos; los alimentos, la ropa, todo era igual. Había unas niñas muy chiquitas, a mí no me tocó eso pero había unas niñas muy chiquitas, que las más grandotas se encargaban de bañarlas, de peinarlas; ya para cuando entrábamos al comedor ya estaban peinadas y bañadas. [...] era una hermandad, no era relación así de amigos, era hermandad, nos veíamos como hermanos.³⁹¹

- Relaciones de respeto, de aprecio, de cariño. Porque nos veíamos como hermanos, no éramos compañeros de la escuela común y corriente, no, todo es como hermanos, les pasaba algo, y ahí vamos todos a ayudarlo, a llevarlo a la enfermería, a ver cómo lo apoyábamos. Le digo que yo tuve un compañero que yo quise como si fuera mi hermanito, jamás lo he vuelto a ver, siempre, a estas alturas de la vida, le pido a dios que si está con vida lo ayude, pero no, jamás lo volví a ver.³⁹²

- El compañerismo entre los amigos que venían de diferentes partes, había gente de Chihuahua, del Distrito Federal, de la Huasteca Potosina y claro gente de aquí, pero nos unía una amistad muy bonita, precisamente por estar encerrados aquí.³⁹³

- Si había coordinación, la misma situación que vives ahí, de depresión y eso, te inducen a que te hagas sociable, un poquito sociable por que eso te sirve, “intégrate a la plática, intégrate a tus compañeros” y sin que te diga nadie ni presione, tú mismo vas abriéndote ahí para que lo social se dé.³⁹⁴

- [...] éramos 6 chavillos y casi por lo regular siempre andábamos juntos, el primer año, el segundo año, y ya después empezamos a conocer cada quien otros amigos, como este Baltazar, u otro chavillo que empezaron a juntarse nuestro grupo, y entonces, pues a veces se iban 3 o 4, como ya éramos como 10 o 12 chavillos que nos juntábamos, pero a veces que coincidían para hacer una cosa unos 4, y unos 5 se iban para otro lado, y otros por otro lado, y así nos empezamos a separar, pero después cuando salimos los fines de semana, nos juntábamos [...] ³⁹⁵

Por voz de uno de los entrevistados, sabemos que estas relaciones no sobrepasaron ciertos límites, marcados por una masculinidad que entre sus componentes incluía a la heterosexualidad, aunque no dudaría que por la edad, así como por otros factores, hubiesen

³⁹¹ Entrevista a MIHM (1938-1942)

³⁹² Entrevista a JJRG (1949-1951).

³⁹³ Entrevista a RGZ. (1957-1962)

³⁹⁴ Entrevista a AAP (1966-1971)

³⁹⁵ Entrevista a JMOS (1969-1973)

existido algunas expresiones homoeróticas, aunque todo parece indicar que no eran toleradas:

- Ahí no podía en un momento dado... vamos, así como no podías abrazar un compañero por que luego te decían “¡he maricón!”, ¿sí? Entonces tampoco podías desenvolverte con cierta prepotencia, ¿por que? Pues porque también te echaban carilla, ¿sí? Te hacían que no perdieras piso. Se manejaba homogeneidad en ese sentido, en ese tiempo la verdad no supe yo de manifestaciones de este tipo afectuoso-gay. La única vez, simplemente un muchacho de aquí de San Luis y uno de México que se pelearon... ¿por que se pelearon?, pues porque había otro muchacho de un poquito de modales finos y así como que querían tenerlo de protegido, hasta ahí, no era más, tenían cierta afinidad por este muchacho que era mas chico, verdad, como que se disfrutaba proteger, no que se dieran detalles así en las noches, pues no, eso se notaba y si se sabia se corría.³⁹⁶

Las relaciones de amistad implicaron también la protección entre sí, sobre todo aquella que los niños más grandes brindaban a los más pequeños, ante los posibles abusos que podían sufrir. Pero esa protección era el resultado de un proceso de identificación y de valoración de ciertas cualidades, como la valentía; o de un proceso de negociación, en donde el protector recibía algo a cambio.

- Yo me hice amiga de las grandes: Hipolita Gallardo, de Adela Chávez, de Juana Alamilla, de todas esas me hice amiga porque los novios me defendían a mi hermano y yo les echaba aguas por si venia el director, venia la maestra; oye “pos” de andar de alcahueta y que me cuidaran a mi hermano.³⁹⁷

- Si, pero generalmente era por tamaños, por edades, porque a los grandes no les gustaba, yo tuve la fortuna que todos los grandes me protegían, me cuidaban. Una vez, una de las personas que mencionaste, bajando del cine el Potosí, me agarró a moquetes y coscorriones, me agarró por sorpresa y me dijo que por mi culpa los grandes lo habían golpeado.³⁹⁸

- No, ahí en el internado por lo general uno cuando estaba chiquillo tenia un cuate que era grande, que lo protegía, era relativo ¿no?, porque el otro era más grande, pero de todos modos yo si tenía, el que a mí me protegía se llamaba Bernabé Carrillo, y hasta que salió él, digo salió muy pronto porque salió en el 53, ya en el 54 yo ya no estaba muy chavillo, yo ya me defendía, pero si, la gran mayoría era muy raro el que le pegaran a un chico.³⁹⁹

- No, de niveles, no había, a veces si, pero los grandes no golpeaban a los menores, había un nivel de golpes entre los mismos niveles, sí, no abusaban, que yo me acuerde que abusaran pues no.⁴⁰⁰

- No era común, pero sí había aprovechamiento de los más grandes a los chicos; tenían un poquito más de cuidado cuando aquel chico tenía su hermano o sus hermanos, no era tan fácilmente, pero un chavillo que fuera solo, pues si le atizaba. [...] me protegía otro que se llama Urbano, que era un

³⁹⁶ Entrevista a DMC (1957-1961).

³⁹⁷ Entrevista a MIHM (1938-1942)

³⁹⁸ Entrevista a JJRG (1949-1951).

³⁹⁹ Entrevista a JSL (1951-1956).

⁴⁰⁰ Entrevista a PNC (1953-1955)

poquito más grande que yo, y él me protegía, “oye, me pegó fulano de tal”, y como estaba más grande, “órale, vamos a darles”, era buenecillo para pelear, el famoso Urbano.⁴⁰¹

- Incluso el más grande a veces como había grupos de chicos, le daba más afecto a los chicos, era protección.⁴⁰²

- Entonces estamos hablando de historias comunes, donde hay primero un principio de disciplina, ahí no te podías poner gallito con nadie, si un grande fregaba a un chico, aparecía otro y “¿quiubo, qué traes?”, entonces ya sabía que así se daban las cosas, había pues como una... un principio de protección al estar en desventaja, entonces yo creo que la disciplina de protección entre nosotros, que no...⁴⁰³

- [...] era un abuso enorme de los grandotes a los chiquitos, y yo empecé a meterme, a meterme a defender chavillos, ¡claro! Que no creas que era de a gratis, porque decía mi abuelo “en esta vida estoy por loco, no por tonto”. Les cobraba una cuota a los chavillos por defenderlos, porque me tocaban mis guamazos.⁴⁰⁴

Una de las cosas que me di cuenta al momento de hacer las entrevistas, es que durante la década de los 40, 50 y parte de los 60, los abusos por parte de los niños mayores en contra de los menores, si bien constituía una práctica más o menos frecuente, no lo fue tanto como a finales de los años sesenta, tal y como dan cuenta los ex alumnos que estuvieron en aquellos años:

- Si, como todo, los muchachos mas grandes a veces llegaban y les daban su patada a esos que te digo, a los que no pusieron resistencia al principio, llegaban les jalaban los cabellos y patadas.⁴⁰⁵

- [...] y había muchos chavillos, unos chavillos que, pues no, pobrecitos, de esos que ahora le dicen que el bullying, estaba a toda su expresión en el internado, era un abuso enorme de los grandotes a los chiquitos, y yo empecé a meterme, a meterme a defender chavillos [...] Los chavillos, por ejemplo, los niños chiquitos que estaban en los patios, o estaban en bolita viendo jugar a alguien, llegaban los viejos, los viejotes estos abusivos, de repente y no más con unas patadas, ¡Chin! Les daban 2, 3 patadas, los hacían llorar, y se iban, pero siempre cuidándose de que no los vieran los prefectos o los maestros.⁴⁰⁶

Algunos de los internos también establecieron relaciones afectivas con los prefectos y maestros, a quienes aprendieron a respetar y a querer, probablemente por ser las figuras de autoridad más cercanas a ellos, pero también porque hubo momentos en que les brindaron cierto cobijo, sobre todo a aquellos niños que no veían frecuentemente a sus familiares,

⁴⁰¹ Entrevista a JAOV (1957-1961)

⁴⁰² Entrevista a H de la T. (1958-1961)

⁴⁰³ Entrevista a DMC (1957-1961).

⁴⁰⁴ Entrevista a JMOS (1969-1973)

⁴⁰⁵ Entrevista a AAP (1966-1971)

⁴⁰⁶ Entrevista a JMOS (1969-1973)

quienes no sólo se quedaban los fines de semana en la institución, sino incluso hasta en las vacaciones de verano, tal como nos lo señala uno de los entrevistados:

- Aún así había gente, había muchachos que en vacaciones de verano no venían por ellos, sobre todo lo de México. [...] los maestros de alguna manera por ahí detectaban: “¿oye, que tienes, que te pasa?” y ese tipo de cosas, “a mira, a lo mejor viene”, no faltaba quien si anduviera medio apachurrado, pues es lógico encerrados. Como que hacían un poquito de labor maternal las maestras o las cocineras incluso, cuando menos lo escuchaban a uno, se interesaban pero si, en ese aspecto. Bueno, realmente los premios no se notaban, no se hacían notar, el tener tú un gesto amable de tu profesor constituía un premio. Un gesto amable, ¿en qué consistía un gesto amable? En una sonrisa, el que te palmearan el hombro, el que te dijeran: “oye, pues lo hiciste bien así y asa”, era como un reconocimiento.⁴⁰⁷

4.7 ¿Qué tipo de hombre? ¿Qué tipo de masculinidad?

A lo largo de este capítulo, hemos podido observar, que si bien el internado de 1938 a 1970 otorgó una serie de beneficios importantes a los que tuvieron la oportunidad de estudiar ahí, también es cierto que la vida no siempre fue sencilla, no sólo por la dura disciplina que era implementada, sino sobre todo por la lejanía que había con respecto a los familiares.

¿Qué tipo de hombre buscó configurar la institución? Hemos hecho ya las anotaciones suficientes que nos dan la imagen del tipo de masculinidad que fue promovida por la institución, así como la forma de apropiación que del modelo hicieron los alumnos.

No debemos olvidar el contexto histórico en el que surgió el internado Damián Carmona: estamos analizando un periodo que coincide con el giro conservador adoptado por el gobierno de Lázaro Cárdenas, cuya orientación fue profundizada por los gobiernos posteriores, tal y como dimos cuenta en el capítulo I de esta tesis.

Ya vimos como la política y discurso de la “Unidad Nacional” adoptado desde el avilacamachismo, buscó conciliar los intereses antagónicos y la polarización desarrollada durante la fase “radical” del cardenismo, para luego tratar de mantener la paz y la

⁴⁰⁷ Entrevista a DMC (1957-1961).

estabilidad social, y con ello lograr el desarrollo económico e industrial que el país requería. Los círculos políticos dominantes buscaron reconstruir las instituciones y darle orden a ese aparente caos que había generado el proceso revolucionario, por lo que en términos de las relaciones y de las construcciones de género, buscaron reconstruir las formas tradicionales, sobre todo a partir del gobierno de Manuel Ávila Camacho en adelante, pues como también vimos, con el cardenismo y su proyecto de educación socialista hubo cierta apertura, que desde mi punto de vista fue el resultado de la presión y organización de las mujeres quienes desde antes de la revolución venían participando activamente en la vida política del país.

La imagen que promovieron los directivos, maestros y prefectos en el internado sobre lo que significó ser hombre en la época, me parece que corresponde a ese proyecto impulsado por los círculos dirigentes: un hombre sano, atlético y ágil, trabajador, responsable, sobresaliente en sus actividades, valiente, gallardo y de carácter fuerte y firme, protector de los más débiles, garante del orden social, y sobre todo respetuoso de las instituciones del Estado. Quienes se acercaban a estas características, fueron objeto de diversos reconocimientos, entre los que se encontró el otorgamiento de rangos que conferían autoridad a quienes les eran asignados, y que tenían la responsabilidad de garantizar el orden institucional. Ya hemos planteado también que esa autoridad no era ganada simplemente por el hecho de haber sido reconocidos por los directivos como alumnos ejemplares y con don de mando, sino también como resultado de la valoración que sobre estos alumnos hacían sus propios compañeros, estatus que era ganado sobre todo a partir de ser bueno con los golpes.

En ese sentido, el saber defenderse era también una reafirmación constante de la masculinidad; y aunque no se fuera bueno, lo más importante era el no rajarse, no

acobardarse ante el reto. Por supuesto, este comportamiento no era promovido por las autoridades, y por el contrario, se castigaban a quienes se enfrentaban a golpes, aunque esto no evitó que las peleas fueran algo frecuente. Quiero señalar nuevamente que no creo que las autoridades no fueran concientes que el respeto por los grados que ostentaban ciertos alumnos no era sólo resultado del nombramiento, sino también de la capacidad que estos tenían para imponerse, sobre todo a través de los golpes, aunque lo fundamental era su disposición a colaborar con las autoridades para mantener el orden social en el internado, es decir, el respeto a las instituciones era un elemento clave para acceder a estos espacios de poder institucionalizados.

- [...] pues ya empezaba uno a defenderse porque ahí te aventaban, era como una novatada, y a defenderse y uno no podía correr porque eran varios, a defendernos y ahí conservarnos ese tiempo. Si, ahí el que no se defendía diario ya sabe lo que le pasaba, corría uno o se iba; ya después poco a poco, se iba asentando, y ya de rato si alguien podía se peleaba con uno, y luego con otro, y luego con otro, y se le sonaba a uno, pues ya lo tomaban en cuenta, ya ninguno se le metía, pero era cosa, novatada, pero si era canijo.⁴⁰⁸

- Incluso el prefecto de la Camilo Arriaga, cuando descubría que nos peleábamos, “vengan los dos para acá, pónganse los guantes” y ya se daba unos cotorrazos, y él veía que no fuera tan violento, y entonces, “ya tranquilos”, nada más que si reinciden, su castigo, no pues si reincidía y era como 10 días, pero me soné a mi compañero que me pegaba acá, porque quería hacer lo mismo, entonces si surge esa cosa de defenderse a uno, de ser valientes.⁴⁰⁹

- Si claro, peleas también hay, en mi caso específico me peleé con 2 personas, y de ahí nadie me molestó, si al principio no marcas tu límite te agarran de bajada, yo con aquellos 2 jamás me volví a pelear. Nadie me faltó el respeto jamás. Pero también veía a los que no querían pelear, y todo mundo los quería aventar y molestar. Si, como todo, los muchachos mas grandes a veces llegaban y les daban su patada a esos que te digo, a los que no pusieron resistencia al principio, llegaban les jalaban los cabellos y patadas.⁴¹⁰

- No te digo que también era muy bueno, pues también había muchos que me hacían chillar o me sacaban el mole, pero por lo regular el 80% de las peleas las ganaba. Y luego aparte de eso, era muy inquisitivo en estarme peleando, si alguien me ganaba, había un chavo que le decían el presi, ese chavo me ganaba, me ganaba a la hora del desayuno, terminando del comedor el desayuno, me ganaba. Y luego se terminaba del comedor, y nos íbamos de nuevo, y le ganaba. Y al otro día me decía “¿cómo ves si nos vamos ahorita después del comedor?” “Órale”. A veces nos peleábamos, al principio nos peleábamos dos veces por semana él y yo, porque era a ver quien ganaba primero, pero era ya estar en la friega tremenda.⁴¹¹

⁴⁰⁸ Entrevista a PNC (1953-1955)

⁴⁰⁹ Entrevista a JAOV (1957-1961)

⁴¹⁰ Entrevista a AAP (1966-1971)

⁴¹¹ Entrevista a JMOS (1969-1973)

Estamos pues ante uno de los elementos clave que permitirá a los alumnos en el internado acceder a los espacios de poder: los golpes. Me atrevo a decir por lo que señalan los internos, que las posiciones de liderazgo se ganaban a través de la exposición de los cuerpos, y si un alumno era bueno para los golpes, se ganaba el respeto de los demás. Y si bien las autoridades promovieron, que de ser necesario estos chicos utilizaran esas “habilidades” en pro del orden institucional. Aquellos que no estuvieron dispuestos a acatar todas las normas establecidas por el internado, pero que eran buenos en los golpes, accedían de todos modos a espacios de poder no institucionalizados, pero sí legitimados por los propios alumnos. Esa situación me parece ponía en tensión al modelo.

Por supuesto, no todos los internos eran buenos para las peleas, pero hubo quienes obtuvieron el reconocimiento de sus compañeros a través de las prácticas deportivas o culturales, así como por su buen desempeño académico, aunque sin ocupar las mismas posiciones de poder de quienes sabían golpear e imponerse al resto de sus compañeros. Lo que no era tolerado y que rompía con el esquema hegemónico de masculinidad existente en el internado, era aquel quien se “rajaba”: el que huía se colocaba en una posición inferior, por lo que debía incluso pagar para ser protegido, situación que se presentó sobre todo para finales de la década de los 60 y principios de los 70.

- [...] y te daba lástima, pobrecitos chavillos, pero desgraciadamente pues así ha sido este mundo, vive el... Bueno, siempre va a haber el débil, va a haber el fuerte, el dejado y el aprovechado, pues no sé cómo sería el tipo de escuela que tú estarías, pero yo toda la vida, bueno sobre todo en el internado, yo vi que siempre hubo un abuso enorme, pero feo y que a muchos, los más débiles o los más tontos les costó, a lo mejor mucho y que a lo mejor son los que no te pueden hablar muy bien del internado, a lo mejor son los que se traumaron en su vida [...].⁴¹²

Los dispositivos disciplinarios implementados en el internado, permitieron la estructuración de un orden de género que fue asimilado por los alumnos de una manera más o menos parecida. Los horarios organizados, las marchas, así como la disposición de los

⁴¹² Entrevista a JMOS (1969-1973)

espacios y la vigilancia permitieron a los estudiantes construir una vida más o menos ordenada, esquemas que como veremos en el capítulo siguiente, constituyeron la estructura de su vida posterior. Las constantes prácticas deportivas permitieron también “domesticar” el cuerpo, y junto con las marchas y ejercicios marciales, promovieron la formación de un cuerpo ágil, gallardo y firme.

Pero hubo otro elemento que también le dio forma a la masculinidad de los internos: la contención de las emociones, como resultado del aislamiento en que vivían.

Uno de los principales retos que los entrevistados identificaron, fue el de poder aguantar el encierro y la separación de sus familias, adaptarse a ese sentimiento de soledad y abandono que muchos experimentaron, en pos de mantenerse en un lugar que les ofreció una serie de beneficios, de los que ya hemos dado cuenta. Había que acostumbrarse a estar solo, y quien no lo hacía, mostraba que no contaba con la suficiente fuerza de carácter para contener sus emociones, y por ende quienes desertaron, fueron mal vistos por sus compañeros, o por lo menos por quienes nos dieron sus testimonios. Sin embargo, a pesar de que han pasado varios años, entre quienes entrevisté, no deja de haber algo de dolor cuando recuerdan el encierro. Es por ello que el arresto significó para muchos uno de los castigos más duros, pues limitó la posibilidad de encontrarse con sus familiares, después de permanecer durante toda la semana encerrados, sometidos a una disciplina bastante dura.

Pero quienes llevaron la peor parte fueron aquellos alumnos que debieron permanecer en las instalaciones todo el tiempo, al no poder trasladarse a sus lugares de origen, e incluso varios de ellos no pudieron estar con sus familiares en época vacacional. El poder adaptarse a esas condiciones de vida implicó también dar muestra de hombría.

- [...] pero esos tres años para mí fueron muy buenos, porque el primer año del 56, iba y decía “tranquilo, no llores, no llores”, porque cuando uno quiere ingresar, lloraba uno por ingresar, pero ya cuando estabas adentro era duro, levantarse a las 5 de la mañana, bañarse con agua caliente y luego

salir al patio, y abrigarse ahí pues era muy duro, el cambio drástico de la casa a un sistema [...]. [...] los primeros años eran bien duros, los primeros tres años, hasta el cuarto ya empezaba uno a digerir un poquito, pero los primeros años lloraba uno, lloraba uno por dentro y por fuera, porque extrañábamos la casa.⁴¹³

- No, pues a su casa, porque todos los muchachos estaban al 100% de estar ahí, el hecho de estar internado no es lo mismo de estar en la escuela, eso le implica un gran sacrificio mental, no es fácil y en esas edades dejar a su padre, madre en casa, responsabilizarse a hacer las tareas de su escuela, estamos hablando de 8 a 11 años, son personas demasiado pequeñas, entonces nadie esta al 100% a gusto, hay que estar porque hay que estar, todavía son personas demasiado pequeñas, entonces te deprimen, muchos llegaban y los dejaban sus padres, y a llorar, porque querían estar con sus padres.⁴¹⁴

- [...] los que se escapaban del internado por lo regular vivían cerca del internado, y tenían a donde llegar y llegaban a su casa y decían “¡No! Es que yo me escape del internado porque ya un aguanto” y ya ahí se quedaban en la noche muy felices y contentos, y al otro día los llevaban de nuevo los papás, “aquí traigo a mi hijo que se escapó anoche”, pues entonces ya llegaba, “no pues déjenoslo”, entonces se iba el papá y el maestro Vázquez o Don Chuy, a quien le tocara, traían unos palos, unas reglas, ¡nombre!, unos 10 trancazos, 10 palazos en las pantorrillas [...] Era horroroso, para muchos muchachillos era súper doloroso, después de haberse pasado de lunes a... Por ejemplo, yo los miércoles, me acuerdo que era una chilladera de los muchachillos, llegaban sus papás, “¡Ay papá! Ya me quiero ir, ya no quiero estar aquí” y ya los iban a consolar, ya se iba pasando el tiempo, y luego ya se iban los papás, “no papá, llévame por favor, sácame de aquí”. Y yo decía, “pinches chillones, si está bien padre aquí”. [...] yo creo que en el año escolar, ha de haber ido unas 3 o 4 veces tal vez, o sea bien poquitas, no estaba yo acostumbrado a que fueran a visitarme, entonces pues se me hacía tan común y corriente que no fueran a visitarme, que me la pasaba bien, y luego a veces había que de tiempos, que a lo mejor llegaba el martes o llegaba el jueves, sobre todo el jueves, les pegaba la depresión a los chavillos, “¡Ay, es me quiero ir a mi casa, no sé porque mi mamá me dejó aquí!” Y pensaban que sus papás los odiaban, y que estaban en un castigo muy fuerte. Te lo juro que yo nunca me deprimí en el internado por estar ahí sólo.⁴¹⁵

Como ya hemos explicado en líneas anteriores, esa situación de encierro permitió establecer relaciones de camaradería bastante estrechas, formando un espíritu de cuerpo, es decir, considerarse parte de un grupo y de una hermandad, una característica que también se hace presente entre los integrantes de las fuerzas armadas. Pero como también hemos mencionado líneas arriba, estas relaciones no permitían la presencia de homosexuales ni de conductas “desviadas”.

- [...] la gallardía, la disciplina, luego nos enseñó a 300 o más, teníamos una banda de guerra que le pegábamos a los soldados, así, te lo aseguro, y por lo menos en un tiempo no hubo ningún desviado de conducta, todo era así, si hubiéramos conocido uno así, lo hubiéramos sacado a patadas, yo creo, pero realmente, tuve la suerte de que mientras estuve ahí, todo fue un comportamiento ejemplar de todos mis compañeros.⁴¹⁶

⁴¹³ Entrevista a JAOV (1957-1961)

⁴¹⁴ Entrevista a AAP (1966-1971)

⁴¹⁵ Entrevista a JMOS (1969-1973)

⁴¹⁶ Entrevista a JJRG (1949-1951).

- Ahí no podía en un momento dado... vamos, así como no podías abrazar un compañero por que luego te decían “¡he maricón!”⁴¹⁷

Ese espíritu de cuerpo implicó también no denunciar algunas acciones prohibidas que realizaban los alumnos, incluyendo a los oficiales, quienes también cometían faltas, como el escaparse por las noches para pasear o ver a sus familiares. Quien “rajaba”, merecía un castigo por parte del grupo:

- No, se escapaban, nos escapábamos varios en la noche, pero nada mas era entrar y salir, de que se escaparan se escaparan no.⁴¹⁸

- Si, ahí no había, porque sí había una gente rajón, había castigo, alguien que hablara de un alumno, de otro que dijera de alguna cosa, no era muy fuerte el castigo, pero le deban un poquito de nieve, de los baños hay unos que parecían conos llenos de.... Y llegaban con un palo de una escoba y estaban dormidos y se los ponían en la boca.⁴¹⁹

Casi todos realizaban ciertas prácticas contrarias al orden institucional, una especie de desafío al orden, pero que reafirmaba algunas características de esa masculinidad apreciada por los alumnos como la valentía y el arrojo; por ejemplo, el escaparse del internado no significó siempre el no querer permanecer en el plantel, sino también la posibilidad de desafiar el orden institucional:

- No, ellos no hacían nada, porque ellos también lo hacían, no todos, digo había un grupo que si tenia la necesidad de salir, o se salían simplemente a vacilar, a dar la vuelta, a San Miguelito, a San Sebas, muchas veces a echar bronca, también a bronquearse en los barrios.⁴²⁰

- [...] ahí, se entendía muchos que asaltaban la cocina, se robaban los frijoles cocidos en la cuartelera, se robaban los bolillos de la panadería, pero lo hacían no por hambre si no para demostrar que ellos eran mejor que los demás, yo me acuerdo que hubo un caso de unos dos, que se metieron a la panadería y se robaron como un costal de bolillos para el desayuno y los tenían escondidos en el teatro, detrás de las cortinas del teatro pues ya que, todos los bolillos duros.⁴²¹

- Claro, había de todo, de esas aventuras que se escapaban, no iban el lunes, o se salían de la escuela en la noche y luego regresaban; hubo varias aventuras de que se iban a las luchas, pero ya grandes salían por el corral, y regresaban, se las ingeniaban para escalar y luego para poder salir, para eludir la vigilancia de los prefectos, les ponían las camas, la ropa así como si estuvieran ahí acostados, pasaba el prefecto. Y después para bajar, después de las 12 de la noche tenían que entrar, nada más se veían las lámparas de los de la calle.

⁴¹⁷ Entrevista a DMC (1957-1961).

⁴¹⁸ Entrevista a JSL (1951-1956).

⁴¹⁹ Entrevista a PNC (1953-1955)

⁴²⁰ Entrevista a JSL (1951-1956).

⁴²¹ Entrevista a PNC (1953-1955)

Dice que una vez escondieron el canasto de los bolillos, platica uno de los ex alumnos que guardaron los bolillos, debajo, allá en el dormitorio. Andaban volados porque era la cena [...].⁴²²

- Pues me voy a pasear, me voy a divertir toda la noche, a ir a juegos y todo eso y me regreso en la noche, pero no, ya cuando estábamos empujados, por escaparnos, la gran sorpresa que no, nos íbamos a escapar pero para irnos a nuestras casas “Qué bruto, ¿Por qué no pregunté? Si mis papás vivían en Celaya, Guanajuato.” Imagínate.⁴²³

¿Qué valores debían de enarbolar estos niños? Se les inculcó desde su llegada que la disciplina era fundamental para su desarrollo, así como el trabajo, la honradez y el respeto por las instituciones sociales y políticas como la familia, y el Estado, además del amor por la patria. Como hombres además debían de proteger a las mujeres y a los más débiles, y respetar a sus maestros y a sus mayores:

- Uno, la disciplina, los valores que nos dieron a nosotros, de respeto a nuestros semejantes, a la familia, la organización, prueba de ello que de ahí se me dio el deseo de ser maestro de educación física, por lo que yo aprendí del internado, para mi fue la base.⁴²⁴

- [...] respeto hacia los padres y hacia los maestros, había mucho respeto, y ellos reforzaban eso, con la disciplina reforzaban el respeto en la casa, pues era un ejemplo; cuando salíamos de los viernes, vestiditos así, “ahí van los del internado”, éramos como un ejemplo y hasta nos sentíamos así halagados, decían “ahí van los del internado”, porque el uniforme era militar, tipo militar, botas, salíamos bien bañaditos, bien boleados, aunque fuera bien arrugada la ropa pero lo hacíamos así, salíamos limpios.⁴²⁵

- [...] teníamos deporte, teníamos alimentación, teníamos enseñanza, teníamos principios importantes, como decía yo: solidaridad, trabajo, cooperación, honestidad, honradez.⁴²⁶

- El respeto a toda la gente, a valorarse uno mismo, a estudiar, que era una cosa muy bonita de los maestros; ahí me nació la pasión por la lectura. El respeto hacia todos, hacia las instituciones públicas; valores que se han perdido, faltas hasta un Presidente de la República, ¿cuándo se escuchaba eso? Yo les volvería a inculcar, como se lo hice a mi hija, el amor hacia México, así cada día más, por el bien común, independiente del bien de uno.⁴²⁷

- Los principios básicos, siempre nos lo dijeron, ser buenos ciudadanos, en todos los aspectos, usted tiene que trabajar, ser responsable en la familia, en la sociedad, ser muy patriota, lo número uno, lo primero es nuestro lábaro patrio, nuestra bandera, o sea, te lo inculcaban como el pan de cada día, o sea “Tú serás lo que sea, pero usted va a defender México”, el principio era que seas un hombre cabal de provecho en la sociedad, no puedes ser un mediocre, esos eran los principios que nos traían “pero aquí”. Pues justamente, para mí fue importante los valores de educación como el de ser humano, a lo mejor algo sufridos, por la edad que te pega fuerte el hecho de no estar con tu familia, el hecho de no ir a tu tierra muy seguido, pero eso no se puede quitar, pero pues la verdad yo tengo mas cosas positivas,

⁴²² Entrevista a JAOV (1957-1961)

⁴²³ Entrevista a JMOS (1969-1973)

⁴²⁴ Entrevista a PNC (1953-1955)

⁴²⁵ Entrevista a JAOV (1957-1961)

⁴²⁶ Entrevista a DMC (1957-1961).

⁴²⁷ Entrevista a RGZ. (1957-1962)

mentalidad positiva que negativa. ¿Qué podemos rescatar? Pues no para mí fue mas positivo que negativo.⁴²⁸

No quiero terminar este capítulo sin mencionar un episodio compartido por uno de los ex alumnos que me resultó muy interesante para analizar: ya he mencionado que los castigos físicos, si bien existieron, no constituyeron la principal práctica disciplinaria existente en la institución. ¿Pero hasta que punto soportar la corrección física también era una muestra de hombría?

[...] estábamos en quinto año y teníamos una maestra que llegó recién egresada de la normal que tenía como diecisiete años, la maestra A; por azares del destino se casó con uno de los conserjes, R. Cuando en la comida nos daban naranja agarrábamos la cascarita y la guardábamos para aventarnos ligazos los unos con los otros, y había un alumno al que le decíamos “el topo” y él estaba a tres asientos adelante de mí, se subía y me daba dos, tres, cuatro ligazos y yo andaba ya muy enojado con él, y estaba la maestra enfrente, donde se me ocurre preparar la liga y pegarle a la cabeza, entonces que se agacha y le pego en el mero seno a la maestra, naturalmente que la maestra se agarró a llorar, salió llorando, y bueno ya después del llanto: “¿quien fue?”, y a pararse, ahí no hay nada de que me rajo o que la culpa la tienen los demás, había el principio de responsabilidad: “a sus órdenes maestra” allí te parabas y te cuadrabas con la maestra, ya me paro: “a sus órdenes maestra”, -”¿por que lo hiciste R?-, -“es que le iba a pegar al topo y que se agacha”-, -”pues que no vuelva a suceder y denme las ligas y todo lo que traigan”-. Total, nos quito las ligas, pero nunca falta un chismoso y que van con R y le dicen: “¿sabes qué?”, a mí me decían el Pelón, “El Pelón le dio un ligazo a tu señora”. Estábamos a las cuatro de la tarde ya en clase y llegó R al salón, “Z, ven para acá”, y pues yo salí como si nada, utilizaban un cordón de mando militar con el silbato y sin esperármela ni nada, ¡bum! que me cruza el rostro; luego, luego se me armó un verdugón gigantesco y la impotencia de no poder responder o decirle algo, por la disciplina; salió la maestra y que le dice “¿que hiciste? Si ya me dijeron que te pegó”, luego le dijo a R, “pero eso castigos no van aquí y tú lo sabes bien” y se fue echando pestes en contra de la misma maestra, la maestra me metió y me consoló.

Al día siguiente me hablan de dirección, me habló la maestra M que era la subdirectora y el director Márquez Borjas, que en paz descanse mi querido maestro, ambos ya fallecieron; -“a ver ¿qué te paso?”-, -”nada señor”-, -”no, queremos que nos digas que pasó”-, -”nada señor”-, -”sabemos que R te agredió”-, -”no señor” y no señor, total que a final de cuentas este hombre quedó imposibilitado para trabajar por tres meses de castigo.⁴²⁹

Sobre esta anécdota quiero llamar la atención del lector sobre varios aspectos. El primero, el discurso sobre la responsabilidad: según nos cuenta el interno, un elemento esencial en su proceso de formación era el hacerse responsables de sus actos, aunque estos trajeran como consecuencia la aplicación de un castigo, lo que me parece constituye también una característica de la masculinidad configurada en el internado: el no

⁴²⁸ Entrevista a AAP (1966-1971)

⁴²⁹ Entrevista a RGZ. (1957-1962)

acobardarse. Lo segundo es la propia actitud del prefecto, quien desde mi punto de vista con este acto quiso dejar en claro cuál debía de ser la actitud de los alumnos con respecto a su pareja, y las consecuencias de no hacerlo. Tercero: los castigos de este tipo no eran permitidos en la institución, a tal punto que aunque no hubo una acusación formal, el prefecto fue suspendido durante algunas semanas, lo que me hace reforzar el planteamiento de que golpear a los alumnos no era la medida disciplinaria más recurrente adoptada por los directivos. Y por último, la actitud del alumno, quien todo el tiempo se contuvo para no faltarle al respeto al prefecto, asumiendo que el no contestarle a un adulto, a un superior, significaba una muestra de disciplina; pero además, parte de este ser hombre, me parece que implicaba no denunciar el acto violento, aguantando incluso la presión por parte de los directivos para que acusara a su agresor, es decir, no se “rajo”, no se “quebró”. No quiero dejar de señalar que la anécdota me fue contada también con cierto orgullo, derivado me parece, del hecho de no “doblarce”.

Conclusiones del capítulo.

No me queda duda que las orientaciones políticas asumidas en el periodo histórico aquí analizado, no sólo impactaron en las políticas educativas, sino también en la conformación de un orden de género, que se expresó en las prácticas implementadas en el internado. Esto no significa que asumo que en el resto de las escuelas del sistema educativo nacional se implementaran esquemas similares y se promoviera el mismo modelo de masculinidad, pues para afirmar algo así habría que realizar una investigación exhaustiva en las escuelas del sistema; además, no podemos dejar de tomar en cuenta que el sistema de internados

constituyó un modelo distinto de escuela y enseñanza comparado con el que se aplicó otras instituciones escolares.

Sin embargo, el internado Damián Carmona expone una característica que puede ser común a otras instituciones educativas: hay un currículum oculto, que buscó configurar un orden de género, y una masculinidad específica, a través de la implementación de ciertas prácticas educativas, lo que no sería raro encontrar en otras escuelas del sistema. Es decir, la escuela promovió (y lo sigue haciendo) una serie de construcciones de lo que significaba en ese momento histórico el ser hombre, características que correspondieron a la lectura particular que de los símbolos culturales de género estaban realizando las autoridades. Un modelo que prácticamente no sufrió modificaciones a lo largo del periodo que abarca este trabajo, a pesar de los cambios que a nivel estatal y nacional se estaban desarrollando, como el surgimiento del navismo, por ejemplo. Me parece que a esto contribuyó el hecho de que durante casi todo el periodo aquí estudiado, la plantilla de maestros, maestras, directivos, prefectos, y demás personal sufrió muy pocos cambios, lo que le dio cierta estabilidad a esas prácticas educativas.

Los diversos dispositivos disciplinarios implementados en la institución, buscaron promover una masculinidad responsable, honrada, trabajadora, protectora de los más débiles, deportista, gallarda, ágil, valiente, respetuosa de las instituciones sociales y del Estado, así como de sus símbolos, acorde a las orientaciones políticas adoptadas por los círculos dirigentes, que buscaron fortalecer a la vida institucional del país, promoviendo la armonía y el respeto, incentivando incluso la adopción de roles tradicionales de género.

Me queda mucho más claro que las características de la masculinidad hegemónica no son únicas ni siempre se expresan de la misma forma, por el contrario, están en constante tensión. Y en ese sentido, me parece que este tipo de masculinidad garantiza un acceso

privilegiado al poder, pero cuya posición es siempre un campo disputable. Aunque el modelo hegemónico que se hace presente en el internado tiene algunas variaciones, incluso en un mismo momento histórico, lo cierto es que tanto los alumnos que tienen un cargo institucional, como aquellos que no lo tienen, pero que al igual que los otros, saben enfrentarse a golpes, ocupan un espacio privilegiado en la estructura de poder. Los que no son buenos para los golpes, pero que tampoco se “rajan”, y que hacen gala de otras características, o que por lo menos se acercan al modelo hegemónico promovido por la institución y aceptado por los alumnos, gozan también de los beneficios del ser hombre, a pesar de tener que realizar algunos sacrificios, aunque sin ocupar la misma posición en el espacio social. Quienes así no lo hacen, sufren las consecuencias, pues no se adaptan; aquellos que son dominados por sus emociones y no dejan de extrañar a sus familiares; quienes no se atreven a enfrentar a quienes los retan, o que no destacan en el deporte o en alguna de las actividades que se realizan en el internado, son los que sufren las consecuencias, y quienes terminan por no querer a la institución:

- Pues si, porque esa disciplina, yo pienso que realmente muchos alumnos les sirvió, pienso que había muchos que no la aceptaban, pero yo pienso que esos que nunca la aceptaban era porque no les gustaba el internado, como no la aceptaban, yo si la acepté porque a mí si me gustó, si supe de un compañero que hablaba mal de internado, pero era porque ellos no querían estar ahí, simplemente el encierro de la semana, y yo realmente era feliz.⁴³⁰

- [...] y que a muchos, los más débiles o los más tontos les costó, a lo mejor mucho y que a lo mejor son los que no te pueden hablar muy bien del internado, a lo mejor son los que se traumaron en su vida, porque si tengo un amigo que se llama Lauro, que estuvo conmigo en el internado, era de los chavitos esos que abusaban de ellos, es de mi edad, pero era blanquito, era chaparrito, muy buena gente el chavo éste [...] digo “¿Qué fue lo más padre del internado?” y te dice, “para mí fue una etapa horrible, para mí fue lo peor de toda mi existencia”. Te puede hablar horrores, a la mejor lo único que le pasó bueno, que tenía con quien jugar, era conmigo con quien tenía con quien jugar, pero te puede hablar horrores del internado; pero es que, es ahora si, cada quien cuenta como le fue en la feria, pero ya te puedo decir, a mí el internado fue de una de las etapas más padrísimas de toda la historia de mi vida.⁴³¹

⁴³⁰ Entrevista a H de la T. (1958-1961)

⁴³¹ Entrevista a JMOS (1969-1973)

La masculinidad pasa por el cuerpo y se confirma a través de él, por su exposición: ser hombre es ser atlético, gallardo, firme, sano, ágil y bueno para los golpes. Implica también una serie de actitudes y comportamientos: ser valeroso, solidario, protector, pero sobre todo disciplinado y triunfador, en donde lo segundo no existe sin lo primero.

Finalizo diciendo que el modelo masculino promovido por la institución estuvo acorde a la conciliación, a la paz y a la estabilidad que buscaron alcanzar los gobiernos posrevolucionarios y desarrollistas, tipo ideal que insisto, no sufrió mayores modificaciones sustanciales por lo menos en el periodo que abarca esta tesis, aunque comenzó a presentar algunos rasgos no tan conservadores a finales de los años sesenta.

Capítulo V. Discursos e imágenes de la masculinidad de los ex alumnos.

Para cerrar este trabajo de investigación, analizaré brevemente los discursos de los alumnos entrevistados, sobre su vida después del internado. ¿Qué les dejó su paso por esa institución educativa? ¿Qué reivindican del modelo? ¿Qué hubieran modificado? ¿Cómo asumieron su ser hombre en los años posteriores? La intención con este capítulo es conocer la efectividad de los dispositivos disciplinarios que se implementaron en el internado, particularmente con relación a la conformación de una identidad de género.

Este capítulo también retoma algunas de las reflexiones que estos ex alumnos hicieron tiempo después de su paso por la institución, incluso ya como adultos, expresiones que desde mi punto de vista debían de analizarse, aunque no fuese necesariamente el objetivo de este trabajo.

5.1. ¿Quiénes eran y quiénes fueron? El antes y el después del internado

Algunos de los entrevistados me señalaron que antes de ingresar al internado, habían sido niños con algunos problemas disciplinarios, situación que desde su punto de vista, pudo haber provocado que perdieran el rumbo de sus vidas.

- Absolutamente, yo era muy peleonero en la calle, era bueno en los moquetes, por eso me dedique al boxeo, porque te tienes que golpear y aprendes que no les tienes que pegar a los demás ni andar echando pleito, ni buscándolo.⁴³²

- Pues en las escuelas que entré no duraba ni 3 días, no sé porqué me corrían, era peleonero y ya.⁴³³

- [...] recuerdo, antes que viniera al internado, iba a la escuela, si me gustaba pero por ahí tenía influencia de unos muchachos mas grandes y esos muchachos me jalaban para que fuéramos al monte, a la laguna o al río, entonces salíamos así y, “vente, vamos, ahorita nos regresamos” y todo eso, en ese tiempo decían “a matar pájaros”, ahí a tirar piedras y... Pero obviamente era ir a vagar, ir a hacer

⁴³² Entrevista a JJRG (1949-1951).

⁴³³ Entrevista a PNC (1953-1955)

ociosidad, yo sufrí... Yo tenía una reprimenda por parte de mi padre, obviamente pues si ya tenía cinco o seis años y andaba de vago en el monte pues a él no le gustaba y más por que ahí estaba el río.⁴³⁴

- [...] caían ahí en el internado, buenamente que cayeron, porque pues, gracias a eso, pues yo de que no tuve ningún tratamiento por la hiperactividad que tenía, muchos de la gente que tiene esto, llega a caer en la drogadicción, en el alcoholismo, muchas cosas, inclusive hasta se llegan a suicidar, o se van por un camino mal, entonces esto es lo que a la mejor me ayudó mucho en mis tiempos de tener tanta energía, de esa energía acabarla completamente ahí.⁴³⁵

Sin embargo, haber vivido en el internado, y estar sometidos a los mecanismos disciplinarios que se implementaron en la institución, desde su punto de vista, les proporcionó una estructura, un orden en sus vidas; aprendieron que la disciplina era fundamental para poder desarrollarse de la manera más adecuada como individuos, la que les permitiría conseguir sus objetivos.

Y tan consideraron cierto este planteamiento, que en sus entrevistas señalan que casi ninguno de los que estudió en el internado se fue por el “camino incorrecto”, por el contrario, supieron desenvolverse y convertirse en adultos exitosos, a partir de ser responsables y disciplinados, buenos padres y proveedores, respetuosos de las instituciones sociales y del Estado; algunos de ellos, acostumbrados a la vida militarizada, siguieron el camino de las armas.

- [...] esa formación hizo que saliéramos abogados, maestros, generales, sacerdotes, pues una cosa extraordinaria. Yo te voy a decir una cosa, desde que salí del internado Damián Carmona, me he conducido en esa línea, nunca ha cambiado mi forma de ser, de pensar, de ver a los demás, y yo no cambiaría nada, porque para mí fue extraordinario. [...] de ahí en adelante aprendí que la vida es esfuerzo, disciplina y dedicación. Estaba el buen Vázquez, el buen peluquero, el famoso peluquero, él era el que nos daba el taller de peluquería y la mayoría de los ex compañeros se expresan mal de él por su energía excesiva pero yo se lo agradecí toda la vida, todo lo que me enseñó yo lo aprecie mucho [...]. [...] o sea de todos mis compañeros yo no he sabido de alguno que sea un ladrón, un malviviente.⁴³⁶

- Si, primeramente me di de alta en el primer batallón de infantería, porque déjeme decirle que ahí de los que ingresaron del internado la gran mayoría fuimos militares, maestros, más que nada maestros, hay cientos de maestros; este, pues militares también muchísimos que llegaron a lograr alto, lo federal, hace mucho estuvo de comandante de aquí de la zona un ex alumno, Jaime Cazares Larraga, era huasteco, hace 5 años o 6.⁴³⁷

⁴³⁴ Entrevista a DMC (1957-1961).

⁴³⁵ Entrevista a JMOS (1969-1973)

⁴³⁶ Entrevista a JJRG (1949-1951).

⁴³⁷ Entrevista a JJRG (1949-1951).

- Uno, la disciplina, los valores que nos dieron a nosotros, de respeto a nuestros semejantes, a la familia, la organización, prueba de ello que de ahí se me dio el deseo de ser maestro de educación física, por lo que yo aprendí del internado, para mi fue la base.⁴³⁸

- Me gustó la idea y afortunadamente que bueno que le entré a entrenar porque hice una vida muy bonita de mucha disciplina, todavía hasta la fecha sigo con una disciplina que se me dio ahí, en la lectura, en tener tu ropa debidamente ordenada, ya sean calcetines, tu ropa interior, tu ropa puesta, todo; situación que yo le transmití a mi única hija que tengo y que es igual, una disciplina que tenemos incluso para la comida tenemos disciplina. Eso fue resultado del internado.⁴³⁹

El internado les dio los elementos para que se condujeran de cierta manera, moldeándose de tal forma, que ya no requerían, como señalara Bourdieu, a un “director de orquesta”:

- No, es un proceso de adaptación rápido, ya en la secundaria y prepa ya no ocupan instructor, o sea ya lo que te meten como instrucción mental en la primaria, ya lo demás no necesitas, ya tú te guías, actúas, porque ya son niveles de por lo menos yo en mi caso, en la secundaria tampoco estaban mis papas acá en la ciudad, entonces yo directito actuaba, bien o mal, ese era mi problema, pero ya en la secundaria tú sabes lo que es correcto y lo que no.⁴⁴⁰

En otras palabras, su estancia en el internado, y lo que ahí aprendieron, explica porque se convirtieron en hombres rectos, trabajadores, disciplinados, exitosos; la institución les dio las bases para acercarse en la medida de lo posible al ideal de masculinidad que había sido promovido por quienes formaron parte de ella:

- [...] y yo en el internado aprendí lo elemental de la vida, porque déjeme decirle una cosa, todo lo que yo he hecho en la vida, aparte de lo que estudié en la escuela militar, lo que aprendí en el internado fue la base de mi vida, yo no estudie jamás secundaria. [...] si pues ahí aprendí todo lo que debía saber, todavía lo sé, o sea yo nunca fui a la secundaria, en la escuela militar lleve las materias que lleva uno en la primaria aparte de las militares y las culturales. O sea lo que yo le digo, lo principal es la disciplina, el aspecto disciplinario.⁴⁴¹

- [...] que desde siempre hemos llegado a la conclusión, que la mayor parte de los, la gente que estuvimos en el internado, los que nos gustó el internado, que te podemos hablar bien del internado, y que aprovechamos el internado, somos gente, nos sentimos gente de triunfo, porque nos enseñaron mucho, mucho el ser rectos, en nuestras formas de ser y a tener disciplina en lo que estamos haciendo.⁴⁴²

⁴³⁸ Entrevista a PNC (1953-1955)

⁴³⁹ Entrevista a RGZ. (1957-1962)

⁴⁴⁰ Entrevista a AAP (1966-1971)

⁴⁴¹ Entrevista a JSL (1951-1956).

⁴⁴² Entrevista a JMOS (1969-1973)

Sin embargo, el reconocimiento de esos aspectos considerados como positivos, no necesariamente hizo que algunos de los ex alumnos dejaran de expresar los malestares vividos durante su estancia, resultado sobre todo de la situación de encierro en la que se encontraron todos esos años, aunque en el caso de los entrevistados, no fue razón suficiente para renegar del sistema:

- [...] bueno, a mí me dio todo, me dio mi identidad social, no me dio identidades familiares, porque no estuve inmerso en la familia, pues no hubo quien me preguntara “¿cómo te fue?” o “¿qué quieres que te haga?”. Y bueno acá son valores diferentes, no hubo quien te sobara aquí la nuca. Sabiendo esas cosas a favor que tenías, sabiendo los límites de conducta que debes tener, eso te da una fortaleza: claro, a lo mejor no conociste la otra del apapache y todo eso, pero bueno en esta vida no se puede tener todo, y de ahí yo creo que nació una fortaleza que a muchos nos impulsó a seguir estudiando, había muchos compañeros que son hombres de bien con sus familias, como profesionistas, otros como obreros, otros técnicos, y bueno, yo no llegué a saber de delincuentes, no niego que a lo mejor por ahí en otro lugar de la República pero no sé, por que aquí yo no he sabido de alguien.⁴⁴³

- [...] era muy fuerte, y unos nos forjamos pues a base de, como podía decir, un poco de tristeza, los primeros años eran bien duros, los primeros tres años, hasta el cuarto ya empezaba uno a digerir un poquito, pero los primeros años lloraba uno, lloraba uno por dentro y por fuera, porque extrañábamos la casa.

Porque, unos porque era muy drástica la disciplina, otros porque se apartaron de su familia durante 6 años, y ya cuando regresaron ya no era lo mismo, una parte de su infancia, imagino una infancia de 6 a 12, una gran parte que la debe pasar al lado de sus padres, entonces los internos 6 años sin ver al papá, más que cada año en vacaciones largas, los medios internos, pues aunque salíamos los viernes, de todos modos teníamos las ansias de estar con ellos, entonces venía la nostalgia. Y ya cuando crecían todavía se aventaban las aventuras de brincar y todo, ya eran más despiertos, ya no sufrían tanto, pero mientras sí [...].⁴⁴⁴

- Pues justamente, para mí fue importante los valores de educación como el de ser humano, a lo mejor algo sufridos, por la edad que te pega fuerte el hecho de no estar con tu familia, el hecho de no ir a tu tierra muy seguido, pero eso no se puede quitar, pero pues la verdad yo tengo mas cosas positivas, mentalidad positiva que negativa.⁴⁴⁵

Desde mi punto de vista, esta situación de encierro también puso a prueba su masculinidad, pues en pro de mantenerse en una institución educativa que ofrecía una serie de beneficios, hubo que hacer ciertos sacrificios y observar un tipo especial de disciplina, elementos que ayudaron a “forjar” su carácter. Soportar el encierro implicó, en mi opinión, contener las emociones, aguantar la soledad y la desvinculación sobre los afectos familiares; hacerse duro en términos emocionales, tal como lo señala uno de los

⁴⁴³ Entrevista a DMC (1957-1961).

⁴⁴⁴ Entrevista a JAOV (1957-1961)

⁴⁴⁵ Entrevista a AAP (1966-1971)

entrevistados. Vivir en el internado era duro, pero quien lograba salir bien librado, pudo adquirir, como los discursos lo señalan, las habilidades y herramientas para poder enfrentar a la vida y convertirse en un hombre recto y exitoso. Quienes no, se convirtieron en seres acomplejados y resentidos con la vida, o en otras palabras, seres fracasados.

- Pero hay personas que no soportan esa carga de la disciplina, yo si, afortunadamente.⁴⁴⁶

- Porque eran muchachos... Yo creo mas sensibles, haz de cuenta que yo creo que pues en los cinco años, yo creo que debía haber dos o tres así, tristeaban mucho, extrañaban mucho su casa, entonces esos si pues que les puedes decir si luego te dicen: “¡No pinche internado y esto y lo otro!”. Es que ellos lo vivieron con una percepción negativa, ellos lo que querían era estar en su casa, es posible que en esas casas... Pues a lo mejor extrañaban sus casas, sus hermanos, o a su abuelita, o a su mamá o su papá; pues se sentían intimidados por mucha gente acá, pero también si alguien le medio cargaba la mano, no lo agredían físicamente, pero si le decían: “¡He llorón!” y “¡llorón!”, por ejemplo había unos dos muchachos de la Huasteca, se orinaban en el colchón, entonces los pobres pues “saquen las sabanas, saquen el colchón”, ellos mismos, entonces tenían que sacar su colchón a orear; y les pusieron los “Miones”, “¡Hey mión!”, entonces haz de cuenta que se orinaban por una angustia de que querían estar en su casa, entonces era una cosa con otra y más les tiraban y mas se orinaban, y entonces esos cuates lloraban y extrañaban mucho su casa, no, y si duraron como dos años, pero eso si pregúntales y les fue de la chingada.⁴⁴⁷

- Pues si, porque esa disciplina, yo pienso que realmente muchos alumnos les sirvió, pienso que había muchos que no la aceptaban, pero yo pienso que esos que nunca la aceptaban era porque no les gustaba el internado, como no la aceptaban, yo si la acepté porque a mí si me gustó, si supe de un compañero que hablaba mal de internado, pero era porque ellos no querían estar ahí, simplemente el encierro de la semana, y yo realmente era feliz.⁴⁴⁸

- [...] y que a muchos, los más débiles o los más tontos les costó, a lo mejor mucho y que a lo mejor son los que no te pueden hablar muy bien del internado, a lo mejor son los que se traumaron en su vida [...]⁴⁴⁹

5.2. Identidad y espíritu de grupo.

Ya hemos mencionado en líneas anteriores, que por el hecho de haber sufrido el encierro, muchos de los alumnos establecieron relaciones de camaradería bastante estrechas, a tal punto de considerarse como hermanos, tal y como lo plantearon en sus testimonios algunos de los internos. Si bien estas relaciones de amistad en algunos de los casos se mantuvieron

⁴⁴⁶ Entrevista a JJRG (1949-1951).

⁴⁴⁷ Entrevista a DMC (1957-1961).

⁴⁴⁸ Entrevista a H de la T. (1958-1961)

⁴⁴⁹ Entrevista a JMOS (1969-1973)

mucho tiempo después, lo que prevaleció entre los entrevistados fue el sentido de pertenencia a la institución, identidad que han mantenido a lo largo de los años:

- Le digo que yo tuve un compañero que yo quise como si fuera mi hermanito, jamás lo he vuelto a ver, siempre, a estas alturas de la vida, le pido a dios que si está con vida lo ayude, pero no, jamás lo volví a ver.⁴⁵⁰

- Entonces, desde ese tiempo hasta la fecha yo he estado en el internado, déjeme decirle, ahora tengo a mis nietos, ya salieron dos de mis nietos, todavía me quedan dos ahí. Déjeme decirle que desde que yo me salí del internado, pues me hice presente, yo fui de la sociedad de padres de familia del internado, le digo yo siempre he estado al pendiente del internado, siempre voy [...] Ahí en el internado, yo no sé si tenga a alguien que le haya contado, pero ahí, nos decíamos hermanos, éramos hermanos, si, ¿Por qué éramos hermanos? Porque ahí vivíamos, comíamos de la misma comida, vivíamos juntos todos [...] ⁴⁵¹

- Si, hasta la fecha hay una amistad de muchos compañeros, hasta la fecha, pues en el aniversario te diste cuenta tú de cómo todavía, la directora y el inspector todavía me ubicaba, el inspector fue alumno mío en la normal, me dice: "Otra vez P", porque nosotros teníamos reuniones, hacíamos buena labor en el internado, compramos pintura, pintábamos; se le hizo un homenaje a un compañero que estuvo con nosotros en el escuadrón 201, le hicimos una placa, yo tengo fotografías de cuando vinieron los del escuadrón 201 aquí en San Luis, les hicimos una cena.⁴⁵²

Algunos de los entrevistados incluso ingresaron a sus hijos y familiares a la institución, aunque no siempre con éxito:

- Yo provoqué que metieran a un hermano menor ahí, no aguantó, tengo un hijo que es medio rebelde, yo quería que fuera ahí, pero no aguantó, mi hermano y mi hijo se fueron a Monterrey, por coincidencia los dos, tuve que ir por ellos y traerlos, primero a San Luis, y luego a mi hijo a México.⁴⁵³

- Entonces yo ahí metí a mis hijos, tuve ahí a dos hijos y dos hijas, porque todavía estaba el director, el director cuando yo estaba, el profesor Márquez. Entonces, desde ese tiempo hasta la fecha yo he estado en el internado, déjeme decirle, ahora tengo a mis nietos ya salieron dos de mis nietos, todavía me quedan dos ahí.⁴⁵⁴

Conclusión del capítulo

No quise dejar de extraer algunos elementos que surgieron en las entrevistas sobre las trayectorias de los entrevistados después de su estancia en el internado, pues me parece dan pista sobre la apreciación general que de la institución mantuvieron a lo largo de su vida,

⁴⁵⁰ Entrevista a JJRG (1949-1951).

⁴⁵¹ Entrevista a JSL (1951-1956).

⁴⁵² Entrevista a PNC (1953-1955)

⁴⁵³ Entrevista a JJRG (1949-1951).

⁴⁵⁴ Entrevista a JSL (1951-1956).

así como sobre la manera en que implementaron las normas y prácticas de género adoptadas en la institución. En ese sentido me parece que por lo menos en el caso de los entrevistados, los dispositivos disciplinarios que buscaron darle forma a esa masculinidad hegemónica fueron altamente efectivos, pues tanto el discurso que me plantearon, así como los valores que enarbolaron, estuvieron estrechamente vinculados con lo promovido por la institución: para estos hombres (y para la única mujer que entrevisté), la manera correcta de conducirse era la que el internado les enseñó.

Sin embargo, me parece que también la efectividad de ese orden de género se debió a que las características de la masculinidad promovida por la institución, correspondió con la construcción social hegemónica, permitiéndole seguramente a los internos acceder no sólo a los espacios de poder que existían dentro del internado, sino también a los dividendos positivos encontrados por fuera de la institución como resultado del ejercicio de esa masculinidad. A tal punto me parece que fue beneficioso, que por lo menos dos de los entrevistados, después de analizar los pros y los contras de haber vivido en el internado, terminaron concluyendo que la balanza se inclinaba hacia lo positivo, a pesar de que tuvieron que renunciar a ciertas experiencias, sobre todo las afectivas.

El fin de un viaje histórico de una construcción nada estática.

A lo largo de este trabajo, intenté demostrar que las características que se consideran propias de los hombres, no son más que una serie de construcciones sociales que se modifican con el paso del tiempo. No hay que dejar de insistir en ello, aunque para muchos estudiosos del tema la aclaración les parezca innecesaria: las características que nos hacen “ser” hombres y mujeres no son más que construcciones simbólicas, que cambian a lo largo de la historia, aunque se siga insistiendo en presentarlas como atribuciones naturales.

La gran ventaja que nos permite la historia como disciplina, es precisamente mostrar como las características de la masculinidad van cambiando a lo largo del tiempo, y como por ejemplo, lo que se consideraba adecuado para los hombres a principios del siglo XIX, no necesariamente lo es ahora. En la primera mitad de ese siglo, algunos sectores acomodados en América Latina consideraron que la familia burguesa sometía a los hombres a un estado de confort y pasividad al sujetarlos al hogar, convirtiéndolos en proveedores, llevándolos a renunciar a la realización de grandes aventuras y conquistas, por lo que para confrontar las influencias “decadentes” de la burguesía, se conformó una corriente de lectura varonil que alentaba la permanencia de esa masculinidad oligárquica-señorial, y llamaba a rechazar a la masculinidad “burguesa”: “[...] este disciplinamiento moderno significaba para los sectores tradicionales un amaneramiento, particularmente bajo el hombre: su confinamiento a la familia sentimental, a los asuntos del corazón y dedicación al patrimonio privado, podía “afeminar” su condición viril y afectar su carácter

para las lides de los asuntos estatales”.⁴⁵⁵ Es decir, para estos “tradicionalistas” los hombres dedicados a mantener un hogar no podrían cumplir con las grandes tareas a las que de cierta manera estaban destinados, como por ejemplo, las responsabilidades que había que cumplir con el Estado; se criticaba entonces el abandono de la gloria para conseguir y acumular riquezas.

Por el contrario, los valores burgueses promovidos en la segunda mitad del siglo XIX estuvieron vinculados con el ahorro y con la generación de capitales, así como con el cuidado de la familia, y con el establecimiento de relaciones monogámicas, que permitían evitar el despilfarro tanto en términos económicos como sexuales. “Entonces, no es de extrañar que la nueva moral burguesa miró con sumo recelo las sexualidades solitarias o ‘raras’, propiciando intensas campañas a favor de la institución familiar como reguladora de la ‘paz social’, así como la promoción casi compulsiva del modelo de pareja heterosexual”.⁴⁵⁶

Las propias características de la masculinidad existente durante la Revolución Mexicana, no necesariamente correspondieron con el ideal promovido durante el periodo que comprende este estudio, aunque algunas de ellas consideradas como “esenciales” se conservaron, como la valentía.

¿De que dependieron esos cambios? Desde mi punto de vista son el resultado de los ajustes necesarios que buscaron mantener la dominación masculina (o patriarcal), aunque eso no significa que se haya hecho de manera consciente. Me parece que esa es la esencia de la masculinidad hegemónica, cuyos rasgos están en constante tensión y son siempre

⁴⁵⁵ Gonzalez Stephan, Beatriz. “Héroes nacionales, estado viril y sensibilidades homoeróticas”. En Ana Peluffo e Ignacio M. Sánchez Prado. *Entre hombres: masculinidades del siglo XIX en América Latina*. Iberoamericana/Vervuert. Madrid. 2010. Pág. 26

⁴⁵⁶ *Ibíd.* Pág. 45

cambiantes, pero que están orientados por la conservación del poder, elemento que como ya ha señalado correctamente Joan W. Scott, es fundamental para entender las relaciones entre los géneros.

Siguiendo a Scott, no podemos entonces dejar a un lado el papel de las instituciones políticas y sociales en la conformación y reconfiguración de una identidad y de un orden de género. ¿Qué significa eso aplicado en la investigación que presentamos en este trabajo? El internado, como una institución educativa dependiente a su vez de una de las Secretarías de Estado, si bien hizo sus interpretaciones particulares sobre los símbolos culturalmente disponibles, no dejó de estar orientada por las políticas adoptadas por los círculos dirigentes, quienes a su vez buscaron reconstruir y pacificar de una vez por todas al país, que para algunos de estos sectores, se les presentaba como algo caótico, sobre todo después de la revolución.

Como mencioné a lo largo de este trabajo, se buscó entonces institucionalizar a la Revolución, cosa que por cierto se logró con bastante eficacia. Eso también significó reordenar aquello que había irrumpido y cuestionado el orden tradicional de género durante la Revolución, entre lo que se encontraba la creciente participación femenina en los procesos políticos, por lo que como parte de esos esfuerzos para retornar a la “estabilidad”, se corporativizó a una de las organizaciones más importantes que las mujeres habían construido en el México posrevolucionario: el Frente Único Pro Derechos de la Mujer (FUPDM), objetivo que fue logrado durante el cardenismo. Por eso no es casual, que como parte de la política de Unidad Nacional implementada por Manuel Ávila Camacho para detener la creciente polarización surgida bajo el gobierno de Lázaro Cárdenas, se hayan reforzado los roles tradicionales de género, tal y como lo vimos en materia educativa, que se expresó en la reorganización de los internados.

El periodo de nacimiento y desarrollo del internado “Damián Carmona” coincide precisamente con esa reorientación conservadora adoptada en los últimos dos años del gobierno de Lázaro Cárdenas y profundizada por los gobiernos posteriores. Política que sufrió pocas modificaciones en el periodo de estudio que comprende esta tesis, a pesar de las distintas tensiones y cambios que tanto a nivel nacional como estatal se desarrollaron, debido quizá, a que la mayoría de quienes integraron el personal docente y administrativo se mantuvieron en sus puestos desde la fundación de la institución hasta principios de los 80.

¿Qué tipo de masculinidad promovió el internado? Una cuyas características me parece eran bastante parecidas a las promovidas por las instancias gubernamentales federales, así como por la sociedad en general, lo que le permitió a los internos obtener una serie de beneficios, resultado del ejercicio de esa masculinidad hegemónica. Como ya hemos dicho, se buscó formar a un hombre responsable, protector, proveedor, valiente, trabajador, deportista, ágil, gallardo, disciplinado, heterosexual y frío en términos emocionales, o que por lo menos supiera controlarse. Pero sobre todo se trató de formar a un hombre que contribuyera con el orden institucional, que fuera respetuoso de las distintas instancias y representaciones del Estado. Quien así lo hizo, recibió una serie de beneficios, que para la época, eran altamente apreciables. Eso no significó que todos los niños actuaran de la misma forma, pues como también hemos visto, hubo quienes a pesar de ejercer liderazgos dentro de sus grupos, no se prestaron a colaborar con las autoridades para mantener el orden dentro de la institución; e incluso también pudimos ver como quienes tenían algún cargo, tampoco se sometían totalmente, actitudes que eran bien vistas por muchos de los alumnos, y que legitimaban esos liderazgos.

Por ello concluyo que la masculinidad hegemónica tiene distintas expresiones y formas de acercamiento, pues como ya hemos visto en términos teóricos y empíricos, sus características nunca son cumplidas ni alcanzadas en su totalidad. Me parece que lo importante es cómo a partir del ejercicio de ciertas cualidades o características se puede mantener una posición privilegiada de poder, lo que desde mi punto de vista es la esencia de la existencia de un cierto tipo de masculinidad, cuyos beneficios se buscan alcanzar.

En el caso del internado, identifiqué dos expresiones de la masculinidad hegemónica: por un lado, la que se hace de un espacio dentro de la estructura de poder a partir de los golpes, pero sin que necesariamente pase por la aprobación de la institución; y la otra que si bien pasa por el ejercicio de la fuerza y la valentía, su posición no necesariamente se ve reafirmada por el ejercicio constante de la violencia, sino por el poder que le confiere la institución; ambas expresiones no me parece que estén en conflicto, pero si introducen tensión al modelo. Quienes definitivamente no constituirán en este momento histórico una referencia, son aquellos que no expresan ninguna característica apreciada: los cobardes, los miones, los llorones, los débiles y flojos.

Los diversos dispositivos disciplinarios, como las marchas, el control sobre los cuerpos, y el uso de los uniformes, entre otros, buscaron que los alumnos incorporaran estos valores, normas y prácticas que eran consideradas propias del género, objetivo que fue más o menos cumplido, tal como lo expresaron los ex alumnos. Y como ellos mismos señalan, quienes no hicieron gala de estas características, la pasaron mal.

Considero que la escuela ha jugado y sigue jugando un papel fundamental en lo que a la conformación del orden de género se refiere. Este trabajo ha intentado poner de manifiesto como una institución educativa como el internado estructura esta construcción social, así como los dispositivos disciplinarios utilizados para conseguirlo. Por supuesto, y

en esto me parece que hay que ser muy claros, no estoy intentando generalizar, pues esta institución contó con características muy particulares, aunque no totalmente desligadas con el proyecto político, social y educativo generado a nivel nacional, que también promovió roles de género específicos.

Espero pues que esta investigación pueda contribuir a entender de mucho mejor forma la manera en cómo es estructurada nuestra masculinidad, y permita reflexionar sobre la forma en cómo establecemos relaciones con los otros y otras. Por mi parte, el proceso de elaboración de esta tesis, me obligó a formular otras preguntas acerca de la configuración de la masculinidad, respuestas que por el momento no son posibles de elaborar, pero que quedarán archivadas momentáneamente para futuros trabajos académicos.

Archivos consultados

Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública.

1. AHSEP. *Memoria relativa al estado que guarda el ramo de Educación Pública. El 31 de agosto de 1935*. Tomo I. Talleres Gráficos de la Nación. México. 1935.
2. AHSEP. *Memoria de la Secretaría de Educación Pública. De Septiembre de 1936 a Agosto de 1937*. Tomo I. Departamento Autónomo de Prensa y Propaganda. México. 1937
3. AHSEP. *Memoria de la Secretaría de Educación Pública. Septiembre de 1937- Agosto de 1938*. Tomo I (2ª parte). D.A.P.P. México. 1938.
4. AHSEP. *La obra educativa en el sexenio 1940-1946*. SEP. México. 1946
5. AHSEP. *Memoria de la Secretaría de Educación Pública 1947*. SEP. México. 1947.
6. AHSEP. *Memoria de la Secretaría de Educación Pública 1947-1948 que presenta al H. Congreso de la Unión el titular de la misma C. Lic. Manuel Gual Vidal*. SEP. México. 1948.
7. AHSEP. *Memoria de la Secretaría de Educación Pública 1949-1950 que presenta al H. Congreso de la Unión el titular de la misma C. Lic. Manuel Gual Vidal*. SEP. México, 1950.
8. AHSEP. *Memoria de la Secretaría de Educación Pública 1950-1951 que presenta al H. Congreso de la Unión el titular de la misma C. Lic. Manuel Gual Vidal*. SEP. México. 1951
9. AHSEP. *Memoria de la Secretaría de Educación Pública 1951-1952 que presenta al H. Congreso de la Unión el titular de la misma C. Lic. Manuel Gual Vidal*. SEP. México. 1952.
10. AHSEP. *Acción Educativa del Gobierno Federal. Del 1º de septiembre de 1954 al 31 de agosto de 1955*. SEP. México. 1955
11. AHSEP. *Acción Educativa del Gobierno Federal. Del 1º de diciembre de 1952 al 31 de agosto de 1954*. SEP. México. 1954
12. AHSEP. *Obra educativa en el sexenio 1958-1964*. SEP. México. 1964.
13. *La educación pública en México 1964-1970*. SEP. México. 1970
14. AHSEP. Fondo: SEP. Serie: Subsecretaría de Educación Pública. Caja 14. Exp. 29
15. AHSEP. Fondo: SEP. Serie: CNESIC. Caja 3. Exp. 05. *Informe de la Dra. María Castro de Amerena*. 7 de diciembre de 1936
16. AHSEP. Fondo: SEP. Serie: CNESIC. Caja 3. Exp. 05. *Informe de la Dra. María Castro de Amerena*. 20 de octubre de 1936.
17. AHSEP. Fondo: SEP. Serie: CNESIC. Caja 12. Exp. 34
18. AHSEP. Fondo: SEP. Serie: CNESIC. Caja 17. Exp. 09
19. AHSEP. Fondo: SEP. Serie: Dirección General de Educación Primaria en Estados y Territorios-Escuelas Urbanas Federales. Caja 58. Exp. 4

Archivo de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado.

Archivo del Sistema Educativo Estatal Regular

Archivo Histórico del Internado “Damián Carmona”.

1. AHIDC. Caja 1938.
2. AHIDC. Caja Revista de administración, personal, empleados y alumnos 1938.
3. AHIDC. Caja 1939.
4. AHIDC. Caja Archivo general 1939.
5. AHIDC. Caja Expedientes de alumnos y empleados. 1939.
6. AHIDC. Caja Revista administrativa empleados y alumnos. 1939
7. AHIDC. Caja Archivo General 1940.
8. AHIDC. Caja Archivo General 1945-43 y 44 y el informe de labores 1939.
9. AHIDC. Caja Oficios varios 1941,1942, 1943
10. AHIDC. Caja Expedientes alumnos 1944-45, 46-47 y 48-49.
11. AHIDC. Caja Expedientes alumnos 1944-1946-1948.
12. AHIDC. Caja Algunos expedientes de alumnos 1944-45-46-47 y 48. 1951-52 y 53.
13. AHIDC. Caja Expedientes alumnos 1951.
14. AHIDC. Caja Algunos expedientes de alumnos 1951, 1952, 1954, 1955, 1956.

Entrevistas a profundidad.

Todas las entrevistas fueron realizadas por Alejandro Ortiz Hernández.

1. Entrevista a MIHM (1938-1942). Realizada el 4 de enero de 2012, en su domicilio.
2. Entrevista a JJRG (1949-1951). Realizada el 18 de enero de 2012, en su negocio.
3. Entrevista a JSL (1951-1956). Realizada el 29 de diciembre de 2011 en su domicilio.
4. Entrevista a PNC (1953-1955) 12 de diciembre de 2011, en el Restaurant “Versalles”
5. Entrevista a RGZ. (1957-1962) Realizada el 24 de noviembre de 2011, en el Restaurant “Versalles”.
6. Entrevista a JAOV (1957-1961) 22 de noviembre de 2011, en su domicilio.
7. Entrevista a DMC (1957-1961). Realizada el 29 de noviembre de 2011, en el Restaurant “Versalles”.
8. Entrevista a H de la T. (1958-1961). 29 de diciembre de 2011, en su negocio.
9. Entrevista a AAP (1966-1971) Entrevista realizada el 20 de enero de 2012, en un café en Plaza El Paseo.

10. Entrevista a JMOS (1969-1973) Entrevista realizada el 6 de enero de 2012, en su negocio.

Archivos fotográficos.

1. Archivo fotográfico del Internado “Damián Carmona”
2. Archivo privado de la Profra. MCPL
3. Archivo privado del ex alumno JAOV

Bibliografía

1. Amigot Leache, Patricia y Pujal i Llombart, Margot, “Una lectura de género como dispositivo de poder”, en *Revista Sociológica*, año 24, número 70, mayo-agosto de 2009. Disponible en <http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/7005.pdf> [Revisado el 23 de agosto de 2011]
2. Amuchástegui, Ana y Parrini, Rodrigo, “Sujeto, sexualidad y biopoder: la defensa de los militares viviendo con VIH y los derechos sexuales en México”, en *Estudios Sociológicos*, Vol. XXVII, Núm. 81, Septiembre-Diciembre 2009, págs. 881-884. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=59820678004> [Revisado el 25 de febrero de 2012]
3. Barba, Bonifacio, “La formación de valores y la participación social”, en Pablo Latapi Sarre, *Un siglo de educación en México*. México, CNCA/FCE, 1998.
4. Bassin, Eric. “El imperio del género. La ambigua historia política de una herramienta conceptual” en *Revista Discurso. Teoría y análisis*, Número 31, Año 2011, México, Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM, pág. 12. Disponible en <http://www.iis.unam.mx/pdfs/DISCURSO%2031%20IMPRESA.pdf> [Consultado el 17 de junio de 2012]
5. Bock, Gisela, “La historia de las mujeres y la historia de género: aspectos de un debate internacional”, en Joan Vendrell Ferré, *Teoría social e historia*, México, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, 2005.
6. Bourdieu, Pierre, *Cosas dichas*, Buenos Aires, Edit. Gedisa, 1988
7. Bourdieu, Pierre. *El sentido práctico*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2007
8. Butler, Judith, “Regulaciones de género”, en *Revista de estudios de género La Ventana*, Núm. 23, Junio 2006, Disponible en <http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/ppperiod/laventan/Ventana23/judith.pdf> [Revisado el 7 de febrero de 2012]
9. Butler, Judith, “Variaciones sobre sexo y género”, en Marta Lamas (coord), *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*, México, PUEG/Edit. Porrúa, 1996.

10. Butler, Judith, *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*, Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica, 2007.
11. Cano, Gabriela, “Inocultables realidades del deseo. Amelio Robles, masculinidad (transgénero)”, en Gabriela Cano, Mary Kay Vaughan, y Jocelyn Olcott, *Género, poder y política en el México Posrevolucionario*, México, FCE/UAM-I, 2009.
12. Castillo, Irene, y Azia, Claudio, “El militarismo: ¿un refuerzo a la ideología patriarcal?”, en *Revista La Manzana*, Vol. V, Núm. 9, Junio 2011-Diciembre 2011, Disponible en <http://www.estudiosmasculinidades.buap.mx/num9/index.html> [Revisado el 22 de febrero de 2012]
13. Cazes Menache, Daniel, “El tiempo en masculino”, en Gloria Careaga y Salvador Cruz Sierra (coord), *Debates sobre masculinidades. Poder, desarrollo, políticas públicas y ciudadanía*. México, UNAM/PUEG, 2006.
14. Chartier, Roger, *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural* (traducción de Claudia Ferrari). Barcelona, Editorial Gedisa, 1996.
15. Connell, R. W., “La organización social de la masculinidad”, en Teresa Valdés y José Olavarría. *Masculinidad/es. Poder y crisis*, Chile, Isis Internacional/FLACSO, 1997.
16. Conway K. Jill, Bourque C. Susan, y Scott W. Joan, “El concepto de género”, en Marta Lamas (coord). *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. México, PUEG/Edit. Porrúa, 1996.
17. Conway, Christopher, “El enigma del pollo: apuntes para una prehistoria de la homosexualidad mexicana”, en Ana Peluffo e Ignacio M. Sánchez Prado. *Entre hombres: masculinidades del siglo XIX en América Latina*, Madrid, Iberoamericana/Vervuert, 2010.
18. De Beauvoir, Simone, *El segundo sexo*. Traducción de Juan García Puente, Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 2005
19. De Brody, Olga Pellicer y Reyna, José Luis, *El afianzamiento de la estabilidad política*, México, El Colegio de México, 1978.
20. De Certeau, Michel. *La invención de lo cotidiano. I. Artes de hacer*. (Traducción Alejandro Pescador), México, Universidad Iberoamericana/Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, México, 2000.
21. Diario Oficial de la Federación, Reglamento de la Dirección General de Educación Militar, Viernes 24 de junio de 1938
22. Dubet, François y Martucelli, Danilo, *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. 2º edición, Buenos Aires, Editorial Losada, 2000
23. Dussel, Inés, “Uniformes escolares y la disciplina de las apariencias. Hacia una historia de la regulación de los cuerpos en los sistemas de educación modernos”, en Thomas S. Popkewitz, Barry M. Franklin, Miguel A. Pereyra (compiladores) *Historia cultural y educación*, Barcelona, Ediciones Pomares, 2003.
24. Figueroa Perea, Juan Guillermo, “Elementos para el estudio de la sexualidad y la salud de los varones integrantes de las Fuerzas Armadas”, en *Red Iberoamericana y*

Africana de Masculinidades. Disponible en <http://www.redmasculinidades.com/resource/images/BookCatalog/Doc/00023.pdf> [Revisado el 23 de enero de 2012]

25. Foucault, Michel, *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 1976.
26. Franco, Jean, *Las conspiradoras. La representación de la mujer en México*, Colección Tierra Firme, México, El Colegio de México/Fondo de Cultura Económica, 1993.
27. Goffman, Erving, *Estigma. La identidad deteriorada*, Buenos Aires, Amorrortu editores, 1970.
28. Goffman, Erving, *Los momentos y sus hombres. Textos seleccionados y presentados por Yves Winkin*, Barcelona, Ediciones Paidós, 1991.
29. Gómez Izquierdo, Jorge y Guitté, Hartog, “Mestizaje, homoerotismo y revolución. Una trilogía de masculinidades mexicanas”, en *Revista La Manzana*, Vol. V, Núm. 9, Junio 2011- Diciembre 2011. Disponible en <http://www.estudiosmasculinidades.buap.mx/num9/index.html> [Revisado el 22 de febrero de 2012].
30. Gonzalez Stephan, Beatriz. “Héroes nacionales, estado viril y sensibilidades homoeróticas”, en Ana Peluffo e Ignacio M. Sánchez Prado. *Entre hombres: masculinidades del siglo XIX en América Latina*, Madrid, Iberoamericana/Vervuert, 2010.
31. Greaves L. Cecilia, *Del radicalismo a la unidad nacional. Una visión de la educación en el México contemporáneo. (1940-1964)*, México, El Colegio de México, 2008.
32. Guevara Ruiseñor, Elsa, “La masculinidad desde una perspectiva sociológica”, en *Revista Sociológica*. Año. 23, Núm. 66, enero-abril de 2008, México, UAM/A., Pág. 86. Disponible en <http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/6604.pdf> [Revisado el 25 de febrero de 2010]
33. Gutman, Matthew, “Traficando con hombres: la antropología de la masculinidad”, en Ángela Inés Robledo y Yolanda Puyana Villamizar (comp.), *Ética: masculinidades y feminidades*. Bogotá, Centro de Estudios Sociales/Universidad Nacional de Colombia, 2000. Disponible en <http://www.bdigital.unal.edu.co/1236/> [Revisado el 20 de agosto de 2011]
34. Hartog, Guitté, y Murillo Herreras, Mónica, “Un soldado en cada hijo te dio...”, en *Revista La Manzana*. Vol. III, Núm. 6, Octubre-Diciembre 2008. Disponible en <http://www.estudiosmasculinidades.buap.mx/num6/soldado.html> [Revisado el 22 de febrero de 2012]
35. Kaplan, Temma, “Género, caos y autoridad en tiempos revolucionarios”, en Gabriela Cano, Mary Kay Vaughan, y Jocelyn Olcott, *Género, poder y política en el México Posrevolucionario*. México, FCE/UAM-I, 2009.

36. Kimmel, Michel, “La producción teórica sobre la masculinidad: nuevos aportes”, en *Fin de siglo, género y cambio civilizatorio*, Chile, ISIS Internacional, 1992.
37. Lamas, Marta, “Introducción”, en Lamas, Marta (coord). *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*, México, PUEG/Edit. Porrúa, 1996.
38. Lamas, Marta, “Usos, dificultades y posibilidades de la categoría ‘género’”, en Marta Lamas (coord), *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. México, PUEG/Edit. Porrúa, 1996.
39. Lamas, Marta, *Cuerpo: Diferencia sexual y Género*, México, Editorial Taurus. 2002.
40. List Reyes, Mauricio, “Varones del siglo XIX. La construcción de la masculinidad y la definición de las perversiones sexuales”, en Elsa Muñoz (Coord). *Registros corporales. La historia cultural del cuerpo humano*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco, 2008.
41. López Gómez, Alejandra; y Güida, Carlos, “Aportes de los estudios de género en la conceptualización sobre masculinidad”. Chile. Disponible en http://www.pasa.cl/biblioteca_recursos/index.html [Consultado el día 4 de marzo de 2010]
42. MacKee Irwin, Robert, “Homoerotismo y nación latinoamericana: patrones del México decimonónico”, en Ana Peluffo e Ignacio M. Sánchez Prado. *Entre hombres: masculinidades del siglo XIX en América Latina*, Madrid, Iberoamericana/Vervuert, 2010.
43. Medina, Luis, *Civilismo y modernización del autoritarismo*, México, El Colegio de México, 1979.
44. Medina, Luis, *Del cardenismo al avilacamachismo*, México, El Colegio de México, 1978.
45. Meyer, Lorenzo, “El primer tramo del camino”, en *Historia General de México*, Vol. 2, México, El Colegio de México, Edit. Harla, 1976.
46. Millán, Mágina, “De la ‘economía política del sexo’, al ‘género’: los retos heurísticos del feminismo contemporáneo” en *Revista Discurso. Teoría y análisis*, Número 31, Año 2011, México, Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM, Disponible en <http://www.iis.unam.mx/pdfs/DISCURSO%2031%20IMPRESA.pdf> [Consultado el 17 de junio de 2012]
47. Minello Martín, Nelson, “Masculinida/es. Un concepto en construcción”, en *Nueva Antropología. Revista de Ciencias Sociales*, Sep. 2002, Vol. 18, Núm. 61. Disponible en <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fmh&AN=MFS-7713765&lang=es&site=ehost-live>>MASCULINIDAD/ES. Un concepto en construcción [Revisado el 15 de julio de 2011]
48. Minello, Nelson, “Los estudios de la masculinidad”, en *Estudios Sociológicos*, Vol. 20, No. 60, México, El Colegio de México/Centro de Estudios Sociológicos.

- Sep. - Dic. 2002. Disponible en http://codex.colmex.mx:8991/exlibris/aleph/a18_1/apache_media/5TG1DDGIM5CXVGY67J7KYJHKKLD5I5.pdf [Revisado el 15 de octubre de 2010]
49. Monroy Castillo, María Isabel y Calvillo Unna, Tomás, *Breve Historia de San Luis Potosí*, México, Fideicomiso de Historia de las Américas / El Colegio de México / Fondo de Cultura Económica, México, 2000
 50. Monsiváis, Carlos. “De cuando los símbolos no dejaban ver el género. (Las mujeres y la Revolución Mexicana)”, en Gabriela Cano, Mary Kay Vaughan, y Jocelyn Olcott. *Género, poder y política en el México Posrevolucionario*, México. FCE/UAM-I, 2009.
 51. Monsiváis, Carlos, “La Santa Madrecita abnegada: la que amó al cine mexicano antes de conocerlo”, en *Debate Feminista*, Año 15. Vol. 30. Octubre de 2004. Disponible en <http://www.debatefeminista.com/PDF/Articulos/lasant962.pdf> [Revisado el 5 de marzo de 2012].
 52. Monsiváis, Carlos, “Los gays en México: la fundación, la ampliación, la consolidación del ghetto”, en *Debate Feminista*, Año 13, Vol. 26, Octubre de 2002, Disponible en http://www.debatefeminista.com/descargas.php?archivo=losgay807.pdf&id_articulo=807 [Consultado el 26 de febrero de 2011].
 53. Monsiváis, Carlos, “Los iguales, los semejantes, los (hasta hace un minuto) perfectos desconocidos (A cien años de la Redada de los 41)”, en *Debate Feminista*, Año 12, Vol. 24, Octubre de 2001. Disponible en http://www.debatefeminista.com/descargas.php?archivo=losigu589.pdf&id_articulo=589. [Revisado el 13 de febrero de 2012].
 54. Monsiváis, Carlos, “Notas sobre la cultura mexicana en el siglo XX”, en *Historia General de México*, Vol. 2, México, El Colegio de México. Edit. Harla. 1976.
 55. Monsiváis, Carlos, *Amor perdido*, México, Editorial Era, 1977
 56. Montesinos, Rafael, *Las rutas de la masculinidad. Ensayos sobre el cambio cultural y el mundo moderno*, Barcelona, Editorial Gedisa, 2002.
 57. Moreno Esparza, Hortensia, “El boxeo como tecnología de la masculinidad”, en *Revista de Estudios de Género La Ventana*, Núm. 33, Año 2011, México, Publicación del CUCSH de la U de G. Disponible en <http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/ppperiod/laventan/ventana33/7elboxeo.pdf> [Revisado el 18 de enero de 2012]
 58. Moreno Juárez, Sergio, *Masculinidades en la Ciudad de México, durante el porfiriato. Una aproximación bibliográfica*. (Dirigido por la Dra. Ruth Gabriela Cano Ortega) Trabajo final del Seminario de Investigación, Licenciatura en Historia, Departamento de Filosofía, División de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, Octubre 2007. Disponible en <http://148.206.53.231/UAMI14271.PDF> [Revisado el 18 de julio de 2012]

59. Murillo Herrerías, Mónica y Hartog, Guitté, “Un soldado en cada hijo te dio...”, en *Revista La Manzana*, Vol. III, Núm. 6, Octubre-Diciembre 2008, Disponible en <http://www.estudiosmasculinidades.buap.mx/num6/soldado.html> [Consultado el 02 de febrero de 2012]
60. Neithammer, Luz, “Para que sirve la historia oral”, en Jorge Aceves (comp). *Historia Oral*. México, Instituto Mora/UAM, 1993.
61. Olcott, Jocelyn, “El centro no puede sostenerse. Las mujeres en el frente popular de México”, en Gabriela Cano, Kay Vaughan, y Jocelyn Olcott, *Género, poder y política en el México Posrevolucionario*, México, FCE/UAM-I, 2009.
62. Parrini, Rodrigo, *Panópticos y Laberintos: subjetivación, deseo y corporalidad en una cárcel de hombres*. México, El Colegio de México/PIEM, 2007.
63. Parrini, Rodrigo y Amuchástegui, Ana. “Sujeto, sexualidad y biopoder: La defensa de los militares viviendo con VIH y los derechos sexuales en México”, en *Estudios Sociológicos*, Volumen XXVII, Número 81, septiembre-diciembre 2009. Disponible en http://codex.colmex.mx:8991/exlibris/aleph/a18_1/apache_media/USFYRHA4Q4KTA88B88FCEIJSVY1H7.pdf [Consultado el 23 de marzo de 2012]
64. Pérez León, María del Carmen, *Monografía del Internado “Damián Carmona”*. Fotocopias. S/F
65. Quintanilla, Susana, y Vaughan, Mary Kay, *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*, México, FCE, 1997.
66. Ramírez Rodríguez, Juan Carlos, “¿Y eso de la masculinidad?: apuntes para una discusión”, en Gloria Careaga y Salvador Cruz Sierra (coord), *Debates sobre masculinidades. Poder, desarrollo, políticas públicas y ciudadanía*, México, UNAM/PUEG, 2006.
67. Rubenstein, Anne, “La guerra contra las pelonas. Las mujeres modernas y sus enemigos, Ciudad de México, 1924”, en Gabriela Cano, Kay Vaughan, y Jocelyn Olcott, *Género, poder y política en el México Posrevolucionario*, México, FCE/UAM-I, 2009.
68. Rubin, Gayle, “El tráfico de mujeres: notas sobre la ‘economía política’ del sexo”, en Marta Lamas (coord), *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*, México, PUEG/Edit. Porrúa, 1996.
69. Scott, W. Joan, “El género: una categoría útil para el análisis histórico”, en Marta Lamas (coord), *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. México, Edit. Porrúa, PUEG, 1996.
70. Scott, W. Joan. “Igualdad versus diferencia: los usos de la teoría postestruturalista”, en *Debate Feminista*, Año No. 3. Vol. 5, Marzo 1992. Disponible en <http://www.debatefeminista.com/PDF/Articulos/elpost1017.pdf> [Revisado el 5 de octubre de 2011]
71. Sontag, Susan, *Sobre la fotografía*, Traducción de Carlos Gardini, México, Edit. Alfaguara, 2006.

72. Soper, Kate, "El postmodernismo y sus malestares", en *Debate Feminista*. Año No. 3, Vol. 5, Marzo 1992, Disponible en <http://www.debatefeminista.com/PDF/Articulos/elpost1017.pdf> [Revisado el 5 de octubre de 2011]
73. Spenser, Daniela, "Benita Galeana: fragmentos de su vida y su tiempo", en *Desacatos. Revista de Antropología Socias del CIESAS*, Número 18, Mayo-Agosto 2005. Disponible en <http://www.ciesas.edu.mx/Desacatos/18%20Indexado/Testimonio%201.pdf> [Revisado el 5 de marzo de 2012]
74. Tena, Olivia, "Malestares laborales y condición masculina: Reflexiones en torno a la "flexibilidad laboral". Manuscrito no publicado. CEIICH-UNAM, 2010. (en proceso de publicación bajo la coordinación del Dr. Juan Guillermo Figueroa, El Colegio de México).
75. Tinat, Karine, "La biografía ilusoria de Simone de Beauvoir", en *Estudios Sociológicos*, Vol. XXVII, No, 81, México, El Colegio de México/Centro de Estudios Sociológicos. Sep. - Dic. 2009.
76. Tuñón, Julia, "Feminidad, indigenismo y nación. La representación fílmica de Emilio el Indio Fernández", en Gabriela Cano, Kay Vaughan, y Jocelyn Olcott. *Género, poder y política en el México Posrevolucionario*, México, FCE/UAM-I, 2009.
77. Tuñón, Julia, *Mujeres de luz y sombra en el cine mexicano: la construcción de una imagen, 1939-1952*, México, El Colegio de México/Programa Interdisciplinario de Estudios de Género/Instituto Mexicano de Cinematografía, 1998
78. Ulloa, Berta, "La lucha armada (1911-1920)", en *Historia General de México*, Vol. 2. México, El Colegio de México, Edit. Harla. 1976.
79. Valdés, Teresa y Olavarría, José, "Introducción", en Teresa Valdés y José Olavarría. *Masculinidad/es. Poder y crisis*, Chile, Isis Internacional/FLACSO, 1997.
80. Vaughan, Mary Kay, "Prólogo", en Gabriela Cano, Kay Vaughan, y Jocelyn Olcott. *Género, poder y política en el México Posrevolucionario*, México, FCE/UAM-I, 2009.
81. Vaughan, Mary Kay, *La política cultural en la revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México. 1930-1940*, México, SEP/FCE, 2000.
82. Vendrell Ferré, Joan, "La masculinidad en cuestión. Reflexiones desde la antropología", en *Nueva Antropología. Revista de ciencias sociales*, Sep. 2002, Vol. 18, Núm. 61. Disponible en <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fmh&AN=MFS-7713766&lang=es&site=ehost-live> [Consultado el 15 de julio de 2011]
83. Viveros, Mara, "Teorías feministas y estudios sobre varones y masculinidades. Dilemas y desafíos recientes", en Juan Carlos Ramírez Rodríguez y Griselda Uribe Vázquez (coords.), *Masculinidades. El juego de género de los hombres en el que participan las mujeres*, México, Universidad de Guadalajara/Academia Jalisciense

de Ciencias A.C./Academia Mexicana de Estudios de Género de los Hombres
A.C./Fondo de Población de Naciones Unidas/Plaza y Valdés, 2008.

84. Zoraida Vázquez, Josefina, *Nacionalismo y educación en México*, 2da. Edición, México, El Colegio de México, 1975.