



SECRETARIA ACADÉMICA

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

RELACIONES DE PODER: ARMADO DE ESTIRPE ENTRE PROFESORES

Tesis que para obtener el grado de  
Doctor en Educación  
Presenta

FRANCISCA ELIA DELGADILLO SANTOS

DIRECTORA DE TESIS: DRA. ROSA MARÍA TORRES HERNÁNDEZ

## AGRADECIMIENTOS

Para la realización de este trabajo fue necesario contar con la disposición de los profesores Elías Barrios, Gordiano Vite, Gerardo Gálvez, Genaro Nájera y José Peña, para dedicarme su tiempo y compartir conmigo el relato de sus experiencias como alumnos de el Mexe y como profesores, así como material de su archivo personal. Quedo en deuda con ellos por tan valioso apoyo.

Agradezco a la Dra. Patricia Medina Melgarejo y al Dr. Angel Federico Nebbia Diesing las lecturas que a la presente realizaron ya que sus comentarios y sugerencias me permitieron ir avanzando en la escritura de la tesis. Ambos conformaron mi Comité Tutoral y me obsequiaron generosamente su tiempo cuantas veces lo solicité.

Quiero dar las gracias a las Doctoras Gloria Ornelas Tavares, Susan Street Naised, Marta Souto y al Dr. Saúl Velasco Cruz por sus amplios comentarios y aportes ya que estos me permitieron reflexionar y enriquecer el trabajo. También les ofrezco una disculpa por aquello que me fue sugerido y que quizá yo no pude mirarlas ni trabajarlas .

Mención aparte merece la Dra. Rosa María Torres Hernández, Directora de esta Tesis quien desde hace varios años me ha motivado en esta búsqueda constante de superación, y se ha convertido en el pilar principal de mi formación y reconozco que sin su apoyo este proceso no habría sido posible. A mis compañeras y amigas Alma y Trinidad mi agradecimiento permanente ya que me han permitido compartir con ellas no sólo esta etapa sino parte de mi existencia. Hemos reído y llorado juntas, también emprendido proyectos y éste es uno de ellos.

Dedico esta tesis a Gabriel e Idhalí, mis amados hijos, quienes han disfrutado y padecido conmigo los avatares por los que me fue llevando este proceso. Son el motor que inyecta energía a mi vida y a todo lo que la rodea.

Agradezco sus no reclamos por el tiempo que les he robado para dedicárselo a este proyecto.

<b>Í N D I C E</b>		<b>PÁGINA</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b>		<b>6</b>
<b>CONSTRUCCIÓN DE LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN</b>		<b>12</b>
Por qué una historia de vida		34
José Peña Bautista: el relato		37
<b>CAPITULO 1</b>		
<b>PRÁCTICAS RURALES: UNA ESTIRPE Y SU TÓTEM</b>		<b>49</b>
A. SER ALUMNO DE NORMAL RURAL: PERTENECER A UNA FAMILIA		
1. No era nadie		50
2. A orillas del desagüe, su nueva escuela		57
3. Se quedaron los aguantadores		65
4. Tenían con qué		74
B. SE ME PRENDIÓ EL FOCO: SER ALGUIEN		81
1. Ser maestro para ser alguien		81
2. Para mí fue muy importante el Mexe		86
C. LOS CERROS NO ME IMPORTABAN: SER MERECEDOR DEL DICTAMEN		93
1. Esa era la forma como salían los maestros a trabajar		94
2. Ellos mismos eran campesinos		103
<b>CAPITULO 2</b>		
<b>PRÁCTICAS SINDICALES: LA RED DE LA ESTIRPE</b>		<b>109</b>
A. ERA REBIÉN CANIJO		110
1. Los líderes se convencían		110
2. Convenio de federalización de la enseñanza		115

3. Se podía negociar algo	135
<b>B. COSA DE LA POLÍTICA SINDICAL</b>	<b>139</b>
1. Estábamos divididos	141
2. Líderes naturales	1143
3. Se discutían personalidades	147
4. Tenían ascendiente sindical	153

### **CAPITULO 3**

<b>PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS: APRENDER A SER MEDIANTE EL SABER</b>	<b>162</b>
<b>A. PEGARSE AL QUE SABE: EL OTRO COMO MEDIADOR</b>	<b>163</b>
1. Se aprendía de los titulares	163
2. Necesitamos quién nos esté estimulando	169
3. No los regañen, dígales	176
4. Estaba un poco maleado pero nos orientaba	189
<b>B. CENTROS DE COOPERACIÓN PEDAGÓGICA</b>	<b>195</b>
1. Le entrábamos a lo académico	196
2. Le daban a uno un diploma	101
3. Con ellos me acabé de formar	207
<b>C. EL INSTITUTO FEDERAL DE CAPACITACIÓN DEL MAGISTERIO: UN JALÓN TREMENDO</b>	<b>211</b>
1. Para afinar detalles	211
2. Para poderlos mandar	215

### **CAPITULO 4**

<b>PRÁCTICAS DE PODER: SER ALGUIEN</b>	<b>222</b>
<b>A. YA ERA CONOCIDO DESDE QUE ERA ESTUDIANTE</b>	<b>223</b>
1. Tienen ligaduras	224
2. También en eso me di a conocer	230
3. A pesar de las diferencias ideológicas	237

B. TENIA MANGA ANCHA	244
C.-DOS NACIMIENTOS DE PEÑA	249
<b>CONSIDERACIONES FINALES</b>	<b>255</b>
<b>FUENTES PRIMARIAS DE INFORMACIÓN</b>	265
DOCUMENTOS DE ARCHIVO	265
DOCUMENTOS DE ARCHIVO PERSONAL	266
ENTREVISTAS	266
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	267

## INTRODUCCIÓN

Los profesores hemos creído que los ascensos que logran algunos compañeros se deben a la preparación académica y a su desempeño en las escuelas en las que han trabajado. Cuando se solicita cambio a otra escuela es porque ya no conviene estar ahí, porque está alejada de la ciudad o del lugar de origen, pero no todos los que solicitan cambio lo logran, hay quien lo pide y es atendido inmediatamente, para otros pasan varios años intentado que los cambien y no se ven favorecidos en su deseo.

Al cambiarnos de escuela dentro de la misma zona escolar, buscamos estar cerca de la ciudad o si es posible en la ciudad. También los cambios de zona son casi siempre por la mismas razones. Cambiarse de escuela en la misma zona resulta complicado porque se alude a una serie de derechos dentro de la misma y se dice que serán cambiados de escuela aquellos que tengan mayor antigüedad en la zona, es decir, los de nuevo ingreso serían los de menos oportunidad para cambiarse, sin embargo, en la realidad no se da así. Cuando el cambio es de una zona a otra, también debería atenderse a los de más tiempo de servicio, pero aquí queda condicionado a que la zona solicitada para ingresar tenga demanda de personal, situación parecida se da en los cambios de sector.

Los que logran cambiarse rápidamente de escuela y zona dan varias razones, pero parecen tener en común vínculos con los supervisores, delegación sindical, jefes de sector, etc., con los que se negocia el beneficio. Situación parecida se da cuando se logra ascender a una dirección de

escuela; se dice que para que esto sea posible debe haber cierto puntaje en escalafón vertical y que cuando sea necesario nombrar un director o directores, no será al libre albedrío de las autoridades sino que, las autoridades correspondientes tomarán ese puntaje acumulado para nombrar a quien más elementos posea. En algunos casos sucede así pero no es igual para todos ya que también aquí parecen tener prioridad las relaciones de “amistad” con las autoridades que tienen la facultad de decidir a quién dar el nombramiento, porque no es nada más la autoridad oficial quien decide, interviene también el sindicato y las situaciones se tornan más complicadas.

Para el caso de los nombramientos como supervisor de zona, se dice que es del grupo de los directores de donde se debe elegir, y de entre los supervisores a los jefes de sector y se toma al asunto del puntaje en escalafón como escudo para ocultar lo que sucede.

Al aspirar a ascender en el nivel se ponen a prueba las relaciones de amistad, de compadrazgo, las relaciones de poder que se tienen con los sujetos con facultad de decidir. Las relaciones de poder se van armando en diferentes espacios y con diferentes personas de tal suerte que, queda un entramado tejido por vínculos con directores, supervisores, jefes de sector, jefes de departamento, representantes sindicales, pero sobre todo con políticos.

Me ocupé de esto porque llamó mi atención que los profesores que lograban cambios y ascensos no eran quienes pensaba que deberían tenerlos sino los que saben negociar con las autoridades, por lo que el develamiento de cómo se viven las relaciones de poder en el magisterio de Hidalgo, desde la singularidad de una vida, aporta elementos de cómo se negocian los puestos de mando y los apoyos a los profesores.

En esta lógica, la idea central del trabajo es “**Relaciones de poder: armado de estirpe entre profesores**”, y se toma como pretexto para tal estudio, la vida de un personaje; para esto intento mostrar cómo las relaciones de poder han predominado en la mayoría de las actividades en las que los informantes dicen haber participado y, cómo esas relaciones de

poder han operado en red cuyo núcleo ha estado en la escuela de El Mexe, desde donde se ha tejido el entramado que se va ampliando en el ejercicio de la docencia, de lo sindical, desde las prácticas de formación que se llevan a cabo. Muestro que son esas prácticas de poder las que han constituido a los sujetos “destacados”.

Intento mostrar que como miembros de la red, los egresados tienen lealtades con los integrantes de la misma, tienen nexos parecidos a los de una familia, pero parecen de mayor peso, lo que me hace pensar que conforman una “estirpe”, misma que los mantiene hermanados y cuando uno de ellos asciende en la estructura del magisterio, sus principales colaboradores son miembros de la red. La cual puede prolongarse hacia un lado o hacia otro pero no se rompe.

En este trabajo la voz principal es la de Peña cuya historia de vida nos permite hacer el análisis mencionado., las voces de Barrios , Vite, Gálvez y Nájera, pertenecientes a generaciones posteriores me acompañan en la reconstrucción de algunos eventos ya que no me fue posible contar con las versiones de los compañeros de internado de Peña porque ya no están para charlar con ellos, la mayoría ha dejado esta vida y los que mencionó que están vivos, no los pude contactar. Así que esto podría verse como una debilidad del trabajo ya que me quedo con la versión de Peña en torno a lo que dice sucedió en el periodo en que fue estudiante y a sus primeros años de docente, no niego que habría sido una fortuna contar con los puntos de vista de quines compartieron con él dichos espacios, pero no me fue posible hacer realidad dicho deseo.

El trabajo deja ver cómo han sido algunas prácticas sindicales en el estado y como se puede ver, la mayoría de los eventos han estado ligados a las actividades de carácter nacional, sólo que el aporte aquí es mirarlas cómo fueron significadas en lo local por los sujetos que las han vivido.

Es por demás importante mirar en la historia de vida cómo el sujeto está constituido por un atravesamiento de prácticas de diferente índole pero que tienen en común las relaciones de poder y que si quitáramos ese elemento,

quizás quedaría esa historia de vida con un vacío porque es lo que le da estructura.

Considero también aporte significativo los elementos de corte histórico, en torno a este gremio en la entidad porque al ir escarbando en la memoria de los entrevistados recupero en sus voces un basto “reservorio de recuerdos individuales” respecto al tema que bien pueden pasar a integrar parte de un proyecto posterior referente al archivo de la palabra.

El presente trabajo consta de un apartado donde doy cuenta de los elementos metodológicos que orientaron la investigación y de cuatro capítulos, cuyo nombre se deriva de núcleos de análisis que surgieron de los esquemas o redes de vida, que como resultado de las entrevistas pude elaborar. El contenido toma forma de la información recuperada en las entrevistas, tensada por datos de archivo y elementos teóricos. Los subtítulos recuperan expresiones de los informantes, éstas encierran sentidos que permiten ir narrando la historia de vida, ya que en este tipo de investigaciones cada expresión, cada anécdota, dicen qué tipo de recuerdos se tienen, qué se lleva en el cuerpo como huella que lastime o como huella grata. Y de esas huellas cuáles están presentes y cuáles deben ser escurbadas para querer recordarlas.

Titulé **Prácticas rurales: una estirpe y su tótem** al capítulo uno, porque ahí se trabaja el origen del profesor, por qué entró a estudiar a una escuela cuya formación era para profesor rural. Cómo recuerda su estancia en el internado, cuáles fueron las formas que encontró para vivir ahí, con otros jóvenes. En torno a qué se armaron como alumnos para llegar a ser “alguien” ya que al narrarse dice que antes no era “nadie”. En dicho capítulo se habla también de las prácticas que como docente se debían realizar en tanto líder de las comunidades donde se trabajaba, así como de los beneficios que se lograban ante tal desempeño. Sobre todo, se habla de cómo a raíz de su ingreso al internado, sustituyeron a la familia biológica por estirpe, la cual les sostendría en las acciones que desempeñaron dentro y fuera del internado, es decir, como alumno y después como profesor.

El siguiente capítulo lleva por nombre **Prácticas sindicales: la red de la estirpe**, y se centra en mostrar al sujeto desempeñando diversas actividades de política, en el magisterio y fuera de él; sostenido por la estirpe que se armó cuando era alumno. El recorrido por diferentes momentos de la historia del magisterio en Hidalgo permite ir mostrando al profesor en movimiento, con nexos en diferentes instancias de gobierno local y estatal, pero no nada más como docente sino también como líder sindical del magisterio en su zona escolar.

En esta parte se mira cómo las relaciones con los sujetos que ejercían poder, llevaron al profesor a constituirse en “alguien”, es decir, pasar de “no ser nadie” por no tener quién de la familia sostuviera, a “ser alguien” porque el grupo de compañeros había dado la posibilidad de sostener la red de relaciones que había empezado a tejerse. Red que se fue ampliando y consolidando con la participación del profesor en diferentes actividades. Para dar cuenta de esto ha sido necesario hacer un pequeño recorrido por la historia del sindicato en el estado, en el afán de conocer quiénes eran los líderes y las prácticas que tenían. Sobre todo, porque es desde ahí donde se afianzaron con mayor fuerza las relaciones con sujetos en el poder.

El capítulo tres se llama **Prácticas pedagógicas: el otro como mediador**, porque ahí se trabaja acerca de las prácticas que para ser docente llevaban a cabo los alumnos de la Escuela Regional Campesina. Prácticas que se desarrollaban en las comunidades y estaban orientadas desde dentro del internado, porque por norma tenían que trasladarse a las escuelas primarias de las comunidades, para ir poniendo a prueba sus hipótesis respecto al trabajo con los alumnos. Es decir iban a confrontar con la realidad los elementos teóricos aprendidos.

También se abordan las prácticas que como egresados realizaban en las escuelas a las que eran adscritos como profesores. En las dos formas de prácticas está latente la idea de que como alumnos aprendieron elementos teóricos que les llevarían a tener idea clara de lo que sería su trabajo en las escuelas con los alumnos y con los padres de familia, sin

embargo, les resultaron insuficientes a la hora de enfrentar la realidad, cuando ya no tuvieron cerca al profesor titular que les iba diciendo cómo actuar ante cada circunstancia.

Se menciona que terminaron de darse forma como docentes al recibir el apoyo de los profesores con experiencia en grupo, en especial de los inspectores de zona a la que pertenecía su escuela. Tal situación hacía que se “pegaran” a los que desde su punto de vista eran los que más sabían de cómo llevar a cabo las prácticas pedagógicas, de cómo organizar y conducir una escuela y la comunidad en general.

El otro como poseedor y mediador entre lo que se necesitaba y quería saber y el profesor con el deseo de hacerse de la experiencia de los que “sabían”. También estaban los otros, compañeros de escuela y zona con los que se intercambiaban experiencias en los Centros de Cooperación Pedagógica y en el IFCM; ambos espacios de formación para los profesores. De hecho se piensa al IFCM como un acierto de las autoridades para favorecer la formación sobre la práctica en la práctica.

Al último capítulo lo he titulado **Prácticas de poder: ser alguien**. Este lleva a mostrar y pensar que todo el trabajo realizado por el profesor Peña desde que ingresó al internado, está encaminado a constituirse en alguien, pero alguien no se refiere a ser nada más profesor de grupo, está en constituirse en alguien con vínculos con sujetos que ostentan poder. Esas relaciones que se empezaron a tejer en el Mexe, les sostuvieron para seguir anudando la red con otros sujetos que ocupaban poder.

Las relaciones le dieron la fuerza para que al egresar ya fuera alguien, tuviera una familia que le soportaba para ir tejiendo la red. Al mismo tiempo soportando a la misma familia porque los hilos de la red no se cortaron al egresar sino que se fortalecieron por el peso de la estirpe. La estirpe había dado la posibilidad de dejar de quejarse por no ser nadie, ahora era alguien y la familia de los nadie había quedado atrás.

## CONSTRUCCIÓN DE LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

*Hay trozos esenciales del pasado que están escondidos en la memoria de las gentes. Es legítimo querer hacer hablar al silencio de la historia y diferenciarlo del olvido (Vilanova, p.14).*

A través del análisis de la vida de ciertos profesores destacados en el estado de Hidalgo inicié el estudio acerca de las relaciones de poder en el magisterio. Partí de la idea de que mucho se ha escrito sobre profesores pero pocos trabajos escuchan lo que ellos dicen de sí, de viva voz, además hay historias que merecen ser contadas. Para saber por qué han sido “destacados” inicié la indagación con entrevistas en profundidad o entrevistas “recuerdo”, mismas que trabajé con un solo informante; hasta que consideré que sabía lo suficiente de él inicié entrevistas con otra persona y así sucesivamente. Conté con el apoyo de cinco informantes de los cuales uno es el personaje principal -- el de la historia de vida --, tanto por la trayectoria como por años de servicio en el magisterio, los otros cuatro ayudan a construir la historia que aquí se trabaja. He tratado de rescatar de viva voz cómo han significado su estancia en el magisterio, cuáles han sido las prácticas que les han dado un lugar especial; lugar que me ha llevado a pensarlos y llamarlos “profesores destacados”.

Me pareció que eran profesores “destacados” porque de alguna manera son conocidos por la mayoría de quienes integramos el magisterio

en Hidalgo. No es que a otros no se les conozca sino que ellos son mencionados con mayor frecuencia y por un mayor número de profesores; se platica de ellos y lo que dicen pocas veces se contradice (o se contradecía, puesto que algunos en este momento ya no están en servicio). Es interesante notar cómo han participado en diferentes eventos mostrando empeño o por lo menos fue mi percepción al reflexionar respecto a estos profesores. Así sucedió con el informante principal, a quien conocí personalmente en un curso estatal para supervisores (yo fui la asesora de la línea de gestión), pues era uno de quienes más participaban: llegaba con los textos leídos y subrayados y aunque sus interpretaciones de lo leído no siempre fueron compartidas por los otros, pocas veces le podían discutir por carecer de elementos, ya que él leía los textos completos o por lo menos esa impresión daba y los otros no, incluso para contradecirle lo hacían con cuidado.

El profesor los escuchaba con atención y luego les decía: “oiga, profesor, con todo respeto, yo no estoy de acuerdo en lo que dice usted, yo lo viví, y así como lo está comentando no era”; aclaraciones como esta eran constantes, sobre todo si se trataba de procesos en el magisterio. Los otros profesores lo escuchaban y ya no decían nada, por lo menos no en ese momento. Otros comentaban en voz baja con él o con los compañeros cercanos a su butaca y cuando era oportuno que volvieran a participar lo hacían. En ocasiones, el profesor clave, pedía participar para agregar información a lo que sus compañeros decían.

Mi supuesto inicial era que los profesores que yo veía como “destacados” eran aquellos que se habían formado para lo académico, es decir, que habían estudiado una licenciatura y como reconocimiento a su formación les habían dado el mando de alguna supervisión una zona o la dirección de una escuela. Los veía destacados, por la trayectoria de formación que tenían en relación con los otros, y el hecho de que ahora fueran jefes de los profesores por ser directores o supervisores, tenía como base un desempeño centrado en las prácticas pedagógicas, es decir, habían

sido “buenos maestros” para los alumnos, para los padres de familia, para las comunidades donde habían estado, y otros calificativos parecidos. Pensaba que eran destacados por su labor académica y digo que habían sido porque ahora ocupaban cargos administrativos que les permitían decir a los otros cómo “hacer las cosas” respecto al funcionamiento de una escuela y al trabajo docente.

Lo mencionado arriba me hacía debatirme en un dilema, mismo que aumentó cuando inicié la recuperación del material empírico. Saber cómo se construye una trayectoria de destacado fue el punto de arranque para la recopilación de la información, quería escuchar de viva voz “cómo le habían hecho”. Se entiende como información de “viva voz” a aquella que no está escrita en ninguna parte y que tal vez nunca lo esté porque no hay una tradición por escribir la experiencia de los profesores, pero que el personaje dueño de esa historia o vivencia, guarda dicha información como huella en su memoria. Huella que hay que escarbar para saber qué piensa y qué siente del pasado –de su pasado- en el magisterio. En otras palabras, el informante dice o da su interpretación de lo que para él ha significado su estancia en el magisterio, de su vida ahí. A este tipo de construcción desde los referentes que el informante brinda de su vida, a la forma de analizar, a la propuesta de investigación propiamente, ha sido definida por algunos investigadores como “historia de vida”.<sup>1</sup>

Uno explica a partir de huellas y no hay condición de saber más que preguntando a los sujetos, escuchar su sentido o su sin sentido. Por eso, la

---

<sup>1</sup> En las historias de vida uno recupera evidencia “oral” mediante un arduo trabajo de campo. El investigador se convierte en urraca al apoderarse de cualquier evidencia que pueda descubrir para el mejor uso posible. “La evidencia de cada historia de vida sólo puede ser entendida plenamente como parte de toda la vida, pero para hacer generalizaciones acerca de un problema social en particular tenemos que desprender la evidencia al respecto de toda una serie de entrevistas, viéndola y rediseñándola desde un nuevo ángulo, horizontal, más que verticalmente; y, al hacer esto, le asignamos un nuevo significado”. “Pero el método de historias de vida se basa en una **combinación** de exploración y preguntas dentro del contexto de un **diálogo** con el informante. Un supuesto básico de este diálogo es que el investigador viene a descubrir tanto lo inesperado como lo esperado, y también en el marco de referencia global dentro del cual se da la información no es determinado por el investigador, sino por la visión que tiene el informante sobre su propia vida” (Thompson en Aceves, 1993, pp. 121 y 123).

información recuperada vía las entrevistas me llevó a mirar algunos sentidos que pude agrupar para analizar las prácticas de dichos sujetos, y es que la información me muestra un amplio panorama de movimiento de los sujetos al interior de magisterio, porque aparecen en actividades sindicales, gestivas y académicas, es decir, sí aparece el asunto del trabajo académico pero no es lo que les da “luz de destacados” sino el desplazamiento de sujetos en diferentes ámbitos. Esto me hizo reflexionar y volver a revisar el material recuperado. Encontré que los informantes tenían como cuna de formación para la docencia la misma escuela. Es decir, habían egresado de la misma escuela formadora de docentes, eso fue básico para armar mis conjeturas porque había seleccionado a los informantes sin haber considerado esta característica, así que esa coincidencia se convirtió en un dato básico que me llevó a trabajar esa línea de análisis en el material recuperado.

Para entender cómo habían armado su trayectoria destacada inicié la investigación tratando de conocer qué elementos pusieron en juego en la construcción de la misma. Para esto yo había detectado a cinco profesores como sujetos destacados, entre ellos a un director de escuela primaria ya jubilado y conocido en la región Tenango de Doria; un supervisor de escuelas primarias en una zona escolar de Actopan; un jefe de sector y a la vez director del departamento de Educación Primaria en Pachuca; el primer director de la Unidad Hidalgo de la Universidad Pedagógica Nacional, ya jubilado; y un supervisor de educación primaria en Tulancingo, también jubilado (el orden en que los presento es el seguido en la investigación). Las preguntas eran ¿qué tienen en común estos personajes?, ¿por qué son conocidos y mencionados por los otros profesores?, ¿por qué son temas de conversación entre los profesores activos? Me pareció que no tenían relación alguna entre ellos, los detecté como destacados en la región donde laboraban, por eso quería saber cómo, siendo distantes entre sí, eran tan parecidos, dado que cada uno tenía el reconocimiento de sus compañeros.

Para ese momento yo no sabía de los vínculos que después se hicieron visibles.

Inicié la investigación con la idea de hacer primero unas entrevistas para conocer de manera detallada sus trayectorias, no quería que otros las platicaran sino que deseaba escuchar de la propia voz de los sujetos destacados lo que había significado incursionar en el magisterio y, de paso, conocer algo sobre su vida. Posiblemente influyeron en mí las lecturas que había hecho de un texto sobre historia oral no obstante, no me quedaba claro que esos eran los elementos metodológicos que necesitaría para avanzar. Sabía que el procedimiento metodológico no se da por sí mismo, es el objeto de estudio y los avances en la indagación del mismo lo que permite ir haciendo camino, iba mirando sobre la marcha qué otros requerimientos se necesitaban para dar al trabajo cierta objetividad. Al trabajar historia de vida se reduce el número de informantes porque se hacen entrevistas en profundidad a las que se dedica más tiempo para centrarse en lo específico y particular de cada individuo (Garay, 1997,p. 26)

Trabajé una serie de cuatro entrevistas a profundidad con el ex director de escuela primaria (informante uno), y la cantidad de información que se desprendió me llevó a pensar en que no sería una investigación parecida a la que desarrollé en la maestría, incluso las “entrevistas en profundidad” iban más allá generando una serie de datos que me parecían todos importantes. Cuando me concedió las entrevistas estaba recuperándose de una caída que había tenido, así que las charlas fueron en la sala de su casa y una en su recámara. Ya no fue posible hacer otras entrevistas con él porque, lamentablemente, enfermó y murió. Para ese momento ya había entendido que lo que estaba haciendo era la entrevista desde la historia oral, la cual es llamada “entrevista recuerdo”. En la “entrevista recuerdo” hay trabajo interactivo de la memoria que aporta la experiencia ganada en conciencia pero sobre todo, “un gran número de huellas de la historia olvidada que remiten a su aspecto público”

(Niethammer en Aceves, 1993,p. 54)<sup>2</sup>, es decir, compartirlas, claro primero escarbar en la memoria para recuperarlas y después contarlas al otro que ha ayudado a que las traiga al presente.

Con estos supuestos inicié una serie de dos entrevistas con el profesor que identifiqué con el número dos y la cantidad de información que se desprendió de dicho sujeto me asustó, yo solamente había pensado en su trayectoria académica, pero lo hallado rebasaba mi expectativa; hice un alto en la grabación de entrevistas para dedicar el tiempo a la lectura detallada de material que había recuperado. No trabajé con él por varios días, quizá para asimilar lo que me había dicho o como una manera de no querer hacerme cargo, de querer eludir mi responsabilidad en el análisis de lo dicho por el profesor.

De este profesor supervisor tenía como referencia que no aceptaba entrevistas ni charlas donde tuviera que hablar de él, mucho menos que se grabara lo que decía, sin embargo, yo le dije que me interesaba conocer cómo se había iniciado en la docencia, que desde que tomó el curso en UPN me había interesado su trayectoria y deseaba que me contara ¿cómo había sido el magisterio en Hidalgo?, ¿qué lo había llevado a ser profesor?, porque había profesores que contaban algunos eventos pero a mí me interesaba su versión. Le dije que quería conocer su vida pero no lo que se decía de ella sino lo que él pudiera contar, quería escucharlo a él. Se me quedó mirando a los ojos y me dijo “cómo no maestra, venga el jueves a las ocho de la mañana, aquí la espero y platicamos”. Así que al trabajar con él este aspecto el profesor habló a detalle de su infancia, de su adolescencia, pero sobre todo de su entrada en la escuela que lo formó como profesor.

---

<sup>2</sup> Niethammer menciona que las historias que recuerdan los entrevistados se inclinan en dos terrenos: a describir lo sucedido en su juventud y a describir su enfrentamiento con algo extraño, que les ha significado algo profundo, por eso dice el autor que la memoria “mantiene escénica o anecdóticamente aquellas escenas en las que se aprende algo nuevo, conceptualmente aún no preparado, mientras que mediante lo ya aprendido puede reducir en su complejidad experiencias posteriores comparables y como tales las puede “olvidar” (Niethammer en Aceves,1993, p.55) .

Debo decir que la información rebasó mis expectativas, así que como ya mencioné hice un alto en la recuperación de información como para tratar de digerir lo que había hallado. La mejor manera que encontré para no ocuparme de la información que me dio, fue iniciar las entrevistas con el maestro número tres, un jefe de sector que en ese tiempo era director del departamento de educación primaria, en Hidalgo, sin embargo, por los tiempos limitados que decía tener, sólo fue posible hacerle una entrevista, en su casa y quedó en la agenda una siguiente cita. Por este motivo busqué al otro candidato a informante, un maestro con quien grabé tres entrevistas. Este profesor ya estaba jubilado. Durante 20 años fue director de la Unidad Hidalgo de la UPN, ahora se dedica a actividades agrícolas. Las entrevistas fueron en su casa.

Finalmente contacté al quinto informante. Un supervisor ya jubilado que por cierto, era supervisor de la zona a la que pertenecía la escuela donde yo era alumna de primaria, es decir, era supervisor de mis maestros (entre 1970 y 1973 porque cuando cursé el sexto grado era otro). Lo elegí porque en la región Tulancingo, es recordado por la mayoría de los profesores, por su exigencia (para algunos exagerada) en el trabajo. Me concedió dos entrevistas y el acceso a su archivo personal en donde pude encontrar información realmente valiosa para poder triangular con lo dicho, ahí tenía oficios expedidos en 1955, trípticos que sugerían invitaciones a reuniones de trabajo en 1956 y 1960, boletas de calificaciones, cuadernos con notas, copia de sus “órdenes de presentación” a la zona escolar a que había sido asignado cuando concluyó su formación como maestro, etcétera. Guardaba sus “recuerditos” en folders que protegía del polvo con bolsas de polietileno, estos paquetes los tenía colocados bajo el escritorio y bajo otros muebles para que no estorbaran pero también para salvarlos de que sus hijos y esposa se los tiraran a la basura. Manifestó que cuando en su casa hacen la limpieza, sacuden y escombran, sacan sus paquetes para ver qué es lo que ya no sirve, pero se los arrebató y vuelve a guardarlos. Se quejó

porque dice que sus familiares le han tirado varios documentos y que él anda guardando “sus cositas” porque son sus “recuerditos”.

El guardar algunas evidencias de aquellas actividades que más nos han significado, mismas que algunas veces sacamos de su lugar para recordar lo que sucedió, son evidencias de las huellas encarnadas. Esto tiene relación con lo que menciona Jerome Bruner (1991) que para Bartlett cuando nos esforzamos por recordar algo, lo primero que viene a la mente es un afecto o una “actitud cargada”, que el afecto

es algo así como una huella dactilar general del esquema que hay que reconstruir”. **El recuerdo** “es una construcción efectuada en gran medida sobre la base de esa actitud, y su efecto general es el de una justificación de la actitud”, que “el acto de recordar está ‘cargado’ y cumple una función ‘retórica’ en el proceso de reconstrucción del pasado (Bruner,1991,p.68).

Los documentos que guarda el maestro cumplen la función de llevarlo por un recorrido años atrás y poder narrar cómo lo vivió porque dice que cuando está solo en casa y quiere entretenerse saca su archivo y con cada hoja va recordando cómo era su vida y qué cosas hacía y se hacían en las escuelas.

Una vez que tuve información de los profesores seleccionados me vi en la necesidad de regresar con el informante dos para continuar con la charla. Amablemente siguió con la plática sobre lo que considera ha sido su vida. De este informante tengo dos grabaciones de sesenta minutos de duración; dos de hora y media y, una de dos horas. De los otros profesores cada grabación dura un promedio de una hora cada una. Las entrevistas fueron acompañadas de observación para mirar cómo es el contexto que les rodea. Cabe aclarar que solamente el informante dos fue entrevistado en su lugar de trabajo los otros prefirieron que trabajáramos en su casa. Ver la siguiente tabla cuántos informantes son y su apellido.

Informante	Apellido
1	Barrios
2	Peña
3	Vite
4	Gálvez
5	Nájera

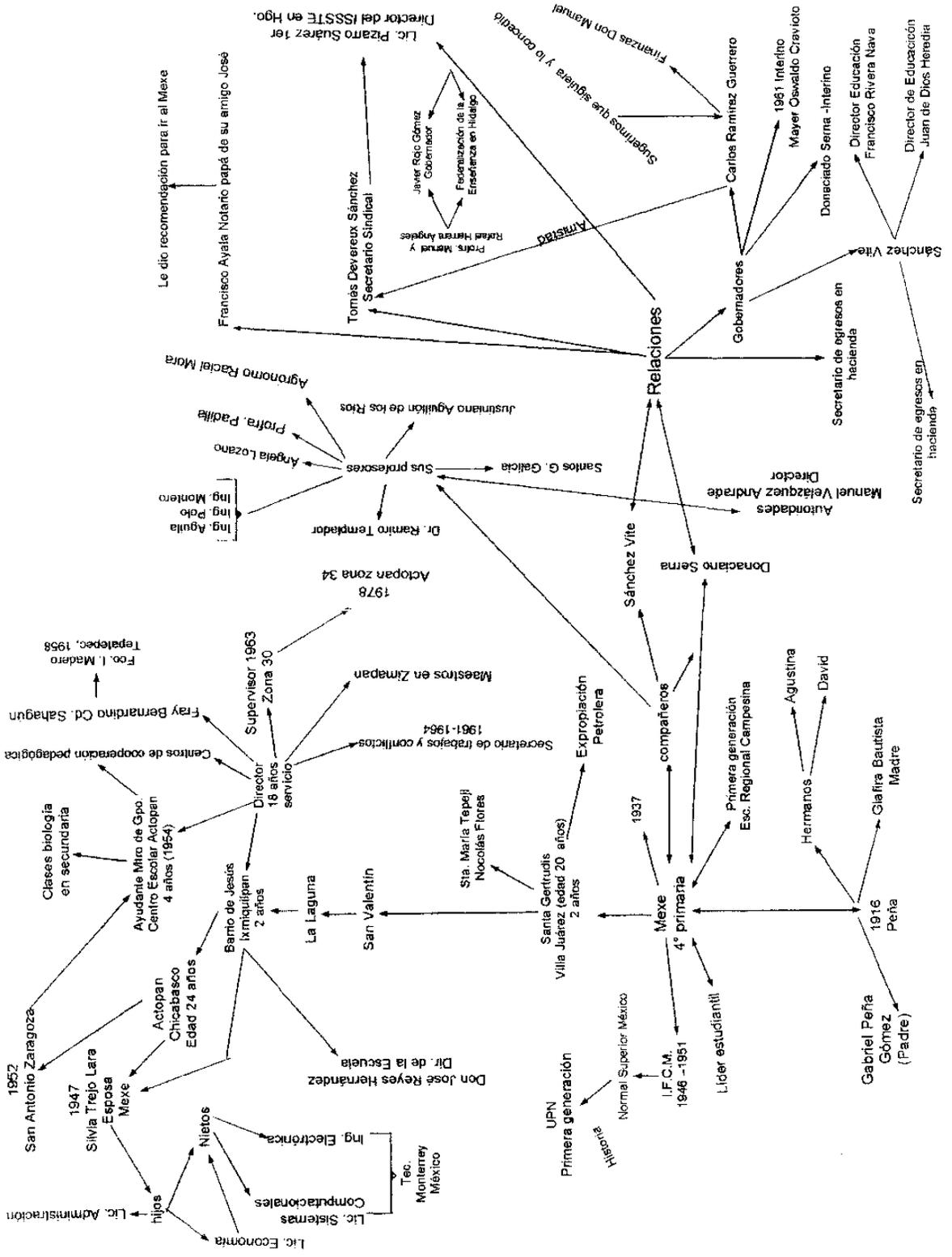
En esta tabla se muestra el número que le asigné a cada informante, cuyo número corresponde al orden en que fueron entrevistados.

Al mirar el material empírico yo estaba realmente preocupada porque había hecho ya varios intentos de armar una matriz de categorías como lo recomienda Peter Woods (1987) en su texto “la escuela por dentro”, pero a la hora de querer construir las categorías, el resultado era nulo y cómo iba a ser posible si de lo que estaba hablando cada uno era de su vida, de lo que habían vivido como profesores. No podía analizar así el material porque en cada uno encontraba de valor todos y cada uno de los detalles de cómo había ingresado al magisterio, y cómo había transcurrido su vida como profesor, es decir me hablaban de ellos, en la lógica de que

Las historias de vida incluyen la descripción de los acontecimientos y experiencias más significativas de la vida del narrador, en sus propias palabras. En este sentido, el análisis se establecerá en el proceso de compaginación y reunión de los relatos de vida autobiográficos, a fin de dar cuenta de los sentimientos y modos de ver y concebir el mundo del narrador (Aceves en Garay 1997,p.13).

Es decir, se recuperan los acontecimientos y experiencias significativos, su modo de concebir al magisterio, su mirada sobre el mundo; idea de cosmovisión que nos devela “un complejo tejido de saberes y creencias cuyos hilos se entremezclan con el pasado” y el presente (Portal en Ornelas 2005, 7). Una forma de cómo analizar las entrevistas fue pensar a cada profesor por la información que de sí daba y armar una red como si

fuera un árbol genealógico, donde fui sintetizando la información, para ver en un sólo concentrado lo que decían. Analicé lo dicho por cada uno de ellos y elaboré, de la misma forma, un esquema para cada profesor. Ver esquema siguiente.



Puesta la vida de los sujetos en dichos esquemas, pude armar núcleos de relaciones que me permitían ver de pronto una especie de nudos donde eran punto de llegada de varias situaciones pero también puntos de salida de las mismas, es decir, dichos núcleos permitían movilidad de elementos hacía atrás y hacia delante, además de una implicación entre núcleos. Por otra parte, en el análisis de las entrevistas me percaté de que había dos profesores cuya información me había atrapado más que la de los otros, porque los esquemas de sus trayectoria eran más abarcativos.

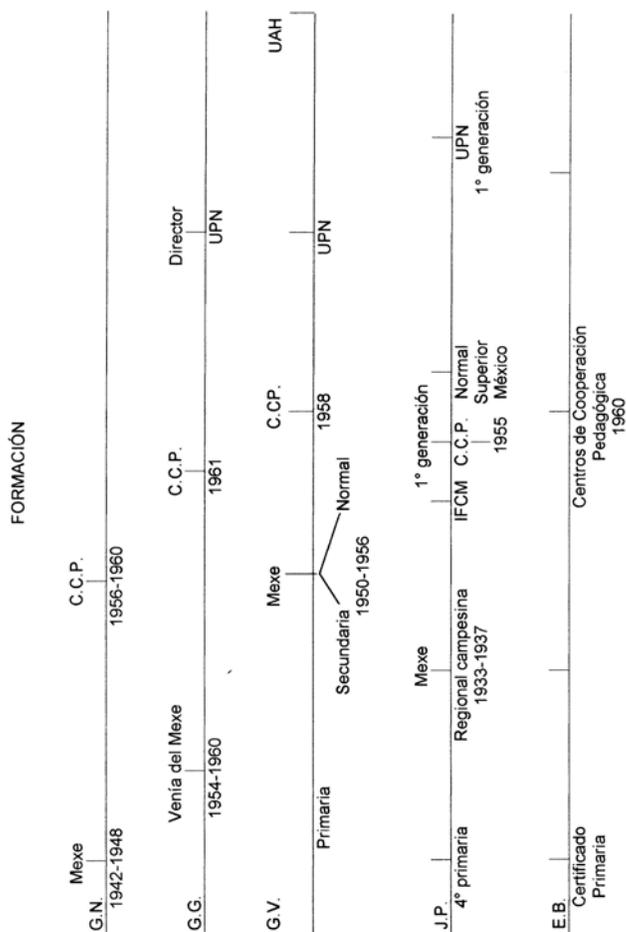
Confieso que ambos esquemas me atraparon y hasta pensé en trabajar solamente con ellos, sin embargo, conforme fui analizando opté por trabajar la historia de vida de uno de ellos, para ser precisa del informante número dos, como una forma de dar cuenta de las relaciones de poder en el magisterio desde su vida y que los otros informantes fueran, más bien, quienes apoyaran en la construcción de la historia que aquí se analiza, es decir, las voces que acompañan en la construcción de los núcleos de análisis. Para dicha decisión se tomó como base que el maestro tiene una trayectoria más amplia en el magisterio e incluso supera en años de servicio a los otros, así lo muestra el esquema de su vida, donde se ve qué instituciones lo formaron, sus relaciones dentro y fuera de la escuela en sus años de estudiante, relaciones en el magisterio con autoridades educativas, sus actividades como dirigente estudiantil y magisterial, etcétera.

Algunas de las situaciones mencionadas se dan en los otros profesores pero no es tan amplia la red. Por tal motivo, la información que aportan permite rearmar y entender ciertos aspectos que se articulan para sostener los núcleos en torno a los cuales se narran en el magisterio, es decir, aspectos en los que coinciden al contar-se; esto tiene sentido porque han compartido contextos y espacios aunque no compartan generación. Al decir que no comparten generación me refiero a que no pertenecieron al mismo grupo y periodo de estudio en la escuela formadora de docentes.

Según Aceves Lozano en las historias de vida se resaltan las experiencias de los individuos en su acción dentro de la sociedad, y en esas

narraciones puede descubrirse la relevancia de esas vivencias personales en los marcos institucionales y el impacto de sus decisiones en los procesos de cambio y estructuración social (Aceves en Garay,1997,p.13). Al compartir raíces, comparten también la forma de hablar de sí mismos. Contarnos a los demás no es cosa sencilla. Depende, en realidad, de cómo creemos nosotros que ellos piensan que deberíamos estar hechos (Bruner 2003,p.95). Y ellos se han hecho casi de la misma manera, compartiendo referentes.

También elaboré cuadros que me permitieron agrupar la información que encontraba en el análisis del material, tales como el que a continuación se presenta.



En el cuadro se nota que cuatro de los cinco informantes estudiaron en la escuela del Mexe, hoy escuela normal rural, la llamo así porque en los periodos mencionados por los entrevistados, esta institución pasó de Escuela Regional Campesina a Escuela Normal Rural, en el Estado de Hidalgo le llamamos “la normal del Mexe o la Escuela del Mexe”. También llamó mi atención que los cinco hablan de los centros de cooperación pedagógica como espacios de formación donde se hacían de ciertos elementos para su práctica ante los alumnos. Por tal motivo me di a la tarea de indagar más respecto a qué eran dichos espacios, al tiempo que tuve que reconocer lo que no quería ver, que los cuatro tenían como núcleo de formación la escuela normal del Mexe.

Dos profesores hicieron una licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional, de los cuales uno tiene, además, una licenciatura en derecho. Un tercero fue director de la mencionada institución. El material rebelaba que estos personajes en ambos lugares habían aprendido prácticas que los ha llevado a desempeñarse de forma destacada en sus funciones, en tanto estudiantes en el Mexe y como participantes activos en los centros de cooperación pedagógica “(...) Las narraciones que nos contamos a nosotros mismos que construyen y reconstruyen nuestro Yo, abrevan en la cultura en que vivimos (...) somos expresiones de la cultura que nos nutre” (Bruner,2003,p.124). Ellos se narran a partir de su estancia en esa escuela, por eso el lugar de formación es un núcleo que se trabaja en esta investigación, porque para entender lo que el sujeto es, se necesita saber por qué instituciones ha transitado. La pregunta era a partir de cuándo iniciar y dónde hacer el corte.

Tenía que ubicar a los personajes no solamente en el lugar sino también en el tiempo, entonces analicé nuevamente el material y elaboré el cuadro siguiente en donde se muestran las fechas en las que los informantes entraron a la escuela del Mexe y en qué actividad estaba cada uno de ellos en los años mencionados. Se destaca la fecha de nacimiento, la de ingreso

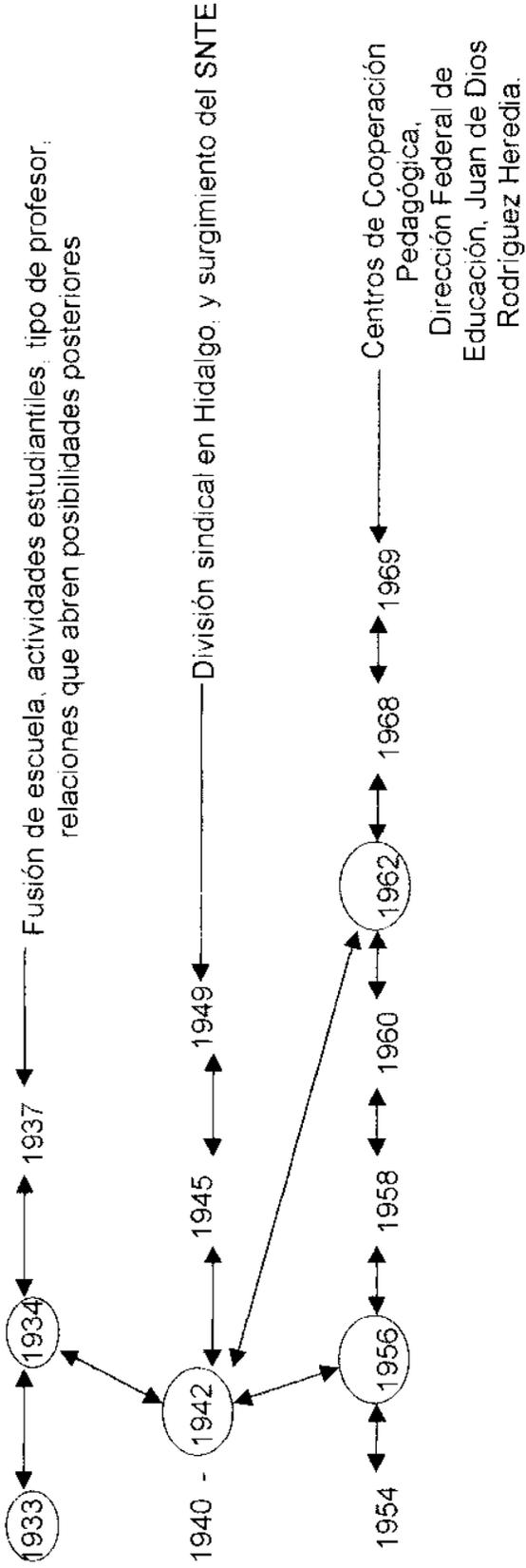
al Mexe y la de algunas actividades de formación posteriores su egreso de la misma.

## PERIODOS

PEÑA Nació en 1916	NÁJERA	VITE	GÁLVEZ
Estudió hasta 4º de Educ. Prim.	Nació en 1926		
1933-1936 narra Estancia en el Mexe	Estudió educación primaria.	Nació en 1935	
1940-1942 vivió división sindical del magisterio en Hidalgo	1942- 1948 narra estancia en el Mexe	Estudió educación primaria.	Nació en 1941
1951-1958 ingresó a Normal Superior como alumno.	1956-1960 C.C.P. Juan de Dios Rodríguez Heredia	1950-1956 narra estancia en el Mexe. A partir de 1958 trabajó 20 años en Calnali.	1954-1960 narra estancia en el Mexe
1962-1965 Secretario de trabajo y conflictos en el sindicato. Vínculos con Juan de Dios	1968—1969 Director de Escuela. Vínculos con Juan de Dios. Rodríguez Heredia.	Era director de una escuela en Calnali	1961 Empezó a trabajar. En 1962 entró a la Normal Superior. En 1968-1969 se cambió de nivel.

El profesor Juan de Dios Rodríguez Heredia era de origen yucateco y desempeñó el cargo de Director Federal de Educación en el estado de Hidalgo.

PRINCIPALES NUCLEOS Y ABROCHAMIENTOS



Desde estos núcleos y abrochamientos pueden ser trabajadas las relaciones de poder, en tanto que pueden ser analizadas de manera horizontal; es decir en el periodo señalado, pero también de manera vertical como amarres entre núcleos como muestran las fechas encerradas en círculos.

Al poner en el cuadro de periodos, los nombres de los profesores para destacar la fecha de su nacimiento, ingreso a la escuela de El Mexe y otros datos relevantes de su trayectoria me di cuenta de que hay un periodo de 10 años entre el nacimiento de Peña y el de Nájera; situación que casi se repite al comparar fecha de Nájera con Vite (periodo de nueve años); y 25 años entre la fecha del primero y la del cuarto. En cada periodo se reduce un año para cada caso en relación con la fecha de ingreso a El Mexe. Puedo afirmar que de acuerdo con la fecha en que egresaron de esa escuela, cada uno representa a una década distinta, como alumno y como profesor; el primero representa a la década de los 30's y el cuarto a la de los 60's. Estas coincidencias me dieron elementos para agrupar núcleos de análisis por periodos, en función de la información obtenida.

En el esquema de núcleos y abrochamientos muestro que, el primer núcleo (1933-1934) quedó integrado con los datos que aportó el profesor Peña como alumno de El Mexe. Cabe aclarar que en esos años el calendario escolar iniciaba en febrero y terminaba en noviembre. Aquí se destaca el inicio de la Escuela Regional Campesina, la primera generación ingresó en 1933 y terminó en 1937. El segundo núcleo está marcado por el periodo en que el profesor Nájera entró a la escuela normal del mismo lugar (1942). Este periodo se amarra con lo dicho por Peña en torno a la serie de actividades sindicales que se dieron en Hidalgo pero también a nivel nacional, donde éste participó activamente, es decir, que mientras Nájera se formaba como profesor, Peña andaba en movimientos sindicales. El tercer núcleo tiene contenido la estancia del profesor Vite en la institución de referencia y, se anuda de manera horizontal con el último núcleo, también tiene como nudo, el trabajo serio y fuerte en torno a la formación sobre la práctica y en la práctica que los dos primeros narran. Para tal efecto se habla de los centros de cooperación pedagógica como los espacios creados con ese fin.

El último núcleo toma como punto de arranque el primer año de servicio docente del cuarto profesor, vinculado a una serie de acontecimientos que se dan en 1962 cuando el primer informante participa en

la sección XV del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) como Secretario de Trabajo y Conflictos, lo que le dio posibilidad de entablar negociaciones con las autoridades estatales; situación que permite entender una serie de logros sindicales para los maestros de la entidad. No puede pensarse al último núcleo por sí mismo pues está vinculado con el tercero porque de los trabajos realizados en los centros de cooperación pedagógica, se derivaron relaciones que ayudan a entender a éste último. El cuarto núcleo está en relación directa con el segundo por las actividades que se desarrollaron para la creación del SNTE; y con el primer núcleo porque las diferentes relaciones y vínculos que desde los años treinta, tuvo el profesor número uno, como estudiante y como docente, con líderes sindicales, le permitieron armar una red de relaciones con sujetos en el poder que le favorecieron estar en constante movimiento, cambiándose de centro de trabajo, y ocupando cargos de mando tanto en la parte oficial como en la sindical.

En otras palabras, en este cuadro se puede ver que la información me arrojaba periodos densos de información, verdaderos núcleos, y entre dichos núcleos se notaba una constante en el movimiento a razón de diez años para cada uno. Por lo tanto ubiqué el objeto de estudio en núcleos como 1933, 1942, 1956, 1962 y los eventos que les dan contenido son la fusión de la escuela normal de Actopan con la de El Mexe, el divisionismo sindical y creación del SNTE, el auge de los centros de cooperación pedagógica y la gestión sindical de la sección XIII o XV del SNTE. Aquí los cortes están en relación a los significados que para estos sujetos tienen dichos eventos; pues son las situaciones vividas por ellos las que marcan la temporalidad, una temporalidad que no es lineal *per se* porque la secuencia la da la vivencia.

Hay una vida y la temporalidad está dada a partir de ese cómo cuenta el sujeto que se ha vivido en el tiempo cada sujeto, cómo le atribuye sentido, cómo vincula los eventos y cuáles son esos eventos. El sujeto no da el corte, ni lo que cuenta lo marca así, ambas cosas tienen que ver pero se

da en dinámica, es decir, con un tiempo, un espacio y una historia que contar. Es lo que autores como Ferraroti llaman "*tiempo del sujeto*". El tiempo es el ritmo de las situaciones y ese ritmo es el que hay que descubrir cuando nos ocupamos de "historias de vida" (Ferraroti,1991). En los periodos señalados se nota la coincidencia entre las fechas que dan cada uno de los profesores y los movimientos que uno de ellos marca en su vida; en otras palabras, aproximadamente cada 10 años hubo movimientos significativos en su trayectoria y eso me permite mirar núcleos en lo que dice de su vida y del magisterio también, en razón a que se narra solamente desde ahí. Este intervalo de diez años entre un movimiento y otro en el magisterio como institución, también le dan movimiento a la vida de sujetos como los entrevistados. Cabe la idea de Jacques Le Goff quien sugiere que

(...) el tiempo breve es esencialmente tiempo de algo que tiene un comienzo y un fin. Los tiempos largos, los tiempos de las estructuras, aun cuando estas se modifiquen, no pueden definirse por nacimientos y muertes. Si es cierto que en la historia hay cosas que mueren, ello ocurre, contrario a lo que pensaba Paul Valéry, no en el nivel de las civilizaciones que es un nivel de transformaciones permanentes, sino en el nivel de los tiempos breves"(Le Goff,1996,p.159).

Al verme atrapada en el discurso y trayectoria de los profesores tuve la necesidad de hacer un alto en la lectura de dicha información para recuperar de manera intensa datos contenidos en documentos de archivo, así como la lectura de literatura de época porque llegó el momento en que para mí solamente era válido lo que ellos decían y cómo lo decían. La posibilidad de hacer un distanciamiento entre la información y yo misma me la dio el ir tensando los datos hallados con las entrevistas, a manera de triangulación, distanciamiento que me permitió empezar la escritura formal de los núcleos.

Para poder avanzar en dicho proceso fue necesario hacer la delimitación tajante del contenido de cada uno de los núcleos y sobre todo, una cosa fundamental, sería la vida de uno de los personajes la que

articularía de manera horizontal a la información y de manera vertical a los núcleos. Horizontal en la idea que, es el desarrollo de eventos lo que va dando sentido a una vida y, vertical, porque se amarran eventos de esa vida con algunos de corte general, en los que se vinculan otras vidas. Los otros personajes serían las voces que acompañan en la reconstrucción de su historia que aun cuando afirman no tener relación entre ellos, si han compartido indirectamente el desarrollo de ciertos eventos, porque “(...) nadie es una isla toda para sí” (Donne en Bruner, 2003, p. 97).

Esta idea de elegir a uno de los personajes como eje central de la investigación tiene que ver con los datos que se muestran en los cuadros anteriores, en donde el mencionado tiene una trayectoria más amplia tanto por los años que lleva en el magisterio como por el recorrido en el estado al trabajar en diferentes escuelas, pero también por los cargos que ha tenido y las relaciones que ha mantenido con diferentes instancias. Ser profesor desde 1937 y estar activo a la fecha, lo convierten en el informante cuya vida da para construir los núcleos de este trabajo, situación que se ve en el esquema de su vida: es el más amplio y enredado, tanto como una telaraña. También se ve en los cuadros que los profesores están vinculados en torno a El Mexe porque para ellos todo inició desde su ingreso a su escuela.

Los núcleos de los que hablo quedaron como “prácticas rurales, prácticas sindicales, prácticas pedagógicas y prácticas de poder” y toman nombre de expresiones que hay en las narraciones y que me parece dan sentido a lo que cada núcleo quiere mostrar. La siguiente figura permite mirarlos en vínculo. Cabe aclarar que en la forma inicial había un quinto círculo o núcleo al que había ubicado como prácticas gestivas, ahora han quedado fusionados en relaciones de poder y sindicales.



Por esta situación puedo apostar ahora a que estos personajes sí son destacados entre el magisterio y son las alianzas que han establecido con los sujetos que han ostentado el poder en las regiones y tiempos diferentes lo que les ha dado la posibilidad de constituirse como tal pero es más por las relaciones de poder en que están inmersos que por lo académico pues aunque esto último sí sea un elemento que los identifica, no es precisamente el decisivo, más bien, son las redes de poder construidas desde su ingreso como alumnos en la escuela normal de El Mexe. El Mexe como el estigma que marca a los sujetos que ahí estudian favoreciendo el inicio de una red de relaciones que se va ampliando con la incursión de los sujetos en el magisterio, tanto desde la SEP como en el sindicato.

(...) creamos y recreamos la identidad mediante la narrativa, que el Yo es un producto de nuestros relatos y no una cierta esencia por descubrir cavando en los confines de la subjetividad (...) y sin la capacidad de contar historias sobre nosotros mismos no existiría una cosa como la identidad (Bruner,2003,p.122).

El análisis de las entrevistas y de los datos que aparecen en los diferentes cuadros me permitió mirar que los profesores “destacados” representan o mejor dicho, forman parte de una generación diferente de egresados de la normal de El Mexe, pero que cada una de esas generaciones fue coyuntura, es decir, no fueron generaciones intermedias sino que corresponden a los momentos en que en esa institución se dieron

cambios. No son destacados solamente por eso, sino también porque lograron armar una serie de relaciones desde ese internado, en El Mexe, que les ha permitido operar en red. Red que iba ampliándose conforme incursionaban en el magisterio.

Si una trayectoria es destacada por los vínculos con el poder entonces la pregunta era ¿cómo se constituyen las relaciones de poder en el magisterio? Esto me llevó a pensar que una trayectoria destacada no está alejada del poder, así que empecé a rastrear en el material qué decían los profesores al respecto y pude ir mirando a través de una vida cómo se iban dando dichas relaciones, cómo iban dándole forma a su trayectoria “destacada”. No han hablado de sus vínculos con el poder pero han dicho con quiénes se reunían a convivir, a intercambiar opiniones para poder decidir convenientemente en algunos asuntos y esto por lo regular no era con los “nadie”. Esto pude mirarlo en los eventos vividos por los personajes , por eso me preguntaba ¿qué prácticas pusieron en juego los profesores destacados para construir sus relaciones de poder?. Tomé como objeto de estudio las prácticas que realizaron para convertirse en “alguien”.

Puede pensarse a los egresados de El Mexe como si tuvieran un estigma o marca que distingue del resto de los profesores pero que a ellos los une, porque hasta al saludarse entre sí los hace diferentes pues comparten códigos, significados, tienen formas de comunicarse que los identifica: unos a otros se dicen “camaradas”. Para poder conocer algunos de esos significados que tienen como reservorios, hice uso de la historia de vida, en donde se ha intentado captar distintos aspectos de los sujetos y / o de las reacciones de estos ante ciertos acontecimientos, sobre todo en relación al magisterio hidalguense. Para Grece H. Blumer la historia de vida “(...) es un relato de la experiencia individual que releva las acciones de un individuo como actor humano y participante en la vida social” (Saltalacchia,1992,p.20).

## **POR QUÉ UNA HISTORIA DE VIDA**

Para construir una historia de vida es básica la premisa de que “*el hombre es un conjunto de relaciones sociales*”, por lo que no hay separación esencial entre uno y otro polo de la relación individuo-sociedad. Por eso es pertinente aquí mirar a los sujetos amarrados a la escuela pero en relación a los requerimientos que les demandaba la sociedad como profesores (Saltalamacchia,1992,pp.7-8). Sin perder de vista que en este tipo de relatos la fuente es una fuente activa; una fuente que habla; que vierte sobre el investigador el caudal que éste procura. Por ese camino, el éxtasis ante lo real puro llega a su momento culminante: la realidad parece captable sin mediaciones (Saltalamacchia,1992,p.33).

Situación que me pareció viví cuando, de pronto, me vi envuelta en la información, creyendo solamente lo que ellos decían. Para hacer un alto en este involucramiento e implicación con lo que ellos decían, fue necesario revisar documentos de archivo y leer bibliografía diversa. Esto sirvió para que me fuera deslindando e hiciera una triangulación con otros materiales. En un primer momento realicé la triangulación, confrontando la información que los cinco entrevistados me dieron. En un segundo momento confronté la información de las entrevistas con la obtenida en documentos de archivo (histórico de la nación, del estado y personal), así como la lectura de textos que hablan de la época que referían las fuentes.

Los sujetos somos resultado de la estancia en distintas instituciones, las cuales nos va dejando huellas que nos lleva a actuar de determinada manera ante circunstancias diferentes, pero bastante parecida a la misma institución. Es por esas huellas que se indaga en la vida de los sujetos, para conocer cómo han sido las instituciones y los sujetos que en ellas han estado. En este caso es a través de la historia de vida de un profesor supervisor de zona escolar como nos acercarnos a la historia de las instituciones que nos formaron, es decir, la historia del magisterio en Hidalgo en la idea de que la institución nos precede, nos sitúa y nos inscribe

en sus vínculos y sus discursos, es decir, nos estructura (Kaës,1996). Es por la inscripción institucional del sujeto, por esos intersticios que van dando pauta para que el sujeto se forme, y por cómo han sido tomados dichos intersticios, por lo que interesan las historia de vida. Hablo de una historia de vida en el sentido de que es fuente inagotable para conocer las prácticas sociales de una cultura, en tanto se pueden leer como textos llenos de significados o como referentes de procesos sociales.

Conocer las prácticas sociales de una cultura profesional, como en este caso, puede ser, entre otras cosas, saber cómo ha hecho un sujeto para formarse como profesor de educación primaria, desempeñar esa función y llegar a ocupar una supervisión, es decir, cómo ha ido construyendo su trayectoria. “Historia de vida” porque en ella pueden leerse significados que la conforman y esos significados no están aislados, forman parte, o mejor dicho, proyectan las relaciones del profesor con la sociedad pero, sobre todo interesa leer los significados del profesor con el magisterio, entendido como institución. Sugiero la “historia de vida” como una posibilidad de indagar respecto de un profesor para conocer algunos aspectos del magisterio de Hidalgo, porque al indagar sobre su vida se contribuye a que evoque cómo se ha ido dando forma y esas evocaciones favorecen la construcción de la historia del magisterio en Hidalgo. Al hablar de cómo ha transcurrido su vida, uno puede ver en la estructura de su persona qué actividades ha desarrollado y a qué instituciones ha acudido, lo dice su manera de hablar, de escuchar, de dirigirse a los otros; como también se puede leer en las ideas que aborda y en las que no se ocupa. Son pautas desde las cuales se puede arribar a conocer algunos aspectos de una institución como el magisterio.

Al contar su vida, el personaje describe con sus propias palabras, algunos acontecimientos y las experiencias más significativas de su vida, aunque se entiende que quien cuenta “de viva voz” ya no es el mismo de antaño, por los años que han transcurrido, y sus puntos de vista han cambiado, de ahí que no habla del “pasado” como tal, sino de lo que piensa y

siente del pasado mismo: “(...) es cierto que en el inconsciente las emociones no tienen espacio ni tiempo. Por eso, cuando se piensa en emociones o vivencias pretéritas, éstas se experimentan en el presente con la intensidad del ayer” (Garay,1997,p.7).

Cuando el que narra su vida, evoca lo que ha vivido y cómo lo ha vivido puede decirlo con la misma emoción o angustia como si en ese momento estuviera dándose la experiencia. Porque se tienen la huellas que permiten evocar en el “aquí y ahora” lo vivido “(...) en el inconsciente estos episodios se hallan presentes como si pertenecieran al día de hoy, al instante más próximo del diario acontecer” (Garay,1997,p.7) Al hablar de uno hasta se vuelve a sentir el mismo pesar, la misma angustia de antaño y los deseos, sólo que no se va por la vida platicándolos, tienen que estar los espacios y las situaciones dispuestas, construidas para que se pueda hablar; dejar salir aquello que aparentemente está guardado en cada uno; digo que aparentemente porque está ahí en el presente estructurándonos, dando sentido a nuestra vida, viviendo con nosotros y no lo percibimos a menos que hagamos un alto para pensarnos. También se precisa un receptor con deseo de escuchar. Que se establezca un nexo entre hablante y oyente para que la información fluya.

Por eso al solicitarle que narre sus vivencias él evoca y vuelve a padecer o a disfrutar como si fuera el momento, ya que se hace un viaje al pasado trayendo al presente lo vivido. La importancia del que investiga está en que lleve al personaje a hacer un recorrido por lo que ha vivido pero instalado en el presente, que se cuestiona el por qué son así las cosas, y esos recuerdos posibilitan dicho análisis. Implica revivir un pasado, ir más allá de la reconstrucción de una época. Aquí son imperativos los detalles por ser más que referencias temporales y espaciales, son el marco a través del cual se puede mirar tanto al que cuenta su vida, como a la institución que lo articula. El que cuenta su vida la presenta como una historia o acción ordenada, con un principio, desarrollo y fin. Pero (...)e l objetivo en una historia de vida es descubrir la coherencia de esas incoherencias racionales

que se presentan como consistentes, como perfectamente encajadas dentro de los cuadros o episodios de una vida (Garay,1997,p.18).

Sobre todo, elegí historia de vida en tanto estudio biográfico que pone en el centro de la investigación a la experiencia del sujeto (Garay,1997,18) y uno descubre la vida del otro al escuchar, porque el conocimiento se va construyendo en un diálogo interactivo entre entrevistado y entrevistador. Abordar las historias de vida no significa por ende, 'otorgar' la palabra a otro que no la tiene. Significa, en todo caso, tomar la palabra para relatar quiénes somos (García,--p.26) aunque es cierto que se necesita de alguien dispuesto a escuchar.

A partir de los cuadros y esquemas que hice, escribí los relatos de lo que dicen los maestros entrevistados que es su vida. Cabe aclarar que el orden que aparece aquí es el que considero ayuda a conocer cómo es. Ya dije antes que la trayectoria de uno de ellos ha sido más amplia que la de los otros entrevistados, criterio que me guió para decidir que sería ese el personaje principal, razón por la que se trabajó el relato de su vida, que a continuación se incluye.

## **JOSE PEÑA BAUTISTA: EL RELATO**

Con 66 años de servicio en el magisterio y 86 de edad aun conserva energía para llevar la supervisión de la zona escolar número 34 de la ciudad de Actopan. Se le puede encontrar en su oficina de ocho a diez de la mañana porque, según dice José Peña (o "Peñita" como le dicen en sentido familiar los profesores que lo conocen), es la hora en que los profesores y directores pueden buscarlo por algo que requieran, "después para qué si ellos tienen que estar en sus escuelas atendiendo a los niños". Regresa a la supervisión a las dos de la tarde porque a esa hora han terminado las labores del turno matutino e inician las del vespertino y los profesores pueden ir a buscarlo "por alguna cosa que se les ofrezca". A las diez de la mañana se va a su

casa, la cual se encuentra cerca de la oficina, y regresa a la hora mencionada. Casi siempre sigue tal ritmo, aunque vaya a la oficina de la jefatura de sector de educación primaria a la que pertenece la zona escolar.

En la supervisión se puede encontrar al equipo de apoyo técnico (integrado por una profesora y un profesor), así como a su secretaria. Entregan y reciben documentos; brindan orientación a los profesores que lo soliciten, les ayudan a llenar los cuadros estadísticos que deben entregar, etcétera. Este supervisor tiene aproximadamente cinco años con personal de apoyo técnico, no había hecho caso de contar con los profesores mencionados en su oficina porque consideraba que era una situación burocrática innecesaria, ya que el llenado de documentos se le facilita, además dice que le gusta brindar orientación pedagógica a los profesores de la zona escolar. Hace reuniones con el personal docente para “decirles” cómo trabajar con los niños para tratar de que cada vez haya un mejor aprovechamiento escolar, que disminuya la reprobación, en tanto que considera que hasta hace algunos años se tenía como meta atender al mayor número posible de niños, captar la población estudiantil, se medía a una escuela por la cantidad de niños que atendía, ahora la apuesta es por una escuela que brinde mejor calidad educativa. Menciona que se ha pasado de la cantidad a la calidad y aquí tiene mucho que ver la planificación familiar porque cada vez hay menos niños. Si hay menos niños en las escuelas se puede pensar en atenderlos mejor.

La oficina de la supervisión está anexa, aunque al mismo tiempo independiente, a la escuela primaria “Benito Juárez”. Se ubica en una esquina y posee una barda y un zaguán. Entre estos y el inmueble hay un espacio en el cual han colocado algunas plantas de ornato. Se entra a la supervisión por una puerta de madera y justo a la izquierda está el escritorio de Peña, que es de madera con los bordes metálicos, atrás del cual han colocado un mueble con apariencia de guarda ropa, donde guardan el archivo de la zona. Enfrente del escritorio se ve otra puerta que da al baño. Enfrente de la puerta de entrada está otra de madera que da acceso a la sala

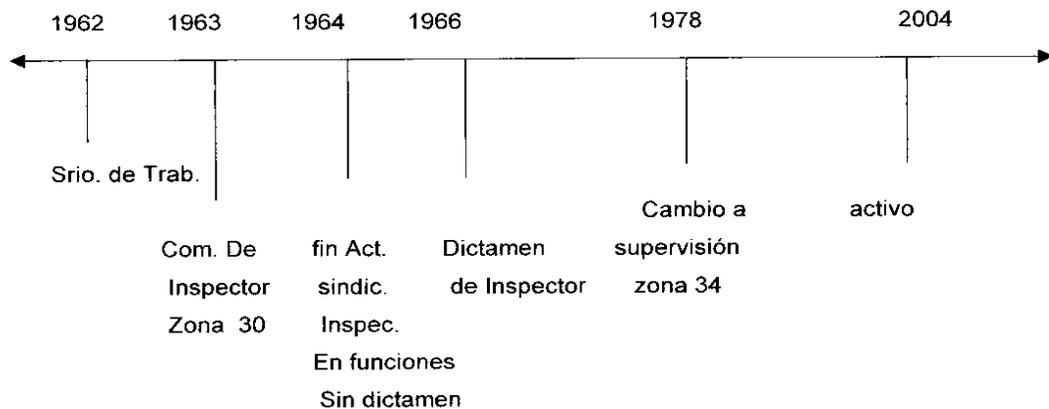
de juntas; ahí se encuentran tres mesas rectangulares colocadas en hilera, con sillas de plástico en color amarillo.

Cerca de la entrada de la sala de juntas pero del lado izquierdo, está un mueble parecido a un librero pequeño sobre el cual hay una máquina para escribir; arriba de la máquina, pegado a la pared, está un papel bond con un cuadro de doble entrada donde aparecen los nombres de las once escuelas que integran la zona, así como una lista de los documentos y la fecha en la que deben entregarlos. Han colocado estrellitas de calcomanía en el nombre de la escuela que ha cumplido con lo señalado; hay estrellitas verdes, doradas y rojas que indican la puntualidad con la que cada escuela ha entregado la documentación solicitada. Del lado contrario se encuentra un librero en donde se pueden ver obras de la colección “El Caballito”, así como otras clásicas de la literatura como La Ilíada, la Odisea, Edipo, etcétera. Atrás de las mesas hay un ventanal con persianas por donde se puede mirar a los niños de la Primaria “Benito Juárez”, mientras están en recreo. Al fondo de la sala de juntas hay una bodega de reciente construcción, tiene piso de tierra, se ven ahí cajas de cartón con libros para los alumnos de educación primaria.

“Peñita” dirige la supervisión escolar desde 1978, pero fue nombrado como inspector desde 1963, como inspector comisionado ya que no le dieron luego su dictamen, aunque no desempeñó la función hasta 1964 cuando concluyeron sus actividades como secretario de Trabajo y Conflictos de la entonces Sección XIII del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Entonces el profesor Juan de Dios Rodríguez Heredia, que era el director federal de educación en el estado de Hidalgo, le dio “la oportunidad de ser supervisor comisionado” y “no quiso” mandarlo lejos, por eso le dio la zona 30 que tenía cabecera en la comunidad La Lagunilla. Por cierto, le pasaron “cosas muy chistosas”, entre ellas que cuando Peña propuso a su compañero, entonces secretario de finanzas de la citada sección sindical, para que Juan de Dios le diera “la oportunidad de comisionarlo como supervisor escolar” dicho compañero “le ganó” (a Peña)

porque a él la Comisión Mixta de Escalafón sí le confirmó su plaza y a Peña lo “desplazó”, claro que no perdió la comisión de inspector porque Juan de Dios se la confirmó, es decir, no era necesario que la Comisión de Escalafón le confirmara “la comisión”. Para eso, el Director Federal de Educación tenía la facultad de nombrar directores de escuela, inspectores, intendentes, etcétera. Como Peña estaba “entrado en la comisión” sindical, no le prestó atención a su situación, recuerda que cuando terminó su labor como representante sindical fue a la oficina de la Comisión de Escalafón para ver la situación de su plaza y para su “desgracia el siguiente boletín salía después de dos años”, entonces José Peña “estaba que no le calentaba ni el sol”.

Desde 1964 estuvo como inspector de la zona escolar 30 hasta 1978 que le dieron su cambio a la zona escolar 34 de Actopan, donde como mencioné antes, se le puede encontrar. La figura siguiente muestra fechas y algunas de las actividades que han sentido a su trayectoria.



Su apariencia sugiere un carácter fuerte, su voz es clara y pone energía a sus palabras pero sonríe con facilidad. Es delgado, con estatura regular, de piel morena clara; sus ojos son entre azul claro y gris, bueno “el

único con el que (ve) bien” porque el otro tiene un problema que lo hace aparecer claro, no se distingue bien porque los cubre con unos lentes gruesos que poseen armazón café. Sus cejas son pobladas y mientras está conversando acostumbra acomodarlas con los dedos pulgar y anular de cada mano, una mano para cada ceja de tal manera que coloca los cuatro dedos en el centro de la frente, donde inician las cejas y los corre por toda la ceja como si las peinara, situación que repite constantemente a manera de tic nervioso e inclina un poco la cabeza como si estuviera meditando. Posee algunos dientes de oro amarillo y su pelo es blanco, mismo que peina para atrás. Casi siempre usa pantalones de color oscuro y camisa con rayas verticales o cuadros, debajo de las cuales trae alguna playera o sudadera de cuello alto y redondo; por lo regular trae chamarra a la cintura, pero cuando el clima es frío, la chamarra suele ser larga y casi siempre a cuadros. Cuando tiene que acudir a alguna oficina en la ciudad de Pachuca, porta traje con corbata. Tiene como costumbre fumar cigarros “Alas” y mientras charla consume varios, eso si, no antes de pedir permiso para hacerlo porque, según dice, cuando está hablando de su vida se “emociona ¿ve?”.

Dice que su experiencia más importante como inspector y luego como supervisor ha sido el tratar de seleccionar directores de escuela, que reuniesen determinado perfil profesional, así como ciertas cualidades como maestros de grupo y con deseos de organizar ya como directores a la escuela en todos sus ámbitos<sup>3</sup>. Más bien, seleccionar directoras porque en la zona escolar a su cargo hay 10 directoras y un director. Lo ha decidido así porque a su juicio las mujeres directoras son más valientes que los hombres; no tienen miedo de hacer cambios, de enfrentarse a situaciones nuevas, que, a su modo de ver, los hombres “son más sacones”.

Considera que la organización de una escuela “es la piedra angular en que descansa toda la actividad de la misma”<sup>4</sup>. Aquí debe entenderse a la organización como tener en orden toda la documentación que se les solicita,

---

<sup>3</sup> Autobiografía profesional de José Peña Bautista, octubre de 1997, p. 2

<sup>4</sup> Ibid.

así como el que no haya problemas entre docentes, ni entre estos con los padres de familia ya que considera a las madres y padres de familia como valiosos aliados para que las actividades escolares sean fructíferas, por eso siempre ha procurado que los profesores, directores y la supervisión tengan “relaciones permanentes” tanto con los padres como con los miembros del Comité de Padres de Familia. Entonces una escuela que no ocasiona contratiempos ni problemas, que entrega la documentación cuando se le solicita y que además participa activamente en las actividades emprendidas en la zona, es porque está bien organizada.

Peña se piensa como “fanático” de la planeación diaria del trabajo del maestro, es decir que los profesores planeen sus actividades diarias, por eso les ha “enseñado” a elaborar “su avance programático diario”, es lo que antes llamaban “diario de clases”; para esto “les enseñó” a jerarquizar el programa oficial para que ellos tomaran los aspectos más relevantes de los contenidos.

Para atender dichas situaciones se valió de los Centros de Cooperación Pedagógica que organizó en la zona, cuyos directores de escuela se convertían en asesores, claro “previa preparación” que él les impartía y “por supuesto” era el primero en trabajar con los maestros. Es decir, considera que los profesores que planean sus actividades para con los niños tienen y logran un mayor rendimiento en el proceso enseñanza aprendizaje, evitando la improvisación y pérdida de tiempo.

Considera que en su zona escolar los supervisores deben ser asesores permanentes de todas las cuestiones técnico pedagógicas emanadas tanto de la Secretaría de Educación Pública como del Instituto Hidalguense de Educación, “desgraciadamente hasta la fecha sin éxito”. Pero eso no lo desanima porque siempre da orientaciones técnico pedagógicas a todos los profesores de la zona, a directores de escuela, a sus apoyos técnicos, a asesores regionales, y a sus compañeros supervisores. Para poder desarrollar estas actividades, siempre se está actualizando y asiste a cualquier curso o taller al que sea convocado “y

siempre con el ánimo de aprender algo”. Como lo mostró en el primer curso taller estatal que para supervisores ofreció el Instituto Hidalguense de Educación a través de la UPN Unidad Hidalgo, ahí “Peñita” fue uno de los que siempre llegó a las sesiones con los textos leídos.

En 1946 ingresó como alumno de la primera generación en el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio en la ciudad de Pachuca, del cual obtuvo su título en 1951 con la tesis “Historia comparada de la educación en México”; en diciembre de ese mismo año se inscribió en la Escuela Normal Superior de México para hacer la especialidad en historia, aunque terminó no hizo la tesis “porque ¿para qué?” si no es profesor de secundaria “si no, pues la hubiera hecho, ¡me canso!, como dicen”<sup>5</sup>

Cuando se fundó la Unidad UPN Hidalgo, en Pachuca, él se inscribió como alumno de la primera generación y hubiera sido de los primeros en presentar su examen porque hizo su trabajo pronto, pero tuvo un problema de la vista, mejor dicho en “el mejor ojo” y por eso se tardó un año en titularse; su tesis versó sobre “El por qué del programa integrado” en primer grado, “y hasta ahí”, no ha podido hacer la maestría porque en la UPN-H no le dan “facilidades”.

Otra manera como se ha mantenido activo en lo académico ha sido a través de asesorías de tesis a algunos profesores que han egresado de la normal de El Mexe, de Panotla, del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, también del Centro Regional de Educación Normal de Pachuca.

En 1954 cuando llevaba aprobados tres cursos en la Normal Superior, “la nacional”, y se encontraba trabajando con alumnos hombres de sexto grado en la escuela primaria “Centro Escolar” de Actopan (donde estuvo cuatro cursos) trabajaba también en una escuela secundaria impartiendo la materia de biología. Fue en este año cuando le dieron su dictamen como director pero no se iba a trabajar como tal porque estaba a gusto con sus clases en secundaria, tenía entonces 18 años de servicio en el magisterio y le exigieron que dejara sus actividades como profesor para

---

<sup>5</sup> Peña 1 p. 7. Entrevista

cumplir las de director por lo que tuvo que irse a la Escuela Fray Bernardino de Sahagún en Ciudad Sahagún. Después solicitó su cambio a la Escuela de Francisco I. Madero en Tepatepec, ahí estaba cuando fue elegido secretario de trabajo y conflictos para la sección sindical.

Quizá su experiencia más grata y significativa haya sido su ingreso a la Escuela Regional Campesina en el Mexe ya que sus relatos empiezan a partir de ese momento y sólo rara vez o, más bien, a instancia mía es que comentó que de niño tenía que trabajar para ayudar a su madre en el aspecto económico ya que, según platica, por el hecho de ser hijo de madre soltera sus carencias económicas fueron bastantes. Lleva el apellido de su padre Gabriel Peña Gómez, pero según dice no tuvo padre y tampoco quiere hablar de él. Su madre fue la señora Glafira Bautista Pérez. En los pueblos y rancherías hidalguenses de ese tiempo era sencillo registrar el nacimiento de los niños puesto que se conocían entre vecinos y casi es seguro que sabían sus vidas, por eso es probable que su madre lo registrara sin problema como hijo de Gabriel Peña Bautista. También puede ser que dicho señor sí haya sido quien acudiera a registrar a José y sea el resentimiento lo que lleva a “Peñita” a decir que no tuvo padre.

José Peña Bautista nació en Actopan Hidalgo el 12 de octubre de 1916, aunque dice, a propósito de su nacimiento, que hay un error en su filiación oficial porque aparece como si hubiera nacido el 12 de diciembre de 1916, “pero quién no se iba a acordar” de cuándo nació José sino “su mamacita”, de quien, por cierto, en tres ocasiones que le pregunté no recordó su segundo apellido. Tuvo dos hermanos de madre, Agustina y David. Las actividades que realizaba para ganar algún dinero no le permitieron asistir regularmente a la escuela primaria, dice que es probable que haya completado el primero y cuarto grado pero que de segundo y tercero solamente se acuerda que fue a inscribirse y como no había control, ni exigían que asistieran, así fue su paso por esa institución. Cuando terminó el cuarto grado de educación primaria por iniciativa propia solicitó una recomendación a un vecino suyo para poder estudiar en lo que hoy es la

Normal de El Mexe. Afortunadamente había poca demanda e ingresó como alumno de la primera generación de la Escuela Regional Campesina de El Mexe Hidalgo.

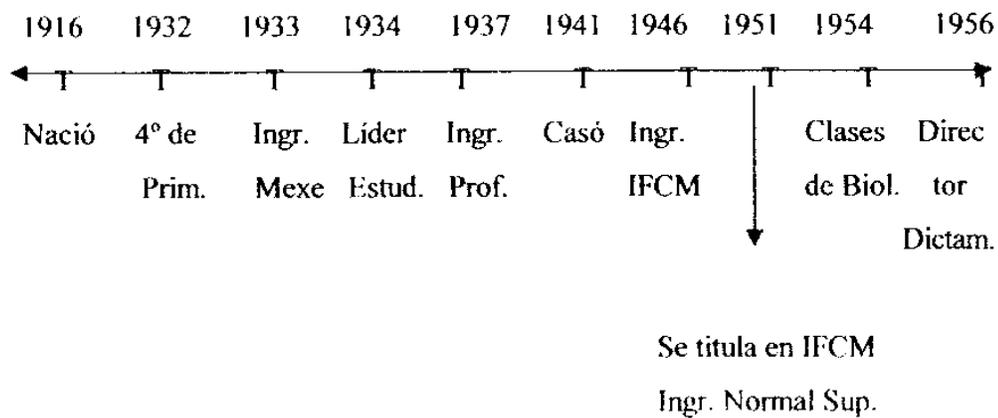
Puede pensarse de dos fechas de nacimiento no solamente desde lo biológico sino que al mencionar dos nacimientos, marcados por esa confusión de cuándo nació, este asunto se traslada a lo que menciona como su segundo nacimiento marcado por su entrada a la escuela Regional Campesina. Existen los dos datos. En su vida hay un segundo nacimiento en tanto que al platicar de él, casi siempre inicia con su ingreso a la escuela de El Mexe; incluso menciona que si no hubiera entrado a esa escuela quién sabe qué hubiera sido de su vida porque eso le abrió posibilidades de “ser alguien”. A esto le encuentro relación con la idea que maneja Loaeza (1999) respecto a que quienes no tienen riquezas, lo que les abre el acceso a los niveles superiores de la sociedad son sus conocimientos, “así como a quienes sin tener la una y muy poco de lo otro disponen de habilidades políticas. Por esta razón las clases medias están asociadas con el cambio, con la movilidad social y con la meritocracia” (Loaeza,1999,p.24).

Es decir, si su economía era precaria y tenía que trabajar para contribuir a los gastos familiares, debía buscar un lugar adecuado para adquirir los conocimientos necesarios para armar su vida. Esto me hace pensar que no tenía nada, no existía. A partir de su ingreso a la Escuela Regional Campesina en 1933 nace, porque ahí aprendió algunas prácticas que le permitieron ser “destacado” entre los estudiantes y después entre el magisterio. Esto lo llevó a ocupar un lugar que parece tener poca relación con lo económico, más bien un lugar como parte de un grupo, de los egresados del Mexe que en Hidalgo parecen acaparar los puestos de mando.

Sus condiciones económicas no le permitieron comprar una casa hasta que se casó con la profesora Ciria Trejo Lara en el año de 1941 y entre ambos pudieron hacer su casa, como no había préstamos hipotecarios tuvieron que ahorrar; se les facilitaba porque vivían en la comunidad de

Chicabasco, donde trabajaban, ahí y en otras comunidades después, tenían sus granja de pollos y guajolotes, por lo que no tenían que comprar ni pollo ni huevo para consumo en su hogar, “inclusive había tantos que hasta vendía”.

Vivir en la comunidad de trabajo les permitía ahorrar porque no gastaban en el traslado constante, solamente salía José una vez por semana para comprar los artículos necesarios para su estancia ahí. Procrearon dos hijos varones; el mayor es licenciado en economía y el otro es licenciado en administración de empresas, los dos egresaron de la Universidad Nacional Autónoma de México. Los dos poseen más de una casa, mismas que rentan para tener un dinero extra o para ayudarse cuando no tienen trabajo (ver red de su trayectoria).



Esta figura muestra de manera lineal parte de la trayectoria de José Peña Bautista.

Como Susana García, yo quería conocer a esa “gente sin historia”, no porque no la tengan sino porque no está dicha (escrita), a esa gente ordinaria que fue a la vez agente activo del proceso histórico, víctima y testigo silencioso del mismo (Wolf citado por García, p. 25). Abordar las historias de vida no significa por ende, “otorgar” la palabra a otro que no la

tiene. Significa, en todo caso, tomar la palabra para “relatar quiénes somos” en la idea de que reconstruir la historia de la vida significa “activar” la memoria.

El relato de la vida significa transcurrir por una historia ya construida, y a partir de preguntas que no sólo no indagan inocente y desinteresadamente, sino que se sostienen en un intercambio desigual: no hay un intercambio recíproco de contenidos y de confianza y los efectos de la experiencia de relatar y la de escuchar son diferentes y diferidos en el tiempo (Wolf citado por García, p.27) .

Intercambio que deja claro que quien cuenta su vida es quien más sabe de la época y de los eventos que menciona, el que indaga ha leído y se ha documentado respecto al informante y a la época, la diferencia está en que el primero ha vivido lo que narra y el segundo quiere saber cómo ha significado el otro algunos momentos de la institución.

Cuando la entrevista abre la puerta a repensar la historia, el semejante tiene que empezar a explorar, a movilizar desde datos concretos como fechas, nombres de personas, de calles, hasta “contenidos personales” como pueden ser situaciones traumáticas o momentos agradables; aparecen entonces las vivencias y los efectos palpables de una cantidad de eventos históricos (...) el buscar las respuestas a mis preguntas les generó un mundo de preguntas propias, desde el cual, se tomaron la molestia de reconstruir una historia pensada previamente desde otro lugar, o vivida o guardada como ‘impensado’ en la memoria (Certeau,1995,p.27) no es común que nos cuestionemos en torno a qué hemos sido, no nos pensamos hasta que alguien nos lleva a hacerlo.

Relatar la historia de la vida no pasa por dar respuestas a las preguntas formuladas, ni relatar una serie de anécdotas articuladas

El relato de la vida nunca se reduce al paso superficial por un conjunto de anécdotas. La historia de la vida no solamente son datos que remiten a hechos sino que remiten al significado que se le otorga y que define con ello la lógica de construcción de la historia y que da cuenta en definitiva, del cúmulo de opciones individuales y colectivas que constituyen el proceso particular, a través del cual se disputa la posibilidad de ser y de llegar a ‘ser alguien y algo’ en esta vida y en esta sociedad. La memoria no se activa fácilmente, pero

cuando se activa necesita ser 'escuchada', porque recién ahí comienza a relatar la historia más allá del dato y de la anécdota (Certeau,1995,pp. 27-28).

En ese decir se menciona no nada más cómo se ha vivido, también cómo se ha significado cada momento, y el qué y cómo se narra dice de la vida. También en ese decir se conoce cómo eran las instituciones y la época; se conoce por qué han dejado en el individuo ciertas huellas desde las cuales se narra.

Al contestar las preguntas se remueve el pasado guardado en la memoria y se empieza a pensar y reconstruir una historia. Dice Jean-Pierre Vernant que con el término memoria

"englobamos múltiples actividades mentales, diversas operaciones intelectuales cuya finalidad y modos de funcionamiento no son idénticos (...) pero pueden describirse como procesos dirigidos a actualizar en nuestro pensamiento informaciones que no se hallan presentes en la conciencia" (Vernant 2002,20).

## CAPÍTULO 1

### PRÁCTICAS RURALES: UNA ESTIRPE Y SU TÓTEM

Se puede decir que para la década de los años 1930 era una odisea el hecho de que los hijos de los campesinos y de los jornaleros, pudieran hacer estudios de educación primaria más allá de lo que en su comunidad o las cercanas se ofertara. Lo pienso así porque implicaba que el joven saliera del lugar de origen, dejara la casa de los padres y no viera por un tiempo a sus hermanos. La mayoría de los campesinos no contaba con los recursos económicos que permitieran pagar la estancia en algún lugar para que el joven pudiera quedarse a estudiar donde deseaba, por tal motivo quedaban como opciones las escuelas que el gobierno creaba para el medio rural. Se crearon internados donde, casi siempre, se preparaba a los jóvenes para ocuparse del medio rural como profesores o agrónomos.

La permanencia en estas instituciones favorecía la conformación de una familia en sustitución de la que habían dejado atrás, es decir, se miraba a los compañeros como los hermanos y el internado era el hogar. Se creaban entre ellos ligaduras de diversas índole que les permitía sostener y ser sostenidos en las actividades que ahí realizaban pero, sobre todo, en la constitución de cada uno, servían para ir dándose forma. Cuando egresaban, eran enviados a escuelas rurales a diferentes regiones del estado para que se desempeñaran en lo que habían sido preparados, pero seguían reconociendo como cuna el internado y a los compañeros como hermanos.

## A. SER ALUMNO DE NORMAL RURAL: PERTENECER A UNA FAMILIA

### 1. No era nadie

Se dice que los mexicanos asociamos significados como unión, hogar, bienestar, casa, hijos, padres, educación, felicidad, apoyo y otros con el vocablo familia por eso, cuando uno se pregunta por el grado de importancia que damos a algunos aspectos de nuestra vida como el trabajo, la política, la religión, etcétera. En relación con la familia no es de extrañar que lo más decisivo para nosotros sea ésta. Este hecho no debe interpretarse como una satisfacción total de la vida en ese ámbito (Tuirán en Valenzuela y Salles, 1998, pp. 353-386) siempre quedan algunas situaciones que la familia no resuelve. Ahí es cuando cabe preguntarse ¿qué sucede?, y podría contestar de forma apresurada que se busca con qué cubrir esa carencia. Solución que puede estar en la pertenencia a un grupo, pero no cualquier grupo sino uno visto como familia, una familia no consanguínea; eso nos da una idea de familia distinta a la nuclear. A esa familia no consanguínea nos identificamos y amarramos con mayor fuerza por sentirla como ese algo que nos permite “ser alguien”.

Peter Gay menciona que Le Play hablaba de “tres tipos de familia a lo largo de la historia y a través de las sociedades, que coexistían y traslapaban, pero que mostraban una evolución definida: la familia patriarcal, la familia de estirpe y la familia inestable” (Gay, 1992, p. 393)<sup>6</sup>. Es el segundo tipo de familia el que nos permite hacer una analogía para explicar lo que me parece sucede en esta “historia de vida” ya que de acuerdo a la definición de Gay es una familia menos dictatorial y es aquella en la que pueden convivir hasta tres generaciones y se cuidan mutuamente.

---

<sup>6</sup> Gay (1992) menciona que para Le Play la familia patriarcal aun es común en los países orientales y se caracteriza por ser autoritaria, tradicional y extensa. La familia de estirpe o *famille souche* es menos ramificada y menos dictatorial que la anterior “era la grata encarnación del cuidado responsable en que vivían tres generaciones y dos trabajaban juntas”. A la familia nuclear integrada por padres e hijos también le dio el nombre de moderna e “inestable” y era la principal en la civilización occidental (Gay, 1992, p. 393).

Tenemos una conciencia de “identidad interior” que no está basada en raza o religión sino en una aptitud común que algunos sujetos tenemos a un grupo. Es algo medular del interior del individuo y que tiene relación con la coherencia interna de un grupo; el grupo al que el sujeto pertenezca. Con estos elementos puede entenderse al término identidad como la relación entre un individuo y su grupo (Grimberg y Grimberg,1980,pp.17-18), como mencioné antes, no necesariamente con la familia consanguínea. Si la identidad me identifica con un grupo y ese grupo con el que me identifico son profesores, encuentro que se comparten cosas como la raza, religión, lugar de origen, pertenencia social, edad, espacios de trabajo, preferencias culturales, quizá también intereses, etcétera.

Otra cosa que con frecuencia nos distingue es la relacionada con la escuela donde se estudió o formó para profesor, porque ahí se compartieron momentos agradables y otros no tanto pero que, de todas maneras, forman parte de nuestra vida, de nuestra identidad. El grupo de compañeros o grupos a los que ahí se estuvo vinculado no siempre se acaban cuando se egresa de la escuela, pues casi siempre opera como grupo familiar con el cual se busca cubrir las carencias existenciales que se tengan. Si una vez que se egresa de la escuela, el grupo al que se pertenecía como estudiante deja de cubrir necesidades, es sustituido por otro, pero si ese grupo se convierte en el sustituto de la familia, el vínculo que los une será revitalizado para que siga cumpliendo su función llegando, incluso, a sustituir a la familia consanguínea. Así ha sucedido con algunos estudiantes de la escuela ubicada en El Mexe quienes han logrado tal integración con algún grupo que su vida gira en torno a él.

En Hidalgo puede pensarse que la escuela de El Mexe, donde se han formado varios profesores es más significativa que las otras escuelas normales del mismo estado. Es una escuela que se caracteriza porque quienes han llegado ahí cuentan que “no eran nada” y antes de estar ahí no sabían qué hacer con sus vidas. Eran jóvenes que, de no haber sido exigidos en llegar a ese lugar “no existirían”. Entonces cobra importancia hablar de

esa escuela. Digo esto porque son sujetos en tanto están amarrados a la misma y a un origen a partir de ahí. Origen que los lleva a no reconocer como prioritarios sus vínculos de sangre o algunos otros, sino vínculos de generación o vínculos con quienes fueron alumnos en esa institución. Mejor dicho: reconocen vínculos de “estirpe”; de ahí la importancia de ver la identidad a partir del grupo integrado por la escuela donde se egresó como profesor y reconocerle su fuerza.

Esto suele ser característica de los sujetos que han estudiado en una escuela donde los usuarios viven en el lugar, comparten con sus compañeros el día y la noche, rodeados por un cerco o barrera, en una institución cubierta con una amplia bóveda de autoridad, que se difunde a través de ella y domina todo lo que se le acerca (Goffman, 1991, p. 108).

Hay una conciencia de identidad interior donde se alcanza a percibir que si no hubiera sido vía la institución -- yo digo esa institución-- “no serían nada”. De ahí la importancia de señalar que la identidad de “alguien” es en relación con el grupo de pertenencia. El grupo, en el caso de esta investigación, eran quienes llegaban a conformarse como alumnos en el internado. Por eso, en este trabajo, podemos entender “identidad” como la pertenencia al grupo que se caracteriza por haber estudiado en una escuela rural formadora de docentes.

Pertenecer a ese grupo hace posible sustituir ciertas carencias que la familia no resolvía o no resuelve, entre ellas la de “ser alguien”, pensado, esto como dejar de ser lo que se es para ser algo más. En este caso, dejar de ser solamente un campesino para ser profesor, situación que ha cubierto las expectativas de varios, pero que para otros no ha sido suficiente, pues piensan en “ser alguien” diferente de los otros aunque se necesite de esos otros para “ser alguien”. Esa diferencia no ha de ser en cualquier sentido: ser diferente pero “superior”. En otras palabras, ser “destacado”, (señalado) por ciertas características que otros profesores procedentes de otras normales no poseen.

Identificarse con un grupo implica venir de contextos similares o del mismo lugar; pertenecer al mismo estilo de vida, haber compartido ritos de iniciación como estudiantes, por eso se piensa que la identidad “es la resultante de un proceso de interacción continua de tres vínculos de integración que denominamos espacial, temporal y grupal” (Grimberg y Grimberg,1980,p.20)<sup>7</sup>.

Espacial en tanto que los profesores a que hago referencia han logrado “ser alguien” a raíz de su ingreso pero, sobre todo, de su egreso de una escuela que los legitima (como sucede con el Mexe) y que el lugar donde está ubicada guarda estrecha relación con las prácticas que ahí se efectúan. Digo esto porque dicha escuela está ubicada en lo que fuera una hacienda, un lugar de explotación para los lugareños y que dicha hacienda haya sido convertida en escuela para formar profesores, le da una identidad vinculada con los ideales de la revolución mexicana: “dar tierra y educación a los pobres” (Cfr. Córdova, 1974). Es significativo que los ideales discursados se hayan concretado en la conversión de la hacienda en escuela, qué mejor ejemplo de que ahí la explotación se había superado. A cambio de eso tendrían la escuela que formaría a los profesores que se ocuparían de preparar a las comunidades para la “nueva vida”... aunque tal logro se deba a la compra de la hacienda por el gobierno estatal, para cumplir una orden del gobierno federal.

Es importante el lugar no porque esté en el Mexe sino porque la fundación de la escuela se convierte para los que ahí ingresan en el “estigma” que los identifica entre sí, el vínculo que los amarra y, al mismo tiempo, los hace diferentes de los profesores que egresaron de otra

---

<sup>7</sup> El vínculo espacial comprende “la relación entre las distintas partes del self entre sí, incluso el self corporal, manteniendo su cohesión y permitiendo la comparación y el contraste con los objetos, teniendo a la diferenciación self-no self: individuación. Lo denominamos vínculo de integración espacial.”“El segundo apunta a señalar un vínculo entre las distintas representaciones del self en el tiempo, estableciendo una continuidad entre ellas y otorgando la base al sentimiento de mismidad. Lo denominamos vínculo de integración temporal”.“El tercer vínculo es el que se refiere a la connotación social de la identidad y está dado, a nuestro juicio, por la relación entre aspectos del self y aspectos de los objetos, mediante los mecanismos de identificación proyectiva e introyectiva. Sería el vínculo de integración social”. (Grimberg y Grimberg,1980, pp. 23-24).

institución. Por la forma como se relacionan con las comunidades, pueden ser pensados como los defensores de las causas del pueblo, imperativos para los profesores de los años 1930, aunque en esa defensa vayan inmersas prácticas no previstas. Aquí el estigma serán las prácticas que estos profesores han tenido en el magisterio, y en los poderes locales, por la forma como hablan y los libros que dicen haber leído en el internado.

Llegaban al internado con sus “deseos” de ser algo más que un mozo o un jornalero, “ser alguien”<sup>8</sup>. Y ser alguien estaba pensado como ser profesor de educación primaria, en un inicio rural porque así lo mencionaba el plan de estudios. Después irían conquistando poco a poco los espacios urbanos metropolitanos o las ciudades mismas tanto para trabajar como para habitar con su familia. Por estas razones, la identidad se piensa como espacial porque la fundación de esa escuela en ese lugar la hace diferente de otras normales que hay en el estado. La identidad de la institución marca la identidad de los sujetos que ahí estudian. Ha resultado significativo que esté en lo que era parte de una hacienda porque se ven dueños del lugar y defensores de los pueblos pobres, hasta se antoja que pueden creerse los hijos de la revolución. El espacio ha marcado y conformado una identidad a los sujetos que ahí han vivido durante el tiempo que duró su formación docente.

Se habla también de un vínculo de “integración temporal” porque es importante haber estudiado en la escuela del Mexe pero no solo eso, sino haber sido alumno de esa escuela en un momento en que el proyecto de Escuela Central Agrícola se abortaba (final del año 1932) para dar paso a otro proyecto como lo fue la Escuela Regional Campesina (final de 1932 hasta 1940). Sin embargo, que para cuestiones oficiales se cambiara el nombre de la institución, no significa que los alumnos de ambos proyectos no continuarían en el establecimiento. Ellos no pudieron hacer punto y

---

<sup>8</sup> El deseo “en su origen, siempre es inconsciente, como la necesidad, también exige la relajación de su tensión en una realización, un consumo por el placer; pero la característica del deseo es soportar la no realización inmediata y poder por ende sufrir vicisitudes continuas hasta que se satisfaga de una u otra manera.” (Doltó,1983,p.255).

aparte, tuvieron la oportunidad de conocerse, de compartir espacio y tiempo, de intercambiar experiencias, concepciones, participaron en la formación de algunos líderes para después poner en práctica esas ideas en las comunidades donde trabajaban, siempre en vínculo con los que integraban el grupo en el internado porque no se perdían la pista, sabían de ellos e incluso varios se reunían para continuar juntos sus estudios posteriores en otras instituciones, principalmente fuera del estado de Hidalgo.

Después de haber estado juntos durante cuatro años era difícil romper el vínculo que los había unido porque, como ya mencioné, el grupo les proporcionaba un respaldo más firme que el de la familia hacia las aspiraciones que tenían. El tiempo compartido en el internado cuenta también como aliado para favorecer un tipo de identidad entre los que comparten estancia en el mismo lugar, pues llegaban a conocerse entre ellos que sabían de qué forma reaccionaría cada quien en cada situación.

Del vínculo “grupal de integración” podemos decir que los sujetos que comparten un espacio y un tiempo están articulados por ciertas características que los llevan a integrarse en grupo. Pero no hablo de un grupo suelto ni aparte, sino que está ligado a lo que es la institución. La creación de grupo es favorecida por la misma escuela si se considera que las actividades que, como internos, deben desarrollar están planeadas para ser trabajadas por grupos de alumnos, incluso cuando se violan las normas de la institución también es en grupo.

Puedo decir que en una escuela como la de El Mexe aprenden a movilizarse siempre en grupo y cuando egresan siguen perteneciendo a él, se buscan y se respaldan y los identifica de tal manera que la familia pasa a segundo término.,el grupo la sustituye dando paso a lo que podría pensarse como una familia no consanguínea, es decir, se adopta un parentesco. En este sentido, viene a mi mente el *Moisés y la religión monoteísta* de Sigmund Freud, donde dice que quien se vincula con una familia no propia para resolver el asunto de “no ser nadie” entre los suyos para “ser alguien” con los que las circunstancias colocaba como viables para agruparse y construir

una familia que ha trascendido más allá del tiempo, lo que hace pensar en una estirpe, “una familia estirpica” (Freud, 1937-1939); “(...) la familia es un conjunto de individuos emparentados, vinculados entre sí ora por alianza, el matrimonio, ora por filiación, ora más excepcionalmente por adopción (parentesco), y que viven todos bajo el mismo techo (cohabitación)” (Bourdieu,1997,p.126), y eso me parece que ha sucedido con los egresados de la escuela mencionada.

Para algunos miembros de las clases pobres, que no poseían bienes económicos no tenían posibilidades de estudiar la escuela secundaria, primero porque en su lugar de origen casi siempre había sólo escuelas que brindaban los primeros grados de educación primaria y pocas de educación primaria completa. Las escuelas secundarias se quedaban en las ciudades, hasta donde se trasladaban los hijos de las familias que contaban con posibilidades económicas o que se esforzaban para que continuaran sus estudios. Eso sucedía para aquellos que tenían “con qué” estudiar pero para quienes los recursos económicos eran nulos no había de dónde escoger, se podían concluir la primaria en la escuela de El Mexe y de paso “ser alguien” formándose como profesor de escuela rural, porque para estudiar dicha carrera era menester contar con por lo menos cuarto grado de educación primaria y ahí concluirla, que era a lo más que podían aspirar estas gentes y, digo de paso ser profesor pero en realidad esa era la prioridad, lo que los llevaba a solicitar su ingreso.

En esa medida podemos decir que, para algunos, ser profesor se convertía casi en el único deseo posible de cumplir, no porque el deseo fuera ser profesor o porque los jóvenes de entonces no aspiraran a estudiar una carrera diferente sino porque también estos jóvenes medían sus posibilidades para estudiar otra cosa; sabían que no contaban con el dinero suficiente para cursar una carrera que generara gastos superiores a los que harían si ingresaban a El Mexe para ser profesores. Para algunos, pagar traslado y hospedaje era un lujo que definitivamente no podían permitirse. Así que el deseo de “ser alguien” debía conformarse con ser profesor porque

eso podía ser cubierto en la región y se tendría pronto la posibilidad de trabajar. Entonces, mirando las condiciones que tenían, optaban o eran enviados, sin consultarles, al internado de El Mexe como única salida para no quedarse sin “ser alguien”. Ahí eran preparados como profesores y durante su estancia podían tener acceso a ciertos servicios que en su casa no tenían, entre ellos dormir en cama con colchón.

## **2. A orillas del desagüe, su nueva escuela**

Antes de continuar se hace conveniente conocer un poco de esta escuela para entender por qué se convirtió en el sitio desde el cual constituirse o ser. Ahí se enlazan una serie de acontecimientos y situaciones que están insertos en la cultura de la institución y que los sujetos, de alguna manera hacen suyos; por eso, la idea de que quienes viven la historia son los indicados para dar testimonio de ello (en tanto testigos de lo vivido), son quienes pueden dar cuenta con sus narraciones y sus relatos orales respecto de lo que esta escuela les ha significado a la hora de darse forma. Los otros profesores podemos mencionar lo que nos parece que ha sido, cómo los vemos, pero “La historia está conformada por historias de vida singulares, que transcurren en el seno de las instituciones” (Corvalan en Butelman,1996,p.41) y son aquellos profesores que se han formado en el Mexe quienes tienen la autoridad para hablar de ello. Los otros construimos a partir de lo que ellos dicen.

En el estado de Hidalgo se puede dividir al magisterio de educación básica en: los que han estudiado en la normal de El Mexe y los que han egresado de otras normales en la entidad o fuera de ella. Los del Mexe parecen tener una marca, una señal que los hace diferentes, distinción que ha permitido a los egresados de ahí armar su trayectoria de tal manera que se encuentran inmersos en una serie de relaciones que los ha llevado a ocupar puestos directivos dentro de la Secretaría de Educación Pública y en el SNTE, así como en alguna dependencia del gobierno del estado. No es que los egresados de otras normales no hayan estado en situación

semejante sino que es menos frecuente que suceda en relación con los egresados de la que llamo escuela de El Mexe.

La menciono así para aludir a la institución que ahí se encuentra y que fue una de las dos Escuelas Centrales Agrícolas fundadas a fines de 1926. La otra fue la de La Huerta, Michoacán y “Dependían de la Secretaría de Agricultura y Fomento, cuyo titular era el ingeniero Luis L. León” (Serna en Secretaría de Educación Pública (SEP), 1987,p.41). Posteriormente y de acuerdo con las políticas que se fueron dando, dejó de ser Central Agrícola para adquirir otros nombres, pero siempre ha sido conocida como la normal del Mexe o “El Mexe”.

Es interesante que al nombrarla no se aluda a la escuela que está en ese lugar, sino que parece como si el lugar fuera la escuela, lo que le da identidad, dicha identidad está marcada por el lugar y el momento de la fundación, en palabras de Grimberg y Grimberg (1980), el vínculo de integración espacial y temporal están latentes, por ejemplo cuando los alumnos de esa institución están en paro de labores o huelga se escucha decir “el Mexe está en paro” o “el Mexe está en huelga” como si fuera la comunidad entera y no los alumnos de la escuela normal rural que allí se sitúa.

Cuando a los profesores (as) se nos hace la pregunta de dónde estudiamos o de qué normal egresamos, es común escuchar a los hombres que digan “yo egresé del Mexe”; y si la pregunta se les hace a los que ocupan puestos de mando es casi seguro que la respuesta sea la misma, posibilidad que se amplía si han sido miembros de la primera generación de algún tipo de normal de las que por ahí han transitado. En otras palabras, los jefes han estudiado en “el Mexe” (ver capítulo cuatro). Para establecer esa Escuela Central Agrícola, el entonces Presidente de la República Mexicana Plutarco Elías Calles, solicitó al gobernador del Estado de Hidalgo, coronel Matías Rodríguez que buscara el terreno propicio, éste eligió la hacienda de nombre San Antonio, en el Mexe, municipio de Actopan, cerca del poblado de Tepatepec. Era propiedad del licenciado José Luis Requena. La hacienda

contaba con una superficie de 1500 hectáreas de tierra cerril y 550 hectáreas de riego (Serna en SEP,1987,p.45) a corta distancia del canal del desagüe del Valle de México<sup>9</sup>.

Si lo relaciono con la situación que estaba viviendo el país respecto de la distribución de tierras a ciertos campesinos, se puede entender cuan significativo pudo ser para la gente de la región y del estado el hecho de que ahí en una hacienda se fundara una escuela de las características de la del Mexe y el dato de la compra de la hacienda por parte del gobierno no fue tan significativo como el hecho de convertirla en escuela, pudo pensarse como un logro del pueblo sobre los ricos del lugar. No porque quisieran ser profesores sino porque ahora estaría una escuela en donde fuera lugar de explotación para los habitantes de ahí. Casi se olvida que la hacienda fue convertida en escuela no por reparto de tierra y bienestar para los pobres sino por una negociación política en la que el gobernador tiene como orden del presidente de la república buscar un lugar donde ubicar la escuela y no “quitó” a los terratenientes dicho lugar sino que lo adquirió comprándolo al dueño.

No se sabe bajo qué circunstancias el licenciado Requena vendió la hacienda al gobierno. Se creó la escuela mediante una negociación política, misma que ha marcado su existencia, porque los alumnos y egresados de ahí están en constante negociación con las autoridades educativas y civiles. Por lo menos así ha sido hasta ahora porque las políticas actuales están dictando pautas para que El Mexe deje de ser un internado para los que aspiran a ser profesores.

Al ingresar al internado cobraba sentido su vida, armaban su existencia en torno a esa institución y a los sujetos que la conformaban, ya que al estudiar ahí no sólo se daban a conocer entre ellos sino que se

---

<sup>9</sup> El general Calles visitó la hacienda San Antonio el Mexe el día 4 de octubre de 1925. Le interesaba conocer la propiedad por la que el gobierno había pagado 130 mil pesos, con el objetivo de “establecer ahí una escuela central de agricultura para campesinos de la región” (Serna en SEP,1987,p. 45).

proyectaban entre la comunidad por las actividades que la misma escuela tenía como norma hacer. Al pertenecer al grupo o a la comunidad se compartía un complejo simbólico-cultural que funcionaba como el emblema de esos sujetos, lo cual les permitía reconceptualizar dicho complejo a manera de “representaciones sociales”, por eso se dice que pertenecer a la comunidad o grupo implica compartir de alguna manera “el núcleo de representaciones sociales que los caracteriza y define” (Giménez en Valenzuela,2000,p.54). Es decir, se compartían marcos de percepción e interpretación de la realidad y las guías de los comportamientos y prácticas de los agentes sociales. En otras palabras, se compartían normas y valores históricamente determinados y eso permitía a los individuos y grupos situarse en el campo social, lo cual llevaba a conformar identidad.

Y cómo no construir identidad en torno a un grupo e institución si El Mexe era, en relación con lo que afirma Goffman (1970) acerca de los internados, una institución total, en tanto que sus miembros desarrollaban todos los aspectos de su vida en el mismo lugar y bajo la misma autoridad, y cada etapa de sus actividades se ha llevado a cabo en la compañía inmediata de otros, a quienes se daba el mismo trato y de quienes se requería que hicieran juntos las mismas cosas. Todas las etapas de las actividades diarias estaban programadas de modo que una actividad conducía a la siguiente y la secuencia de actividades se imponía mediante un sistema de normas formales explícitas y un organigrama que recordaba siempre las funciones. Dicho así parece un tanto agresivo pero si tomamos en cuenta que la institución era (y es) un internado y que a los muchachos no se les llevaba en contra de su voluntad (en algunos casos podría pensarse que sí), pensarla como institución total ayuda a acercarnos a sus egresados para poder entender lo que sucedía y estar en posibilidad de tener una interpretación cercana a ellos (Goffman,1970,pp. 17-20). En los años en que inició la escuela de El Mexe, solamente podía ser pensada como internado, dado el ritmo de actividades exigidas.

Puede decirse que la escuela rural tenía como finalidad la expansión de la instrucción, pero a partir de 1921 se incluyó el mejoramiento de la comunidad porque se pensaba que para que la educación fuera fecunda tenía que identificarse con la vida de la comunidad y convertirse, de manera inmediata, en algo útil para favorecer el desarrollo de la misma. Se consideraban las normales como agencias de difusión social que tenían por encomienda intensificar las campañas por la salud de los campesinos, en contra del alcoholismo y de otras prácticas supersticiosas. Se pugnaba por una educación popular, es decir, con oportunidades para todos y se fomentaban los deportes y la organización de festivales en las comunidades para que los campesinos tuvieran espacios de recreación sanos y honestos. Todo esto por medio de las escuelas rurales, con las prácticas de los profesores en ellas, la importancia de la normal en aquella región.

Las escuelas rurales no tenían un programa escolar con plan definido, fue configurándose poco a poco, recuperando lo que en la práctica se hacía, porque los profesores se “dedicaron a resolver problemas inmediatos” como gestionar el terreno y construir la escuela, acondicionar el huerto escolar, la granja, vacunar contra la viruela y el paludismo a la población, introducir agua potable, gestionar la brecha para la carretera, combatir el alcoholismo, etcétera. Dichas actividades fueron instituyéndose hasta constituir un programa que tenía como finalidad mejorar la vida de la comunidad, pues la vida no esperaba: eran necesarias acciones inmediatas. Estas actividades, sin duda, debieron realizarlas quienes egresaban de El Mexe desde el momento de fundación, y con mayor brío, los egresados de la primera generación de la Escuela Regional Campesina por el énfasis que Cárdenas dio a la educación de este tipo y a la región misma.

Otra pretensión de las escuelas normales rurales consistía en apoyar con nuevas técnicas de trabajo para la producción y cuidado del ganado, como una manera de desterrar el empirismo y, a su vez, aumentar el rendimiento en el trabajo humano. También se sugería el fomento de actividades que pugnarán por liberar a la mujer de la situación que en esa

época la dominaba, idea que quizá haya tenido contenido en lo que disponía para ellas como el aprendizaje en la conservación de alimentos, de primeros auxilios o en la orientación sobre la dieta alimenticia pero ante todo, a tener derecho y oportunidad de estudiar. Para llevar a efecto tan amplias pretensiones se hablaba de planes de investigación y acción social que debían ocuparse preferentemente de los principales problemas de la comunidad en cuestión, para eso se pensaba hacer diagnóstico de los problemas para plantear la mejor resolución, esto a fin de eliminar tareas dispersas y dar consistencia a las “que se basaban en la realidad de los fenómenos sociales” (Miñano,1945,pp. 68-69).

Las escuelas normales que había en las ciudades eran pocas y no alcanzaban para cubrir las demandas de las escuelas primarias rurales. También se dice que los egresados de las escuelas normales urbanas no tenían las características necesarias que el profesor del medio rural requería. Por lo anterior se pensó en un tipo de escuela que preparara profesores para las comunidades rurales, donde debían atender a alumnos de diferentes edades, así como luchar contra las condiciones adversas que se daban en los diferentes lugares donde los enviaban a trabajar. Para superar esto se fundaron en 1923 las escuelas normales regionales o rurales; la primera se estableció en Tacámbaro, Michoacán, y la siguió la de Molango, Hidalgo. La finalidad era preparar maestros para los centros indígenas, mejorar la formación de los profesores en servicio e incorporar al progreso del país a los núcleos de población rural donde se establecían. Para esto las normales debían ubicarse cerca de una escuela primaria rural, la cual se aprovecharía para las prácticas pedagógicas de los estudiantes.

Los edificios para las escuelas normales rurales debían tener locales para la oficina del director, aulas para las clases, biblioteca, dormitorios, comedor, cocina, campo deportivo, tierra de buena calidad y con riego para poder cultivar, así como un pie de granja. Todo sería utilizado para las prácticas escolares, según características del medio y de la producción agrícola de la región. El plan de estudios se componía de cuatro semestres

para las normales regionales y de cinco para las centrales agrícolas, establecía que el primer año tendría un carácter complementario y pre vocacional.

El objetivo era dar a los alumnos una preparación académica equivalente a la educación primaria superior por eso se acentuaba la enseñanza de las llamadas materias generales: lengua nacional, aritmética y geometría, ciencias sociales, estudio de la naturaleza, canto, música y educación física, escritura y dibujo, economía doméstica, trabajos agrícolas, oficios e industrias rurales. En el tercer semestre se agregaba técnica de la enseñanza de la lectura y de la escritura, además de prácticas de observación en escuela primaria rural. Para el cuarto semestre no se observaba, sólo había práctica directa con grupos de alumnos en escuelas primarias rurales; se impartían materias de cultura general y profesional, además de cursos de capacitación en agricultura y crianza de animales.

En marzo de 1926 se unificó el plan de estudios para todas las normales rurales, situación que alcanzó a la normal rural que se fundó en Molango Hidalgo, donde permaneció hasta 1928, año en que la trasladaron a Actopan, donde funcionó como internado mixto en el convento agustino del lugar. A Actopan llegó en 1928, y estuvo ahí hasta 1932. En condiciones como estas se formaron los profesores que posteriormente daban clases a los alumnos en las escuelas rurales del estado de Hidalgo. La normal regional de Actopan se fusionó con la Escuela Central Agrícola de El Mexe en 1932, para dar origen a la Escuela Regional Campesina, institución que dependió de la Secretaría de Educación Pública (Serna en SEP, 1987pp. 41-42).

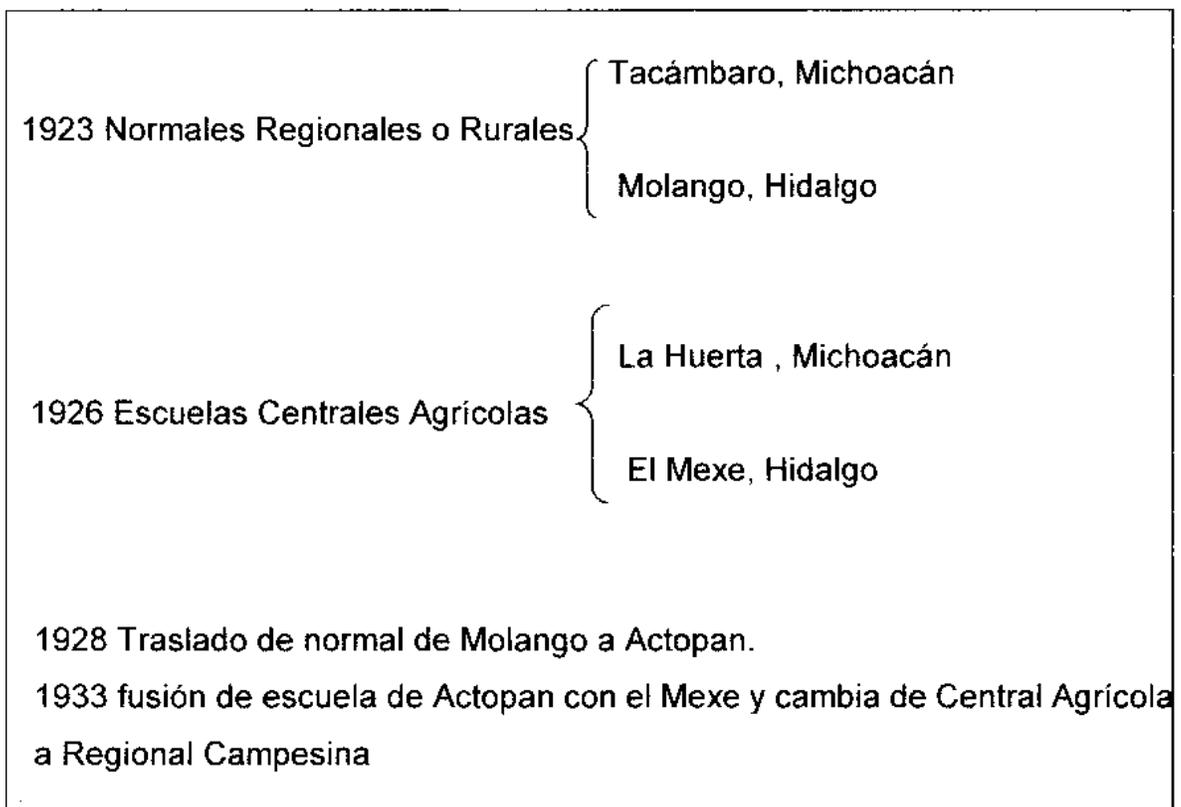
Los alumnos que habían iniciado sus estudios en la normal de Actopan se fueron al Mexe a concluirlos, porque el profesor Luis G. Ramírez, director de la normal rural, les dijo que prepararan sus cosas porque se iban para el Mexe por órdenes de la SEP. Primero con desconcierto y después con temor pero alumnos y alumnas recogieron sus cosas y se trasladaron en un camión de redilas; posteriormente transbordaron a un autobús pequeño y

viejo, después de una hora de recorrido “a orillas del canal del desagüe llegaron a su nueva escuela”<sup>10</sup>.

La Central Agrícola de Hidalgo había sido inaugurada el quince de noviembre de 1926 por el presidente de México, general Plutarco Elías Calles, y el general Álvaro Obregón. También estuvieron en la mesa de honor Luis N. Morones, líder obrero; el ingeniero Luis L. León, secretario de Agricultura y Fomento y el coronel Matías Rodríguez, gobernador del estado de Hidalgo (Cortés, 1994, pp. 6 y 118). Con la fusión de las dos escuelas se dio paso, en 1933, a otro tipo de escuela normal, a saber, la Escuela Regional Campesina. Se unieron las escuelas pero los alumnos atendieron y fueron formados de acuerdo con el programa en el que estaban inscritos. Durante los dos primeros años convivieron en dicha institución, alumnos de la Central Agrícola (“centralistas”), alumnos de la Regional Campesina, y los que venían de la normal Actopan. Entre algunos de ellos surgieron relaciones de amistad y lealtades que se prolongarían más allá de su vida de estudiantes. En el siguiente cuadro se muestran algunos datos de la cronología de la normal del Mexe.

---

<sup>10</sup> El grupo de alumnos actopenses estaba conformado por 16 hombres y 16 mujeres: Calla Dimna Castillo, María Concepción García Sarmiento, Enriqueta Hernández, Edmunda y Clemencia Espinosa, Isaura y Alicia González, Clementina Cerezo, Rosaura Sierra, Juana Nava, Agripina Salvador, Alfreda Badillo V, Enriqueta León, María Concepción Partido, María Cruz García, Alicia Arellano; Manuel Sánchez Vite, Abel Ramírez Acosta, Francisco Chávez Ortiz, Rito Vargas Hernández, Jocundo Cortés García, Carlos Guzmán Velasco, Humberto Cuevas Villegas, Juan Salcedo Rivera, Waldo Lechuga, Federico y Fidel Bautista Vite, Cirilo Bautista, Adan Vite, Julio Pérez, Goltrán Amador y Ruben Amador; ellos fueron los que iniciaron en Actopan y concluyeron en el Mexe los estudios que les faltaban. (Serna en SEP, 1987, pp. 62-65)



En los documentos oficiales mencionan que la fusión de las escuelas fue en 1932 pero para los alumnos fue en 1933, al inicio del año escolar. En esos años concluían las actividades escolares en el mes de noviembre e iniciaban en los últimos días de enero o principios de febrero. Aunque estuviera dada la orden en 1932, se concretó en 1933.

En este cuadro se muestra de manera sintética algunos referentes de la Normal Rural de El Mexe. Se puede ver que había en el estado de Hidalgo una escuela normal y una Central Agrícola (además de otras normales con características diferentes).

### 3. Se quedaron los aguantadores

Podemos decir que la Escuela Central Agrícola es el antecedente de la Escuela Regional Campesina y su plan de estudios comprendía tres años posteriores a la educación primaria completa: dos para estudios y prácticas agrícolas y uno para las materias profesionales. Por otra parte, el plan de

estudios de la Regional Campesina comprendía cuatro años (asunto que se aborda más adelante).

Como ya se dijo, cuando se puso en marcha la Escuela Central Agrícola (en Hidalgo) era presidente de la República Plutarco Elías Calles, quien había recibido el mando de la nación de manos de su paisano Obregón para que gobernara de 1925 a 1928. Este último quiso reelegirse para el siguiente periodo, sin embargo, fue muerto por José de León Toral el día 17 de julio de 1928 en el restaurante La Bombilla de la ciudad de México. Calles dijo en su último informe, a propósito de la muerte de Obregón, que era el fin de la época de los caudillos y el inicio de la época de las instituciones y, con ello, también el tiempo del Maximato, dado que se convirtió en el hombre fuerte del momento, el jefe máximo de la revolución. En ese tiempo la palabra “desarrollo” aparece insistentemente en las altas esferas gobernantes, y puede decirse que “la búsqueda de la mexicanidad quedó sellada en el corazón de la escuela rural callista” (Aguilar y Meyer, 1989, p.93). Parece que se asocia la idea de desarrollo con la existencia de instituciones.

Ante la muerte de Obregón, las cámaras tuvieron un acuerdo con el ejército y nombraron como presidente provisional a Emilio Portes Gil para un periodo de dos años. Dicho personaje tuvo que convocar a elecciones extraordinarias, para el periodo 1930-1934 las cuales ganó Pascual Ortiz Rubio, primer candidato del Partido Nacional Revolucionario (PNR) fundado en 1929, sin embargo, sus diferencias con Calles lo llevaron a renunciar el día dos de septiembre de 1932, lo cual el Congreso aceptó inmediatamente y nombró por unanimidad como (último) presidente interino al empresario y general sonoreense Abelardo L. Rodríguez (Aguilar y Meyer, 1989, p.90) para que ocupara la presidencia del tres de septiembre de 1932 al primero de diciembre de 1934, año en que se eligió como presidente al general Lázaro Cárdenas del Río. Según los autores citados, para este año se habían repartido solamente 7.6 millones de hectáreas entre 800 mil campesinos. Para 1930, 3 millones 600 mil personas de 5 millones 165 mil mexicanos que integraban la población económicamente activa, dependía del campo.

Posiblemente se habría repartido más hectáreas si Calles no hubiera dado en 1929, la orden de frenar el reparto agrario por considerar que se lesionaba la economía, dado que en ese año, con Portes Gil, se hizo el mayor reparto agrario de los gobiernos posrevolucionarios. Recordemos que se pensaba que el mejoramiento de la comunidad y la escuela, al igual que el reparto agrario eran elementos que favorecían el ideal de la revolución. Si se repartían las tierras, recaía en los campesinos el compromiso de hacerlas producir. Para que esto fuera posible, el gobierno brindó apoyo a los campesinos a través de los profesores que se habían formado en las escuelas centrales agrícolas. En eso radica parte de la importancia de estas escuelas que forjaron peritos agropecuarios.

Se había dado paso a una nueva oligarquía enriquecida por los negocios ilícitos promovidos por el mismo Abelardo L. Rodríguez, quien había impulsado “el juego en México y la prostitución para exportación fronteriza que convirtió a Tijuana en la zona de diversión y desahogo de la base naval de San Diego” (Aguilar y Meyer,1989,p.94).

Abelardo L. Rodríguez había sido gobernador de Baja California y secretario de Guerra y Marina, quien parecía tener un interés especial por los negocios y, se dedicó con fruición a ellos: desde empacadoras de pescado hasta procesadoras de alimentos, fábrica de aviones, astilleros y empresas navieras, bancos, compañías de seguros, minas, cementeras, madereras y huleras, radiodifusoras, productoras y distribuidoras de cine, inmobiliarias y fraccionadoras, constructoras, casinos, hoteles y galgódromos, bares y restaurantes. “Por eso Jorge Mejía Prieto decía que Rodríguez era un tahúr profesional que tenía como afición la Presidencia de la República” (Sefchovich,1999,p.247).

Abelardo L. Rodríguez se mantuvo bajo la sombra del “jefe máximo”, decía que le interesaba permanecer al margen de las cuestiones políticas, las que según él debían resolver los políticos. Sin embargo, envió una circular a los funcionarios de su gobierno para advertirles que en lo sucesivo no sometieran a consideración de Calles los asuntos de las secretarías y

departamentos a su cargo y que quienes desearan conocer la opinión del general Calles se lo hicieran saber ya que él acostumbraba “oír siempre su autorizada opinión” (Sefchovich,1999,p.247).

Se puede decir que su política fue contradictoria porque por un lado hizo que se reformara el artículo tercero constitucional para implantar la educación socialista pero, por otro, dio impulso y concesiones a la iniciativa privada.

Hablaba de libertad y mandó reprimir con lujo de fuerza una manifestación de madres de familia que protestaba por la imposición de la educación sexual en las escuelas. Se opuso a la participación de los sindicatos en las actividades políticas del país pero él mismo decretó el salario mínimo así como la ley del servicio civil para proteger a los trabajadores y asegurar su estabilidad en el empleo (Sefchovich,1999,p247).

El mejoramiento de la comunidad o “desarrollo” se relacionaba con una población que supiera leer y escribir, para eso, en 1927, la Secretaría de Educación Pública se propuso llevar a cabo una cruzada contra el analfabetismo hasta los más apartados rincones de la República y se había pedido la colaboración de maestros competentes para que presentaran proyectos adecuados para sugerir la mejor manera de llevar a la práctica la campaña, pues la SEP estimaba que de los métodos que se implantaran dependería gran parte del éxito de los trabajos de alfabetización.<sup>11</sup> Se pensaba que tomando lo mejor de las iniciativas recibidas de parte de los profesores se iba a proceder a la desanalfabetización de pueblos indios que habitaban en algunos estados, por ejemplo los huicholes que vivían en los límites de los estados de Jalisco y Tepic<sup>12</sup>. Para lo cual se decía que “Dos misiones culturales reforzadas considerablemente”, saldrían lo antes posible hacia las regiones que lo requirieran; irían provistas de todos los elementos necesarios para emprender su labor.<sup>13</sup>

---

<sup>11</sup> El Monitor Republicano. Diario de la mañana. Tomo I, Núm. 15, México, 13 de agosto de 1927. Archivo del Estado de Hidalgo.

<sup>12</sup> El Monitor, 13 de agosto de 1927 Op. Cit.

<sup>13</sup> Ibid.

Se auguraba “el más lisonjero éxito” para la campaña en tanto que se consideraba a los grupos étnicos como dóciles, inteligentes y con voluntad para recibir dicha instrucción. Tal vez a estas propuestas de los profesores se referían los planes de investigación y acción social que se decía al inicio, debían presentar las escuelas con un diagnóstico apegado a los problemas reales de las comunidades a fin de evitar actividades dispersas, que no garantizaran o pusieran en peligro el desarrollo de la comunidad.

Calles había fundado, en 1926, las Escuelas Centrales Agrícolas, con una finalidad doble: preparar peritos agrícolas que enseñaran a la gente una mejor explotación de la tierra; y como formadoras y promotoras de la vocación para que los jóvenes estudiaran para ingenieros agrónomos, como sucedió en la citada escuela de Molango. Para diciembre de 1932 se publicaba que el gobernador Vargas Lugo se preocupaba por la enseñanza pública, pues según su informe, el Estado de Hidalgo ocupaba uno de los primeros lugares en la República Mexicana respecto de la educación, pues el gobierno se había preocupado por construir escuelas en pueblos y ciudades, así como en lugares apartados de la sierra; se sostenían más de 700 escuelas acondicionadas con maestros preparados y suficientes para cubrir las necesidades. Esto puede entenderse como que en el Estado había una escuela por cada mil habitantes. En esas más de 700 escuelas concurrían más de 40 mil alumnos, lo cual representaba el 17% del total de habitantes del Estado<sup>14</sup>.

En diciembre de ese mismo año hubo, a nivel nacional, un congreso de directores de educación, jefes de misiones culturales y otros funcionarios. El resultado más importante de este Congreso fue la declaración en que se establecían las Bases de la Educación Rural,

(...) según la cual dicha educación se orientaría principalmente, al objetivo de satisfacer las necesidades económicas de las clases rurales... tendería a transformar los sistemas de producción y

---

<sup>14</sup> El Nacional. Edición Conmemorativa. México. 20 de noviembre de 1932. Año IV, Tomo XIV. Núm. 1261. Archivo General de la Nación, Palacio de Lecumberri.

distribución de la riqueza, con un propósito francamente colectivista (...) (Memoria citado por Raby 1974,p. 39).

Los funcionarios también estuvieron de acuerdo con varias reformas específicas que reflejaban el espíritu de estas declaraciones, en particular lo referente a las misiones culturales y a las escuelas normales rurales. Parece que los grupos de izquierda existentes entre los maestros consideraron que ese congreso les dio vía libre para llevar más lejos sus propuestas reformistas y, en abril de 1933, la Confederación Mexicana de Maestros, de tendencia moderada, se declaró en favor de “la socialización de la educación primaria y rural” (Mayo citado por Raby,1974,p.39).

En los meses que siguieron muchas organizaciones se unieron al creciente movimiento para reformar los artículos constitucionales relativos a la educación (Raby,1974,p.39). La idea de desarrollo sustentado en parte por la alfabetización, hace pensar entonces en que “ser alguien” era estar alfabetizado y formar parte de quienes alfabetizaran al pueblo por eso, la fuerza que los profesores tenían en ese tiempo, situación que se hace evidente en el mandato de Cárdenas.

Ante la presión por una reforma y la especulación suscitada por la sucesión presidencial, el PNR nombró una comisión para que estudiara el problema educativo y presentara propuestas para reformar el artículo 3º de la Constitución. Dicha comisión fue presidida por Alberto Bremauntz,

joven abogado socialista de Michoacán, y se tenía la certeza de que presentaría propuestas muy avanzadas. Entonces, en diciembre de 1933 tuvo lugar la convención del PNR en Querétaro, donde se decidió (con la sanción del gobierno) formular un Plan Sexenal- gesto izquierdista por sí mismo. (Raby,1974,p.40)<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> “El plan sexenal, en el fondo, no era un programa de gobierno, pese a que así se le presentara siempre: era esencialmente un programa *ideológico* y, sobre todo, era un programa *revindicativo*. Lo primero que se proponía (...) era rescatar el derecho del Estado de la Revolución a reglamentar la vida social, restaurando la capacidad jurídica y política para intervenir en las relaciones sociales de producción.”(Córdova, 1974,p.46). En dicho plan se sostenía que el Estado debería asumir y mantener una política de intervención reguladora de las actividades económicas del país. Se declaraba que el Estado no era un custodio de la

Calles pensó que la postulación de Cárdenas era un intento táctico para seguir como “jefe máximo” solo que no le dio el resultado deseado. Cárdenas tomó posición el primero de diciembre de 1934 y de acuerdo con las reformas hechas a la Constitución, este periodo presidencial sería por primera vez de seis años; y se puede considerar al régimen como “arquetípico de una revolución, pues se sustentó en un ascendado nacionalismo y una decidida entrega a las causas sociales” (Sefchovich,1999,p.257).

El presidente Cárdenas apoyó a los trabajadores y campesinos en sus demandas laborales, salariales, de reparto de tierras, pues se propuso liquidar el latifundio y hacer del ejido la forma básica del agro; se brindaron créditos, irrigación, maquinaria, etcétera, atención “a los indígenas” y a los grupos más pobres de la población. Entre otras cosas, enviaba, desde la capital, tela de manta para que se confeccionaran las enaguas, las camisas y los calzones que usaban las personas. Visitaba las comunidades para escuchar su voz. Así sucedió en el Mexe en 1936 cuando hubo un congreso indígena en Ixmiquilpan, inaugurado por Cárdenas y de entre las peticiones más urgentes que le hicieron estaba la de fundar escuelas. Maestros y estudiantes se dieron cita ahí para conocerlo y hacer sus peticiones. El personaje central de este trabajo estuvo ahí, atento a lo que sucedía en su contexto

Cárdenas ayudó a la región a través de la Comisión Intersecretarial donde había un representante de educación, hacienda, recursos hidráulicos, etcétera, y un representante del Departamento de Asuntos Indígenas. Fue entonces cuando se iniciaron los desayunos escolares no elaborados, sino que les mandaban los productos para que maestros y padres de familia los elaboraran en la escuela, tales como: maicena, leche evaporada, frijol, arroz, etcétera, por estas razones se encarnaba en la gente de El Mexe lo que se

---

integridad nacional, de la paz y del orden público sino agente activo de gestión y ordenación de los fenómenos vitales del país.

decía. Con Cárdenas “La acción del Estado penetró hasta los más oscuros rincones de la vida campesina, convirtiéndola en parte de la vida del Estado” (Córdova,1974,p.104). Los intereses de los campesinos se transformaron en intereses del Estado (ver en el anexo 1, la nota sobre desayunos escolares elaborados).

Por lo que se refiere a la educación (Cárdenas),apoyó la implantación de la educación socialista, que excluía de la enseñanza a las doctrinas religiosas. En octubre del año 34, la cámara de senadores aprobó la reforma del artículo tercero constitucional para así combatir el fanatismo y los prejuicios y en cambio organizar las enseñanzas y actividades de tal forma que la juventud lograra un concepto racional y exacto del universo y de la vida social (Sefchovich,1999,p.257).

Esas ideas que lo llevaron a enemistarse con el jefe máximo. Para poder realizar éstas y otras actividades, Cárdenas ordenó la expulsión del país tanto de Calles como de algunos de sus seguidores, cuando le criticó “su exagerado izquierdismo”. Con esto se libró del tutelaje del caudillo como una forma de hacer

que las aguas de la política volvieran a su cauce normal(...) Con Cárdenas la institucionalización del poder político llegó a su máxima expresión... el nuevo régimen encontró los mecanismos y las alianzas necesarias para la estabilidad política y para asegurar la continuidad del régimen surgido de la Revolución mexicana (Sefchovich,1999,p.259).

Los líderes regionales cobraron importancia vigorosa, sobre todo los profesores porque contaban con el apoyo institucional real que les proporcionaba empleo, servían de enlace entre las autoridades de los pueblos y las constitucionales; situaciones que les colocaba en un lugar aparte de la comunidad y de las autoridades, gozaban de un *status* y eso les daba posibilidad de

tener acceso a ciertos favores, a establecer alianzas, así como a participar activamente en las acciones políticas y sociales. Esto hizo posible que se fueran incorporando paulatinamente en la estructura de poder no formal de la región, como los comités de educación, las

juntas de mejoras materiales, los patronatos escolares con fines cívicos, delegados locales del PRI, comisariados ejidales (Pineda, 1993,p.86),

mediadores en conflictos locales, municipales y hasta regionales, etcétera. Podían actuar de esta manera porque ya eran “alguien”.

Este era el contexto en que se desarrolló el segundo curso de la Escuela Regional Campesina, a la cual se podía entrar con cuarto grado de educación primaria. La carrera comprendía cuatro años; uno llamado “grado preparatorio”, en el que dadas las consideraciones de aprendizaje en las que ingresaban los alumnos trataban de nivelarlos, pues supuestamente ahí se cursaba el cuarto, el quinto y el sexto grado de primaria, y luego ya venían tres años de estudio con un programa de normal y agropecuario<sup>16</sup>, dicho de otra manera, “para aprender algo de la carrera como docente” pero también sobre cuestiones agropecuarias ya que se tenía la idea de que “el maestro rural debía de ser un factor de promoción en las comunidades rurales, educar a la gente y enseñar a vivir aprovechando los medios que la naturaleza en el medio rural tiene, para mejorar las condiciones de vida de la gente”<sup>17</sup>.

Se puede decir que había tres aspectos que hacen pensar en la relevancia de la escuela rural mexicana, los cuales tienen que ver con que anteriormente sólo había escuela en las poblaciones de cierta importancia y con la escuela rural se estableció el conocimiento tanto en la capital como en las comunidades “más o menos grandes de lo que era el México rural”, desconocido por completo. Hubo impulso a la educación en la mayor parte de las regiones del país, para “sacarlos del analfabetismo“. Otro aspecto era la organización de la gente de la comunidad, lo cual consistía en interesarlos en sus problemáticas para tratar de resolverlas. El tercer aspecto es que surgieron los primeros dirigentes de las comunidades rurales. Estos aspectos fueron tan importantes como la educación en sí. También jugaban un papel

---

<sup>16</sup> Peña 1 p 2 Entrevista

<sup>17</sup> Idem

central los profesores considerados como agentes de desarrollo, sin embargo, no cualquiera quería ser profesor, solamente los que no tenían recursos para estudiar otra cosa o aquellos que deseaban ser profesores.

#### **4. Tenían con qué**

Se piensa que ahí donde se ubica la escuela normal de El Mexe se desaprovecharon tanto la Escuela Central Agrícola como la Escuela Regional Campesina porque de los jóvenes que ingresaron a la normal de Actopan y que terminaron en El Mexe como profesores y ejercieron, solamente Emilia Paredes, Juana Baltierra, José Ayala “y párele de contar”. De los que se fueron al Mexe y de ahí a Chapingo, nada más terminaron dos como ingenieros agrónomos, uno no terminó porque al parecer lo expulsaron y se suicidó, “otro que era de ahí del Yolo quedó a medias, los otros que llevaron, desertaron”<sup>18</sup>.

La entrada al edificio de la Escuela Regional Campesina tenía una fachada cuadrada que medía aproximadamente 400 metros de perímetro, en cuya parte frontal se podía leer “Escuela Central Agrícola, Hidalgo, MCMXXVI”.

Dentro del enorme edificio estaba la dirección, la contaduría, el local del secretariado, habitaciones para el director y algunos maestros, seis locales para aulas, la biblioteca, el enorme jardín con dos amplios dormitorios de cada lado (derecho e izquierdo), así como los sanitarios colectivos. Junto al patio de la campana, el extenso comedor, el almacén de alimentos, la habitación de la ecónoma, el local de la tiendita “La Bamba”, la cocina y la lavandería de trastos, la tortillería, la panadería, lavandería de ropa, local de banda de guerra, locales para la caldera y el molino (que atendía don Beto y don Natalio “El Pancho Villa”) y los locales para el comité de la Sociedad de Alumnos y para el comité de la F.E.C.S.M. (Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México). Fuera del edificio, en la parte sur, se ubicaba la alberca, con locales para baño que habitaban algunas trabajadoras. Había un local más que era la peluquería de don Firo. Más atrás rumbo al cerro, estaba el canal de agua potable que llenaba la pequeña presa. Al oriente del edificio, las

---

<sup>18</sup> Peña 1, p 2 Entrevista

canchas de baloncesto, de voleibol y un jagüey. Al occidente, rumbo a la Colonia, aulas y dormitorios, así como la enfermería y otro jagüey. En el lado norte, la glorieta con la imponente hasta bandera, a lo que sigue el canal y las tierras donde se cultivaba maíz, trigo y alfalfa. Por ese lado estaba el establo, el silo, los corrales para el ganado, las porquerizas, el almacén, los talleres y depósitos para herramienta, la planta avícola y de conejos, habitaciones para trabajadores y algunos maestros, el correo, el inolvidable vivero (donde algunos hablaban de “gambusinas” ) y los campos deportivos (Cortés,1994,pp.14-15).

La escuela contaba con una parcela amplia para ser trabajada por los alumnos y los peones que llegaban todos los días a laborar ahí, cultivaban diferentes productos de horticultura. Como todavía no se repartían las tierras de la hacienda, eran aproximadamente 150 peones los que entraban a trabajar. Bueno, dicha hacienda sí había sido confiscada pero en noviembre de 1915, el gobernador Alfredo Machuca ordenó devolver la hacienda del Mexe a José Luis Requena, familia a la que posteriormente se le compró para establecer ahí la escuela normal (Hernández,2000,p.52).

En los inicios del sexenio cardenista, por junio de 1935, en la Escuela Regional Campesina de Roque Guanajuato, surgió la organización de estudiantes campesinos de nuestro país: la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM) misma que se originó en la escuela de Tamatán Tamaulipas y, que estuvo a punto de nacer en 1934, en la Escuela Regional Campesina de Santa Lucía, en el Estado de Durango. La FECSM, después de organizarse internamente, y para tener mayores posibilidades de éxito en sus luchas epopéyicas, se adhirió a la Confederación de Jóvenes Mexicanos (CJM), también a la Federación Mundial de la Juventud Democrática, y, claro está, a la Unión Internacional de Estudiantes (UIE) de la que en 1946 fue fundadora (Hernández,2000,p.72). Los alumnos de las diferentes escuelas se visitaban entre sí y también se comunicaban por correo lo que en sus respectivas instituciones sucedía. Los del Mexe mantenían comunicación con dichas organizaciones a través de los líderes estudiantiles, incluso había un local que servía como oficina para atender los asuntos de la FECSM. Esa forma

de estar vinculados con diferentes organizaciones parece ser una práctica encarnada en los egresados de la escuela del Mexe, moverse en grupo y a la vez estar vinculados con otros grupos.

Para la primera generación de la Escuela Regional Campesina se inscribieron 120 alumnos y solamente 7 concluyeron sus estudios, más 2 que se incorporaron casi al final y que provenían de Roque, Guanajuato. Que la mayoría de alumnos desertaran puede tener explicación en las siguientes ideas. Los muchachos iban mal preparados (como mencioné se inscribían con cuarto grado de primaria), procedían de escuelas rurales y los profesores que tuvieron apenas sabían leer y escribir, eran “maestros improvisados, con conocimientos de las primeras letras”.

Una segunda razón está en lo intenso del trabajo en que se veían de pronto involucrados por el desarrollo del programa de normal y el agropecuario. Es decir, hacían actividades académicas pero también agrícolas porque “se producía mucho de horticultura”, cuidado de ganado acarreo de leña, apoyo en la lavandería y en la panadería etcétera, así como el acarreo de los víveres que les llegaban de la ciudad de México a Progreso en un “autovía”, de donde se los llevaban en carros tirados por mulas hasta El Mexe. Entonces se levantaban a las cinco de la mañana, pasaban lista y se repartían las actividades. Hacían tres comidas al día con 50 centavos (“de los de antes”), “eso era la beca para los estudiantes del Mexe” y, como ya mencioné, les llegaba en mercancía. Los estudiantes cobraban esa cantidad a los maestros solteros que comían ahí, “porque había casas para maestros que eran matrimonios y casa para solteros; por ejemplo las maestras vivían en una casa pegada al dormitorio de las mujeres (alumnas) y los otros” profesores comían y dormían donde se podía<sup>19</sup>.

Se considera que la tercera razón para que a los jóvenes de la región no les interesara ingresar al magisterio, tiene relación con las tierras de riego y “tierras muy buenas de temporal” que ahí había y permitían levantar “muy buenas cosechas de maíz, de frijol”, y quedaba humedad en

---

<sup>19</sup> Peña 1, p 29 Entrevista

la tierra para sembrar cebada y haba en invierno; “entonces lo que había aquí era suficiente para la juventud” y, probablemente, por eso no les interesaba la escuela normal; por eso los encargados de la normal “salían a buscar alumnos para El Mexe” donde la mayoría de los estudiantes eran serranos y huastecos. Buscaban entre la gente que “no era nadie” porque los del Mexe que tenían posibilidades económicas ya eran “alguien” “tenían con qué” y ser profesor no les importaba, no era su deseo. Dicen los profesores entrevistados que los que llegaban no tenían posibilidades de ingresar a otra escuela y por lo regular carecían de recursos económicos.

Cuando la escuela dejó de ser Central Agrícola, los de la Regional Campesina convivieron con los “centralistas” que todavía no concluían su carrera, había de diferentes estados como Baja California, Yucatán, Oaxaca y otros. Sin embargo, en relación con las mujeres había “una que otra de por ahí de Nopala, de Huichapan pero muy pocas, lo más puras serranas”; pero en general el número de alumnas era reducido, incluso a las escuelas primarias eran pocas las niñas que acudían. Puede decirse que en una escuela de 100 alumnos, solamente 20 eran mujeres y cuando se les preguntaba a los padres la razón porque no las enviaban a la escuela, ellos contestaban que no las mandaban a estudiar porque les significaba gastos y, por otra parte, a ellas no les iban “a comer nada”, es decir, que las niñas crecían y se hacían jóvenes, luego se casaban y se iban “no eran productivas para ellos”, y que los hijos varones se quedaban en el hogar apoyándolos con su trabajo.

Otra posibilidad por la que los alumnos abandonaban la escuela está relacionada con “el desagradable” sabor del agua que bebían y que llegaba a través del Canal de Requena, que se encontraba a medio kilómetro arriba de la escuela. Otros no soportaban el nauseabundo olor del Gran Canal que llevaba agua de drenaje y menos tener que manejar dichas aguas para regar los cultivos. Entonces se quedaban en la escuela los “aguantadores”, los necesitados, los que le habían tomado cariño al trabajo y al estudio (Serna,

1987,p.67). En otras palabras, los que “no eran nadie” y veían que al quedarse ahí era su única posibilidad de “ser alguien”.

Se ha mencionado que en la década de 1930 a 1940 el experimento que tuvo más fuerza en el campo de la educación fue la creación de las escuelas regionales campesinas, proyecto que se inició con Bassols y se continuó cuando Cárdenas llegó a la presidencia. El plan se desarrolló en “1933 para amalgamar las Escuelas Centrales Agrícolas y las Normales Rurales en una institución nueva, que era un internado mixto cuyo objetivo era producir tanto maestros rurales como campesinos con preparación técnica práctica” (Raby,1974,p.45).

Para superar algunas deficiencias, las escuelas regionales campesinas, solicitaban antecedentes sociales a los aspirantes, así como la recomendación de alguna escuela rural. Por eso, cuando uno de los egresados como José Peña Bautista dice que “se le prendió el foco” respecto de su ingreso a la escuela del Mexe “le salió de la cabeza” que tenía que llevar una recomendación de alguna persona conocida, y se la solicitó al señor Ayala, padre de José Ayala uno de los alumnos de la normal que estuvo en Actopan y que fue a terminar a El Mexe, amigo de José Peña, solamente estaba cubriendo un requisito salido de la cabeza pero no sólo de la de Peña sino, también de la cabeza de la organización de esa escuela.

El señor Ayala era un notario o tal vez litigante de Actopan, conocido por las personas de la comunidad y también por algunos profesores de la regional campesina. José Peña había escuchado y preguntado de los requisitos y documentación a presentar para poder entrar a dicha institución y qué mejor que quien ya conocía la escuela porque estaba su hijo ahí y además tenía cierta preparación y posibilidad de que su recomendación fuera de peso para que la escuela la considerara y, ante la carencia de una familia que diera dicho respaldo, estaba a la mano el vecino. Y es que para recomendar a alguien, también uno debe ser alguien, de lo contrario, dicha recomendación no es ni pensada, pero Ayala tenía un oficio que le permitía hacer tal diligencia.

La importancia de dichas escuelas tiene que ver con el hecho de que obtuvieron los resultados previstos por el Plan Sexenal, pues al finalizar el año 1934 sólo había 10<sup>20</sup> de estas escuelas con 900 alumnos y para 1940 eran 33 con 4 116 alumnos. “Primeramente la expansión se efectuó mediante la conversión o el mejoramiento de las 17 Normales Rurales y Centrales Agrícolas que existían, pero después de 1935 se inició el desarrollo propio” (Raby,1974,p. 47). Se menciona que para 1934 más de 60 por ciento de los estudiantes eran de origen campesino, requisito principal para ingresar a esta institución.

Como ya se dijo, en 1933 inició la primera generación de la Escuela Regional Campesina, año en que también se puso atención en el registro y control de los estudios que realizaba la población, para tal efecto el gobernador constitucional del estado de Hidalgo, Ernesto Viveros, expidió un decreto en donde decía que la Dirección del Instituto Científico y Literario del Estado llevaría un registro minucioso de los estudios que hicieran los alumnos de dicho plantel<sup>21</sup>; para esto era necesario “un libro foliado, encuadernado y empastado”, ahí se consignarían los datos de todos los alumnos, materias que cursaran, calificaciones que obtuvieran en reconocimientos y exámenes. También se concentrarían ahí los datos de las personas que solicitaran examen y no fueran alumnas del Instituto. El registro sería firmado por el director, por su secretario y los profesores de las materias. Al finalizar el año escolar, el Registro sería enviado a la Dirección de Enseñanza Pública del Estado para que lo guardara en su “Archivo bajo su responsabilidad”. En el artículo séptimo de dicho decreto se lee:

La Dirección de enseñanza Pública del Estado llevará también en las condiciones anteriores un Registro de los Estudios de los alumnos de la Escuela Normal y otro Registro de Títulos de los Profesores de Instrucción Primaria, Elemental y Superior que expida este Gobierno

---

<sup>20</sup> Se menciona que al finalizar el año 1934 eran solamente nueve Escuelas Regionales Campesinas (Meneses,1988,p.83)

<sup>21</sup> Ernesto Viveros . Gobernador Constitucional del Estado Libre y Soberano de Hidalgo. Decreto. 13 de junio de 1933. Anexo

e igualmente cuando se trate de personas que no hayan sido alumnas de dicha Normal haciendo las anotaciones indicadas<sup>22</sup>.

Es probable que esto se relacionara con la elaboración de la situación que guardaba la educación y, poder atender la demanda de abrir escuelas y/o enviar profesores a las que ya existían pero que no tenían personal. Las escuelas regionales campesinas tuvieron éxito en capacitar jóvenes para maestros rurales, para eso combinaban

cursos educativos, agrícolas y técnicos con una ética de servicio social y de identificación con el campesinado. Todas las escuelas tenían un programa de trabajo social intenso en los poblados cercanos, y para 1938 se crearon las escuelas agrícolas elementales para preparar a los posibles aspirantes. El abandono completo de este sistema en 1941 no puede ser considerado más que como una medida retrógrada” (Raby,1974,p.48).

ya que en 1942 se inició en las escuelas normales el plan de estudios de seis años y con él una serie de cambios. Quienes ingresaron a la escuela normal rural del Mexe, dicen que los alumnos de los grados superiores “eran ya grandes”, “rebasaban la edad”, entonces a los que entraban chicos no los recibían en primer grado, hacían lo que se llamaba “el grado complementario”, es decir, volvían a cursar ahí el sexto grado, para después pasar “automáticamente” a primer grado de secundaria. En este plan eran 6 años: correspondían tres a secundaria y tres a estudios de normal, después se titulaban. Así sucedió con la primera generación, la cual egresó el 30 de noviembre de 1948<sup>23</sup>.

El primer director que tuvo la Escuela Regional Campesina del Mexe fue el profesor Manuel Velázquez Andrade, también había dos jefes, uno del

---

<sup>22</sup> Ibid.

<sup>23</sup> Nájera 1, p. 3 Entrevista. Genaro Nájera Martínez es un profesor de educación primaria en la región Tulancingo, originario de Molango, Hgo. Estuvo como supervisor de zona escolar en Tepehuacán, Tenango de Doria, Singuilucan y Tulancingo en la zona 22. En 1991 se jubiló. Dedicar su tiempo libre a hacer pinturas al óleo, mismos que después vende en algunas exposiciones, sobre todo en las ferias. En 1942 ingresó a la Escuela Normal del Mexe como alumno de la primera generación del plan de seis años. Egresó en 1948 y lo mandaron a trabajar al municipio de Agua Blanca.

departamento de normal y otro del departamento agrícola, a saber, el profesor tlaxcalteca Santos G. Galicia y un ingeniero egresado de Chapingo Raciél Mora, respectivamente. Algunos profesores del departamento de normal eran Justiniano Aguillón de los Ríos y las profesoras Padilla y Ángela Lozano; también había un veterinario, el doctor Ramiro Templador, los ingenieros Montero, Aguilera y Polo<sup>24</sup>. De ellos aprendió Peña a realizar las actividades que durante los cuatro años que estuvo en el internado, le fueron dando forma, porque según dice en las entrevistas, cuando entró no era “nadie” y cuando egresó ya era “alguien”.

## **B. SE ME PRENDIÓ EL FOCO: SER ALGUIEN**

### **1. Ser maestro para ser alguien**

Como las Escuelas Regionales Campesinas tenían un programa agropecuario y otro de educación normal. Los alumnos debían cubrir los dos. Respecto del programa agropecuario, debían participar en las actividades agrícolas que ahí se desarrollaban entre las que estaba sembrar y segar trigo, segar alfalfa, debían cosechar chilaca, cosechar jitomate, todo lo que comprenden las tareas agrícolas, las cuales estaban dirigidas por un ingeniero. También había un veterinario que les enseñaba a cuidar y curar animales “¿ve?, entonces se definen perfectamente los dos programas por un lado lo de normal y por otro lo de agropecuaria”<sup>25</sup>.

En cuanto al programa de educación normal, les enseñaban materias que tendrían aplicación en su trabajo posterior con los alumnos de las comunidades, tales como lengua nacional, aritmética y geometría. Lo anterior puede explicarse porque, entonces en el “grado preparatorio” ellos se “ponían al corriente” respecto a quinto y sexto grado; también les daban “principios didácticos muy antiguos” pero que siempre resultaban útiles en la práctica, “digamos vigentes (...), porque es un principio didáctico eso de ir de

---

<sup>24</sup> Peña 1, p 25-26 Entrevista

<sup>25</sup> Peña 2 p 5 Entrevista

lo más elemental para lo más difícil”<sup>26</sup>. Es decir, principios sobre algunos métodos de enseñanza aunque de “forma rudimentaria”. Sin embargo salían como profesores rurales con ciertas deficiencias en cuanto al trabajo en grupo propiamente, se les dificultaba enseñar a los alumnos a que aprendieran a leer dado que de la normal “sale uno con muchas deficiencias, aunque tenga uno mucho interés y todo, de la normal, de la normal sale uno con muchas deficiencias”<sup>27</sup>. Algunos egresaban con deficiencias en las cuestiones agrícolas y otros en su labor como docentes que trataban de ir superando en la práctica mirando y preguntando a los que sabían.

Como alumnos de la escuela internado debían atender a los dos programas aunque para eso era necesario que se despertaran a las cinco de la mañana, pasaban lista y luego el encargado les repartía las actividades agrícolas, estas consistían en aprender sobre cultivos y cuidado de “animales estabulados” como vacas holstein para la producción de leche; yeguas percheronas para la reproducción de mulas y muletos “porque había un garañón burromanadero”, caballos, puercos de alto registro como sementales pero también otros corrientes que llevaban los alumnos a pastorear. A las yeguas y muletos las llevaban a pastar y eran vigiladas por alumnos que montaban a caballo para facilitar el arreo.

Otras actividades consistían en limpiar el establo y las propias de la apicultura y avicultura porque había gallinas para la producción de huevo. También tenía la escuela una sección que llamaban “lechería” donde se hacían quesos y mantequilla. Algunos participaban en la elaboración de pan para todos los alumnos. Existía la comisión de acarreo de leña para mantener la panadería, la lavandería de vapor y la cocina; estas comisiones eran rotativas al igual que la vigilancia de la luz. “Va la anécdota” de una vez que José Peña la tenía a su cargo.

Cuenta que se acabó la leña y anduvo buscando hasta que le dijeron que había en un lugar que se llama San Miguel, aproximadamente a unos

---

<sup>26</sup> Idem.

<sup>27</sup> Nájera 1, p 15 Entrevista

ocho o nueve kilómetros de ahí. Su ayudante, que no conocía cómo se efectuaba dicha comisión, (“ora sí que no conocía bien las mulas”) fue comisionado por Peña para llevar el carro y eligió uno chico. “ No conocía bien las mulas, escogió unas grandotas, pero eran mulas que, propias para las empacadoras de alfalfa, entonces mulas acostumbradas a dar un jalón y ya, entonces, llenaron el carro de leña “y pues no, no, no podían las mulas jalar“. Entonces, José, ya enojado, se regresó caminando hasta la escuela y allá lo dejó donde estaba la leña “pues para que se le quitara lo tonto“. Ya en la escuela, buscó otras mulas, las enganchó y, se las llevó para acarrear la leña. Al poco rato, “ahí venían”, mulas, alumnos y leña.<sup>28</sup>

En las comisiones había un alumno responsable (en este caso José) y experto en el manejo de las mismas, y otro que debía aprender de él. José tuvo bajo su responsabilidad el cuidado de la luz, su compañero aprendía de él. Nadie andaba recordándoles qué tenían que hacer. Un día se descuidaron y se apagó la luz del comedor, descuido grave porque en ese espacio siempre tenía que haber luz, entonces ahí va Peña a caballo hasta Tepatepec, a unos kilómetros de distancia pero “hacía una tempestad de todos los diablos” y el caballo no quería caminar, así que se lo llevó jalando y fue a comprar las velas.

Los alumnos tenían varias actividades a realizar pero sobraba tiempo para la convivencia y las bromas en el internado. Cuando la escuela era Central Agrícola, había en el comedor una caseta en donde estaba un equipo para transmitir películas y los alumnos se divertieran. A los de la regional campesina ya no les tocó más que “una o dos funciones”. Entonces la dirección de la institución colocó ahí la radio del internado para amenizar la hora en que los alumnos tomaban sus alimentos y, platica Peña que, había en el grupo un compañero serrano que “a lo mejor tenía” entre treinta o treinta y cinco años de edad porque ya se veía mayor que el resto de los alumnos cuyas edades oscilaban entre diecisiete y veinte años, le llamaban por apodo “el burro prieto” por su piel morena y porque ya era viejo.

---

<sup>28</sup> Peña , p 27 Entrevista

Allí en el internado todos tenían apodo, incluyendo a las mujeres y “como anécdota” un día que José “ y otro que ni me acuerdo” estaban ahí muy a gusto oyendo la radio, pasó “el burro prieto” y que le dice “compa Peña, por favor que nos toquen *La Adelita*”<sup>29</sup>, ha de haber pensado que los muchachos pedían las melodías, pero era un radio en donde solamente podían escuchar la programación de una sola estación, la cual consistía en melodías de esos tiempos interpretados por artistas como Gonzalo Curiel y Agustín Lara; esa época es narrada como “una de las mejores épocas musicales, románticas de México”. En las comunidades había pocos radios por lo cual, los vecinos solían visitar, por la tarde, la casa en que había uno. Así en la normal, los alumnos se reunían para escuchar la música del que ahí tenían; cuando salía al aire la melodía de su agrado, cantaban y/ o bailaban.

En el internado se organizaban bailes, “pues era necesario, había señoritas y había jóvenes”. Para los bailes contrataban una orquesta de Actopan “y había una muy buena en Mixquiahuala” que se llamaba “los pistoleros”, “entonces, imagínese, era la época de melodías románticas (...) se bailaba el blues, el danzón, y luego el pasodoble”<sup>30</sup>. Cuando se graduó la primera generación de la Escuela Regional Campesina, organizaron un baile amenizado por una orquesta de la Ciudad de México y mandaron hacer las invitaciones para los funcionarios “ahí en el portal de Santo Domingo con los evangelistas famosos”. Al concluir los estudios en la normal o cualquier otra institución, los profesores acostumbramos festejar, con comida y baile.

El ambiente se prestaba para noviazgos entre los estudiantes. Algunas veces buscaban pareja fuera del internado, se relacionaban con las y los jóvenes que iban a los bailes, pero había otros “que en lugar de pensar en bailes teníamos que pensar en nuestros problemas cotidianos, de familia, sobre todo los que estábamos pobres”<sup>31</sup>. Esto sucedía a alumnos como José

---

<sup>29</sup> Peña 1, p 29 Entrevista

<sup>30</sup> Ibid.

<sup>31</sup> Peña 1, p 30, entrevista

Peña, quien ingresó después de haber cursado hasta el cuarto grado de educación primaria en forma irregular. Es probable que haya aprendido a leer a los cinco años de edad, “por esa circunstancia de ser hijo de madre soltera, pues con pocas posibilidades económicas”, desde niño se vio en la necesidad de trabajar. Se inscribió a segundo grado y no terminó; lo mismo sucedió con tercero y, al parecer, sólo cursó completo el cuarto grado. Entre su inscripción a un grado y otro pasaban varios años, de tal manera que, cuando terminó el cuarto grado ya tenía 16 años de edad. Entonces se le “prendió el foco” y, aun cuando no sabía a ciencia cierta en qué consistían las actividades en las que se vería envuelto en el Mexe ni de lo que había que tramitar para ser un alumno de ahí, pensó que él podría ingresar; por ello solicitó una recomendación para llevarla a las autoridades de dicha institución. Digamos que eso fue su “salvación” desde el punto de vista económico y, justamente, como tenía que trabajar para apoyar a su familia “despreció una beca” que le ofrecieron para estudiar en el politécnico, cuando ya “tenía dos cursos en el Mexe” y la despreció, precisamente, para dedicarse a “ser maestro para ganarse la vida y eso”<sup>32</sup>. Para “ser alguien”.

Es probable que, en ese momento, para José Peña haya sido así puesto que no había deseado ser profesor pero sabía que tenía que trabajar para *ganarse la vida* y pensó que la manera de hacerlo era entrando a estudiar a la escuela donde los preparaban como profesores. Mientras esto sucedía, él podía estar en un sitio donde no tenía que preocuparse por lo que iba a comer puesto que allí, en el internado, la alimentación y el techo estaban asegurados... Bueno, quién sabe si les alimentaban pero, al menos, les llenaban el estómago; además cada alumno recibía un dinero que era como una beca, al cual llamaban “el pre”. Los alumnos gastaban ese dinero en la compra de algunas cosas personales. Estas, entre otras cosas, se conjugaban para considerar que entrar a estudiar al Mexe era *la opción* respecto de qué hacer con la vida para “ser alguien”... Aunque durante la

---

<sup>32</sup> Peña 2 entrevista

estancia ahí se tuviera que trabajar en diferentes actividades, de cualquier modo, afuera se tenía que trabajar para ganarse la vida.

De lo anterior infiero que llegar a “ser alguien” supone acceder a un lugar, asumir una condición y ocupar una posición para “no ser” lo que fueron (o han sido) los padres. “El deseo de llegar a ser alguien que es algo” (García---,pp.110-123), significó tener y mantener la expectativa de que era por medio del magisterio como se podía arribar a una posición social distinta. En este caso, el Mexe y los compañeros pasaron a ocupar el lugar de la “cuna inexistente”, a cubrir esa carencia. Aunque no siempre las instituciones garantizan el arribo al lugar “deseado”, regularmente trasladan al sujeto a un lugar diferente al de origen, por lo menos así me parece que se percibe pues lograr ser profesor, tener un empleo y salario “seguro”, significa, “ser alguien”. Así entiendo este lugar diferente al del origen: ya no trabajar de igual manera que los padres. Al fin y al cabo, ser profesor da un lugar de mayor estatus en las comunidades que ocuparse de las actividades propias del campo, de ahí la necesidad de luchar por “ser alguien”. Este deseo de ser alguien es presencia latente en quienes no tienen apellido distinguido, dinero ni influencias y que accedían al Mexe porque era, justamente, para personas así, aunque no todo el que ingresaba allí padecía ( o padece) de lo mismo.

## **2. Para mí fue muy importante el Mexe**

Las actividades que realizaban los mantenían ocupados siempre: había espacio para convivir con los compañeros; tiempo para las bromas, para los bailes, etcétera. La convivencia es un atributo de la familia nuclear, la cual se da al estar en un espacio común como el hogar, la casa o, en este caso, el internado; tal como sucedió con José Peña. Al ingresar como alumno de la Escuela Regional Campesina, se alejaban un tiempo de su familia biológica, de lo que puede pensarse que los compañeros ocupaban el lugar de los hermanos y el establecimiento era visto como la casa pues ahí comían,

dormían y tenían que desempeñar ciertas actividades como si estuvieran en el seno de su familia rural.

Tenían que cuidar los “animales estabulados”, lo cual consistía en darles agua, asearlos y sacarlos a pastar; acarrear leña, participar en actividades de la lavandería y cocina, pero, sobre todo, a cultivar la parcela y a cosechar los productos agrícolas propios de la región (maíz, frijol, cebada y, en mayor cantidad, los productos de hortaliza como lechugas, rábanos, jitomate, etcétera). Estas actividades podían ser semejantes a las que realizaba cada uno en sus respectivas casas.

Puede pensarse que para alumnos como Peña, la escuela sustituyó a la familia biológica y se dio paso a relaciones familiares de otra naturaleza, porque se construía una “familia” con los compañeros, quienes podrían mirarse como “parientes” que provenían de otras casas y hogares pero, que al compartir espacio y formación, podían ser una familia. Entendida a la familia como armado de “*estirpe*”<sup>33</sup> donde

Los vínculos de los miembros de la familia con el espacio de convivencia y las formas que presiden la organización interna del grupo, darán las características centrales de los patrones de residencia que también se determinan mediante la ubicación geográfica relativa de un grupo familiar específico frente a los constituidos por sus ascendientes, descendientes y otros parientes (Salles en Valenzuela y Salles, 1998, p.94).

Los vínculos de los miembros en el internado, así como las formas de organización al interior del grupo, orientaban la vida de alumno de la Regional Campesina, pues para saber qué actividades le tocaba realizar a cada uno, se formaban comisiones que se rotaban cada cierto tiempo (algunas duraban una o dos semanas, otras hasta un mes), estrechando más las relaciones de quienes formaban un equipo de trabajo.

---

<sup>33</sup> en términos coloquiales se entiende a la *estirpe* como raíz y tronco de una familia o linaje. En este trabajo se habla de familia sin tener como referente los vínculos consanguíneos, sino, más bien, esa raíz o tronco que ha permitido a algunos sujetos constituirse como familia sin tener como referente lo biológico.

Las relaciones entre compañeros se manifestaban también en las asambleas estudiantiles donde los alumnos analizaban algunas situaciones relacionadas con su estancia como internos pero, sobre todo, de cuestiones políticas; incluso había quienes querían participar en las asambleas pero no sabían qué decir, entonces se daban los casos en que preguntaran a sus amigos o a los compañeros más experimentados “oye qué digo, porque yo quiero hablar, pero no sé qué decir”; ellos les indicaban qué decir y en qué momento; a partir de ahí adquirirían confianza y sabían sobre qué dialogar en las asambleas estudiantiles. Esto sucedía igual a como los hermanos biológicos lo harían: enseñar a hablar y a comportarse al más “pequeño”. Había que vigilar y potenciar el desarrollo de los integrantes de la “estirpe” e incluso apoyarlos cuando se aventuraban como miembros de la sociedad de alumnos. Dichas actividades marcaban el inicio e ingreso de dichos sujetos en el mundo de la política, o de las relaciones de poder que trascendían el internado que se sostenían y ampliaban por el paso en diferentes escuelas y comunidades cuando ya se era docente en servicio.

La mayoría de las relaciones de los miembros de la “estirpe” se conservaban pero, sobre todo se integraban a relaciones de poder político tanto en el nivel local como en el estatal. La familia consanguínea dejaba de ser lo más importante para dar paso a la estirpe. La estirpe está armada por sujetos con condiciones de vida parecidas: venían de lejos, no tenían nada, “no eran nada” y, en la mayoría de los casos, tampoco tenían una familia que los respaldara, de ahí la fuerza del grupo que les ha dado identidad, que les ha permitido “ser alguien”. Con el grupo se hacían alianzas que se prolongaron más allá de dicha institución, se compartían metas. Puede decirse que diversos elementos confluyeron en el armado de estirpe pero, sobre todo, que hubieran co-vivenciado durante su estadía en el Mexe. Las prácticas ahí aprendidas se han dejado ver como sus modos de ser y de hacer en el magisterio y parece que dichas prácticas tienen el propósito de *granjearse* poder; tradición que parece encarnada en todos ellos. Tanto la

tradición de compartir como el origen dieron fuerza a la estirpe (Freud,1937-1939,p.37).

Desde su primer año de estancia en el internado, algunos aprendían a participar en las asambleas que como estudiantes organizaban y efectuaban en el internado, emulaban a los que ya tenían experiencia en dichos eventos como sucedió con Peña en relación con algunos de sus compañeros de internado más aventajados. No sólo aprendían a hablar ante ellos, sino encarnaban el tipo de discurso que ahí se empleaba y después era reproducido tanto en el internado como en las comunidades donde llegaban a trabajar, como lo fue el ideario de Cárdenas para los profesores egresados de las Escuelas Regionales Campesinas

(...)una ideología del general eran unos propósitos concretos de él, de un auténtico servicio a la comunidad, y creo que yo he tomado con mucho interés y mucho amor esos propósitos y a mi modesto juicio creo que los sigo observando porque procuro en los diferentes puestos que he, en que he ejercido mi profesión como maestro de grupo, como director de escuela y como supervisor, prestar el servicio auténticamente en las comunidades, por eso hablo yo de ideología (...) <sup>34</sup>.

El discurso oficial era el presente en el internado, el que se practicaba y trataba de concretar en las prácticas de los egresados de la Escuela Regional Campesina en sus lugares de trabajo y/o en sus lugares de origen, con un convencimiento y una fuerza tal que se hacía de ese ideario la fuerza propia que orientaba a lo profesores en servicio.

Justamente esos vínculos compartidos en el internado sobre qué decir, cómo decirlo, cuándo y de qué modo poner en práctica lo discursado, terminan por ser más fuertes que los de la familia biológica, en tanto que se puede recordar en dónde se encuentran laborando los que fueron compañeros de internado y algunas veces no se sabe dónde están los hermanos de sangre. Esto quiere decir que, para algunos casos, esa “relación parental de carácter grupal” es más fuerte que la de sangre. Por

---

<sup>34</sup> Peña 2, p 4 Entrevista

eso pienso que la raíz y tronco que ha originado y sostenido el armado de esa familia es el Mexe.

En este orden de ideas, pienso que, el internado del Mexe es el **tótem** en torno al que permanece vinculada esta estirpe es lo que ha dado sentido a la vida de quienes como José Peña lo llevan consigo como marca, porque a partir de allí han podido “ser alguien”. “El tótem es en primer lugar el antepasado de la estirpe” pero, “El carácter de tótem no adhiere a un individuo solo, sino a todos los de su especie” (Freud,1913-1914,pp. 12-16), por eso en esta situación no solo es interesante mirar a José Peña por sí mismo, por su trayectoria, sino a la estirpe a la cual ha pertenecido, es decir, lo que hace interesante este caso es que el personaje perteneció a la primera generación de la Escuela Regional Campesina en Hidalgo y, sobre todo, haber estudiado en el Mexe; por la manera como ha construido su trayectoria en tanto miembro de un tótem, ha iniciado su constitución en el lugar del tótem y la ampliado fuera de él porque “El tótem no está ligado a un suelo ni a un lugar: los miembros del clan totémico viven separados unos de otros, y conviven pacíficamente con los seguidores de otros tótems” (Freud,1913-1914,p.13). De hecho esa es la idea, estar en todas partes, al mismo tiempo, controlando las situaciones, no necesariamente juntos, sino separados pero siempre en vínculo.

Esas “relaciones parentales” que se sostienen con el grupo totémico cobraron significado en el ejercicio de su función como docente porque en la idea de “hermanos”, toda vez que era pertinente y necesario, se ha recurrido a ellos para favorecer las gestiones, ampliando así las relaciones de poder, pues si algún miembro del grupo totémico se relacionaba con algún político, abría posibilidades para que se hiciera extensiva dicha relación a los miembros del grupo “los miembros de un clan totémico son hermanos y hermanas, están obligados a ayudarse y protegerse mutuamente” (Freud,1913-1914,p.108). Esta posibilidad no se daba con los hermanos biológicos por ello si se sabe o no dónde están, si se pierden de vista por largo tiempo, parece no importar, sobre todo si se los llevó a que ingresaran

a dicha escuela y desertaron, cosa que no sucede con los “hermanos” de tótem, dado que “Los lazos totémicos son más fuertes que los familiares tal como nosotros los entendemos” (Freud,1913-1914,p.108). Peña platica que a una de sus hermanas estuvo poco tiempo como estudiante en el Mexe, pero no le gustó y se fue. También uno de sus hermanos estudió ahí pero nunca ejerció el magisterio sino que se metió directamente al banco de crédito rural o ejidal, y parece que sí le fue bien porque pronto llegó a ser jefe de zona. Uno de sus primos también estudió en el Mexe, sólo que ese fue un muchacho “pues loco” porque terminó en el Mexe e ingresó al magisterio pero lo cesaron. José volvió a incorporarlo al magisterio y se volvió a salir para irse de la región, es decir, “hace 40 ó 45 años que no se ha visto por aquí”, ni sabe la familia qué ha sido de él, “si se murió, si vive”. La familia estudió en la misma escuela, todos ingresaron con su apoyo, por eso Peña afirma, “para mí fue muy importante el Mexe, para mí y luego para mi familia”<sup>35</sup>

Armar estirpe desde el Mexe ha sido tan significativo para algunos que incluso a raíz de su ingreso a dicha institución, se tenía la oportunidad de que los hermanos y/o parientes pudieran pertenecer a dicha estirpe. Eso le favorecía, pues le ayudó mucho no solamente en lo personal, para ser profesor, sino que le dio la oportunidad de meter ahí a dos hermanas, un hermano y un primo y eso les abrió un panorama diferente a todos ellos. Así es que, para él, fue una especie de salvación desde el punto de vista económico, igual que para su familia<sup>36</sup>. Algunas veces los deseos de la familia biológica de Peña de que sus hermanos también fueran profesores, no se cumplieron porque, los muchachos desertaban antes de concluir o concluían y no ejercían la carrera, a pesar de que él hacía lo que podía para que ingresaran al Mexe. Las razones son varias pero no todos lograron pertenecer a la misma estirpe. La estirpe reconoce un origen que, en este caso, era provenir de familia campesina y la institución vincula o amarra a los

---

<sup>35</sup> Peña 1, p 40 Entrevista

<sup>36</sup> Peña 2, p 12 Entrevista

sujetos; una institución creada a propósito del origen de la gente que ingresaría ahí. Cuando egresaban se dispersaban en el estado pero sin romper la red que los unía y, en caso de ser necesario, se buscan y recomiendan unos a otros para ocupar algunos puestos.

Durante su estancia en la normal se integraba la sociedad de alumnos; a los miembros de dicha agrupación les daban una credencial tipo cartilla que los identificaba “como alumno de esta Escuela y Socio Activo de esta Agrupación”. En dicha credencial aparecía la leyenda “Sociedad de Alumnos Regional Campesina del Mexe, Hgo”. Así como el nombre del lugar, el día, mes y año de su expedición; aparecía también la firma del presidente de la sociedad y, aunque sugiere un espacio para firma del director de la escuela, ésta no aparece en la credencial de Peña, sin embargo, hay sobre la fotografía del alumno un sello con el escudo nacional en torno del cual se lee “Escuela Regional Campesina”. Al reverso de la credencial, estaba la palabra “Prerrogativa” y un sello donde se lee “Sociedad de Alumnos de la Escuela Regional Campesina del Mexe, Hgo.”<sup>37</sup>. Tener el documento que avalara como miembro de alguna organización se volvía importante para quienes “no eran nadie”, con ello legitimaban las prácticas y se distinguían de los otros. En dichos documentos quedaba claro que se “era alguien”, quizá por eso Peña conserva como recuerdo y lleva consigo dicha credencial, la muestra cuando platica de la escuela donde estudió.

Puede decirse entonces que la escuela vista como familia “Cumple importantes funciones como medio de socialización, estructura estructurante de la personalidad, así como de **familiarización** con códigos, símbolos y relaciones (implícitas y explícitas) de ejercicio de poder” (Valenzuela y Salles, 1998,p.15). Sus miembros comparten los mismos significados, quizá por eso quienes son jefes se rodean de sus conocidos egresados de la escuela del Mexe pues aunque no pertenezcan a la misma generación, se reconoce la

---

<sup>37</sup> Credencial de José Peña como miembro de la sociedad de alumnos, en el Mexe en 1934.Ver anexo 2.

estirpe. Como estirpe han aprendido prácticas que les han permitido vivirse como docentes y, al mismo tiempo, participar en lo sindical; hasta puede decirse que las mismas prácticas rurales han favorecido las relaciones sindicales. Para esto ha sido pertinente conjugar el trabajo en las comunidades y los vínculos con el poder para que en el momento oportuno se pueda ascender a director.

### **C. LOS CERROS NO ME IMPORTABAN: SER MERECEDOR DEL DICTAMEN**

En la década de 1930 se tenía la idea de que el profesor rural debía ser un factor de cambio en las comunidades rurales, esto es, que educara a la gente y la enseñara a vivir aprovechando los medios que la naturaleza le brindaba con la intención de mejorar sus condiciones de vida. Por eso, en cuatro años (duración de su formación para profesores rurales) cursaban un programa de normal y otro agropecuario.

Se pensaba en un maestro rural que viviera en su lugar de trabajo con el propósito de que se involucrara en las situaciones problemáticas de la comunidad para que fuera un organizador que gestionara la satisfacción de necesidades de orden común, como el servicio de agua potable, la fundación de escuelas, construcción de caminos, en fin, todo lo que una comunidad rural de hace más de 70 años necesitaba. Se consideraba que el maestro debía prestar un “auténtico servicio a la comunidad”.

A la educación, particularmente a la rural, se le ha manejado con una gran dosis de mistificación desde la culminación del movimiento armado de 1910. Se suponía que la educación escolarizada brinda la oportunidad de ascenso social que sería la liberadora del atraso, la pobreza, la marginación; al profesor se le creía portador de ese medio liberador y cobraba un sentido mítico en algunos lugares (Pineda, 1993, p.25). Por otra parte, los profesores debían quedarse en las comunidades también por necesidad porque no

había manera de viajar diario al hogar, dado que los pueblos no contaban con carretera y donde sí había, los medios de transporte eran escasos.

### **1. Esa era la forma en que salían los maestros a trabajar**

Ya se mencionó que los profesores habían sido alumnos “reclutados” que apenas sabían leer y escribir. En el internado lograron mayor preparación pero no era suficiente para lo que las comunidades demandaban, incluso los que ingresaron a la escuela del Mexe en la década de 1940 presentaban tal situación, hasta es posible que algún egresado de la Regional Campesina les haya dado clases en la escuela primaria. Situación que captó en los profesores rurales, el doctor Jaime Torres Bodet en 1943<sup>38</sup>, cuando asumió por primera vez el mando de la Secretaría de Educación Pública, y es probable que por eso se haya recuperado el proyecto de las misiones culturales, cuyo propósito era “orientar a los maestros rurales en algunas actividades para mejorar su capacidad de enseñanza.” Estas tenían un “maestro de cultura general que seguramente les enseñaba pues lengua nacional, aritmética y geometría<sup>39</sup>, tenían un promotor de educación física que les enseñaba “deportes” y algunas prácticas de atletismo; había también una enfermera para primeros auxilios, un maestro de industrias que enseñaba a hacer jabón y a curtir pieles, entre otras cosas. “Por cierto que la primera Misión Cultural se fundó aquí en Zacualtipan” en 1927. Esos fueron “los primeros intentos prácticos, digamos, de preparar a los maestros”.

Cuando un profesor llegaba a una comunidad a trabajar, debía atender un grupo de niños y a la vez desempeñar la función de director porque, casi siempre, ejercían en escuelas unitarias, es decir, una escuela con un profesor que llevaba a cabo las actividades docentes, gestivas y

---

<sup>38</sup> El doctor Bodet fue, en dos ocasiones, secretario de Educación Pública. La primera vez comprendió el periodo de 1943 a 1946; la segunda fue de 1958 a 1964 (Torres,1985,p.10).

<sup>39</sup> Peña 5, entrevista

administrativas de la institución en la comunidad<sup>40</sup>. Se hacía un recorrido por diferentes lugares y cuando se acercaban a las ciudades y la preparación lo permitía podía atenderse el grupo de educación primaria y dar clases en alguna escuela secundaria, pero para eso deberían transcurrir varios años tanto en el recorrido por las comunidades como de estancia en escuela urbana, e incluso al estar trabajando en escuela de organización completa; sobre todo si se era profesor de sexto grado, se podía obtener la plaza de director. Así pasó con Peña, solamente que a él lo consideraron para ocupar la plaza de director después de 18 años, tiempo que lo hizo “merecedor” del dictamen de director de escuela urbana que llegó a él mediante el escalafón, por los puntos a su favor como resultado de su desempeño en el magisterio. “No como hoy que son supervisores a los seis o siete [...]” años de servicio<sup>41</sup>.

A veces transcurrían hasta dos años de poseer el dictamen y no se hacían cargo de la dirección que les habían designado y había quien se hacía “guaje”, como Peña, por la posibilidad de trabajar en escuela primaria y secundaria, situación que les permitía ganar un poco de dinero extra. Cuando los llamaban y les exigían que tenían que ocuparse de su nueva actividad, se iban como directores a una escuela de organización completa, donde, posiblemente, encontraban personal joven, como dice él “de lo mejor del Mexe y de la normal de Pachuca”, con quienes se podía dar realce al aspecto de tipo técnico y se estaba “a gusto” ahí, aunque había que trasladarse al lugar el día domingo y regresar a su casa los viernes al concluir las clases.

Pero, como la mayoría de los profesores, “tenemos muchos complejos”. En las poblaciones cosmopolitas, donde se les “subestimaba no estaban a gusto, por eso solicitaban cambio de escuela, pero al decir cambio de escuela implica decir también cambio de comunidad y en ocasiones a condiciones menos favorables. Así fue el caso de Peña, puesto que le molestó que en la escuela de Ciudad Sahagún menospreciaran a los

---

<sup>40</sup> Peña , p 9 Entrevista

<sup>41</sup> Peña 1 Entrevista

profesores ( en el sentido de no ser la persona en torno de la cual girara la vida de la comunidad. Allí había varios profesionista y obreros cuyo salario era mayor al del profesor), solicitó su cambio a Tepatepec, una escuela que siempre fue muy conflictiva pero donde pudo trabajar bien; trabajó tres cursos porque “hasta eso, allí a pesar de que era muy conflictiva”, él pudo desarrollar sus actividades sin contratiempos, tal vez porque sabe “un poquito enseñar”<sup>42</sup> .

Así transcurrieron aproximadamente otros 18 años, de ser director de escuela para hacerse cargo después de una supervisión de zona; a partir de aquí el recorrido por distintas escuelas es casi nulo. Quiero decir que cuando se ingresaba al magisterio como profesor de grupo, por allá en 1937, la estancia en cada escuela era breve, pues iba de entre 15 días a varios meses. Cuando eran directores de escuela permanecían meses o años en la misma institución y cuando solicitaban cambio era para estar en su lugar de origen o en el de su cónyuge o, en todo caso, en una escuela de una población cercana al mismo. Pero al ser nombrados supervisores la estancia en cada lugar era más prolongada, los cambios no eran con la misma frecuencia que se daban los de profesor de grupo, en este nivel son raros los cambios de supervisión, casi no hay. De esto puede argüirse que, conforme se asciende en el organigrama el tiempo de estancia en el mismo lugar es mayor, por lo menos hasta alcanzar la jefatura de sector donde los cambios son nulos o rara vez existen.

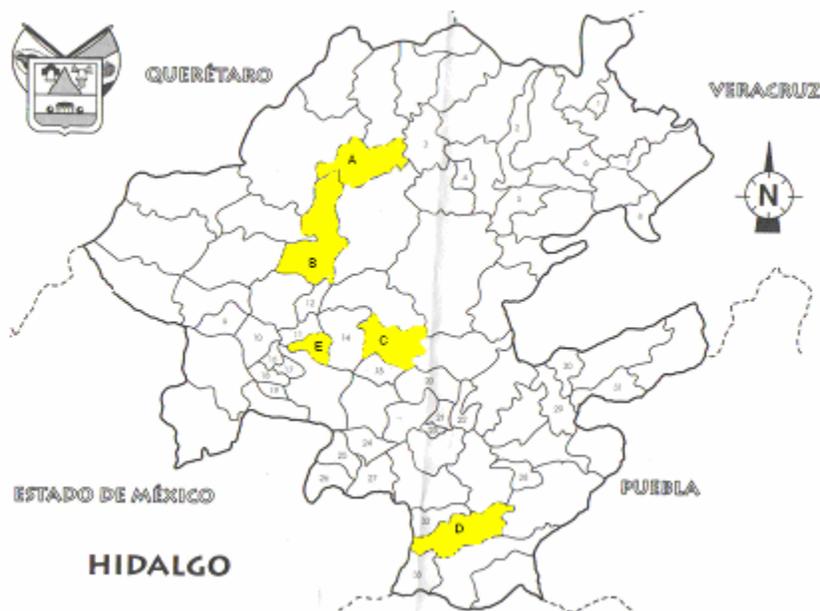
En 1937, cuando José Peña empezó a trabajar, lo enviaron a Santa María Tepeji, hoy municipio de Nicolás Flores (también mandaron para allá los otros 6 que integraban esa primera generación de egresados de la Escuela Regional Campesina del Mexe, más otros cuatro que llegaron de Roque Guanajuato), a la comunidad de Santa Gertrudis (hoy Villa Juárez). En ese tiempo era la escuela más alejada pero, como tenía 20 años de edad “los cerros no importaban”, así es que se fue a *fundar escuela* y estuvo allá dos años “muy feliz en esa escuela” porque le procuraban buena

---

<sup>42</sup> Peña 1, p 12 Entrevista

alimentación en tanto que le llevaban “tres almuerzos, tres comidas y tres cenas y hasta cigarros”.

Fue durante el segundo curso escolar, en dicho sitio que se dio “la expropiación petrolera”. Después lo cambiaron a San Valentín y a los 15 días de estancia lo enviaron a otro lugar que se llamaba La Laguna donde a diferencia de la alimentación suficiente y hasta de sobra que le procuraban antes, acá le daban de almorzar a las cinco de la mañana y de comer hasta las cinco de la tarde. Tuvo suerte de estar ahí solamente tres semanas “porque, afortunadamente, se fue el director de la cabecera” y lo enviaron a él para que desempeñara la función de director de la escuela de la cabecera municipal. Cabe aclarar que ese municipio pertenecía a la entonces zona escolar de Ixmiquilpan (ver en el mapa siguiente los municipios en los que Peña estuvo trabajando).



La letra A indica el municipio de Nicolás Flores, primer lugar donde Peña empezó a trabajar; la B corresponde al municipio de Ixmiquilpan; la C muestra el municipio de Actopan; la D indica al municipio de Tepeapulco y la E muestra el municipio de Francisco I. Madero. Cabe aclarar que en cada municipio estuvo en más de una comunidad. Después de hacer el recorrido como lo muestra el orden de las letras, él volvió a regresar a Actopan en su calidad de supervisor y ahí ha permanecido.

Cuando los profesores empezaban a trabajar debían esperar por lo menos tres meses para que pudieran recibir su primer sueldo, entonces el inspector se encargaba de negociar con las comunidades a las que enviaba a los maestros de nuevo ingreso que les “regalaran la comida”. Para tal efecto citaba al juez de la comunidad y al presidente de la sociedad de padres de familia para que acudieran a la oficina de la inspección para informarles que había llegado un maestro para “allá” y que por su situación de “nuevo ingreso”, su sueldo le iba a tardar en llegar tres meses y era necesario “que lo ayudaran con lo que iba a comer y esa era la forma en que salían los maestros a trabajar, si no había lugar donde les dieran la comida

ahí se estaban sacudiendo el polvo y las moscas”<sup>43</sup> en la oficina de la inspección, hasta que alguna comunidad quisiera darles de comer. Pero casi nunca había problema, por lo regular todos eran aceptados.

El inspector “siempre sabía” en qué lugar necesitaban profesor, se auxiliaba de una relación de maestros por comunidades, por eso sabía dónde había ya uno de planta y dónde solicitaban. También “venían comisiones” de padres de familia a solicitarle profesor ahí donde no había, entonces él se aprovechaba para decirles que viniera el juez y el presidente del comité de padres de familia para ver si se comprometían a ayudar al maestro durante los meses que no recibiera sueldo. Las comisiones aceptaban y se comprometían a darle de almorzar y de comer; entonces el profesor rural era atendido por una familia durante una semana y después por otra, y otra, y así sucesivamente. Lo mismo sucedía con el lugar para vivir; en caso de que hubiera “casa del maestro”, no había problema, pero si no había “no faltaba con qué vecino se fuera a arrimar”.

La “casa del maestro” casi siempre estaba junto al juzgado y a la cárcel. Como el juzgado era punto de reunión de los vecinos, a veces estaban ahí toda la noche “tragando aguardiente”, manejando y sonando sus armas y “diciendo tarugada y media y quién va a dormir así con esas cosas”<sup>44</sup>, francamente daba miedo estar en la casa del maestro, era más “cómodo” dormir en la casa de algún vecino. El país no estaba en guerra, pero sí se disputaban las tierras, se peleaban entre vecinos y muchos “salían corriendo” y los de ahí se quedaban con sus bienes se apropiaban de lo

---

<sup>43</sup> Barrios 3, p 5 Entrevista. Era director de escuela primaria, se jubiló a los 45 años de servicio. Me platicó que al principio no quería ser profesor, como tampoco lo deseaban algunos otros que él conocía pero, finalmente, se decidió a aceptar la plaza que le ofreció un supervisor amigo suyo que estaba a cargo de la zona de Tenango. Falleció un año después de que inicié el proyecto de investigación, para el cual grabamos una serie de cuatro entrevistas (las primeras cuatro), mismas que me permitieron hacer un recorte respecto del objeto de estudio.

<sup>44</sup> Ibid. p 7

ajeno y aquellos que se iban no quedaban conformes y, cada vez que podían, venían a darles “su agarrón”.

Por eso, en las tardes y noches se reunían en el juzgado para defenderse y cada rato se oía que decían “oi, ya ladran los perros”, señal de que ya venían “los otros”, pero la mayoría de las veces “nada más se espantaban solos, cuando venían ni cuenta se daban, si en sus mismas casas los mataban”<sup>45</sup> porque los enemigos llegaban sin hacer ruido. En las comunidades así, no duraban los maestros, se iban para no estar escuchando las “indecencias” de esas gentes. Algunas veces el escándalo se hacía a propósito cerca de la casa del maestro para asustarlo y que se fuera porque a algún pudiente de la comunidad no le convenía que los hijos de los campesinos aprendieran a leer.

Por esos años los profesores usaban guaraches y sombrero, mismo que retiraban de su cabeza cuando saludaban. Cuando se casaban, casi siempre entre maestros, era común que la pareja fuera a trabajar a la misma escuela. Por lo regular la esposa trabajaba con primer grado y el profesor atendía el resto de los alumnos, que podían ser de segundo, tercero, cuarto, etcétera, en un solo grupo. No eran maestros “de ida y vuelta” sino que vivían en la comunidad, y eso era positivo porque los ligaba con todos los problemas de ahí, situación que les permitía ganarse la confianza de los vecinos, incluso aprovechaban los sucesos nacionales para hacerse trascender en las localidades, como sucedió con José Peña con la expropiación petrolera pues, donde al llegarle la noticia de lo que estaba pasando en el nivel nacional, pensó que eso era importante y que había que hacerlo trascender. Para tal efecto organizó un desfile por la comunidad con algunos padres y los alumnos, iban cargando un pizarrón en donde se leía “la expropiación petrolera” para que todos se enteraran y también como apoyo para el presidente. Como se mencionó ya que los profesores eran los principales activistas políticos del presidente Cárdenas para disponer los contextos a fin de que se pudieran llevar a cabo las reformas pensadas.

---

<sup>45</sup> Barrios 3, p 7

Respecto de las acciones de Peña, puede hacerse aquí una analogía en relación con lo que Foucault dice del papel de un intelectual, el cual estriba en un tipo específico de agitación que consiste en la modificación del pensamiento propio y en el de los otros. El trabajo de un intelectual no consiste en modelar la voluntad política de los demás, ni en decirles lo que hay que hacer, consiste más bien

en cuestionar, a través de los análisis que lleva a cabo en los terrenos que le son propios, las evidencias y los postulados, en sacudir los hábitos, las formas de actuar y de pensar, en disipar las familiaridades admitidas, en retomar la medida de las reglas y de las instituciones y a partir de esta re-problematización (en la que desarrolla su oficio específico de intelectual) participar en la formación de una voluntad política (en la que tiene la posibilidad de desempeñar su papel de ciudadano) (Foucault,1994,p.9).

Pero ¿cómo podía Peña desobedecer el mandato de la institución si él “era alguien” gracias a ella? A partir de ahí haría todo lo posible porque dicho ideario cumpliera su cometido. No era Peña un intelectual pero en la mayoría de las comunidades donde trabajó, él era la persona con mayor preparación académica así que puede pensarse desarrollando las actividades que pudieran corresponder en otro tiempo y lugar a un intelectual. Cabe agregar que en las décadas de 1930 y 1940 el maestro era el vínculo entre asuntos administrativos y legales, el enlace cultural que le daba un carácter legitimador sobre los demás miembros de la comunidad (Pineda,1993,p.26-27).

Un modo de decidir las maneras de actuar y pensar en la comunidad era vía las acciones que los sujetos emprendían para la escuela, considerada para entonces como el centro, el alma de la comunidad, donde se dictaban las pautas de lo que había que hacer e incluso pensar. Las escuelas contaban con una parcela que podía ser de hasta cuatro hectáreas; algunas veces tenía la finalidad de que con la venta de los productos que se cosecharan se pudiera construir el edificio escolar o hacerle ampliación y arreglos. En eso se invertían principalmente los recursos obtenidos de la parcela.

El proyecto de dar parcela a los maestros rurales en el lugar donde prestaban sus servicios fue aprobado en 1932 por el Departamento Jurídico de la Secretaría de Educación Pública en una reunión con el autor del proyecto, el profesor Miguel O. de Mendizábal. Se consideraba que el proyecto vendría a realizar una verdadera innovación en la enseñanza rural, pues se tendrían que modificar los calendarios escolares para que no chocaran con los agrarios de cada región, con esto se conseguiría, además, fijar al maestro rural y crearle intereses idénticos a los de la comunidad donde prestaba sus servicios. Tendía, básicamente, “a mejorar la situación económica de los maestros rurales”; ideológicamente los identificaba con la máxima conquista de la Revolución. La Confederación Mexicana de Maestros solicitó a los diputados que, de acuerdo con su credo y lealtad revolucionaria, defendieran “El proyecto Martino” y apoyaran las peticiones de los secretarios de Educación y Agricultura. Este proyecto “se dio a conocer entre los campesinos, maestros y elementos revolucionarios en general” para que contara con el respaldo del magisterio rural, de las clases campesinas en general y sus elementos dirigentes.<sup>46</sup>

Dicha parcela era trabajada por los padres de familia mediante faenas agrícolas. Era administrada por un presidente (representante del pueblo), un secretario encargado de elaborar los documentos que fueran necesarios, un tesorero y dos vocales. Cuando empezaba a producir la parcela casi siempre se decidía que se emplearan las ganancias para construir la escuela, si es que no había inmueble, o para hacerle arreglos. Con esa idea se empezaba a buscar el terreno (algunas ocasiones la comunidad lo donaba) y se iniciaba la compra de material para construir cimientos, aulas, biblioteca, corredores, una dirección, sanitarios para alumnos, para maestros, etcétera. Y “muy bien construida la escuela” podía costar hasta 80,000 mil pesos; como sucedió con una de las escuelas en donde Peña trabajó, les hicieron el presupuesto y eso costaba su

---

<sup>46</sup> El Nacional. Primera sección. México. 10 de noviembre de 1932. Año IV, tomo XIV, Núm. 1261. , p 1-2 Archivo General de la Nación, Palacio de Lecumberri.

construcción, “de esos ochenta mil pesos [...]cuarenta y siete mil se obtuvieron de la parcela escolar, veinte que (les) dio el gobierno del estado” sin que ellos se los pidieran y diecisiete mil que aportaron las personas que tenían tierra de riego<sup>47</sup>.

Había una circunstancia muy especial, solían hacerse las gestiones pertinentes para interesar al representante municipal, al diputado local, entre otros, a fin de que apoyaran ideas como esta: que las personas que poseían terrenos de riego dieran una aportación para la construcción de la escuela, en el momento de ir a “sacar su vale” para regar su parcela. En ocasiones, con lo que se obtenía de la venta de la cosecha que la parcela producía, alcanzaba para pagarle a un ingeniero para que hiciera el plano y dirigiera la construcción del inmueble. Situaciones como estas eran las que hacían que profesores como Peña fueran reconocidos líderes de las comunidades pues, aunque eran conocidos como líderes estudiantiles por sus actividades en el internado, era el trabajo en las comunidades lo que los hacía crecer (como líderes) y armar alianzas con los grupos de poder local.

## **2. Ellos mismos eran campesinos**

Como ya mencioné, los profesores de esa época se caracterizaban por su arraigo a la comunidad “entonces pocos conflictos llegaban a la Dirección de Educación”, es decir, los problemas se resolvían en las comunidades con las autoridades más cercanas. Esas situaciones no se hacían llegar a la Dirección Federal de Educación y cuando era necesario enterarla, la persona encargada para atenderlos era el secretario, quien era “ejecutivo”, porque el director “yo creo que nada más firmaba”, pero “no era necesario, nunca ha sido necesario”. Entonces, ¿qué era lo que preocupaba en esos años a las escuelas?, al parecer la construcción de aulas. En ese tiempo las gestiones que se hacían a eso estaban encaminadas y se resolvían con la ayuda del gobierno del estado

---

<sup>47</sup> Peña 2, entrevista

porque las presidencias municipales en ese rubro pues no, no ayudaban. Era participación pecuniaria, digamos por parte del gobierno del estado y por parte de los vecinos, pues de colaboración económica y de trabajo, a base de faenas [...] <sup>48</sup>.

Por otra parte vale decir que la educación en Hidalgo se administraba por el director Federal de Educación, el secretario y las mesas de trabajo.

Había profesores pagados por el gobierno de Hidalgo y por el federal. Los profesores del estado entraban en crisis cada vez que había cambio de gobernador, porque podía decirse que, de hecho, estaban cesados y si tenían un poco de suerte el nuevo gobernador les volvía a dar trabajo, es decir, no tenían un empleo seguro, mucho menos plaza. Tampoco había un presupuesto fijo destinado a la educación, a pesar de que había escuelas urbanas, semiurbanas y rurales, “les pagaban a veces las administraciones de rentas y si no les prestaban, si no tenían dinero para pagarles les prestaban dos, tres, cinco pesos [...], había maestros que no cobraban seis meses, un año” <sup>49</sup>. La Confederación Mexicana de Maestros (CMM), el Sindicato Revolucionario de Maestros Hidalguenses (SRMH) “y alguna otra que ya se me escapa”, hacían gestiones para evitar que eso sucediera y, a pesar de ello, “el problema de los maestros del estado era igual”. Al respecto, el gobernador constitucional del estado de Hidalgo, Ernesto Viveros, hizo saber a los habitantes que “la H. XXXIII Legislatura del Estado Libre y Soberano de Hidalgo”, había tenido a bien expedir el “Decreto Núm. 385” en cuyo artículo único se autorizaba al “Ciudadano Gobernador Constitucional del Estado” para que con el Gobierno Federal contratara un empréstito de \$ 30,000 treinta mil pesos que se invertirían en el pago de los sueldos que se adeudaban al magisterio <sup>50</sup>.

---

<sup>48</sup> Peña 1, p 24 Entrevista.

<sup>49</sup> Peña 1, p 34, entrevista

<sup>50</sup> Ernesto Viveros. Decreto Núm. 358. Pachuca de Soto, 31 de octubre de 1936. Archivo Histórico del Estado de Hidalgo.

Para hacer llegar el pago a los profesores había apoderados que acudían a Pachuca a recoger dinero en efectivo y luego iban a las zonas escolares a hacer el pago. Quienes desempeñaban esta función eran profesores habilitados como pagadores. Algunas veces, los apoderados eran asaltados o simulaban serlo y de todas maneras los profesores no recibían su sueldo. Se piensa que simulaban ser asaltados porque, tiempo después, aparecían con alguna casa en Pachuca o con un carro. Los profesores siguieron siendo “federalizados y de esos había muchos en Pachuca, todos los maestros de la normal, todos los maestros de educación física” y todos los profesores que trabajaban en escuela primarias vespertinas y nocturnas, como el profesor Tomás Dévereux Sánchez.

Los miembros de la “familia” ponían en práctica lo que en el internado habían aprendido pues ya “eran alguien”. Estaban formados para desempeñarse como docentes pero, sobre todo, para negociar con las personas que ostentaban poder poniendo como vínculo las gestiones que como profesores hacían para las mejoras escolares y para el desarrollo de las comunidades en general. Sabían qué negociar, cómo negociar y con quién hacerlo. No importaba que la escuela de trabajo estuviera en el cerro (lejos de su casa), el lugar era lo de menos para quien no poseía bienes, lo importante era que en cualquier lugar se podía llevar a cabo lo aprendido de la “familia”, ampliar la red de relaciones, y las situaciones que se vivían en las comunidades eran favorecedoras para que los miembros de la estirpe crecieran como gestores.

Se habla aquí de “red de relaciones” desde la lógica acuñada por “(...) antropólogos británicos para describir estructuras sociales de amplitud y grado de intimidad comprables a las familias y clanes pero que no se basan únicamente en el parentesco” (Ross y Attneave,1974,p.19) consanguíneo. Ross (1974) menciona que John Barnes denomina **red** a un campo social donde cada persona está en contacto con otras, unas de forma directa y otras no, a semejanza de una red de puntos donde hay algunos unidos por segmentos de recta. Las personas o los grupos serían los puntos “(...) y los

segmentos de recta indicarían quiénes interactúan entre sí” (Ross y Attneave,1974,20). Es una estructura invisible en la que se miran insertos a individuos, amarrados a lo que parece un núcleo familiar.

Cuando se analiza la vida de profesores como Peña aparecen varios profesores unidos por rectas que tiran en diferentes direcciones pero que tienen como punto de partida la escuela del Mexe. Segmentos que pueden mirarse como los vínculos que sostienen el entramado de relaciones que articulan su vida. Así los vemos desplazarse en espacios de política, sindicales, laborales donde la red de amigos lleva a involucrarse con diferentes grupos y personas, ampliándola. Toda vez que se originan y perpetúan prácticas que sostienen el entramado de esa red y que llevan a crear un “fondo común de experiencias“, reafirmando la idea de que en la historia de cada uno de nosotros siempre ha existido la influencia de los otros. Como campo relacional, tiene una representación espaciotemporal, en donde las redes parecen estar representadas por la familia extensa multigeneracional o, en otros términos, “estirpe“. La red de un individuo es la suma de relaciones humanas que poseen significación perdurable en su vida.

Una red social incluye el núcleo familiar y todos los parientes de cada integrante, pero también los amigos, vecinos, compañeros de trabajo y todos aquellos que, pertenecientes a una Iglesia, escuela, organismo asistencial o institución de cualquier tipo, brindan una ayuda significativa y muestran una capacidad y voluntad de asumir el riesgo que implica la participación (Ross y Attneave,1974,p.20)<sup>51</sup>.

Aquí, para los egresados de El Mexe, la red está latente por lo que respecta a los compañeros de escuela y los nexos con grupos de poder.

---

<sup>51</sup> Para Speck y Attneave “Una red es el campo relacional de una persona y tienen por lo común, una representación espacio temporal. Su grado de visibilidad es bajo, pero en cambio posee numerosas propiedades vinculadas con el intercambio de información. Hay también <redes de redes>. Las tribus confieren sentido a muchos individuos merced a un encadenamiento de relaciones que otorgan identidad y la sensación de participar en una totalidad más amplia” (Ross y Attneave,1974,pp.31-32).

Ser alguien, era además de tener una ocupación o profesión, tener el respaldo de la estirpe, pero un respaldo que iba más allá del apoyo dado para constituirse alguien; para constituirse en grupo y poseer, además, el respaldo político necesario para seguir constituyéndose. No bastaba con llegar a ser profesor, sino tener los hilos que daban posibilidad de moverse en una red de relaciones con núcleo original en El Mexe pero prolongado más allá. El peso de la estirpe es tal porque no se limita al aquí y ahora sino porque brinda la posibilidad de tender redes de relaciones, o “tribus”, cuyos anudamientos se inician en el internado pero se van tejiendo poco a poco por el transitar en el magisterio, en diferentes partes del estado, así como desempeñando funciones diferentes, casi siempre en lugares que garanticen cuotas de poder para contar con la facultad de mandar. Situación que me lleva a pensar que solamente se es alguien si se tiene vínculo con el poder. De hecho, “ser alguien” es estar ocupando lugares de poder, de lo contrario se habla de la base magisterial, de unos “alguien” sin poder.

Cuando dice Peña que se le prendió el foco y pensó que tenía que ser alguien estaba pensando no solamente en ser profesor sino en ser un profesor que pudiera mandar a otros, posibilidad que tuvo como director de escuela primaria, como dirigente sindical y como supervisor. Ser profesor sin lugar de mando no le resolvía el dilema. En realidad el “ser alguien” está vinculado con el apoyo brindado a la educación rural y, por ende, a los profesores como José. Para Cárdenas la educación no era solamente un servicio que el estado debía proporcionar a la población, era importante por el carácter ideológico-político que jugaba y los maestros rurales eran los activistas del presidente “(...) para que éste llevara a cabo reformas populistas ligadas a los aspectos agrarios, ya que ellos mismos pertenecían a la clase campesina” (Pineda,1993,pp.70-71), por eso conocedores de las condiciones de vida y necesidades de los campesinos, los profesores cobraron fuerza como cuadros políticos eficaces para organizar y movilizar a los campesinos. Eran las piezas importantes en el juego político de las regiones donde estaban trabajando, representaban a la autoridad educativa-

cultural por ser casi siempre el de mayor preparación, eran el centro y la cabeza de las comunidades.

Hay varias maneras de ser profesor y razones sobran para distinguirse unos de otros; pero, si se quiere tener poder ante los compañeros el primer paso a dar es, convertirse en representante sindical de la zona escolar, de la región, estatal, etcétera porque es uno de los espacios donde se puede negociar. Y las negociaciones van en diferentes sentidos, desde la permanencia en cargos de mando o “representaciones sindicales” hasta tener otra clave, es decir, ser un profesor con dos claves<sup>52</sup>, algunas veces éstas son de profesor, otras son de directivo, como en el caso de Peña. Cabe aclarar que el sindicato no es la única forma de obtener dichos beneficios pero si es la vía más rápida y segura, la práctica más común.

---

<sup>52</sup> la mayoría de los profesores de educación primaria contamos con una clave que equivale a una plaza base de 25 horas laborables. Hay quienes logran mediante “ciertas negociaciones” con las autoridades educativas pero, sobre todo, con las sindicales, que les “beneficien” con otra plaza semejante. Eso los convierte en profesores con doble plaza cuyo salario quincenal también es doble.

## CAPÍTULO 2

### PRÁCTICAS SINDICALES: LA RED DE LA ESTIRPE

Al finalizar la década de 1930 y principios de 1940 se suscitaron movimientos de orden sindical en donde se enfrentaron los profesores. La idea era imponer como única opción la agrupación a la que pertenecían, así es como aparecen en escena luchas entre diferentes sindicatos, tales como el Sindicato Nacional Autónomo de Trabajadores de la Educación (SNATE), Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la República Mexicana (STERM), Sindicato Único Nacional de Trabajadores de la Enseñanza (SUNTE), Frente Único de Trabajadores de la Enseñanza (FUNTE), Frente Revolucionario de Maestros (FRM), entre otros (Cfr. Meneses, 1988,). En estos enfrentamientos que se daban a nivel nacional y local se ponían en juego intereses de diversa índole, en donde la parte oficial política y la gremial, estuvieron siempre presentes hasta que lograron “unir a todos” los profesores en un solo sindicato, el Nacional de trabajadores de la Educación (SNTE).

En dichas actividades había sujetos que en el nivel local participaron activamente, otros lo hicieron también a nivel nacional. Lo que sucedía en los congresos nacionales repercutía en mayores enfrentamientos y divisionismos en cada zona escolar, en donde se podían contar tres o cuatro miembros de cada uno de los sindicatos. Esos espacios fueron aprovechados y ganados por algunos exlíderes estudiantiles del Mexe que se convirtieron en dirigentes de las fracciones sindicales del magisterio local. Algunos lograron ampliar, en distintas direcciones, la red de relaciones que habían iniciado en el internado.

## **A. ERA REBIEN CANIJO**

### **1. Los líderes se convencían**

El profesor que ha participado en diferentes actividades gestivas ante autoridades educativas, y civiles ha estado, casi siempre, relacionado con las cuestiones sindicales y en otras propias del magisterio donde se ponen en juego sus posibilidades y habilidades de líder. Esa actividades van permitiéndole al profesor formarse una percepción de sí mismo, una idea que no necesariamente coincide con la que los otros tienen de él y de los acontecimientos; como ya mencioné en este trabajo no están las percepciones que los otros tienen del personaje central, solamente es su mirada. Esa mirada que tiene de sí mismo y de su actuar lo lleva a organizar las ideas sobre su pasado y el de su grupo de pertenencia y platicarlo de manera que pueda justificar ante sí las acciones que le han dado sentido a su vida. Como ya mencioné en este caso no aparecen en el trabajo las percepciones de los otros respecto a

En palabras de Wilkie y Monzón (1995), puede decirse que ha creado un “lore” para aludirse como un profesor “destacado” con un sentido de “sabiduría” personal adquirida por el transcurso de su vida en el magisterio. Una manera de contar su vida en torno de la cual giran situaciones que le dan un toque de única, más por la manera como se platica que por los eventos que se dice la distinguen. Es como crear una atmósfera de misterio alrededor de la vida, construirse una historia para poderse contar como diferente, es decir, contarse desde un “lore” que adorna y da forma a la vida, en este caso, sindical pero que está en vínculo estrecho con todas acciones que realice. Es quizá dicho “lore” lo que puede hacer mirar a algunos profesores como “destacados” por ese misterio con que envuelven todo lo que hacen en el magisterio. Tal vez sea eso lo que cobija al haberse constituido en “alguien” porque dicen que antes “no eran nadie” (Wilkie en Balam, pp.93-151).

El término “lore” puede pensarse desde tres puntos de vista: primero en un “sentido de ‘sabiduría’ personal adquirida” por medio de experiencias acumuladas en el transcurso de la vida. Segundo, la idea de ‘lore’ está relacionada con la construcción de mitos y el autoengaño necesario para la protección del ego en la medida en que el líder lucha con un mundo de complejidades que comprende en forma parcial y de las que se puede no ser consciente. Y, tercero, “el concepto indica que este conjunto de información generalmente no es expresado por escrito; más bien representa un estilo de vida que el líder da por supuesto” (Wilkie en Balam, pp.93-94).

En el estado de Hidalgo, los profesores pertenecen a distintas corporaciones y, comulgan con las ideas de distintos líderes sindicales, eso ocasiona tensiones y divisiones en el gremio. Como sucedió en 1934, cuando había dos corporaciones sindicales para el magisterio hidalguense una de ellas era la Federación Sindical de Trabajadores de la Enseñanza (FSTE) que, al parecer, tenía pocas repercusiones entre los maestros porque casi no se le conocía o, por lo menos, es lo que se conoce ahora. Se dice que estaban sus oficinas en una habitación del hotel Doria en Pachuca, por ahí por donde está el edificio del Bancomer, cerca del Reloj Monumental. El líder sindical era el profesor Abel Ramírez Acosta, quien había iniciado sus estudios en la normal de Actopan, mismos que concluyó en la del Mexe cuando las unieron. La otra corporación era el Sindicato de Maestros Revolucionarios Hidalguenses (SMRH), cuyo secretario general fue el profesor Domitilo Austria García, uno de los pocos egresados de la Normal de Actopan.

José Peña menciona que los líderes sindicales del magisterio hidalguense tenían como práctica establecer relaciones con los alumnos de la escuela del Mexe, sobre todo, con los responsables de la sociedad de alumnos, como una manera de asegurar la continuidad de dicha corporación integrando nuevos compañeros, y qué mejor manera que garantizar su afiliación desde antes de que empezaran a trabajar. Así lo entendió Austria García quien visitaba con frecuencia a la Sociedad de Alumnos de la

Escuela Regional Campesina del Mexe, platicaba con ellos, los entrevistaba, les explicaba los lineamientos del SMRH; les decía que cuando concluyeran sus estudios e iniciaran sus actividades como profesores, consideraran como opción más pertinente, el incorporarse al SMRH. Lo hacía de esa manera porque si los líderes estudiantiles se convencían, entonces ellos se encargarían de hacer labor dentro de la normal con los otros alumnos. En otras palabras, hacía labor de convencimiento, tratando de garantizar adeptos a la corporación que él representaba porque iba al Mexe a explicarles cómo se organizaba el sindicato y les “sugería” que vieran con “simpatía su organización y que se afiliaran a ella”<sup>53</sup>.

También los alumnos salían beneficiados con estas visitas porque antes de egresar ya eran conocidos por los líderes sindicales, independientemente de su afiliación a una corporación o a otra. Según James W. Wilkie

las élites transmiten su ‘lore’ de manera informal, generalmente por medio de su afiliación a grupos formados por la afinidad de perspectivas, en los cuales se comunica sabiduría de sentido común sobre cómo obtener éxito en diversas empresas, sea en discusiones y/o por invitación (Wilkie en Balán, pp.95-96).

Las visitas que los dirigentes les hacían en la escuela les permitía relacionarse con unos u otros. Las redes se tendían y atrapaban a los que se mostraban convencidos con sus ideas o, tal vez, dependía de la habilidad para convencerlos, para transmitirles su “lore”. Pero que el futuro profesor eligiera incorporarse a una línea sindical le daba oportunidad de relacionarse con los líderes, de hacerse conocido entre ellos y, por ende, con posibilidades de ser considerado para ir desempeñando funciones en alguna delegación sindical, tan pronto egresara. Se daban a conocer desde antes de ser profesores no sólo entre los representantes sino en el magisterio en tanto se empezaban a manejar sus nombres como posibles miembros, claro que

---

<sup>53</sup> Peña 5, p 7, Entrevista

esto tenía mayores posibilidades de ser así para quienes eran dirigentes estudiantiles.

Casi siempre, los líderes de los estudiantes, como Peña, al egresar del internado pasaban a ser líderes del magisterio, tanto en el nivel zona escolar como estatal. Se formaban a la par, tanto para ser profesores como para dirigir a los otros; en otras palabras, a dirigir siempre, ya que de una u otra manera el profesor dirige. “Los líderes raramente tienen tiempo para investigar el pasado y descubrir cómo ocurrieron las cosas, o comprobar las limitaciones de su conocimiento; así, a medida que el tiempo pasa, acumulan un conjunto de creencias que a menudo nada tienen que ver con la ‘verdad’ ” (Wilkie en Balán, p. 95). Por eso platican más de lo que piensan que sucedió y creen que todo ha sido como lo han significado, que de lo que en realidad ha pasado. Ningún líder, por más que lo mencione, posee “la verdad” ya que “todos perciben la realidad a través del lente de sus propios prejuicios y experiencias” (Wilkie en Balán,p.121). cabe la posibilidad que quienes se dicen líderes no lo hayan sido en los términos en los que se conciben a sí mismos.

En esa época el magisterio estaba integrado por profesores federales, estatales y municipales (su salario era pagado por la federación, el estado y el municipio, respectivamente). Además de la diferencia en el nombre estaba la diferencia en el contrato y, por ende, en los sueldos y prestaciones, cada vez era mayor la distancia entre unos y otros. Por ejemplo, los federales tenían atención médica y préstamos económicos que podían ir pagando poco a poco, y los estatales no, incluso su trabajo dependía de las posibilidades de ser recontratado porque cada que se elegía a otro gobernante, los profesores tenían que ser nombrados nuevamente, “si es que tenían esa suerte”, porque no tenían plaza fija y como les pagaba el gobierno entonces se consideraban adeptos del gobernador en turno: los que estuvieron contratados por uno, no podían ser contratados por el otro a menos que le mostraran su adhesión.

En otras palabras, se tomaba como base la política entre gobernantes y no las habilidades y conocimientos de los profesores, aunque esto último era el pretexto para despedirlos. Los despedían haciéndolos parecer con pocas o nulas posibilidades para la enseñanza de los alumnos. Los descalificaban, y era eso lo que tomaban en cuenta las autoridades para darlos de baja; algunas veces se les hacía una especie de juicio, revisión de su situación con la balanza inclinada hacia la autoridad, otras no recibían explicación alguna, simplemente eran corridos del magisterio.

Si consideramos que había profesores pagados por la federación, por los estado, por los ayuntamientos municipales, entonces para muchos profesores la angustia de ser despedidos era constante. Sin embargo, la mayoría, sin importar si eran estatales, federales, de nocturna, etcétera. tenía irregularidades respecto de sus pagos pues, casi siempre, les llegaban retrasados lo cual podía ser desde unos días hasta meses y años. Situación que era más acentuada en los estatales y municipales e, incluso, a aquellos que no les habían pagado y se daba un cambio de gobierno, a veces el nuevo no les reconocía el pago que se les adeudaba, o lo pactado con los gobernantes anteriores, y quedaban sujetos a lo que para ellos se dispusiera.

La mayoría de las veces, a los profesores se les consideraba enemigos de los gobernantes, salvo que se efectuaran alianzas de unos con otros. Es común que en Hidalgo los profesores formen alianzas con los candidatos a ocupar cargos políticos y a apoyarlos en sus campañas para que ganen, sin importar que en la realización de dichas actividades surjan varias divisiones entre profesores. De esas alianzas con los candidatos se busca obtener beneficios y para no perderlos se lucha aunque se provoquen distanciamientos con los compañeros de trabajo o con la familia.

El 12 de noviembre de 1935 la Legislatura del Estado de Hidalgo expidió el Decreto número 351, relativo a la inamovilidad del profesorado. El capítulo primero trataba de la forma en que debían hacerse los nombramientos de los profesores y su inamovilidad. El capítulo segundo se ocupaba de las causas de los ceses, descensos y suspensión. El capítulo

tercero trataba de la creación de jurados de justicia y eficiencia, encargados de estudiar las causas por las que podía aplicarse alguna de las sanciones. Los jurados se integraron por dos maestros de grupo, un director de escuela, un representante de la Dirección General de Educación y un representante de la organización magisterial. En el capítulo cuarto se decía cómo debían funcionar los jurados. En el quinto se trataba el asunto de las sanciones para los miembros de los jurados de justicia, y a las autoridades escolares que violaran dicha ley (Manzano, 1950). De esta manera se normó lo que hasta entonces había sido solamente una práctica, la mayoría de las veces arbitraria, es decir, se despedía o cesaba a los profesores en general sin más justificación que la palabra de los inspectores o de otras autoridades. Con el decreto se buscaba tener con qué justificar las sanciones aplicadas, como una manera de deslindar responsabilidades que dichas acciones pudieran tener para la autoridad.

## **2. Convenio de federalización de la enseñanza**

En 1936 llegaron a Hidalgo, Manuel y Rafael Herrera Ángeles, dos profesores veracruzanos originarios de Tantoyuca. Al parecer Manuel fue el de mayor relevancia para los profesores de Hidalgo porque estuvo ligado políticamente con el gobernador Javier Rojo Gómez (1937-1941) y en 1937, en el contexto mencionado se dio una serie de negociaciones entre Manuel Herrera Ángeles, por parte de los profesores, el gobernador del estado, y la representación de la Secretaría de Educación Pública para establecer “el Primer Convenio de Federalización de la Enseñanza”. Teodomiro Manzano menciona que fue en 1936 cuando “se federalizaron las escuelas, en virtud del convenio celebrado entre la Secretaría de Educación Pública y el gobierno del Estado”<sup>54</sup>.

Peña dice que el gobernador que firmó el convenio fue Rojo Gómez., de ahí la fecha de 1937; aunque también pudo haber firmado en 1936, como parte del grupo en el poder dado que dicho personaje se había unido por

---

<sup>54</sup> Ibid. p 67

parentesco político al grupo en el poder integrado por Matías Rodríguez y Vargas Lugo o, firmó como gobernador electo, aunque no hubiera ocupado todavía dicha institución. En la vida política de la entidad los Lugo y los Rojo Gómez dominaron el estado hasta fines de los años 1940, que es cuando aparecieron en escena “dos nuevos grupos representados por Corona del Rosal y Sánchez Vite, con quienes compartirían el poder”( Hernández, 2000, p.129), pero como la negociación fue de los líderes con el gobernador Rojo Gómez entonces dejamos el año de 1937, que coincide también con el inicio de José Peña en la docencia y, según afirma, tiene presente dicho evento.

Arnaut dice que antes de 1937 se hicieron intentos por acordar la federalización educativa en el país pero no se habían tenido resultados favorables, incluso agrega que Luis Sánchez Pontón en noviembre de 1937 hizo una crítica severa a los convenios anteriores, los cuales habían establecido un sistema de coordinación entre la SEP y los estados que caminaba lentamente en su ejecución, y que al presidente Cárdenas le interesaba la centralización técnica y administrativa pero, sobre todo, un proyecto más profundo que no se podía llevar a cabo mediante gestiones aisladas en cada estado (Arnaut,1998, pp.201-203).

Cuando la federación se hizo cargo de las escuelas se estableció en Pachuca la Dirección de Educación Federal, y se iniciaron las medidas para la reglamentación de todo lo relativo a la enseñanza para mejorar la educación impartida en las escuelas. Manuel Herrera Ángeles era el secretario general del Sindicato Unido Hidalguense de Trabajadores de la Educación (SUHTE), y su hermano desempeñaba el cargo de Director de Primarias Rurales en México. Ambos apoyaron las medidas mencionadas.

Allá por 1910 se entendía a la federalización como la intromisión de las autoridades políticas, administrativas y de otros profesionistas en el ramo de la instrucción. Se decía que se generaban una serie de disposiciones que afectaban a la profesión tales como unificar textos, planes, programas y métodos pedagógicos, por lo que convocaban a los profesores para que se agruparan; se proponía la creación de oficinas u órganos

colegiados que se especializaran en el ramo (Arnaut,1996,p.29). En 1911 se pensaba la federalización de la enseñanza como unificar el esfuerzo educativo, en que fuera el gobierno federal quien se encargara de la educación, de las escuelas y de los profesores. Había estados donde la situación de las escuelas era deplorable y los profesores tenían una vida y salario que rivalizaban con las condiciones laborales de los peones de las haciendas.

Se ponían como ejemplo aquellos estados que se consideraban avanzados (“estados docentes”) al respecto pero, para eso, habían puesto a la escuela primaria bajo la dependencia de una Dirección General de Instrucción Pública y no de los ayuntamientos. Se pugnaba por una unidad en la educación pero, eso sí, había que cuidarse de que la unificación no atentara contra “la iniciativa individual, la espontaneidad y la experiencia múltiple”(Arnaut,2000,p.90), para que los profesores no fueran máquinas inconscientes de su trabajo, es decir, se hablaba de “unidad dentro de la variedad”. Esto tiene relación con la idea que proyectaba Porfirio Díaz como “uniformación o federalización educativa”, en la que consideraba que la escuela era más importante que el ejército para lograr la paz . Por eso, había que cuidar que todos los ciudadanos recibieran la misma educación pues cuando los hombres leen lo mismo pueden pensar y obrar de manera semejante y qué mejor que garantizar esa unidad.

El proyecto de uniformar la enseñanza no se realizó. Al fracaso de esta idea contribuyeron las resistencias de maestros y autoridades educativas de los estados, el desarrollo entre las propias autoridades y la Revolución mexicana”; también se oponían algunos gobiernos locales. En realidad, lo que se buscaba era “centralizar” la educación y la única ventaja que se le veía era la unificación de programas y métodos de enseñanza. Para entonces, 20 años después, lo que estaba en juego era la seguridad en el empleo y el pago puntual de los sueldos de los profesores. Esto último se debatió en el Congreso Nacional de Maestros efectuado en diciembre de 1920, donde se veía como salida a dicho problema la creación de la

Secretaría de Educación Pública, para que los profesores quedaran a salvo de los vaivenes de la política y sostener así la inamovilidad del maestro (Arnaut, 1998,p.167).

Aquí, según Peña, debemos entender la federalización como el reconocimiento por parte del gobierno estatal de las obligaciones que éste tenía como patrón de los profesores estatales y que, por ende, debía vigilar sus condiciones laborales. Entonces Peña entendió federalización como el acuerdo entre las autoridades civiles, educativas y gremiales esta entidad. En esos tiempos se pensó la federalización como la delegación de la responsabilidad de los estados hacia el gobierno federal, es decir, los estados descargaban en “el centro” la responsabilidad de vigilar y normar todo lo concerniente a la educación, aunque hubo fuertes resistencias de los gobernadores la federalización. Ahora se entiende por federalización la delegación de la tarea administrativa que hace el gobierno del centro a los estados para que administren la educación pero no se delega el poder de decidir, ni normar lo relacionado con el ramo, en otras palabras “el centro” norma y los estados operan (Arnaut,1998,pp.237-238). Antes, la prioridad era que los gobiernos locales y estatales ya no tuvieran en sus manos los destinos de la educación, situación que las autoridades mencionadas no aceptaban, no querían que el “centro” les quitara lo que consideraban su responsabilidad. Ahora ha sido (políticamente) necesario que “el centro” regrese a los estados la responsabilidad administrativa de la educación.

#### **a) Inamovilidad del maestro**

Los aspectos sustantivos del convenio de federalización, de acuerdo con Peña fueron tres: inamovilidad del maestro en su empleo, pago puntual del sueldo y, aumento en el sueldo.

Respecto a la “inamovilidad del maestro en su empleo“, se refiere a que ya fuera seguro su nombramiento”, que no dependiera de la posibilidad de que cada nuevo gobernador tuviera a bien contratarlo o no; cada que había nuevo gobernador varios maestros ya no eran contratados, algunas

ocasiones porque su desempeño no era el que las comunidades requerían y los “mal informaban” ante las autoridades educativas y civiles, por tal motivo eran cesados; pero también se daban casos en que las autoridades se reservaban el derecho a decidir a quién se recontrataba.

Había otras situaciones en las que ciertos profesores eran protegidos por algún político y las llamadas de atención y acusaciones que les hicieran los inspectores (y años después los supervisores), por el comportamiento que tenían o por su trabajo en la comunidad, no procedían, incluso eran retados con la seguridad de no ser dados de baja del magisterio como sucedió con uno que se apellidaba Gabidia “(...) ese, aparte de ser borracho, se endrogaba en las comunidades, no pagaba, lo venían a acusar, era “rebien canijo”<sup>55</sup>. No le preocupaba que supieran cómo era en la comunidad. Es decir, no tenía respeto por los habitantes de esa localidad y, por supuesto, los alumnos eran los que menos interesaban, aunque la política imperante en esos años era, precisamente, que los niños acudieran a la escuela a aprender.

Allá en Pachuca le dijeron al inspector que si tenía en su zona escolar a un profesor chaparrito y moreno “un tal Gabidia, que no se metiera con él” porque ese era malo, no fuera a ser que “le hiciera algo”, porque ya en dos ocasiones lo habían cesado del magisterio y las mismas que había vuelto a entrar, ese “era pistolero de un senador”. A dicho profesor lo habían acusado pero las autoridades correspondientes en Pachuca “no hacían caso”. Un día que el inspector trató de hablar con él, de llamarle la atención, este dijo “¡a mí no me haces nada Genaro!, ni me cesas ni me cesa ninguno, ya dos veces me corrieron y aquí estoy, y esta vez ya no me corren, dice, y tú aunque quieras no vas a poder y que le enseña la pistola, ya se lo habían dicho, era de esos malos”<sup>56</sup>. Enseñarle la pistola significaba una manera de medir fuerzas y que el inspector, en tanto jefe, no tenía poder para llamarle la

---

<sup>55</sup> Barrios 2, p. 9. entrevista

<sup>56</sup> Barrios 2, pp 9-10 Entrevista

atención, ya que con el arma le daba a entender que estaban en circunstancias semejantes y, si se quiere, superiores para Gabidia.

El inspector quería llamarle la atención porque las personas de la comunidad donde “trabajaba” lo acusaron de que había pedido dinero prestado a varios vecinos y no les pagaba y cuando se acercaban a cobrarle “nomás se les enojaba”, y se “las hacía de pleito”, se sentía protegido. Como resultado de esto el inspector lo dejó que “hiciera su santa voluntad”, por temor o por impotencia ante este tipo de actitudes de parte del profesor, es decir, ya no lo iba a visitar ni lo citaba; a las personas de la comunidad que venían a decirle “cómo trabajaba, que era bien borracho”, más bien, que no trabajaba porque siempre estaba borracho les dijo “que no se podía hacer nada contra él porque ya dos veces lo habían cesado y las dos veces había vuelto a entrar”<sup>57</sup>. Y eso que el inspector “era bravo, regañaba, no avisaba para ir a las escuelas, nomás cuando veía uno ya estaba ahí como perro sin dueño”, pero con ese no pudo<sup>58</sup>. En cuanto solicitó su cambio de zona escolar se lo dieron casi inmediatamente, porque algunos inspectores ayudaban a los profesores allegados a él para que se cambiaran a un lugar “mejor”, pero también “ayudaban” a que los profesores que causaban conflictos tanto entre maestros como en las comunidades, se cambiaran a otra zona para no tener bajo su responsabilidad a tipos como Gabidia. Ante situaciones como esta ni el Decreto 351, ya mencionado, podía servir para poner en orden a los profesores.

En ese tiempo era común que los profesores portaran armas, sobre todo pistola, y sí se dieron varios casos en que ellos se aliaban con políticos a los que les vigilaban “sus asuntos” en las comunidades. Estos, como pago, les solapaban sus desórdenes en el magisterio y, si los “corrían”, entonces (los políticos) hacían uso de sus influencias para que fueran nuevamente incorporados al magisterio o intercedían por ellos para que no fueran cesados.

---

<sup>57</sup> Barrios 2, p 10 Entrevista

<sup>58</sup> Ibid

Ayudar a los allegados se entiende como favorecerlos para que estuvieran en lugares más accesibles, es decir, que para trasladarse a la escuela no tuvieran que recorrer grandes distancias o, en su defecto, que estuvieran cerca de su lugar de origen. Ayudar a los conflictivos se entiende como el hecho de que solicitaban a las autoridades superiores para que dichos profesores salieran de la zona escolar lo antes posible; ellos, como inspectores, pedían que cambiaran a los profesores en cuestión; una manera de hacerlo era poniéndolos “a disposición” para que, como castigo las autoridades de la Dirección de Educación los enviaran a otro lado. Esta situación en ocasiones favorecía a los acusados porque, la mayoría de las veces, los enviaban a “lugares mejores”, es decir, lejos de recibir castigo salían beneficiados, pero algunos si eran enviados a lugares “bien canijos”, donde “se sufría hasta para conseguir un mejoral”, y no es que estuvieran tan alejados sino que el acceso era a pie. Había algunos a quienes “los cerros no les importaban” e iban con gusto a prestar sus servicios, otros actuaban como Gabidia.

Esta situación de cesar a los maestros, con o sin razón, era añeja. Para 1890 cada presidente municipal, cada asamblea y cada munícipe, quizá en un intento de organizar las escuelas “quitaban a los maestros que no eran de su agrado y los sustituían con elementos menos capaces”. Ante este desorden, la legislatura del estado expidió un decreto, el nueve de abril de 1890, en el que se decía que las escuelas rudimentarias y las primarias quedaban directamente a cargo del gobierno del estado, derogando el artículo constitucional que ponía en manos de las autoridades municipales a este ramo (Manzano 1950,p 35). Esto se sostenía para 1908 porque, de entre las cartas que le enviaban a Porfirio Díaz, estaban las de los profesores que, con amargura, le comunicaban que sin explicación alguna, habían sido destituidos de sus trabajos, ello se daba tanto para los urbanos como para los rurales dado que “El inicio del año fiscal, en el mes de julio, traía consigo el cierre de la reorganización de escuelas. Situaciones como esta, ocasionaba que maestros con una larga antigüedad se encontraran de

pronto cesados” (Galván,1991,p.215), es decir, sin que se supiera por qué algunos maestros recibían la “orden de cesantía” sin importar el tiempo que tenían trabajando (algunos de ellos con más de 20 años de servicio). Los maestros le comentaban a Díaz que no sabían cuáles habían sido las causas porque “nunca habían recibido la ‘más ligera observación’, ni verbal ni escrita”, y le pedían que los restituyera en su empleo porque no habían podido conseguir otro y se encontraban en “la más espantosa miseria” (Galván,1991,p. 216). Miseria ocasionada tanto porque ya no tenían empleo como por los meses, o años que tenían sin recibir su sueldo.

En las poblaciones rurales de 1908, al elegir nuevo alcalde casi siempre se cesaba a los maestros y se nombraba a otros, como todavía sucedía en 1936. En otras ocasiones los maestros eran rechazados por la comunidad, sobre todo en donde había escuelas particulares establecidas por la Junta Protectora de Instrucción Primaria en cada localidad. Algunos vecinos se quejaban de que las autoridades locales habían “impuesto” como maestro a una persona “extraña al pueblo, sin dotes y sin amor a la población”.

Lo mencionado parece tener antecedente en una ley reglamentaria para las escuelas vigente en 1890, en la cual se decía que los directores de las escuelas debían ser nombrados por el gobernador y los ayudantes y directores de escuelas rudimentarias por los jefes políticos de menor rango; en aquel tiempo las alianzas de profesores con políticos estaban incluso sugeridas por la norma, es pues una tradición el que entre ellos hubiera (y haya) nexos. Si entonces se era nombrado director de escuela por el gobernador, el haber tenido como compañeros de escuela a quienes después fueron gobernadores, se tenía garantizada la posibilidad de ser más que profesor rural, es decir, poder ascender a director de escuela y después a inspector, aunque para eso pasaran varios años. Sin embargo, las alianzas no se limitaban a excompañeros, se buscaban también con los jefes inmediatos como directores de escuela, los inspectores y los presidentes

municipales; algo que garantizara las alianzas entre profesores pero, sobre todo, con los jefes .

Estas dificultades de los profesores con los padres de familia hacían que los jefes políticos se vieran en la obligación de cesar a maestros rurales claro que no se cesaba a todos pues los que tenían alianzas eran favorecidos con cambios de una comunidad a otra. “El principal problema era que cuando se les daba de baja, no se les liquidaba su sueldo completo” por ello solicitaban la intervención de Díaz para que se les pagara lo que les debían por sus servicios, en vista de que eran personas “muy pobres” y tenían que sostener a su familia (Galván 1991,p.216). Situaciones como la anterior continuaban suscitándose 30 años después puesto que en algunos casos también se imponía a una persona ajena a la ranchería o pueblo, las causas por las que esto sucedía pueden ser varias, ya sea que se hiciera una distribución del personal no acorde a los requerimientos de las comunidades a las que eran enviados; o que no había quién tuviera las características requeridas pero, sobre todo, porque esos eran los profesores que llegaban de las regiones para las regiones.

En algunas localidades de Hidalgo se daba (y sigue dándose) que se adscriba a las escuelas a profesores que no dominan la lengua étnica del lugar, en caso de que se hable alguna, es decir, si en la comunidad se habla ñhañhú puede ser que el profesor domine el náhuatl o, en el peor de los casos, sólo el español, entonces la comunicación entre profesores, niños y comunidad en general es casi nula, así lo refiere un informante:

(...) ahí pudimos comprobar que, por ejemplo en una comunidad del municipio de Xochiatipa que está hasta el quinto infierno, tuvimos que entrar por Chicontepec, una comunidad muy marginada donde toda comunidad es de, de ascendencia indígena, todos hablan el náhuatl y solamente el director hablaba náhuatl, todos los maestros ni siquiera lo entienden, entonces todos nos pusimos a observar en qué estaba pasando, que los niños hablan náhuatl y los maestros no los entienden, eso es lo que pasó allá. Luego fuimos acá por los linderos con Querétaro en una comunidad (...) por el Xindejé (...) el reverso de la medalla, allá aunque están en la zona ñhañhu pero toda la localidad ya estaba castellanizada y los maestros eran

bilingües y al platicar con los padres de familia sobre la situación que se siente aquí, ellos decían “es que los maestros hablan rechistoso<sup>59</sup>”.

Es decir, unos profesores que no entendían a la comunidad y una comunidad que no entendía a los profesores, sólo se buscaba que hubiera un profesor en la comunidad pero no se cuidaban detalles básicos como estos.

Los inspectores “castigaban” a algunos profesores mandándolos “lejos” a trabajar, lo cual era común que sucediera al inicio del curso escolar. Al respecto es preciso recordar que el año escolar concluía en noviembre, casi siempre el día 20, fecha que se aprovechaba para hacer la ceremonia por el aniversario de la Revolución Mexicana y, a la vez, llevar a efecto el cierre de labores escolares. Entonces se reanudaban labores en la primera quincena de febrero, aunque había algunos que “se tardaban otro poquito”. En otras palabras, había profesores que puntualmente reanudaban labores en los días que el inspector les había indicado de manera verbal y/o por escrito, sin embargo, unos llegaban después porque justamente los profesores que tenemos como parte de nuestra tarea hacer que los niños acaten y cumplan las normas, somos los primeros en no cumplirlas. Cuando esto sucedía

El castigo que les daban era mandarlos por allá hasta el último rincón, les daban órdenes de presentación para lugares bien alejados, para otros era lo mismo porque menos iban pues, entre más lejos estuviera la escuela asignada menos iban a trabajar, pero sí, así era... entonces no había quién les suspendiera el sueldo<sup>60</sup>.

Esa es una de las razones por la que varios profesores abusaban, de ahí la idea que ha imperado respecto a que el sindicato protege a los profesores flojos.

El inspector tenía en sus manos la posibilidad de hacer que no les pagaran, algunas veces cumplía con castigarlos enviándolos a la comunidad más alejada, pero luego ya no iba a ver si habían llegado a ella. Se enteraba

---

<sup>59</sup> Gordiano 1, p 10 Entrevista

<sup>60</sup> Barrios 3, p 3. Entrevista

de las actividades por lo que los vecinos le comunicaban y, en varias ocasiones, sucedía que el inspector imaginaba al profesor trabajando en el lugar asignado cuando ni siquiera había ido a conocer el lugar porque se había cambiado de zona sin avisarle o porque la distancia entre una escuela y otra era grande y dificultaba el acceso. En ese tiempo, el inspector visitaba casi siempre las escuelas más cercanas a la oficina de inspección, cuando llegaba a las más alejadas ya habían transcurrido varias semanas o incluso meses. Esta situación puede tener entre otras explicaciones el que las zonas escolares eran grandes, no por el número de escuelas, sino porque abarcaban por lo menos dos municipios, y como el medio de transporte que imperaba era el tan socorrido “caballo” o “a pío” entonces los inspectores no podían trasladarse rápidamente de un lugar a otro, les llevaba tiempo hacerlo, no tenían vehículo, pues el sueldo no alcanzaba para eso y aunque lo tuvieran, las brechas y carreteras estaban en construcción.

En general los inspectores casi no iban a las escuelas alejadas. Por ejemplo, había algunos que nada más oían decir de San Lorenzo pero nunca fueron, cuando preguntaban qué tan lejos estaba dicha población y les decían que eran como dos días de camino a caballo “decían que pues en dos días se les iba a escaldar el estafiate, que era mucho para andar a caballo dos días y sí de veras, si se escaldaban”<sup>61</sup>, por eso, tanto maestros como inspectores mejor no iban. Había otros que sí estaban acostumbrados a trasladarse en caballo que “ya tenían callo en la cola y no les pasaba nada”, nada más iban a conocer el lugar “, pero que volvieran no”: lo hacían porque si la dirección de educación les llegaba a preguntar “siquiera tenían que decir cómo era el pueblo”.

En cambio, había comunidades más cercanas donde los inspectores “iban de vez en cuando”, pero los que estaban lejos de las oficinas de la inspección “encantados de la vida como ni ellos estaban en sus comunidades”, era mejor que el inspector no fuera. De ahí la idea de que los profesores de antaño eran dedicados, sacrificados y apóstoles, parece

---

<sup>61</sup> Barrios 4, p 11. Entrevista

interesante pero está en duda que hayan sido “los profesores”, creo, más bien, que eran algunos profesores (como ahora) los que no tenían posibilidades de hacer otra cosa, los que no podían infringir la norma. Tampoco iban los supervisores, por eso, cuando alguno se preocupaba por conocer las escuelas de la zona escolar, se ponía de acuerdo con el presidente municipal para que una comisión de vecinos de la comunidad fuera a la cabecera municipal a esperarlo con algún caballo para que lo llevara a la escuela.

También el presidente mandaba decir que se reuniera la gente porque iba para allá el inspector escolar y quería platicar con todos, incluyendo a los niños y profesores, a quienes quería saludar en la escuela para después despacharlos y poder platicar con los padres de familia. Se iban para las comunidades y a veces veían un arco.

(...) No les comenté nada a las gentes que me acompañaban, aaah dije ha de ser un festejo de algún santo, alguna cosa así, bueno un arco, y más adelante otro, y entonces que les digo ¡ojigan y eso!, dicen son, son para usted dicen, y ya casi para llegar otro y, y este cohetes, entonces ya para entonces, para entonces ya se habían salido algunas gentes al camino a este, a encontrarme, que me bajo de la bestia y los saludo y todo y vamos caminando y este cohetes, unos músicos, los arcos y todo mmm, me apenó, me apenó y sí bien todo pero a mí me apenó, digo cómo es posible que sea esto, digo no hombre pero por qué<sup>62</sup>.

Ya llegué, platicué con los niños, con los profesores, se despacharon, unos se fueron otros se quedaron con sus papás viendo cómo platicábamos con las gentes y todo, y les digo pues yo les agradezco mucho, mucho que se hayan tomado esa atención conmigo pero yo les voy a suplicar que no se repita, es que no es así, no es así, es que mi obligación es venir con ustedes, es mi obligación, yo debo estar con ustedes, debo, debo convivir con ustedes y este no, que no se repita, no crean que me disgustó no, no, pero no es correcto, no debe ser eso, y este (pregunto) hace cuánto que vino este el señor inspector, “aquí no ha venido nunca uno, dicen”. Pensé ahh, pues con razón, pues qué vino el obispo o

---

<sup>62</sup> Nájera 2, p 6 Entrevista

qué cosa (se ríe); digo pues mi vanidad y a la vez yo apenado no, no, no, no es así, es una obligación de estar con ellos, de convivir con ellos<sup>63</sup>.

En todas las zonas que estuve, en Tepehuacán, en Tenango, Singuilucan y acá en Tulancingo no, no se dio en ninguna el caso más que allá en San Nicolás. Pero, pero sí bonita pero a la vez me daba tristeza ver que la gente no cumpliera, gente que no va uno a hacerle ningún favor sino que es una obligación de uno estar con ellos y este, ayudarlos en lo posible y en lo que uno pueda<sup>64</sup>.

Como nunca había ido un inspector era motivo de fiesta para la comunidad por eso adornaban el camino por donde llegaría, preparaban comida y bebida suficiente para convivir con el visitante.

Al poder hay que adornarlo, congraciarse con él, no importa que estemos sin recursos hay que quedar bien con quien ostenta poder porque si es alguien que ocupa un cargo, es mejor que no nos vea tal como somos, es penoso, de mal gusto, por eso simulamos, cuando la situación debería ser al contrario. Sin embargo, se convierte en una simulación en ambas direcciones ya que el que tiene el poder también simula ante nosotros sus verdaderas intenciones. Así es el juego, no mostramos la situación tal cual, no porque se haga deliberadamente para que no vean nuestra realidad, sino porque también es motivo de fiesta, en el lugar donde nadie va, que por lo menos venga el inspector de las escuelas, sacando de la cotidianidad a los habitantes, la fiesta es para agradarlo pero también para convivir entre ellos. Simulación de parte del inspector no a propósito ni porque quisiera hacer patente su poder ante los otros, sino porque desde el momento que ocupa tal cargo sugiere poder ante los demás, y para quien ejerce el poder no deja de atraparle esta idea de ser mirado como superior y ser el motivo de festejo, pues el poder es tan seductor que termina por atrapar a la gente implicada y es que una vez que se prueba el poder puede estarse tan a gusto y dejarse llevar por el mismo que después se busca eso solamente.

---

<sup>63</sup> Idem.

<sup>64</sup> Nájera 2, p 6 Entrevista

Para algunas comunidades era mejor que el maestro no estuviera en la escuela porque les era más importante llevarse a sus hijos a las labores del campo, por eso no reportaban su ausencia a las autoridades, pero había comunidades donde eran “*exigentes hasta con ellos mismos*”.

Ahí se organizaban bonito los de la asociación de padres de familia (...) un día le tocaba a la vocal, otro día le tocaba al otro, otro al tesorero, otro día al presidente, la cosa es que diario supervisaban la institución, tomaban nota de los chamacos que faltaban, (y) los papás de los alumnos que faltaban, en la tarde ya estaban en la cárcel, esos eran exigentes con ellos, más, más con un maestro que faltara, luego lo corrían (...) le cerraban la escuela y venían a avisar que mandaran otro, porque el otro no quería trabajar<sup>65</sup>.

Lo acusaban con el inspector y con el presidente municipal, porque éste último también “tenía vela en el entierro”, dado que ambos se ponían de acuerdo para que las comunidades tuvieran su maestro, porque en muchas ocasiones al presidente municipal le llegaban las solicitudes de escuela y profesor. Por eso, en varios lugares, el maestro que no trabajaba “pues lo cambiaban”, de ahí que se decía que el inspector y el presidente municipal “siempre andaban juntos, bueno trabajaban de acuerdo”.

Posiblemente esta idea de trabajar de común acuerdo entre inspectores y presidentes municipales tenga su origen en el decreto número 60, mismo que contenía tres artículos. En el artículo primero se lee que se modificaba la partida 73 del presupuesto de egresos vigente en ese año respecto al sueldo y viáticos para cinco inspectores foráneos; cada uno tendría un sueldo de 8.50 pesos diarios. En el artículo segundo puede leerse que los inspectores que el presente decreto establecía, además de las atribuciones que les correspondían de acuerdo con las leyes de instrucción pública, tendrían preferentemente “la obligación de visitar los municipios que el Ejecutivo dispusiera. En el artículo tercero dice que ellos deberían rendir sus informes “asociados con los de los presidentes municipales de

---

<sup>65</sup> Barrios 4, p. 14 Entrevista

cada jurisdicción”.<sup>66</sup> Entonces no es de asombrar la práctica de varios de los profesores de buscar y aprovechar las alianzas con los políticos, aunque algunos hacían de ello su prioridad.

Las alianzas que los profesores han establecido con autoridades educativas, sindicales y civiles les permiten conseguir su deseo de convertirse en “alguien”. El gobierno, dice Foucault (1991,pp.9-20), se ocupa de los hombres en sus relaciones, ligazones, imbricaciones con esas otras cosas que son sus riquezas, los recursos, los medios de subsistencia; los hombres en sus relaciones y con sus usos, las costumbres, los modos de hacer y/o de pensar. Por eso resulta de interés cómo se percibe Peña y se cuenta en relación con los líderes sindicales y las actividades que debía ir desarrollando para lograrlo, que si bien algunas alianzas han estado sugeridas en las formas de gobierno, hay quienes las introyectan para hacerlas cumplir incluso más allá de lo previsto.

Las alianzas casi siempre se buscaban y hacían con sujetos en el poder, aunque también fuera importante aliarse con los otros, era (y es), mas provechoso tener relaciones con quien se puede negociar mejores lugares y espacios para ser. Aquí cabe la idea trabajada por Wilkie respecto de que para cada actividad y esfera social hay un grupo de sujetos que puede ser visto como élite, mismo que en el caso de los profesores en Hidalgo, está siempre ligado con un lugar de poder dentro y fuera del magisterio; pero sucede que más allá de sus habilidades y talentos, hay unas élites con mayor influencia que otras porque sus actividades tienen mayor significado social.

Wilkie llama “*élites estratégicas*” “a las que pretenden o a las que se les asignan, responsabilidades e influencia sobre toda la sociedad” (Wilkie en Balán,1998,p.98) como sería el caso de los representantes sindicales en la sección XV del SNTE, a los directores de educación en el Estado y a los inspectores; y llama “*élites segmentadas*” a aquellas cuyas

---

<sup>66</sup> Amado Azuara. Gobernador constitucional del estado libre y soberano de Hidalgo. Decreto Núm. 60. Pachuca, 04 de mayo de 1922. Archivo del Estado de Hidalgo.

responsabilidades se ven limitadas a subdominios de la sociedad (Wilkie en Balán,p.98), puedo pensar aquí a los secretarios de las delegaciones sindicales de la zonas escolares, así como a los directores y profesores de grupo. Aquí puede pensarse dicha idea respecto de las élites en tanto que hay unos profesores que desempeñan cargos de rangos superiores y sus alianzas también son con jefes civiles y sindicales en un nivel semejante, y existen otros profesores que se ubican en espacios de menor jerarquía al igual que aquellos con quienes entablan alianzas, aunque no opera así para todos los casos y sujetos.

Para las comunidades exigentes era importante que el maestro estuviera en la escuela y para que no se quejara de la inasistencia de los alumnos, los padres vigilaban que los niños acudieran diario y aquel que por alguna causa permitía que su hijo faltara a la escuela, tenía que ser castigado con cárcel, y era la misma comunidad la que lo sancionaba porque decían que ahí “*no eran juguetes*”, pues para qué querían un maestro si “los chamacos” no querían ir a la escuela. Si la autoridad había cumplido enviándoles el maestro, ellos tenían que responder mandando a los hijos, de lo contrario ahí estaba “la cárcel” de la comunidad. Al ser exigentes con ellos, también lo eran con los profesores, quienes ahí no podían “*hacerse güajes*”, tenían que trabajar y si no, “*los hacían trabajar*”. A su vez, cuando se trataba de alguna mejora para la escuela, los vecinos también participaban de manera activa, ya sea aportando material, trabajo y/o dinero para comprar lo que era necesario.

#### **b) Pago puntual del sueldo**

El segundo aspecto del convenio de federalización en el Estado de Hidalgo era: “el pago puntual de los sueldos de los maestros, aportando la Secretaría de Hacienda el cincuenta y uno por ciento del sueldo y el gobierno del Estado el cuarenta y nueve por ciento”<sup>67</sup>, dado que cuando los profesores empezaban a trabajar, transcurrían por lo menos tres meses para que

---

<sup>67</sup> Peña 5, Entrevista.

podieran cobrar su primer sueldo, el cual iban a recoger a Pachuca personalmente, porque ahí había que dar algunos datos de filiación al ir a cobrar<sup>68</sup>. Para la filiación los revisaban “a conciencia”, miraban si tenían cicatrices, lunares, algunas características que permitieran identificar al profesor, como para reconocer “el cuerpo” que se contrataba; para esto era necesario que los profesores se quitaran la ropa y fueran observados al tiempo que se anotaba en su expediente las “huellas” que se encontraban en su cuerpo. Revisaban su espalda, sus piernas, sus brazos para que quedara plenamente dicho cómo era físicamente el profesor al que estaban entregando su pago.

El inspector era el que avisaba a quien tuviera que ir a cobrar porque le llegaba una copia de la orden de pago. Los siguientes pagos se cobraban con el “habilitado”, quien “recogía los cheques en Pachuca” y los llevaba a su respectiva zona escolar donde los profesores podían cobrar. Quien desempeñaba la comisión de “habilitado” era un profesor nombrado por los maestros o por el inspector; aunque algunas veces este último hacía dicha actividad. El pago era en efectivo. Como producto del convenio, los profesores tuvieron su empleo seguro y su “pago oportuno y a tiempo”, lo cual se consideró un “gran avance” para las condiciones del magisterio en Hidalgo. Cabe agregar que, a partir de entonces, dejaron de ser considerados como maestros estatales para ser nombrados federalizados; como tales se incluían a los maestros de la normal de Pachuca, los de educación física, plazas nocturnas (aunque ni eran nocturnas, eran mas bien vespertinas), etcétera.

Las bases para este punto del convenio fueron sugeridas por el presidente Cárdenas en su mensaje de año nuevo en enero de 1937, en que mencionó que, con el propósito de mejorar a lo educadores del país, se nivelarían los sueldos que pagaban los gobiernos de los estados y los municipales con los pagados por el gobierno federal. Agregó que para tener coordinación en las tareas educacionales, se habían hecho estudios para la

---

<sup>68</sup> Barrios 3, p 4, Entrevista

federalización de la enseñanza, a la cual miraba como proyecto a desarrollar después de satisfacer las necesidades de construcción de obras de irrigación, de ferrocarriles y carreteras, obras que impactarían en el desarrollo de la economía nacional y entonces el erario del gobierno permitiría consumir los propósitos de la federalización<sup>69</sup>.

### **c). Aumento en el sueldo**

El tercer aspecto del convenio de federalización, al parecer secundario pero importante, tenía que ver con que por cada aumento que tuvieran en su sueldo los maestros federales que había en el estado, en la misma proporción sería aumentado el sueldo de los federalizados<sup>70</sup>. A raíz de eso, una de las luchas principales del Comité Ejecutivo de la Sección XV o XIII, como se le conocía antes, era que “tan pronto” como se daban aumentos a los profesores federales, había que “encaminar gestiones” con el gobierno del estado para que nivelara los sueldos de los federalizados, con base en el convenio de federalización de la enseñanza.

Sin embargo, el 26 de octubre de 1936 se hablaba de un movimiento a huelga que debería haber estallado en ese día a las 11 horas porque no se había cumplido el convenio celebrado entre las agrupaciones magisteriales, el gobierno del estado y la secretaría de educación. En otras palabras, el convenio de federalización de la enseñanza, en el estado de Hidalgo, se había violado por ambas instancias, con lo cual se afectaban los intereses de los maestros, sobre todo respecto al pago de los sueldos que se les adeudaban. Por esa causa, el comité ejecutivo del Sindicato de Maestros Revolucionarios Hidalguenses y el comité ejecutivo de la Federación Sindical de Trabajadores de la Enseñanza acordaron en una junta aplazar el movimiento de huelga para exigir enérgicamente que se cumpliera el convenio firmado hacía tiempo, “buscando conseguir de manera preferente,

---

<sup>69</sup> Cfr. “Informe del general de división..., presidente de la República, ante el Congreso de la Unión”, el 1 de septiembre de 1935(Cárdenas,1978,p.62).

<sup>70</sup> Peña 5, p Entrevista

el saldo del adeudo con los maestros y del que es culpable el Gobierno Local". Si las "autoridades demandadas" no cumplían, iniciaría la huelga el día 29 del mismo mes a las 11 horas, sin embargo, no fue necesario dado que unos días antes de dicha fecha se empezaron a hacer los pagos de los meses atrasadas.<sup>71</sup>

De lo que afirman los entrevistados se recupera que en los profesores siempre ha estado el lamento de "yo no tenía", "no era nada", por eso el magisterio les ha permitido ser alguien aunque como pago al ser alguien se tenga que cargar con hambre (yo diría varios tipos de hambre) porque la queja ha sido y sigue siendo el salario, lo poco que se paga a los maestros, siempre medio pagados soportando el peso de la historia, de su historia personal y cómo se engancha con la historia del magisterio, integrado por gente desposeída y venida de la nada. Cómo es posible que sea justamente esa la historia del magisterio, también venida desde abajo en Hidalgo lo que se haya convertido en el vínculo que articula sujetos e institución, esos sujetos solamente podían y pueden estar en esa institución, es su casa, su vida. los ha constituido en alguien.

Es interesante mirar cómo en Hidalgo hubo un movimiento sindical para beneficio de algunos profesores pero fue una persona de otra entidad federativa quien vino a cristalizar un aspecto importante para los maestros. En fechas posteriores, Manuel Herrera Ángeles siguió como docente de la escuela normal, posteriormente secretario del SUHTE también fue director de la escuela normal de Pachuca; después se dedicó a trabajar con el gobierno del estado, desempeñando funciones en diferentes instancias como por ejemplo, administrador de rentas. Instancias con las que los dirigentes sindicales posteriores negociarían apoyos para el magisterio hidalguense.

Probablemente, las agrupaciones y divisiones sindicales de los maestros en Hidalgo tengan como antecedente lo que 1906 un maestro de Ciudad Camargo, Chihuahua llamó "bases generales para la creación de una

---

<sup>71</sup> Cfr. Renovación, periódico trisemanario. Pachuca, Hidalgo. 26 de octubre de 1936. Año 1. Num.. 17, pp. 1 y 4. Archivo del Estado de Hidalgo.

Unión de Maestros mexicanos” (Galván,1991,p.217) pero en 1908 explicaba a Porfirio Díaz que sus esfuerzos parecían en vano por agrupar a los maestros de instrucción pública primaria en un “solo cuerpo”. Decía que, con la ayuda del presidente, esa asociación podría mejorar las condiciones de vida de los maestros porque entre otras cosas,

se proponía el establecimiento de seguros de vida, la edición de un periódico que defendiera los intereses de los maestros, el auxilio a maestros desempleados, rebajas en los pasajes del ferrocarril y en la compra de libros, y el establecimiento de casas comerciales con productos a bajo precio. Finalmente proponía que una vez instalada en Chihuahua, esta asociación se difundiera por todo el país(Galván,1991,p.217).

También de Atlixco, Puebla le enviaban a Díaz una copia del acta constitutiva de la Unión para el Progreso y Protección Mutua; una sociedad de profesores que se había formado en ese lugar, en donde se apuntaba que se iban a unir tanto “en la difícil y delicada misión del magisterio”, como en la “penosa lucha por la vida”, para esto se proponían

conseguir pases para viajar en ferrocarril, que en cada entidad existiera servicio médico gratuito en caso de enfermedad, y que se fundaran escuelas que impartieran a la mujer una enseñanza laica, tanto a nivel primaria como secundaria y superior” (Galván,1991,p.217).

Estas situaciones seguían preocupando 50 años después, ya que para 1962 los líderes sindicales de la sección XV del SNTE se ocupaban de ubicar a los maestros y se abocaban a regularizar los sueldos de los profesores federalizados con los de los profesores federales y por eso ellos tuvieron la suerte de entrevistar dos veces al secretario de Educación Pública, que era don Jaime Torres Bodet; hablaban directamente con el licenciado Camaño que era secretario de egresos de la Secretaría de Hacienda de Hidalgo, con él platicaban acerca de los aumentos de los profesores; también negociaron el servicio médico para los federalizados con

el licenciado Pizarro Suárez, porque para 1960 el servicio médico de la clínica era exclusivamente para los maestros federales. Pizarro Suárez fue el primer director de la clínica del ISSSTE en Hidalgo. Por otra parte lograron aumentos para las plazas nocturnas ya que desde su fundación no habían tenido incrementos, aumentos para los de normal, para los de educación física y todo lo relacionado con los quinquenios.

### **3. Se podía negociar algo**

Gestionaron que en la clínica del ISSSTE se diera servicio médico a los profesores federalizados, con solamente la aportación del gobierno del estado “así es que fue un logro que nosotros logramos valga la redundancia, y eso porque le echamos el petate del muerto al licenciado Pizarro, le dijimos que le íbamos a clausurar la clínica”<sup>72</sup>. La autorización para que los federalizados tuvieran servicio médico tuvo anuencia del gobierno ya que fue con su cotización; esto es de destacarse porque “recuerde usted que para el sostenimiento de los servicios médicos, para creación del fondo para jubilación se hacen aportaciones del gobierno federal y de los trabajadores”<sup>73</sup> Incluso algunos maestros federalizados obtuvieron crédito del ISSSTE, “claro, coyoteándolos”, pero sí tuvieron crédito, mismo que consistía en préstamos de dinero y los profesores que lo recibían iban pagando cada vez que recibían su sueldo, algunos fueron favorecidos con créditos para la compra de su casa.

“Coyoteándolos” porque como no tenían derecho a que el ISSSTE les hiciera préstamos, toda vez que dicha instancia atendía solamente a los federales y los federalizados no hacían aporte económico al ISSSTE, entonces no tenían derecho a recibir los beneficios que dicha institución daba a los otros profesores. Sin embargo, la dirigencia sindical “logró” obtener préstamos para algunos, y aquí es donde cabe el término “coyoteándolos”, dado que se pudo cobrar el servicio de apoyo a los que resultaron

---

<sup>72</sup> Peña 2, p 2 Entrevista

<sup>73</sup> Peña 5,p.2 Entrevista

beneficiados con los créditos, entonces también cabe aquí preguntarse si el servicio médico logrado para los profesores federalizados ¿sería acaso también coyoteado? ¿Quién o quiénes eran los encargados de coyotear?, queda entendido que el sindicato cobraba a los favorecidos el servicio préstamos que les hacía. Los encargados de gestionar dichos préstamos eran los que decidían qué cantidad o porcentaje cobrarle al profesor en cuestión así como a quién beneficiar con el préstamo. Parece que los representantes sindicales elegían a aquellos que de alguna manera mostraban su adhesión al grupo sindical en el poder y la cuota que pagaba el profesor al líder que le ayudaba a obtenerlo. Esta práctica sigue latente hasta estos días.

Para el logro de las gestiones sindicales era imperativo tener “*las mejores relaciones*” con gobernadores, con las secretarías de Egresos, de Hacienda, etcétera, instancias con las que podía negociarse “algo” y, si para eso era necesario echar mano de los vínculos amistosos que se tenían con los compañeros egresados de El Mexe, ubicados en algún espacio de poder, entonces los “familiares” luchaban y negociaban apoyo para los profesores, recurriendo a esas relaciones de “parentesco” desde la *familia* armada como alumno de El Mexe. Los egresados de la escuela de El Mexe han encontrado acomodo en algún lugar de mando, ya sea como jefes de sector, supervisores, directores de escuela, otros están ubicados en diferentes departamentos del Instituto Hidalguense de Educación, en la Sección XV del SNTE, en el Centro de Maestros, en el PRI estatal, etcétera.

Aprovechando el convenio, también se gestionó ante el gobierno, el pago de los quinquenios e incluso las sextas partes, estas últimas institucionalizadas a raíz de la creación del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM). Las sextas partes era una cantidad de dinero que le daban a los profesores por cada grado acreditado en el IFCM y que repercutía positivamente en su salario. En el IFCM se impartía, “*entre comillas*”, “*clases a distancia*”. Los profesores estudiaban los contenidos y resolvían los cuestionarios que les mandaban, mismos que luego ellos

enviaban a la ciudad de México para ser revisados. Como en esos días el calendario escolar vigente comprendía el periodo de febrero a noviembre, en los meses de diciembre y enero, los profesores tomaban cursos intensivos para aclarar dudas, “en Pachuca había una sede (del IFCM), estuvo una sede en Venta Prieta como internado.

El plan de estudios del IFCM comprendía seis años, tres para secundaria y tres para profesional, y por cada grado de estudios cursado y acreditado, les pagaban una sexta parte de tal manera que al concluir los seis años se tenía derecho a cobrar la última de las sextas partes. “Si se titulaba ya le nivelaban el sueldo con el de los maestros, ya con plan de seis años, bueno esas sextas partes también las aportaba el gobierno del estado”.<sup>74</sup> En otras palabras, cuando un profesor entraba como estudiante al IFCM tenía un sueldo menor y ya sabía que durante los seis años, tendría seis pequeños incrementos, en tanto fuera acreditando cada uno de los seis años que comprendía la carrera. No era obligatorio ir al IFCM “pero por conveniencia pues usted tenía que estudiar si tenía amor a la profesión y luego y también recibir el estímulo correspondiente”<sup>75</sup>. El magisterio estaba dividido también en función de los que estudiaban y cobraban sus sextas partes y los que estudiaban, pero diferenciados los que estudiaban y no terminaban y aquellos que terminaban y se titulaban porque adquirirían un sueldo superior y eran promovidos a directores de escuela o si eran directores entonces promovidos a inspectores de zona.

Esto me lleva a pensar que en la actualidad también hay división, no por los créditos obtenidos en el IFCM pero, sucede algo similar con la Carrera Magisterial, que van dando puntajes a los profesores que toman los cursos que desde Centros de Maestros se ofertan para que los profesores se “actualicen” y puedan reunir los requisitos necesarios. Quienes se actualizan y además hacen el examen de conocimientos que cada año deben presentar los que están inscritos en dicho programa, y en caso de que obtengan el

---

<sup>74</sup> Peña 5, p Entrevista

<sup>75</sup> Idem.

puntaje necesario, pueden promoverse de una categoría a otra ascendiendo en la escala, pero, sobre todo, despegándose económicamente unos de otros. De tal suerte que ahora puede decirse que la situación salarial nos tiene más divididos que antes, incluso en el estado se ha vuelto a la práctica de contratar a jóvenes que terminaron el bachillerato para que realicen actividades de docencia en escuelas rurales y lo que el estado les paga es a razón de \$1500 mensuales. Ellos no tienen prestaciones ni empleo fijo, en cuanto termina su contrato los despiden para que no se hagan acreedores a derechos.

Otra vez profesores divididos por los sueldos, por las contrataciones<sup>76</sup>, así como por la formación; otro problema al respecto es que de nuevo este tipo de profesores son enviados al medio rural, lo cual me hace pensar si dicho medio no merece tener a los mejores profesores, a los mejor preparados, como una manera de nivelar a este medio con el urbano, cada vez más urbano y alejado de lo rural. Pero eso es otro tema, lo que nos ocupa ahora es la división del magisterio desde lo sindical.

La situación era y es “canija“, por eso, ante las divisiones y diferencias en el magisterio, lo que garantizaba el empleo y el ascenso no era ( ni es) necesariamente la preparación o el tipo de profesor que se era, sino más bien los nexos que se establecen con los supervisores y otros personajes de la política, que protegieran y apoyaran tanto para permanecer activo y bien relacionado, como para prevenir cualquier problema que pudiera presentarse como sucedía con Gabidia ( ver capítulo I ). Pero “era rebien canijo” porque si el magisterio estaba dividido entonces era necesaria la lucha por unirlo, como también era prioridad la unidad para la nación de los años posteriores a la Revolución Mexicana, de lo contrario, no se garantizaba el desarrollo de la misma, o por lo menos era lo que expresaban

---

<sup>76</sup> Confrontar expedientes de los alumnos (profesores de educación básica) de la licenciatura en Educación. Sede Regional Tulancingo de la Unidad UPN, Hidalgo.

los pensamientos de personajes como Vicente Lombardo Toledano, líder obrero<sup>77</sup>.

## B. COSA DE LA POLÍTICA SINDICAL

Se dice que para 1940 el Sindicato de Trabajadores de la Educación de la República Mexicana (STERM) agrupaba a los profesores aunque había divisiones. Se hacían los congresos nacionales en Querétaro, al parecer por su ubicación geográfica en relación con los otros estados de la república y “a de haber sido en mil novecientos cuarenta, cuarenta y uno (...) cuando en un congreso nacional en Querétaro, en lugar de salir unidos, se fracciona el sindicato (...) y surgen tres sindicatos nacionales, tres sindicatos seccionales y tres comités ejecutivos delegacionales en cada zona”<sup>78</sup> escolar, porque el STERM se siguió conservando, “*cosa de la política sindical ¿ve?*”. En otras palabras, puede decirse que la organización sindical quedó más o menos de la siguiente manera: 1. Por un lado el STERM ya que “no arrió bandera sino que se siguió conservando” como sindicato; 2. El Sindicato Único de Trabajadores de la Enseñanza (SUNTE). Según Peña este era el legal, el que había ganado la representación en ese congreso y formó parte de él con una secretaría seccional pero dice que no tuvo trascendencia por la

---

<sup>77</sup> Vicente Lombardo Toledano fue uno de los actores principales en el proceso de transformación del país, fue luchador y organizador incansable. Durante los años cuarenta “se constituyó como líder de la oposición al gobierno y a sus políticas antipopulares, antinacionalistas y antidemocráticas. Lombardo fue quien mejor definió el proyecto de desarrollo nacional que daba continuidad al cardenismo, que buscaba la consolidación de la economía nacional autónoma, el gobierno democrático y la justicia social. La derrota de Lombardo en esta lucha por lograr un proceso histórico diferente, por crear organizaciones sindicales y partidarias independientes, no significó su intrascendencia. La calidad de su pensamiento político y de su interpretación de la realidad nacional, así como su arraigo en las masas, significó que su pensamiento perdurara, en parte usurpado por los gobiernos de la Revolución que lo usaron para nutrir su discurso demagógico sobre el nacionalismo, sobre la democracia y sobre la participación popular y, en parte, por la mayoría de organizaciones de izquierda que conservaron vivos sus principios sobre el antiimperialismo, el nacionalismo popular, la democracia y su estatismo”. Una constante en su pensamiento era que solamente mediante la unidad nacional se podrían superar los grandes problemas del país((Loyola,1986,pp.164-165).

<sup>78</sup> Peña 5, p. Entrevista

misma división del magisterio; 3. El Sindicato Mexicano de Maestros y Trabajadores de la Educación (SMMTE que en palabras de Peña, es probable que signifique otra cosa). Este último era conocido como el sindicato blanco porque era el auspiciado por el Secretario de Educación, el licenciado y general Octavio Véjar Vázquez.<sup>79</sup>.

Esta situación fraccionó tanto al magisterio que por ejemplo en la zona escolar donde trabajaba Peña, “eran él y cinco más”, entre ellos su esposa “porque ni modo” que estuviera en su “contra”, los que pertenecían al SUNTE y el resto del personal se distribuía en las otras dos corporaciones. Pocos para cada delegación sindical en las zonas escolares, entonces pocos para cada sección en los estados y por ende, pocos para cada uno de los tres sindicatos nacionales.

Con Véjar Vázquez parecía que la educación iba para atrás porque no era partidario de que las escuelas fueran mixtas y dio la orden de que las niñas estudiaran aparte de los niños, situación que se hacía extensiva en la educación secundaria y normal, como el Mexe que hasta este tiempo había sido un internado mixto. Es posible que Véjar Vázquez haya decidido separar a los niños y niñas en las escuelas, a raíz de los conflictos suscitados en 1934 con los padres de familia respecto a la educación sexual que se impartía en la escuela. Según Jesús Silva Herzog, subsecretario de Educación –el secretario era Narciso Bassols--, los padres de familia hicieron “una huelga muy original”, la cual consistió en que:

Grupos de señoras se plantaban en las puertas de las escuelas a evitar que entraran los niños y entraran los profesores. Los profesores no iban a golpear a las mujeres, y los niños se asustaban; las madres de los niños se los llevaban. Y así nos fueron cerrando escuelas. Bassols no quiso acudir a procedimientos coercitivos. Hubiera sido muy sencillo usar la fuerza pública y desalojar a las intrusas. El no quiso hacerlo y lo que hizo fue renunciar en la fecha ya indicada, 11 de mayo de 1934 (Silva en Wilkie y Monzón, 1995, p.355).

---

<sup>79</sup> Peña 4, p. 5 Entrevista

Quizá esa era la idea de orden y de disciplina de dicho mandatario en tanto se afirmaba que

En materia educacional hemos participado también. Somos estudiantes y nos hayamos fuertemente vinculados al movimiento cultural de nuestra Patria. Y sinceramente hemos sentido una profunda admiración por el licenciado Octavio Véjar Vázquez, que ha restituido a la Secretaría de Educación Pública, su antigua responsabilidad. Sabemos que este hombre representa, en el Gobierno del general Manuel Ávila Camacho, el factor más decisivo: a él se deberá que la educación pública en México tenga un fuerte contenido de fraternidad, de amor, de conciencia de nuestra nacionalidad, y sobre todo, de orden y disciplina.<sup>80</sup>

### **1. Estábamos divididos**

En todo el país estaba dividido el magisterio e incluso de 1915 a 1933 ante una necesidad de organizarse surgieron varios y diferentes sindicatos regionales, aislados entre sí, sin que se pueda hablar de que alguno tuviera una representación mayoritaria del gremio magisterial. Uno de los grupos que cobró mayor relevancia sobre todo para el magisterio rural fue la Confederación Mexicana de Maestros (CMM), nacida en 1932; estuvo encabezada por el profesor Ramón G. Bonfil. En el periodo comprendido de 1933 a 1943, hubo otros intentos por integrar al magisterio del país; algunos grupos sobresalientes de estos años fueron: el Sindicato Mexicano de Maestros y Trabajadores de la Educación (SMMTE), el cual nació en 1941, era de tendencia anticomunista e incondicional del Secretario de Educación Pública, Octavio Véjar Vázquez. El Sindicato Único de Trabajadores de la Enseñanza (SUNTE), de filiación izquierdista, surgido como disidente del SMMTE; el Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la República Mexicana (STERM), surgió como “producto de una fusión de la organización obrera oficial cetemista y del Frente Único Nacional de Trabajadores de la Educación (FUNTE)” (Prawda, 1987, pp.234-235).

---

<sup>80</sup> El Campesino. Diario. México, 30 de noviembre de 1942 .Archivo General de la Nación.

El FUNTE surgió en 1935, agrupaba principalmente a profesores radicales de los estados que comulgaban con las acusas de Vicente Lombardo Toledano, dirigente a la sazón de la Confederación de Trabajadores de México (CTM). El Sindicato Nacional Autónomo de Trabajadores de la Educación (SNATE), grupo de ideología derechista, fundado en 1940 por disidentes del STERM. Eran grupos sindicales a nivel nacional pero que tenían simpatizantes entre los profesores de Hidalgo (ver red sindical al final de este capítulo en la página 155).

Así estaba el magisterio cuando llegó a la presidencia de la república, Manuel Ávila Camacho, quien posteriormente nombró como secretario de Educación al doctor Jaime Torres Bodet, en su primer ejercicio en dicha institución y, en diciembre de 1943 se reunieron en un congreso nacional todas las corrientes sindicales, evento que se efectuó en el “Hotel Casino de la Selva” ubicado en Cuernavaca Morelos<sup>81</sup>. Dicho casino había sido abierto durante el mandato de Abelardo L. Rodríguez, para gente de altas posibilidades económicas pero, a veces, la gente modesta, con deseo de apostar y ganar iba a allí y perdía su dinero quedando más pobre, comprometiendo seriamente su situación (Silva en Wilkie y Monzón, 1995, p.344). Por el análisis y negociaciones que ahí se dieron “los tres sindicatos arriaron banderas”, se unieron y surgió el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). José Peña estuvo ahí como representante de una delegación y recuerda que el hombre fuerte del sindicato fue el ingeniero Jesús Robles Martínez, quien se convirtió en “*el líder moral*”, el que decidía por muchos. Por ejemplo, si quería que alguien fuera el secretario general, pues ese que elegía se convertía en secretario “y así fue por varios años”, al parecer hasta que al presidente de la república Luis Echeverría, no le pareció bien que Robles Martínez siguiera y se dio la pauta para que surgiera Carlos Jonguitud Barrios.

---

<sup>81</sup> Peña 4, p. 5 Entrevista. José dice que estuvo en ese congreso que dio vida al SNTE y da como fecha el año 1942. Creo que confunde las fechas porque menciona a Torres Bodet como Secretario de Educación y éste fungió como tal de 1943 a 1946 y después de 1958 a 1964 (Cfr. Torres ,1985, p.10 y Arnaut 1998, pp. 228-229).

Se dice que en ese congreso de 1943 hubo acuerdos SEP-SNTE para que ambas partes pudieran intervenir en relación con los problemas internos de la zona escolar, sobre todo en relación a la ubicación de personal, es decir, en cada zona escolar se reúne el supervisor y el comité ejecutivo delegacional “para discutir, analizar y acordar”<sup>82</sup> cuáles profesores solicitaban cambio de escuela y de esos que solicitaban quiénes tenían más derecho a ser beneficiados, aunque solía suceder que no siempre eran otorgados los cambios de una escuela a otra o de una zona a otra, a aquellos profesores con más derechos, sino que se ponían en juego otro tipo de situaciones. Entonces con dicho acuerdo entre instituciones, quedaban establecidas las pautas para que las dos velaran por los intereses de los profesores en cada zona escolar.

## 2. Líderes naturales

En cada zona escolar había “cuadros” integrados por “personas activas”, los cuales surgían de “forma natural no de dedazo”, eran gentes preocupadas por mantener la organización sindical y la lucha por los aumentos en los salarios y otros beneficios. Dichos cuadros eran encabezados por “líderes naturales” con preocupación, simpatía e interés por resolver los asuntos personales y colectivos. De los “líderes naturales” que había en las zonas escolares, se constituyó una organización<sup>83</sup> al interior del sindicato a la que llamaron “fracción”, cuya función consistía en reunirse con los secretarios de la sección antes de que salieran a alguna reunión sindical en alguna zona escolar.

---

<sup>82</sup> “El trabajo colectivo de pensar cumple una de las funciones capitales de las instituciones, consistente en proporcionar representaciones comunes y matrices identificatorias: proporcionar un estatuto a las relaciones de la parte y el conjunto, vincular los estados no integrados, proponer objetos de pensamiento que tienen sentido para los sujetos a los cuales está destinada la representación y que generan pensamientos sobre el pasado, el presente y el porvenir; indicar los límites y las transgresiones, asegurar la identidad, dramatizar los movimientos pulsionales” (Käes et al, 1996, p.18).

<sup>83</sup> La organización con un carácter contingente y concreto, dispone no de finalidades sino de medios para lograrlos. “Bleger propone considerar la organización como la disposición jerárquica de las funciones en un conjunto definido”, funciones que se realizan generalmente dentro de un edificio, área o espacio delimitado. ( Käes en Käes et al, 1996, p. 24).

Desde este punto de vista puede pensarse a la fracción como un grupo<sup>84</sup> “selecto” y representativo de la ideología de la base magisterial en Hidalgo, a la usanza de los consejeros. Para resolver algún asunto o problema en las zonas escolares, porque a ellas iban a resolver conflictos, analizaban lo que sucedía en esa zona, quiénes eran los líderes, cuáles eran las posibilidades de solución y negociación, para llegar a los profesores con alguna propuesta, es decir, “ellos no llegaban con las manos cruzadas”. Por ejemplo, narra Peña que antes de ir a resolver un conflicto, se reunía con un grupo selecto de compañeros “activistas” para discutir y acordar sobre lo que se trataría en la reunión en cuestión, eso era una “fracción”. Al parecer, de esto se hizo un remedo con Carlos Jonguitud Barrios y por eso surgió “vanguardia”, porque era básico tener agrupados a los cuadros en un solo propósito, unidos por ciertos criterios. Eso fue importante para el movimientos sindical posterior, aunque *“fue un remedo de lo que se hizo con antelación”*.

Los “líderes naturales” eran profesores que justamente por su simpatía y dedicación hacia los asuntos de los maestros, se ganaban la confianza, eran aceptados y requeridos como dirigentes, es decir, los nombraba la base. A semejanza de un “estilo de dirección”, el liderazgo de estos profesores era y/o es una actuación dentro y fuera de la zona escolar y era decisivo que quien fungía como líder inspirara credibilidad en el papel que jugaba, o que le asignaban los “otros” profesores de su escuela, zona o región. Los líderes naturales lograban que su actuación impresionara a los compañeros y le asignaran el papel de líder, “su líder” (Ball, 1989,p. 95)

Los líderes naturales pueden pensarse como aquellos profesores cuyas habilidades y posibilidades de convencimiento seducen a los otros para que acepten lo que proponen, posiblemente más por la manera como lo

---

<sup>84</sup> “El grupo —en cuanto información intermediaria— es lo que en el seno de la institución vincula entre sí, en una realización de tipo onírico y por la comunidad de síntomas, fantasmas e identificaciones, a los sujetos de la institución, de manera que puedan cargar en ella sus deseos reprimidos y encontrar los medios deformados, desviados, disfrazados, de realizarlos o de defenderse contra ellos. De este modo se ligan a la institución, a su ideal, su proyecto, su espacio” ( Kæes en Kæes, 1996, P. 40).

dicen que por la riqueza de la idea en sí, toda vez que sus palabras convencen. Pero ante todo porque estos “líderes” no son nombrados por las autoridades ni por los representantes sindicales, sino que surgen desde ahí, “*de las bases*”. Esto puede deberse también al carisma que algunas personas poseen para presentar a los otros sus ideas, por esa manera como dan a conocer sus puntos de vista, sus sugerencias, son las que llevan a los demás a adoptarlos. Pero también tiene que ver con los profesores que hacen que alguien sea “líder”, dado que para serlo no basta con que aquel lo desee, hay que tener a quién dirigir, por eso en un liderazgo debe hablarse de acción conjunta. La mayoría de los estilos de liderazgo exigen un mayor o menor grado de apoyo mutuo entre el líder y los que dirige y, a medida que avanza el proceso de acción conjunta, el ajuste mutuo, los acuerdos y negociaciones desempeñan todos un papel importante en el desarrollo de la relación social (Ball, 1989, p.95).

Cabe aquí una analogía respecto de la idea de La Perrière de que el gobierno es la recta disposición y el cuidado para conducir las a un fin conveniente, no a un bien común, sino conveniente para cada una de las cosas que hay que gobernar. Pero no se trata de que el gobernante imponga una ley sino de disponer las cosas que hay que gobernar, más bien utilizar tácticas que leyes, e incluso utilizar las mismas leyes como tácticas. Actuar de tal manera y a través de cierto número de medios para que los fines puedan ser alcanzados. Para este caso, el líder debe tener paciencia, prudencia y diligencia, es decir, no es necesario que castigue para poder ejercer el gobierno. Debe conocer las cosas, los objetivos que se quieren alcanzar y cómo hacerlo, al mismo tiempo tener disposición para ello. Para gobernar debe actuar como si fuese al servicio de los otros, de los que son gobernados por él para que no se note imposición alguna de quien gobierna o de quien dirige (Foucault, 1991, p.18). De ahí que, para José Peña, sea tan importante hablar de líderes naturales, en tanto que no eran impuestos ni imponían, sino que seducían para que los fines pudieran lograrse pero para eso era necesario que fueran los más informados y tuvieran claro qué se

quería para poder hacer una recta disposición de las cosas. En otras palabras,

las cosas de las que debe ocuparse el gobierno son los hombres pero en sus relaciones, ligazones, imbricaciones con esas otras cosas que son las riquezas, los recursos, los medios de subsistencia, el territorio, ciertamente con sus fronteras, sus ciudades, su clima, su sequedad, su fertilidad, son los hombres en sus relaciones con los usos, las costumbres, los modos de hacer o de pensar, etc., y finalmente son los hombres en sus relaciones también con esas otras cosas tales como los incidentes o desgracias del tipo de las carestías, la epidemia, la muerte, etc. (Foucault, 1991, pp.15-16).

Pero, hijo natural, no porque no contara con el apellido paterno sino porque ese apellido paterno no lo sostenía políticamente, entonces para poder “destacar” había que buscar un apellido que lo relacionara con los otros, en este caso el de familia no biológica, sino de la estirpe que se había armado en el internado, ha sido mayor recomendación, apellido de mayor peso, el pertenecer a la familia de El Mexe, y el haberse aliado a unos hermanos de estirpe que coincidían en ideología, y que al ser “hermanos mayores”, que sabían hablar y vestir y convencer; buscaban entre los “pequeños” los secretos para hacer que los otros vieran en ese sujeto a un líder.

Llegaban “sin nada” al internado y ahí se hacían de unas alas que después les permitían ascender e ir amarrando los hilos de una red de relaciones cuyo nudo principal iniciaba en la escuela del Mexe. Pero esos hilos se tendían en ambas direcciones, es decir, importa estar bien con los funcionarios de mayor cargo, sin embargo, era y es imprescindible no descuidar detalles porque tan importante era y es esa relación como importante lo es también las relaciones con los subalternos. Implica estar bien con aquellos que mandan y al mismo tiempo con los que representan las bases, para tener a quien mandar, de lo contrario cómo ser líder si no se representa a nadie, y por supuesto su plus ha estado en no ser tan evidente con las ideas y cosas que se imponen para que los otros no se sientan agredidos, en eso ha consistido su poder como líder, en hacer que los otros hagan lo que el líder quiere pero, sin que se note la coacción, sin que se note

la imposición, sin que se convierta en tirano, sino dialogando y convenciendo, en palabras de Peña “usando la dialéctica”.

Ocuparse de los hombres en sus ligaciones y relaciones, por eso ha sido importante la capacidad de los líderes para movilizar a los profesores en función de (eventos) acomodar las cosas, de hacer que actuaran como se necesitaba en función de los fines, pero para eso el líder debe buscar cómo poner ese orden sin que se note, sin que se imponga, más bien de manera sutil, natural, de ahí el término “*líder natural*”, que fuera impuesto como tal, ni él impusiera abiertamente. Líderes naturales sin apellidos políticos, solamente con la recomendación de su carisma y trabajo, con su actuar, eso los recomendaba ante los demás, eso hacía que les tuvieran confianza y fueran elegidos por los grupos para que los representara, los dirigiera, líderes naturales sin apellidos políticos, como Peña. *Hijo natural*, porque no tuvo padre que lo recomendara ante los demás, tuvo que buscarse uno, por eso se ocupó por ser líder estudiantil y después del magisterio, en ambos casos respaldado por su trabajo. Eso era suficiente. Suficiente en tanto que se requiere ser legitimado por el grupo en el poder en este caso por los dirigentes sindicales que iban a las zonas escolares a “dar fe” cuando se elegían delegaciones sindicales.

Los líderes naturales eran profesores que, casi siempre, convencían a los demás “empleando la dialéctica”. Convenciendo más que imponiendo o imponiendo vía el convencimiento. Ahí radicaba su poder, no imponían arbitrariamente y quizá por eso tenían mayor poder, ya que la influencia tiene que ser sutil para que no moleste, por eso quien actúa de esta manera es quien más se legitima en el poder ( Cfr. Moscovici,1984).

### **3. Se discutían personalidades**

Peña dice que, la primer división entre profesores, que se dio en Hidalgo, se debió a que dentro de la organización magisterial había profesores que eran líderes radicales para negociar porque exigían paros y huelgas, pero también había otra parte, entre los que estaba José Peña, quienes pensaban que las

negociaciones tenían que llevarse a cabo “utilizando la dialéctica”, “porque un líder sindical tiene que saber de dialéctica”, ya que “los tiempos no son permanentes” y “hay que hacer modificación en las tácticas de lucha”, es decir, había dos criterios para hacer lucha.

Recurrir a la dialéctica significa que para este grupo no se debería tener como táctica de lucha el paro de labores, mucho menos las huelgas, porque eso era el último recurso, sino que había que efectuar las negociaciones vía el diálogo, ya que era mediante el convencimiento de los otros que se podía obtener mejores resultados y que si en otros tiempos los paros y las huelgas habían sido las estrategias a seguir, al cambiar los tiempos, “porque los tiempos no son permanentes” también hay que modificar las maneras para luchar. Para esto último había dos criterios opuestos. Los radicales y los de la dialéctica. Cada uno de los grupos hacía sus “congresos de masas”, a los que asistían todos los maestros del estado, claro, a las reuniones del grupo con cuyas ideas comulgaban.

La cabeza principal de los radicales era un compañero de escuela de Manuel Sánchez Vite, el profesor Humberto Cuevas Villegas (quien también fue director del politécnico, y con quien Peña convivió dos años en el Mexe ; aun cuando mantuvieron *“las mejores relaciones”*, en la lucha sindical eran adversarios políticos). Me parece que en la otra parte lideraba José Peña Bautista o por lo menos era una de las cabezas porque dice que a los “congresos de masas” de su grupo (así llamaban a sus reuniones, donde asistían los maestros que pertenecían a dicha agrupación) porque cada grupo hacía sus congresos, él se daba el lujo de invitar a Humberto Cuevas Villegas para que les platicara cómo pensaban en el bando radical y aunque nunca los convenció, les permitía estar enterados. Todo se hacía sin majaderías, “eran luchas civilizadas, maduras”.

A Peña nunca lo invitaron al bando radical porque “posiblemente tenían miedo de que los convenciera” usando la dialéctica. En eso consistía quizá el poder de Peña como líder de su grupo, en que no era quien decía no abiertamente, sino que escuchaban y analizaban los elementos diferentes sin

una aparente inclinación, hasta se daban el lujo de escuchar al adversario sin temor, para después con mayores elementos poder diferir radicalmente de otros, sin que pareciera imposición del líder, por eso su influencia era más agarrante, más encarnada, porque no se temía a la diferencia, sino que era precisamente escuchándola como podía marcarse la diferencia de ideales y al mismo tiempo afianzarse el grupo como tal y emerger más fuerte, más poder (Foucault,1992). Como la división duró diez y seis años, a los congresos nacionales iban dos delegaciones del estado de Hidalgo, pero el grupo de Peña “siempre ganaba”, es decir, eran reconocidos por el Comité ejecutivo Nacional, en eso consistía “la diferencia”.

Ganaban los que convencían empleando la dialéctica, sería que los convencían de esa manera o que el grupo en el poder comulgaba con esta manera de negociar, no querían actuar de manera radical, sino convencer pero entonces José estuvo del lado del grupo pudiente puesto que dice no convenía a los intereses que se hicieran paros, huelgas, sino que se tenían que discutir los asuntos y elegir lo que convenía, gobernar desde la palabra, hacer que los otros se convencieran posiblemente de lo que al grupo o líder consideraba viable y posible de negociar. Dice que se luchaba casi por las mismas cosas, solo que la diferencia estaba en la manera como llegaban al resultado, luchando e imponiendo mediante paros, cortar de tajo con el malestar, y la otra ir pasando a los resultados deseados vía la charla, la explicación para convencer, es decir, dos tácticas de lucha opuestas para llegar al mismo fin, mejorar las condiciones laborales de los profesores. Prácticas que hacen pensar en la dinámica adquirida desde que era alumno del Mexe.

“La lucha sindical aquí en Hidalgo era vertical ¿ve?, era democrática”<sup>85</sup> porque se elegían a los dirigentes “por simpatía”, “por convicciones”, “por criterios” y se “discutían personalidades”, es decir, si algún profesor aspiraba la candidatura para alguna secretaría, se analizaban sus cualidades, por ejemplo, cuando en uno de los tantos “congresos de

---

<sup>85</sup> Peña 5 Entrevista

masas” efectuado en Zimapán en 1962, Peña fue nombrado candidato a la secretaría de trabajo y conflictos, se analizó quién había sido el profesor José Peña Bautista, qué puestos había ocupado, y sobre todo cómo había actuado.

En dicho análisis pudo haberse comentado que José Peña Bautista es un profesor que perteneció a la primera generación de alumnos de la Escuela Regional Campesina en el Mexe, a la que entró en 1933 y concluyó en 1937. En 1934 fue miembro de la sociedad de alumnos y por estas fechas recibió en varias ocasiones al profesor Domitilo Austria García, representante sindical del SMRH. En ese mismo tiempo hubo un conflicto entre la comunidad estudiantil y el director y maestros de dicha normal, como no resolvían a favor de los alumnos, optaron por hacer una huelga, que coordinó Peña porque fue el presidente del comité de Huelga y estuvo como secretario de dicho comité, el entonces también alumno Donaciano Serna Leal, quien años más tarde fue gobernador interino del Estado. Los alumnos ganaron la huelga; fueron actividades como estas las que permitieron ir afianzando su trayectoria como líder estudiantil, pero también se dio a conocer con las personas de las comunidades, por lo menos de las cercanas al Mexe, así como entre el magisterio, dado que situaciones como ésta trascendían más allá de las paredes del internado. Incluso, cuando egresó continuó participando en las luchas sindicales para mejorar condiciones de los profesores, así como en presencia sindical en los congresos, consejos estatales y/o movimientos magisteriales que hacía el gremio para presionar a las autoridades educativas, sobre todo al gobernador, para lograr mejores condiciones salariales y laborales.

Cuando hacían estos tipos de movimientos, tanto en el nivel estudiantil como en el nivel magisterial, se formaban comisiones de alumnos o de maestros, según haya sido el caso, en los que los líderes platicaban con las autoridades municipales para informarles respecto de lo que estaba sucediendo y por qué era la lucha, a fin de evitar otro tipo de interpretaciones que pudiera perjudicar al movimiento en situación. Con algunas autoridades

de los municipios hacían alianzas en pro de las causas de los alumnos, mismas que se continuaban después de egresar del internado.

Se ha comentado también que José Peña había ingresado al magisterio en 1937, a la edad de 20 años, y que la primera escuela donde trabajó estaba en la comunidad de Santa Gertrudis, hoy Villa Juárez, en Nicolás Flores, así como que un año después había presentado su examen profesional, el cual consistió en una clase práctica con un grupo de alumnos y un informe por escrito de sus labores en un año de trabajo, con ello obtuvo su título como maestro rural. Para 1938 estaba en la cabecera de ese municipio, donde lo alcanzó la “expropiación petrolera”, suceso que lo puso eufórico y pensó que era un acontecimiento que implicaba a todos los mexicanos por eso había que hacerlo trascender; la manera como él le dio realce fue mediante un desfile por la comunidad e invitó a unos padres de familia para que los acompañaran y algunos alumnos cargaron un pizarrón en el cual se leía con letras grandes “La Expropiación Petrolera”, es decir. hicieron “su manifestación”.

Después lo cambió el inspector a La Laguna, en donde estuvo solamente 15 días y de ahí al Barrio de Jesús en Ixmiquilpan, donde permaneció de 1939 a 1940. Ahí conoció a un “maestro muy extraordinario” de aproximadamente ochenta años de edad, “pero en primer lugar muy capaz, era un maestro magnífico muy capaz”. A don José Reyes Hernández, que así se llamaba dicho profesor, “no le cayó muy bien” que José Peña fuera nombrado director de esa escuela por el inspector de la zona, actividad que él había desempeñado, sin embargo, lo respetaba y como usaba sombrero, se lo quitaba para saludar a Peña al tiempo que le decía “mi señor director”; ante esto Peña le sugirió que siguiera ejerciendo como responsable de la escuela, pero casi luego se enfermó y en una charla con él le dijo “profe quiero que se haga cargo de la dirección” de la escuela.

Se analizó que en 1943 Peña estuvo en un congreso que se efectuó en el Hotel Casino de la Selva de Cuernavaca Morelos cuando surgió el SNTE, porque tenía una secretaría por parte del SUNTE. El SNTE desde el

inicio se reveló como aliado a la política avilacamachista al respaldar las rectificaciones en materia educativa expresadas “(...) con la reforma del Artículo tercero constitucional para eliminar las famosas alusiones a la ‘educación socialista’ estampados en la época de Cárdenas” (Pellicer y Reyna,1978,p.133)

En 1946 se inscribió como alumno de la primera generación del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM) en Pachuca, generación que egresó en 1951 y presentó su examen profesional en abril de ese mismo año, bajo la siguiente característica: como la normal de Pachuca enjuiciaba al IFCM, este último quiso mostrarle que había calidad en los estudios que ahí se realizaban, para esto escogió a algunos alumnos como Peña para que hicieran su examen profesional con un jurado integrado por docentes de la normal y del IFCM. El examen consistió en una clase con grupo de alumnos de quinto grado, más la réplica de su tesis “Historia comparada de la educación en México”; en diciembre de ese mismo año ya era alumno de la Escuela Normal Superior en la ciudad de México.

Se casó en 1941 con Ciria Lara Trejo, ex alumna de la normal del Mexe (hace aproximadamente 25 años que se jubiló y casi tres que falleció; era unos años mayor que José). Ambos se fueron a trabajar en una escuela que estaba en Chicabasco, municipio de Actopan. Ahí estuvieron cinco cursos y en 1952 se cambiaron a San Antonio Zaragoza, donde permaneció dos cursos y en 1954 llegaron a la Centro Escolar de Actopan, en donde trabajó durante 4 años “como ayudante de maestro de grupo”; exigió que le dieran como alumnos a puros hombres y le asignaron los de sexto grado que atendió durante 4 años. A los 2 años de haber llegado a esa escuela le dieron su dictamen como director y se hizo “*guaje*”, es decir, no desempeñó como tal porque estaba trabajando como maestro de biología en una escuela secundaria.

Finalmente, se fue a desempeñar su función en la escuela primaria Fray Bernardino de Sahagún, ubicada en Ciudad Sahagún, donde tenía apoyos y comodidades que brindaba la compañía ensambladora de carros

AIROLO nada más que no le gustó porque al ser una comunidad donde había ingenieros, doctores y obreros con sueldos mejores que les permitía darse un nivel de vida superior al del profesor, le pareció que se menospreciaba a éste y solicitó su cambio a Francisco I. Madero en Tepatepec. “¿Ve?, ese es el chiste, cómo había actuado, cuál había sido su línea sindical”<sup>86</sup>, toda vez que era importante saber quiénes eran los profesores que podían dirigir los destinos sindicales del magisterio hidalguense. En el Estado de Hidalgo, para poder ascender de profesor a director o representante sindical, la línea sindical a la que se ha pertenecido juega un papel básico, de no ser la que conviene al grupo en el poder, no se logra negociar nada.

#### **4. Tenían ascendiente sindical**

Una vez analizada la vida de algunos posibles candidatos, se elegía al que había resultado con una trayectoria más relevante para el cargo que deseaba desempeñar. Este proceso se seguía para cada uno de los posibles candidatos a todas las secretarías. Así, además de que se analizaba la relevancia de la trayectoria de algunos profesores para elegir candidato, se daba la oportunidad de que aquellos que no conocían al profesor en cuestión, lo conocieran y supieran con anticipación a quién elegían. Casi siempre se tenía cuidado de que los elegidos fueran de la misma línea sindical, porque era bastante incómodo que en una sección sindical hubiera representación de las diferentes líneas sindicales, así no se podía trabajar porque cada dirigente tenía compromisos con aquellos de su grupo que favorecieron su llegada al lugar que ocupaba y se dejaba de lado el trabajo en grupo que debía imperar en la sección sindical. Sin embargo, en algunas ocasiones se formaron comités de coalición, pensando salvar así las diferencias entre los grupos, esto lejos de beneficiar o de unir, hacía más complicado el asunto sindical.

---

<sup>86</sup> Peña 5, Entrevista

Situación por demás contradictoria si se considera que uno de los aspectos del desafío democrático es, precisamente que hay diferentes puntos de vista. En palabras de Touraine, la razón de ser de la democracia es el reconocimiento del otro (Touraine, 1994,p 281). Me parece que la situación arriba mencionada se opone al sentido de democracia ya que sus presupuestos son la división de poderes, igualdad ante la ley, pluralidad de partidos, intervención de los votantes en el gobierno mediante representantes libremente elegidos y el reconocimiento de los derechos de libre asociación, reunión y expresión (Diccionario Enciclopédico,1996, p 281)

A raíz de la experiencia vivida en la división de 16 años se puede decir que, “nunca se puede formar un comité de coalición”, es decir, que se repartan las secretarías, “nunca ha funcionado”, porque cada miembro está “atrincherado” y responde a las necesidades de sus compañeros de grupo, entonces por eso siempre hubo división, “en lugar de salir unidos, salían divididos y todo eso, pero no hubo paros, agresiones verbales, ni físicas”<sup>87</sup> . Posteriormente, cuando Manuel (Sánchez Vite) llegó, ya hubo unidad.

Una unidad entre comillas, porque de hecho cada quien mantuvo sus posiciones ¿ve?, hasta que se diluyó, se le diluyeron los, digamos los grupos por el paso del, del tiempo, del desgaste, un desgaste de tipo social porque así se maneja esto también<sup>88</sup>, pasa el tiempo y los movimientos de desgastan, se diluyen.

A raíz de los comités de coalición, hubo otra división, y así llegaron a 1962 cuando hubo un congreso de masas en Zimapán y fue electo el profesor Tomás Dévereux (quien tenía una plaza nocturna en el magisterio y a su vez era tesorero en la actual Universidad Autónoma de Hidalgo) como Secretario General, José Peña Bautista para Secretario de Trabajo y Conflictos; entonces los adversarios a ese grupo se retiraron pero “se sujetaron a la mayoría”. A este grupo le “tocó” unificar a los profesores, ya que los del grupo contrario se retiraron cuando ellos fueron electos, para eso

---

<sup>87</sup> Peña 5, Entrevista

<sup>88</sup> Ibid

tuvieron que recorrer el estado. El secretario de Conflictos tuvo que visitar varias veces las zonas escolares para “orientar y dar directivas, resolver problemas” porque, en ese tiempo, Peña “resolvía problemas, no como hoy que mandan al ayudante del secretario, del secretario del ayudante”,<sup>89</sup> él iba a las zonas escolares y para eso tenía que salir de Pachuca a las 10 o a las 11 de la noche, en la camioneta de la sección y acompañado solamente del chofer, había que trasladarse a la huasteca, a la sierra, al valle, etcétera. Es difícil saber si fue así ya que no hay otra voz que diga lo contrario, sólo está la de Peña.

Los congresos se hacían en Zimapán por táctica, ya que durante varios años se hicieron en Pachuca, capital del estado, pero los profesores de dicha localidad eran “adversarios”, es decir, de una línea sindical diferente a la de José Peña. Entonces Pachuca siempre fue enemiga de este grupo, comulgaban con otras ideas, o mejor dicho con otros líderes. El grupo de José Peña vino algunas veces a parar las labores de los maestros federalizados de Pachuca; el grupo de aquí los recibía a naranjazos y a jitomatazos, pero venían a parar las escuelas de Pachuca para obligarlos a que se sumaran al movimientos para adquirir prestaciones, casi siempre lograban que se sumaran a la causa que se defendía. Por situaciones como estas es que no se podía hacer los congresos en un lugar con esas características “donde había gente enemiga nuestra”, en la idea de que les podían hacer manifestaciones, paros, en otras palabras, de que les perturbaran el desarrollo de las actividades del congreso.

Al parecer, el grupo de Pachuca era encabezado por la “señora Sánchez Nava, me parece que Guadalupe”, “eran muy aguerridas, las mujeres ahí eran muy aguerridas”; pertenecían también a este grupo las profesoras Villegas Yebra quienes en 1951 integraron el jurado que examinó a Peña cuando egresó del IFCM, en esa ocasión lo felicitaron pero sindicalmente eran adversarios, por eso se hacían los congresos allá en Zimapán, en terrenos que podían ser neutrales pero no adversarios.

---

<sup>89</sup> Peña 5, Entrevista

Algo que siempre era (y creo que sigue siendo) motivo de lucha para todos, tenía que ver con los pagos y el incremento de estos, porque casi siempre estaba pendiente, situación que en varias ocasiones llevó a pensar y planear movimientos con miras a huelga. Dado que se les exigía a los representantes sindicales que se ocuparan de resolver asuntos relacionados con los intereses de los profesores y les reclamaban el que algunos incursionaran en las políticas, aprovechando su lugar en el sindicato para beneficiarse de manera personal y comprometiendo los intereses de los profesores del estado, porque a veces en los congresos nacionales se discutían cosas que no competían a los representantes sindicales, ni a los maestros, o por lo menos no de manera directa, de ahí que se piense que

la actitud de los líderes del SNTE frente al problema de salarios recordaban vivamente la de los principales líderes obreros; utilizaban un vocabulario altisonante revolucionario y reivindicativo pero terminaban adaptando sus demandas a los ofrecimientos de las autoridades (Pellicer y Reyna, 19778, pp.134-135).

Se decía, a propósito del Congreso efectuado unos días antes en Acapulco, que los delegados reunidos allá de todo trataban menos de lo relativo a la profesión, ya que esta vez el asunto eran cuestiones relacionadas con el mejoramiento económico de los maestros, sólo que “los maestros políticos o los políticos maestros” ocuparon el tiempo no para discutir de la política gremial, sino sobre política electoral del país y se había formado la Comisión Política Nacional que presidía nada menos que “el político más que maestro”, don Manuel Sánchez Vite. Se miraba a la política gremial como tortuosa ya que como diría de manera enfática don Miguel Alemán al asumir la presidencia de la república, en su gobierno “el único que haría política era él”.

Así en el sindicato de maestros sucedía algo semejante porque hacían política solamente los dirigentes, “*los grandes o pequeños, los dirigentes*”, porque cuando había un asunto de importancia que tratar los maestros convocados llegaban tan sumisos como lo harían “los hijos delante

de los padres”, y no iban a discutir lo que les preocupaba, ni a rechazar lo que no les convenía, los maestros iban a acordar lo que previamente los dirigentes ya habían acordado “*en algún conciliábulo secreto; y debía aprobarse sin quitarle ni una coma*”, parecía que se aplicaba “el apotegma de la escuela antigua: MAGISTER DIXIT, el maestro lo ha dicho, y por ese motivo está bien”. Se sujetaba a votación y la mayoría aprobaba, a esto se le ha llamado “democracia dirigida”, lo cual era motivo de lamentación porque donde quiera que se practicara esta democracia tarde o temprano daría pésimos frutos.

Esta situación había provocado malestar entre los agremiados por lo que se auguraba “una división profunda” que perjudicaría a los maestros, a los dirigentes, pero sobre todo a la educación de la niñez que resultaban ser “un chivo expiatorio e inocente víctima”, de lo que deberían ser sus profesores, porque se decía que lo acordado en el congreso de Acapulco era una especie de golpe mortal para la educación nacional. Primero, porque el haber consentido el gobierno ser patrón y sus empleados trabajadores, había traído un bajo nivel cultural en el pueblo, y segundo porque,

Al dar el gobierno por ingenuidad o por conveniencia, curules federales y estatales a los líderes, creyendo que así los tendría contentos, las había despertados muchas ambiciones, y a como diera lugar, procurarían tener esos puestos ya que para ellos significaban curules y otras granjerías, además de poner a sus disposición las cuotas sindicales, situación que les daba superioridad ante la masa magisterial, a la que veían pequeña y lejos, ‘la esquilman y tiranizan’.<sup>90</sup>

También se tomaban (y creo que se toman) acuerdos contra ella, tales como lo dicho por algún dirigente de gobierno “Mientras yo sea Secretario General, los maestros no pedirán aumento”<sup>91</sup>. Se hacía un

---

<sup>90</sup> Renovación. Periódico. Pachuca. Martes 6 de diciembre de 1955. No. 1920, año XX, Etapa III. Archivo Histórico del Estado de Hidalgo.

<sup>91</sup> Ibid.

llamado para que el gobierno mirara con recelo y analizara bien los alcances para que después no tuviera que lamentarse porque

la política es para los políticos, no para los maestros. A estos últimos como a cualquier ciudadano, la Constitución les garantizaba sus derechos políticos que podían y debían ser de fatales consecuencias y se podía perjudicar a la educación, a la niñez y por añadidura a la Patria entera.<sup>92</sup>

Es importante recordar que desde sus inicios se consideró al SNTE como organismo clave para el control político del país, por eso sus dirigentes gozaban de estimación entre la familia revolucionaria y varios ocuparon puestos de senadores, diputados o gobernadores. Pero el interés por los puestos sindicales no ha sido solamente porque les ha servido como trampolín político sino porque

El sindicato confiere a sus dirigentes un poder considerable por los recursos económicos de que dispone y por su papel decisivo como gestor de ascensos, traslados, licencias, etc. El manejo de tan importantes funciones para beneficio de unos cuantos se convirtió en una práctica corriente de los líderes del SNTE desde finales de los años cuarenta (Pellicer y Reyna, 1978, p133).

Se creó una red compleja de lealtades que envolvían a inspectores y directores de escuela, con esto se facilitó a los líderes del SNTE el control político de la organización pero a cambio se alimentó “la sorda animadversión de la base magisterial” (Pellicer y Reyna, 1978, p133).

Unir a los profesores “costó mucho trabajo” pero lograron hacerlo porque en ese tiempo los dirigentes “tenían ascendiente sindical” y el respeto de los otros, por eso “a una directiva, no la ponían en tela de juicio” porque se le conocía, sabían su vida, se sabía que era una gente honrada y honesta, es decir, poseía ascendiente moral, convicciones, era “unitario”. Si una directiva tomaba tal o cual resolución, la base no la cuestionaba en tanto

---

<sup>92</sup> Ibid.

que si la habían elegido era porque los representaba y ese sentido le tenían confianza porque al conocer la vida de los representantes se sabía cómo actuarían ante diferentes situaciones.

Para la lucha sindical en Hidalgo se elegía a los dirigentes por simpatía, por convicciones, por criterios y se discutían personalidades, como ya mencioné, se analizaba la vida de los que podía ser los dirigentes para seleccionar al más conveniente., eso era discutir personalidades, “ese era el chiste”; por ejemplo cuando José Peña fue candidato a secretario de trabajo y conflictos en uno de los congresos efectuados en Zimapán, se analizó su vida y su trabajo en el magisterio. A juicio de dicho profesor, quien vino a “prostituir, ¿ve?, de ya elegir por dedazo aquí en Hidalgo, como se acostumbra actualmente y en todas las secciones, en todo el Comité Nacional, pero aquí en Hidalgo específicamente, fue Manuel Sánchez Vite”.<sup>93</sup>

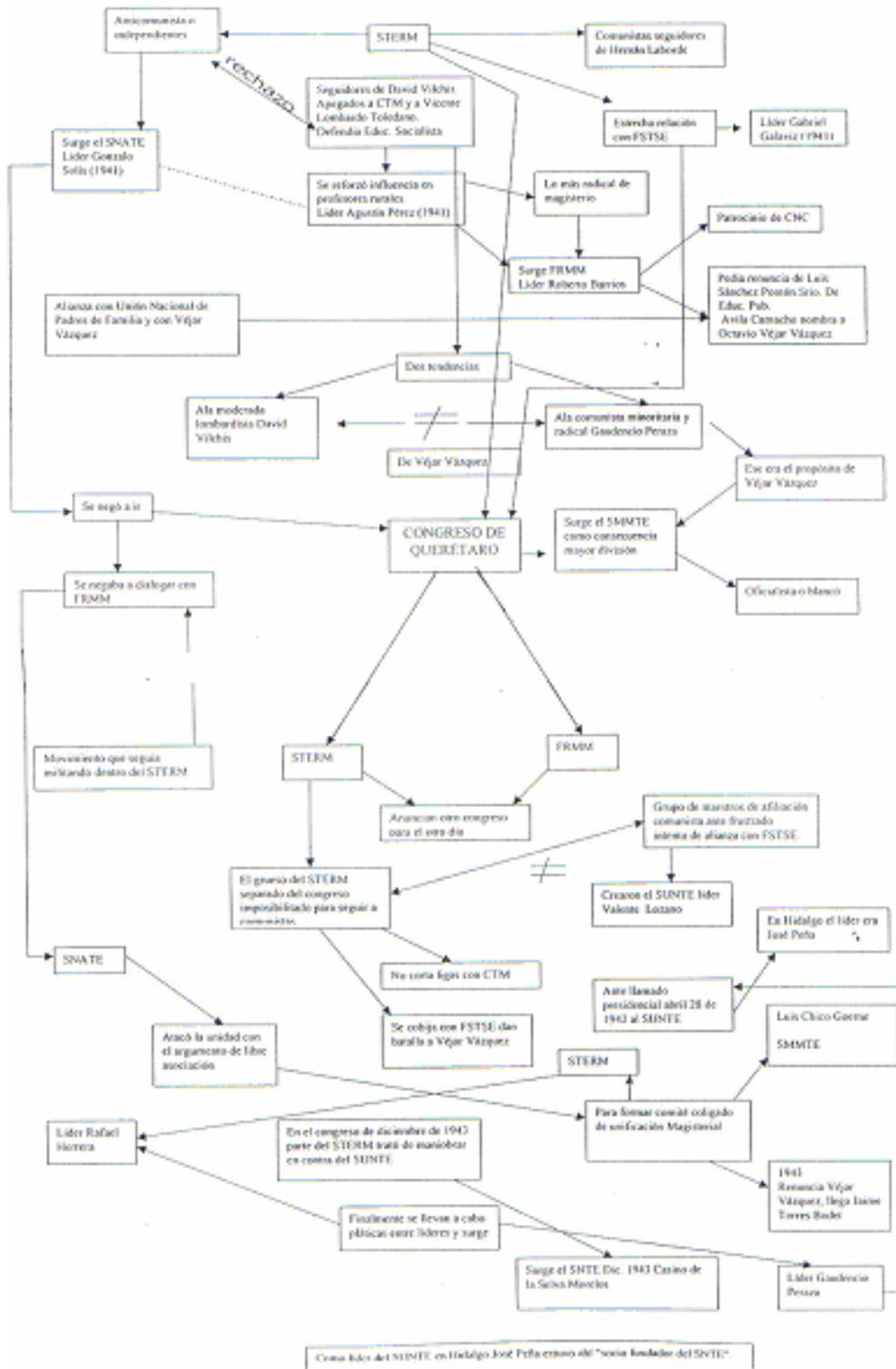
A criterio de Peña, se iniciaron los “dedazos” en el sindicato con Manuel Sánchez Vite porque una vez que fue secretario en el Comité Ejecutivo Nacional “ya impuso sus cuates aquí”, incluso se dio el caso de que algunas gentes resultaran contrarias al grupo y como ya mencioné anteriormente, con él se nombraron de dedazo a los directores federales de educación en el estado ya que cuando él fue gobernador nombró a Rivero Nava para que ocupara dicho cargo; un cargo que antes se ganaba por escalafón. Posteriormente hubo otra división del magisterio en Hidalgo, la llamada por algunos “la división de los Robertos”, Roberto Cerón y Roberto Meza.

Lo interesante en José Peña no es que haya transitado por varios puestos y lugares de mando en representación de los otros, sino que en todos los lugares donde se paró estaba respaldado por sus relaciones con los sujetos que lo subordinaban y que en varias situaciones --además de su trabajo de convencimiento porque sí recorría el estado haciendo dicha labor-- , eran los que le apoyaban o le abrían el camino para poder sostenerse como

---

<sup>93</sup> Peña 5, Entrevista

líder, situación que deduzco de los mencionado por Peña respecto a su trayectoria y relaciones. No es que él no fuera un “líder natural” como lo expresa, sino que era mencionado y reconocido por los líderes superiores a él, también sostenido por las masas, estas últimas algo veían en él que los llevaba a permitir que los representara a nivel zona escolar, estado e, incluso, en congresos nacionales; como sucedió en 1942 y 1943 a los que asistía Peña con apenas 5 años de servicio en el magisterio y ya era un personaje en la política magisterial, ya era conocido por los profesores que comulgaban con sus ideas pero también por sus adversarios, así como por autoridades civiles y educativas en Hidalgo. Permitían que la voz que los representara fuera la de él. Por otro lado, los superiores permitían que esa “voz” se expresara y tuviera prioridad por encima de otras voces, entendidas como la voces de otros líderes magisteriales de agrupaciones contrarias al grupo de José Peña, ahí estaba la “*diferencia*” marcada tal vez por los nexos con los políticos, como Sánchez Vite, y por su trayectoria de líder tanto en el internado del Mexe como en el magisterio, como lo muestra la siguiente red en relación del SNTE.



## CAPÍTULO 3

### **PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS: APRENDER A SER MEDIANTE EL SABER**

Una vez que se egresa de la escuela regional campesina como profesor de escuela rural, se puede decir que ya era “alguien”. Había logrado armar una familia que le daba elementos para sentirse en vínculo con los compañeros que compartieron espacio y estancia en el internado, se pertenecía más que a familia, a una estirpe, cuyos hilos de existencia se encuentran tensados dando forma a una red en donde son las relaciones las que sostienen ese entramado. Esas relaciones cobijadas por la estirpe, han requerido de verse fortalecidas por otros vínculos, en otras direcciones; en este caso penetran en otro tipo de prácticas, necesaria para sostener la red por uno de sus bordes. Hablamos aquí de las prácticas pedagógicas que aluden a desempeño docente y directivo en las comunidades donde se encontraban trabajando los que “alguien”. Si bien es cierto que en todo lo escrito se habla de la presencia del otro y del “Otro” en las prácticas, aquí es básico el papel que ha desempeñado al hacerse de los conocimientos y elementos que han permitido acercarse a lo que no se conocía. El otro como mediador entre las prácticas deseadas, el profesor y lo que ha sido posible aprender para formarse como profesor y, el Otro como las pautas, lo generalizado.

## **A. PEGARSE AL QUE SABE: EL OTRO COMO MEDIADOR**

### **1. Se aprendía de los titulares**

El experimento de las escuelas regionales campesinas fue iniciado por Bassols y continuado bajo el mandato de Cárdenas. Esta unión de escuelas centrales agrícolas y normales rurales dio como resultado una institución que se ha mencionado “nueva”, en los términos en que se convirtió en un internado mixto con el objetivo de producir maestros rurales y campesinos con preparación técnica-práctica, lo cual se suponía que garantizaba un mejor desempeño y uso en el cultivo del campo, para eso los estudiantes recibían dos años de preparación agrícola y técnica y, los que deseaban ser profesores, se quedaban otro curso escolar para recibir la preparación pedagógica que los acreditaba como tal.<sup>94</sup>

Los estudiantes de la escuela regional campesina desarrollaban actividades que posiblemente les permitían apropiarse de los conocimientos “teóricos” que se consideraba necesarios para su posterior trabajo como docentes, es decir, se recibía clase en las aulas, en donde el alumno entraba en un proceso escolarizado que lo llevaba a cumplir con las actividades académicas, y el rendimiento que ahí se obtenía era evaluado por los “catedráticos” encargados de la materia. Puede ser que algunos fueran nombrados como buenos estudiantes, si no es que los mejores del grupo, por las calificaciones que obtenían en el desempeño académico y entre mayor era el cúmulo de conocimientos adquiridos, de acuerdo a los criterios de la institución, mejor promedio se obtenía, esto permitía ser considerado como buen estudiante y se esperaba que tuviera un mejor desempeño en la práctica como docente, ante los alumnos de la escuela primaria. Considerarse a algunos mejores que otros, no quiere decir que, así haya sido, sino que ese juicio de valor era emitido en relación con los criterios de la institución. Cabe aquí, la idea de Paul Ricoeur (1996) en torno a que

---

<sup>94</sup> Ya mencioné anteriormente que, el gobierno abandonó este proyecto, totalmente, en 1941(Cfr. Raby,1973,p.45)

Una institución considerada como regla de distribución sólo existe en cuanto que los individuos toman parte en ella. Y esta participación, en el sentido de “tomar parte”, se presta a los análisis probabilistas que no tienen otro punto de aplicación que los comportamientos individuales (Ricoeur,1996,p.210)

Como la Escuela Regional Campesina era un internado, los horarios que ahí regían y la distribución de actividades dependían de lo que la institución tenía dispuesto que debía realizarse para el buen funcionamiento del lugar y establecimiento (Fernández,1998) y cómo debían ser los saberes que ayudarían al futuro docente en su labor con la comunidad, en donde la constancia y la puntualidad serían dos situaciones a considerar a lo largo de su desempeño como profesores. En el Mexe había una diversidad de comisiones aparte de las actividades académicas, había que realizar comisiones en la agricultura, comisiones en ganadería, comisiones en la hortaliza, comisiones en el apiario, comisiones en un taller mecánico, los comisionaban por una o varias semanas y en algunos casos por meses.

Se pensaba que todas esas eran experiencias de las cuales “algo iba uno aprendiendo”, luego les tocaba también comisión en la cocina para ayudar a las cocineras en el lavado de trastos y lo que cada uno pudiera hacer. Ahí, en el internado las comisiones de lavandería les lavaban la ropa y se las planchaban, había también comisión de panadería y otras, es decir, había muchas comisiones y los alumnos tenían que ir rotándose hasta que les tocaban todas; cuando esto sucedía volvía a iniciarse el ciclo de comisiones “por las que pasábamos, pasábamos este todos y este eran experiencias fue, fue bonito hacer pan y todas esas cuestiones y este fue bonito, fue bonito y este luego la preparación que íbamos recibiendo (...)”<sup>95</sup> En esa escuela no sólo iban a estudiar en los libros y en las clases, también se iba a trabajar en el campo, en los talleres, en la industria, así como en el cuidado y crianza de los animales. Eran duras las faenas y varios se

---

<sup>95</sup> Nájera 1, p 8 Entrevista

desanimaban pero también había quien decía que si otros habían podido por qué ellos no iban a ser capaces de realizar todas las actividades que les indicaran (Serna en SEP 1987).

Es probable que los alumnos se desempeñaran con mayor habilidad en las actividades agrícolas porque es lo que conocían pues la mayoría era de origen campesino. En cuanto a los otros talleres, los alumnos aprendían el oficio en acompañamiento de los alumnos aventajados al respecto, es decir, las comisiones se integraban con los alumnos que tenían experiencia en los talleres, incluso eran los que coordinaban el equipo y se agregaban algunos de los de nuevo ingreso para que aprendieran de ellos y de los profesores encargados. Aprendían de mirar las habilidades de los otros en mecánica automotriz, en herrería, en economía doméstica, lavandería y planchaduría, aunque esto último era lo que preferían las alumnas.

Puede agregarse que el trabajo se había dividido en sectores, al frente de los cuales estaba un experto, del sector pedagógico se encargaba un profesor excelente, “del sector agrícola, un agrónomo; del ganadero, un especialista en cuestiones pecuarias; del sector industrial, un perito hábil y dinámico” (Serna en SEP,1987). La Escuela Regional Campesina era de trabajo, de producción en donde los alumnos aprendían a desempeñar actividades como profesores y como campesinos. Había gente calificada que aseguraba el aprendizaje de los alumnos tanto en lo agrícola como en lo pedagógico, entonces se aprendía tanto de los compañeros como de los maestros.

En lo que corresponde al sector pedagógico se puede mencionar que había actividades anexas al mismo: por un lado estaba el recibir clases en el aula, leer libros, aprender algunas cuestiones de didáctica, y por otro se encontraban las prácticas con los grupos de alumnos de educación primaria. Como actividades previas para estas prácticas, el profesor encargado de este sector organizaba en grupos pequeños o equipos de tres o cuatro integrantes y los enviaban a alguna región del estado, por ejemplo a Molango, a las escuelas rurales de esa región o municipio, en las que se

distribuían a los alumnos practicantes, término con el que se les conocía y conoce a este tipo de estudiantes.

La primera vez que salían a las prácticas, más que “practicar” con el grupo de niños, observaban cómo trabajaba el profesor responsable del grupo con los alumnos. Observaban cómo daba su clase, qué estrategias ponía en juego y para qué, cómo era el desarrollo de un día de trabajo activo, cómo planeaba sus sesiones, qué situaciones se presentaban en el grupo y cómo las resolvía, qué documentos se elaboraban, cuáles eran los problemas que aquejaban a la comunidad...En fin, implicaba estar en contacto con la realidad que rodeaba a cada escuela, un tanto para saber qué podían encontrar durante su desempeño y cómo actuar y superar algunas situaciones, por lo que miraban cómo se desempeñaba el “titular del grupo”, y así aprendía en la práctica a trabajar, también estaba lo que ellos encontraban como respuestas a las preguntas que de manera personal le hacían al “titular”.

Otra etapa de prácticas consistía en que los implicados salieran a las escuelas de las comunidades a prestar su servicio pero con la responsabilidad y consigna de que el titular les prestara el grupo para ejercitarse como docentes, es decir, eran los practicantes los encargados de trabajar con los niños, bajo la mirada vigilante del responsable del grupo, mismo que hacía y firmaba un informe en el que explicaba al responsable del practicante en cuestión, lo que, según su percepción, había sido el desempeño del practicante al que había observado trabajar. En el informe casi siempre se destacaban los errores y aciertos que había cometido, a la vez que se les proporcionaba una calificación. Los mismos practicantes se encargaban de llevárselo al responsable del sector pedagógico del internado.

Podemos decir que el primer tipo de prácticas que duraban entre una y 4 semanas, eran para aprender de la experiencia del “titular” y las otras prácticas eran para ejercitarse como docentes, vivían de lleno el ser profesor. Estas últimas duraban entre 4 y 6 semanas. En ambas, los alumnos de la Regional Campesina permanecían en la escuela y comunidad que les

asignaban. En dicha estancia aprovechaban para compartir con la comunidad sus conocimientos de agricultura, horticultura, industrias caseras, y de gestión etcétera; como resultado, conocían a la comunidad y a sus autoridades, tales como al juez auxiliar, el presidente del comité de padres de familia de la escuela, al presidente municipal, al inspector, a personal de otras escuelas. Así mismo, estos se daban a conocer entre ellos por su participación en las actividades de la comunidad.

Por otro lado, las famosas “prácticas” se convertían, la mayoría de las veces en algo agradable porque se salía de las aulas del internado y se iba a la comunidad, *al campo*, dirían otros, primero a observar cómo trabajaban los profesores y después había otros periodos en donde el alumno se convertía en el profesor del grupo que le prestaban, tenía a su cargo ya el desempeño de actividades docentes ante un grupo.

(...) la experiencia mayor fue cuando nos salimos a la, a las prácticas, me parece que salimos, pues si creo que sí cuatro semanas, a fuimos fuera de la escuela, a nosotros, a unos compañeros de Molango y a mí nos mandaron allá por Molango, delante de Molango a una escuela rural por allá nos mandaron, si, allá estuvimos haciendo la práctica ya, ya de lleno entrando a los grupos, ya de lleno ver cómo se manejaba un grupo, ya de lleno entrarle a empezar a manejar niños y a manejar, ver los problemas de con la comunidad, aunque no se manejaban directamente pero los observábamos mediante el trabajo del maestro titular de la escuela.<sup>96</sup>

Los conocimientos teóricos eran enseñados y evaluados por los “catedráticos” en las aulas( así refieren los informantes al hablar de sus profesores en el Mexe) y, a trabajar como docente, se aprendía o se esperaba que aprendieran mirando a los otros en el ejercicio de su función, mirando a los “titulares” cómo trabajaban con los alumnos, “ya en la realidad”. Foucault menciona que en la práctica de uno mismo es indispensable el otro, para que la forma que define esta práctica alcance su objeto, es decir, el yo. Al respecto,

---

<sup>96</sup> Nájera 1. 9 Entrevista

Existen tres tipos de ejercicios, en relación al otro, indispensables para la formación del hombre joven: 1. El ejercicio del ejemplo: el ejemplo de los grandes hombres y de la tradición como modelo de comportamiento. 2. El ejercicio de la capacitación: transmisión de saberes, comportamientos y principios. 3. El ejercicio del desasosiego, de ponerse al descubierto: enseñanza socrática (Foucault,1994,pp.57-58).

Esta idea de aprender a ser maestro mirando las prácticas de los “titulares” puede entenderse si se considera que hay prácticas que no son de “naturaleza discursiva” aun cuando hay múltiples discursos que se articulan en torno a ellas, como sucede con la práctica docente que se discursa sobre formas de atender un grupo de alumnos, sin embargo, es hasta que se tiene al grupo de niños cuando se ve la dimensión de lo que realmente significa trabajar con los alumnos, y se entiende lo que significa en sí ser profesor hasta que se tiene un grupo de alumnos que solamente dependen de uno para su estancia en la escuela, es decir, mientras somos practicantes se desarrollan las actividades planeadas todavía sin la responsabilidad de ser el titular del grupo; esto es lo que me lleva a sugerir que:

el acceso a esas prácticas sin discurso solo es posible gracias al desciframiento de los textos que las describen, prescriben, proscriben, etcétera, no implica empero identificar la lógica que las gobierna o la “racionalidad” que les da forma con las que gobiernan la producción de los discursos” (Chartier,1996,p.28)<sup>97</sup>.

Para que dicho desciframiento sea, es fundamental que estén los otros tanto los que van guiando con su discurso lo que se dice son las prácticas y los otros con quienes se confronta lo que teóricamente se ha discursado. Al ser estudiante le adelantan a uno, mediante el discurso, lo que supuestamente es el quehacer del profesor rural. Eso se da desde una realidad construida en el aula de alumno en formación para docencia, en

---

<sup>97</sup> “La práctica discursiva es una práctica específica ( “extraña” describe Foucault en algún lado), que no reduce todos los otros “régimenes de práctica” a sus estrategias, sus regularidades y sus razones” (Chartier,1996,p.28).

tanto los que están dirigiendo esa formación no necesariamente tienen experiencia con alumnos de educación primaria por eso se discursa desde lo que se dice que será la práctica con los pequeños. De describen y prescriben y es la realidad con sus contextos y sujetos específicos la encargada de devolver las carencias o vacíos en la formación, al profesor nuevo.

## **2. Necesitamos quién nos esté estimulando**

¿Qué hay de los buenos estudiantes ante las prácticas? No bastaban los discursos empleados por los profesores de la Regional Campesina respecto de ser docente, era necesario que se miraran frente al grupo de niños actuando, enfrentarse de lleno a lo que posteriormente sería su trabajo en el magisterio, en tanto ha existido la consigna en cuanto a que lo manejado en la escuela de formación, no quedaba lo bastante claro hasta no vivir la experiencia. Este tipo de alumnos hacían de todas las actividades prácticas que posteriormente les servían en el ejercicio de la docencia en las escuelas que les asignaban.

Algunos ingresaron al magisterio sin saber qué hacer cuando les asignaron el grupo de alumnos, sobre todo si dicho grupo era de primer grado. Cuando había otro compañero en la escuela y se le tenía confianza para preguntarle, se convertía en apoyo. Si la escuela era unitaria, se podía iniciar por arreglarla mientras se le ocurría o se informaba respecto de cómo iniciar las actividades docentes. Había profesores que para superar sus deficiencias formaban pequeños círculos de estudio en donde analizaban situaciones que les sucedía en sus respectivos grupos, es decir, intercambiaban experiencias y se daban algunas sugerencias. En dichos círculos también analizaban materiales que profesores preparados y experimentados les recomendaban. A su vez, los profesores de la misiones culturales les sugerían material que podían estudiar. Como no tenían programa que los guiara, trabajaban

a tontas y a locas”. Impartían historia con maquetas y frisos, “narrándola a manera de leyendas y tratando que los niños tomaran parte activa en los juegos escénicos; ciencias naturales a través de la observación de plantas y animales, poniendo a germinar semillas, disolviendo azúcar o sal en agua para que comprendieran las mezclas (Ponce en SEP,1987,p.21).

Con compañerismo, sinceros, sin egoísmos y con el deseo de cumplir con el compromiso ante la sociedad, trabajaban y adquirían sus conocimientos, incluso algunos compañeros de las rancherías circunvecinas les consultaban respecto a sus problemas y los del círculo de estudio, con sus escasos conocimientos trataban de solucionárselos, ya que la distancia y dificultad en el transporte no les permitía integrarse al grupo. En esos círculos se hacían elaboraciones de qué y cómo debería ser la práctica con los alumnos. En esta lógica, las prácticas son: actividades cooperativas cuyas reglas constitutivas se establecen socialmente; los patrones de excelencia que les corresponden en el nivel de tal o cual práctica vienen de más lejos que el ejecutante solitario. Este carácter cooperativo y tradicional de las prácticas no excluye la controversia, sino más bien la suscita, principalmente en cuanto a la definición de los patrones de excelencia que tienen también su propia historia. (Ricoeur,1996,pp.181-182). Las prácticas ni son tal cual se discursan ni se repiten completamente, se reelaboran.

Casi siempre sucedía que el director de la escuela se oponía a dicha forma de trabajo, les llamaba la atención acusando a los implicados de intrigantes, de querer quitarle el puesto de mando y les decía que dejaran de reunirse o serían acusados de conspirar contra la dirección de la escuela y la amenaza era que serían acusados de complot y de inservibles para que los mandaran a otro lugar. Ante el temor de ser cesados o cambiados de lugar se optaba por suspender dichas prácticas de formación. Se daba el caso que si los profesores enteraban al inspector de la forma de prepararse que estaban desarrollando pudiera ser que no tuvieran temor de ser acusados, pero para evitar problemas se optaba por suspender esas prácticas, sin embargo, sí había profesores cambiados de escuela y cesados solamente

por reunirse a estudiar. Quizá por sentir en peligro su poder ante los profesores, por pensar que “la expansión de poder, en el caso del burócrata y del oficial, quiere decir más cargos, mayores privilegios y mejores oportunidades de ascenso” (Weber,2001,p.18). Era mejor estar relacionado con el inspector, no disgustarlo por las situaciones que pudieran presentarse.

En este sentido “pegarse al que sabe” tiene que ver con aprender de los “titulares”. En este caso los titulares eran los profesores con experiencia en el trabajo con los niños, quien permitía a los de la regional campesina observar su práctica y posteriormente les prestaba su grupo de niños para que practicara a ser maestro de grupo, para ir adquiriendo experiencia y cuando egresaran de la Regional Campesina pudieran trabajar con los alumnos que hubiera en la escuela que le designaran, en la zona y región a la que lo mandaran a trabajar como miembro del magisterio. En el magisterio es básico “aprender a ser mediante el hacer”.

Al mirar cómo trabajaban los profesores con experiencia ante el grupo de niños, los jóvenes candidatos a profesor de educación primaria, estaban tomando como ejemplo las prácticas de dichos profesores, lo cual puede pensarse así porque primero los veían trabajar con los niños y después “los practicantes” tenían que trabajar con los alumnos para irse entrenando o ejercitando como profesores, es decir, por un lado tenían una preparación teórica que había que confrontar mirando cómo se operaba en la realidad. Después, ellos debían seguir el ejemplo de esos profesores enfrentándose a un grupo de alumnos para ver si la teoría recibida y las prácticas de miradas le permitían al joven ir dando forma a su práctica. Aprender de los otros lo que saben, aprender sus prácticas y si es posible llevarlas a cabo o desarrollarlas ahí donde se han aprendido o se ha visto que funcionan. Ahí donde han tenido significado, tal vez por eso se regresa a trabajar a la misma región e incluso al mismo lugar donde se estudió y donde de alguna manera se tuvo contacto con esas prácticas.

Para que esto sucediera algunos profesores recorrían diferentes escuelas del estado, se iban acercando; otros salían de la escuela y era

enviados a trabajar cerca de su lugar natal donde era posible que trabajaran solamente un curso o dos y luego ya llegaran hasta su comunidad de origen, como lo menciona uno de los entrevistados.

En mil novecientos cincuenta y ocho me, me adscribí ya a la escuela primaria Cristóbal Contreras de ahí de Calnali donde yo hice mis estudios de educación primaria y me asignaron en ese año el grupo de sexto grado que atendí durante casi veinte años.<sup>98</sup>

Es frecuente encontrar que los profesores y no las profesoras sean designados para sexto grado por largas temporadas, sólo que algunos son más exigentes, radicales y solicitan atender nada más niños ya que las niñas podrían asustarse con la energía y fuerza del carácter del profesor y “terminar odiándole”.

Esta práctica de permanecer siempre en el mismo grado escolar puede pensarse como una idea de especializarse en ciertos haceres y contenidos a trabajar, claro que esto es posible en escuelas de organización completa (un profesor para cada grado escolar). Pero, para que en 1958 pudiera llevarse a cabo, los profesores habían recorrido antes varias escuelas, en comunidades y hasta en municipios diferentes. Algunas veces permanecían en cada escuela, (o en cada comunidad, es igual ya que en el medio rural nada más había una escuela primaria por comunidad rural) no más de 15 días, entonces llegar a un lugar con una escuela de organización completa era como una recompensa por el recorrido hecho y si se podía ser “durante veinte años el maestro de sexto grado”, la satisfacción era mayor. Por otra parte, estaba garantizada la experiencia docente que se había adquirido por medio de la práctica propia en el recorrido por varias comunidades más pequeñas.

Puede decirse que algunos profesores hicieron o han hecho carrera ahí en su lugar de origen, es decir, que son profesores de la escuela donde realizaron sus estudios de educación primaria y a la hora de recibir su

---

<sup>98</sup> Vite 1, p. 2 Entrevista

nombramiento como director, ejercen en esa misma escuela donde se han vivido primero como alumnos y después como docentes; posteriormente al recibirse la comisión y/o nombramiento de inspector, es posible que también sean de la zona a la que pertenece la escuela donde se ha ejercido la función de director, donde también han sido profesor (de sexto) y alumno de educación primaria.

(...) una vez concluida la licenciatura ya me dan la plaza de director de escuela y me asignan la escuela Cristóbal Contreras (...) fungí dos años como director y ahí me, me dan la comisión como supervisor de zona ahí mismo, en la zona cuatro de allá de Calnali... comisión que, que yo desempeño hasta mil novecientos ochenta que me, me comisionan ya aquí aaa a la dirección de educación primaria... en un proyecto que se llamaba plan, Plancaed (...) <sup>99</sup>.

En esta idea puede pensarse que “La mística es la autoridad de la muchedumbre, figura de lo anónimo, que vuelve indiscretamente en el ámbito de las autoridades académicas” (De Certeau, citado por Chartier, 1996, p.71).

Como ser profesor encerraba dedicación y entrega, buscar el beneficio para las comunidades, entonces ese beneficio podía ser intenso si se trabajaba en el lugar donde estaban los orígenes, es decir, por lo más cercano a uno. Eso les daba cierto lugar especial ahí. Un lugar que se ganaba con el trabajo. Había otros profesores que no tenían la “suerte” de estar cerca de su tierra natal pero también dedicaban sus esfuerzos para luchar y lograr beneficios, tales como la construcción de aulas, solicitar apoyo para que los campesinos tuvieran asesoría sobre cómo hacer producir la tierras que les había repartido (en la mayoría de los casos era cerril), apoyo en la construcción de brechas para que se facilitara la comunicación entre las principales poblaciones, favoreciendo el comercio de productos que en las

---

<sup>99</sup> Vite 1, p 2, entrevista.

Plancaed era un “plan para elevar la calidad de la educación” en el Estado de Hidalgo, donde los responsables de dicho proyecto se desplazaron en diferentes partes de la entidad para observar las condiciones reales que guardaba el sistema educativo, sobre todo en los lugares marginados.

regiones se cultivaban. Prácticas que favorecían que en algunos lugares a los maestros se les considerara como verdaderos líderes sociales, quienes nada o casi nada sabían de política partidista,

sólo de trabajo constructivo, pues había mucho qué hacer. Los campesinos confiaban en sus maestros, a ellos consultaban la menor duda. Fue un hermoso tiempo de paz y de armonía, ganada por la entrega de los maestros y su convivencia con la comunidad (Ponce en SEP,1987,p.127),

porque vivían en el lugar de trabajo, lo cual les permitía compartir las alegrías y las tristezas de los vecinos, su forma de vida. En otras palabras, no sólo discursaban sobre lo que se tenía que hacer, ponían en práctica lo que el discurso decía, cada uno a su modo, como lo entendían pero se trabajaba.

Aquí cabe la idea de “considerar a los discursos como prácticas que obedecen a reglas de formación y de funcionamiento” (Chartier,1996,p.27). Formación y funcionamiento en la realidad, porque se discursaba y ponía en práctica lo que se decía y con esto los profesores iban haciéndose de elementos dados los requerimientos de los lugares donde trabajaban.

A través del discurso iba preparándose al tipo de profesores que se hacían cargo de las escuelas primarias rurales, pero a veces la realidad superaba lo aprendido de los elementos teóricos que se recibían, entonces se desarrollaban actividades que no estaban planeadas ni pensadas desde el internado donde se prepararon para la docencia se hacían necesarias prácticas efectivas porque lo que se encontraba en las comunidades rebasaba la formación, es decir, los elementos teóricos recibidos eran superados por la realidad empírica. De ahí la idea de que algunas prácticas están más allá de los discursos. La verdadera dimensión del trabajo se tubo hasta que se desarrolló. No todas las prácticas de formación para la práctica se discursan, ni todo lo que se discursa se lleva o se ha llevado a la práctica. Pero en el internado también se formaba a los profesores para armar y decir discursos, para convencer a los otros, para hacer que los otros actuaran de la manera como se requería o se ha requerido.

Bourdieu (1995) asocia la idea de éxito con la competencia lingüística, quien mayor posibilidad del habla posea, mayor será su rendimiento. Pensando en que para convencer a los otros, Peña tenía que “aprender a hablar”, ser competente en el habla para tener éxito entre los compañeros del internado y poder convertirse en líder estudiantil, era el manejo del lenguaje lo que entre otras cosas marcaba la diferencia en los alumnos de la Escuela Regional Campesina, pertenecientes a la misma clase social, se podía “no tener padre” y “andar descalzo” pero podían desarrollarse ciertas competencias que compensaban dichas carencias y la más urgente era “aprender a hablar”, saber qué decir para convencer y así ser aceptado y elegido. Práctica que se aprendía pegándose a los compañeros de grados superiores que tenían en sus manos la facultad de hacer que los otros hicieran o actuaran como lo deseaban.

Se aprendía de ellos y después se trabajaba para ellos, pero no era posible ser como ellos, en otras palabras, ya en el magisterio se podía apoyar e incluso dirigir alguna campaña para que el ex compañero de internado, que le había enseñado a decir discursos, ocupara algún puesto político (ver apartado cuatro). La desventaja ligada al origen social también era sustituida por las orientaciones escolares donde los alumnos como Peña tenían que destacar en el aprovechamiento académico, para saber un poco más que los otros y poder estar a la altura de esos otros. Había que formarse en casi todos los aspectos y aquí puede decirse que formación intelectual y práctica política se asocian (Bourdieu y Passeron, 1979, pp. 127-128).

Si las prácticas se aprendían y desarrollaban en el lugar de origen entonces eran más significativas pero, ¿significativas para quién? Incluso había resistencia para cambiar de residencia, es decir, si los profesores se casaban y cuando sus hijos necesitaban más estudios que la educación primaria, se veían en la necesidad de cambiar de comunidad su lugar de residencia e ir a vivir a donde sus hijos pudieran estudiar, lo cual significaba a veces el traslado de toda la familia a otro lugar: el profesor se quedaba en la comunidad y su familia se iba. Había resistencias por parte de los

profesores para dejar su “tierra”. “Entonces ya me tuve que venir; no ya no, ya no podía... me vine en contra de mi voluntad porque yo había dicho que no me iba a venir”.<sup>100</sup>

Podría pensarse que el lugar garantizaba que las prácticas aprendidas, los saberes adquiridos funcionaran solamente para ese caso o ¿será que estaba ahí la gente que los había apoyado para aprender a ser profesor y eso los arraigaba? “(...) por la buena avanzamos despacio, necesitamos quién nos esté estimulando y vamos, dale, échale, y se puede, sí”<sup>101</sup>, es decir, “pegarse al que sabe” no sólo para aprender sino también para recibir impulso, energía que alentara a continuar con las tareas emprendidas. Sin embargo, ninguna sociedad local es soberana en tanto las jerarquías sociales y de poder estatales y nacionales que subordinan; las personas destacadas solamente a nivel local se convierten en figuras locales ante los hombres de actividad y popularidad de alcance regional y nacional. Pensado así es necesario que quien desea triunfar deje “atrás la sociedad local, aunque se necesite ser ratificado por ella para ser elegido” (Mills,1987,p.44).

De la sociedad dependía (y depende) que un profesor fuera destacado, en tanto que somos lo que los otros dicen de nosotros y, por eso, no basta con que se desee sino también el deseo del otro para que un profesor pueda ser destacado. Aventurando una analogía, hasta podría decirse que, mencionado como de élite, en el nivel de profesores, pero élite. si es que entendemos como tal no lo alto, la cumbre, sino como poseedor de elementos diferentes de los del resto, casi siempre respaldado por el poder de otros.

### **3. No los regañen, díganles**

Ser director de escuela y , a la postre, supervisor de zona es una práctica que al parecer se aprendía ( y creo que se aprende aún), solamente de mirar

---

<sup>100</sup> Vite 1, p. 9 Entrevista

<sup>101</sup> Gálvez 3, p. 10 Entrevista

y preguntar cómo trabajaban los otros, y si uno de los otros era el director federal de Educación, más significativa resultaba y más posibilidades tenía de ser reproducida. Digo que se aprende todavía porque, de no ser por los cursos que actualmente se ofertan o se obliga a tomar, la práctica directiva es empírica. Las prácticas discursivas son transferibles y variables. “Constituyen fuerzas cuya dirección es modificable, los saberes ocupan un campo estratégico y son elementos de tácticas variables. Son discursos fuerza” (Foucault, 1992, p.11). Se aprendía entre otras cosas que la oficina de supervisión podía estar en el lugar que al jefe le conviniera. Aunque hubiera un lugar señalado para que la oficina esté.

Por ejemplo, cuando estuve en la zona treinta, oficialmente la cabecera estaba en la Lagunilla pero económicamente desde antes de que me hiciera cargo de la zona, aquí atendía el supervisor, entonces como yo vivo aquí pues yo tenía mi oficina en mi casa.<sup>102</sup>

En otras palabras, si el supervisor de la zona donde se trabajaba, despachaba los asuntos oficiales en un lugar que no era necesariamente el oficial para esas tareas (porque le convenía hacerlo en otro por la cercanía con su domicilio particular o por la comunicación, etcétera), cuando se llegaba a ser supervisor, se sabía que también uno podía llevar la oficina a un espacio que podía ser el inmueble para la inspección o donde conviniera más. A esto puede pensarse que la inspección, como institución, ya no estaba donde estaba el establecimiento sino que permanecía en el imaginario de los sujetos por la figura del inspector, aunque la oficina no fuera el espacio dedicado *ex profeso*, sino el hogar del directivo, estaba y/o está articulado por el sujeto que ostentaba el cargo. Ellos miraban la oficina de trabajo como si fuera la casa o la casa como si fuera el trabajo, no establecían el límite entre ambas partes, se vivían como jefes de zona escolar en todo momento.

---

<sup>102</sup> Peña 1, p 42 Entrevista

Cuando digo que se aprende de los otros no necesariamente tiene que ser alguien ajeno a la familia, puede ser que se trate de hermanos y/o parientes que se tienen en el magisterio como docentes o directivos , y los profesores aprenden de ellos por la relación diaria en la familia, en las escuelas y en los centros de cooperación pedagógica. Siempre está aprendiéndose de los otros hasta la manera, día y forma de llevar a cabo las reuniones, reproducir en la zona la manera como son orientados ellos, como dice Peña, si en la jefatura de sector tienen reuniones de información y trabajo el primer viernes de cada mes, entonces también él convoca a reunión de directores, el primer martes de cada mes.

De una manera o de otra, siempre estamos reproduciendo las prácticas que miramos en otros, <sup>103</sup> ya fuera dentro del aula o fuera de ella, atendiendo la documentación que les enviaban o apoyando con gestiones a los vecinos, siempre aprendían de los otros, como diría la profesora Francisca Ruíz Castillo “Los maestros rurales no sabíamos nada, el inspector nos enseñaba a levantar el censo, a hacer las listas de alumnos presentes y las calificaciones, nos decía cómo hacer un acta y cómo redactar y contestar un oficio” (Ruíz en SEP,1987,p.128).También era ante la presencia del inspector y del juez auxiliar de la comunidad que se nombraba el comité de educación, integrado por vecinos para que proporcionaran apoyo a las actividades que la escuela organizara ya fueran pedagógicas, cívicas, sociales, culturales, cultivo de parcelas, es decir, era el inspector quien hacía hincapié en que el trabajo tenía que ser en equipo, entre ambas partes.

Había una transmisión de las prácticas que eran consideradas como “tradición”. Esto alude a la tendencia de reproducirse a sí mismo que tiene la sociedad en general y el sistema educativo en particular, inculcando los valores de las generaciones anteriores a las generaciones nuevas. Pero estas tradiciones no persisten automáticamente, por “inercia”, sino que son el “resultado de mucho trabajo duro por parte de padres, maestros, sacerdotes, patrones y otros agentes de la socialización (Burke,1992,p.147).

---

<sup>103</sup> Peña 1, p 43 Entrevista

Estas son las actividades que se realizaban en torno a lo administrativo o quizá debo decir, en torno a las actividades gestivas, pero había otro tipo de prácticas que se reproducían y que tenían que ver con las actividades fuera de la oficina. Se reproducían las prácticas pero también hace pensar en una “modelización” de las prácticas o una búsqueda de modelización de prácticas, pues de alguna manera “todos hemos procedido por “modelo” sin saberlo muy bien, y todos hemos razonado en el marco de un modelo construido, en tanto “forma tangible de los medios más clásicos del razonamiento”<sup>104</sup> (Braudel, p.80). Y tal parece que los profesores siempre hemos procedido así, tomando como “ejemplo” las prácticas de los otros profesores y es tan común que ya los profesores no nos asombramos que se proceda de esa manera.

Así lo platica un profesor de la región de Tulancingo, quien dice que trabajaba en una comunidad lejana a su lugar de residencia, en una escuela donde siempre había atendido grados superiores, y al cambiarse a una escuela cerca de su casa, le asignaron el primer grado, pero resulta que a los pocos días estaba nervioso e inconforme e incluso se quería regresar a la anterior comunidad porque no sabía cómo trabajar con los niños de primero para que estos aprendiera a leer y escribir. Y se quejaba amargamente ante su esposa. Ante esto su hija, que se encontraba cerca de ellos haciendo la tarea que su profesor de primer grado le había dejado, se levantó y le arrojó la libreta al tiempo que le decía “ten, fijate qué trabajos me puso a mí mi maestro y eso ponles a tus alumnos y ya deja de estar chillando”<sup>105</sup>.

Algunas ocasiones puede no quedarnos claro a los profesores este proceder respecto a las prácticas, porque se ejecutan la mayoría de las veces sin razonarse, pero cuando tenemos que pensarlas sirve como punto de arranque y llegada algún modelo construido al respecto que puede ir desde el que guardamos en la mente de cuando éramos alumnos en algún

---

<sup>104</sup> Braudel ( ) p 80

<sup>105</sup> Entrevista realizada por el profesor Tomás Orozco Rosales, alumno de la maestría en educación en la sede Tulancingo de la Unidad UPN-Hidalgo.

nivel educativo hasta a las elaboraciones que nos formamos después de leer a los pedagogos y tratar de seguir sus recomendaciones. No digo que se trabaje con modelos sino que tomamos como ejemplo algunas formas de trabajo docente pero como ni los sujetos que aprenden son los mismos ni los contextos se mantienen estables, las prácticas son recreadas, no necesariamente por iniciativa del profesor pero sí por exigencia del medio. Acciones y reflexiones como las de este profesor son las que hacen pensar respecto a que:

Si toda forma cultural es arbitraria, todo intento de cambio no es más que repetición de lo mismo, y toda rebelión inútil. Las actividades críticas o contestatarias de profesores y estudiantes no son más que << las desesperadas posturas que tomamos >>, condenadas desde su origen a la recuperación, y, en último término, a la reproducción del sistema que pretenden negar. La institución absorbe cualquier intento de renovación, de ruptura o de rebelión, y los convierte en forma de afianzamiento, para prolongar su repetición de modo indefinido (Bourdieu y Passeron, 1979, p11).

Pero la repetición no puede entenderse tal cual sino que más bien es una repetición en espiral, en forma de cono invertido, dado que no puede pensarse como fotocopia porque los contextos cambian y los sujetos actúan en esos contextos modificándolos, aportando cada uno cierta modificación en donde la institución absorbe los aportes de los sujetos, se modifican y regresan a los mismos pero no en la forma original sino rearmada, como si se pensarán originales, y se toman incluso como ideas nuevas. Así sucedió con los centros de cooperación pedagógica.

Los profesores que “medio sabían enseñar y redactar documentos” eran los que menos necesitaban del apoyo de los inspectores para aprender a hacer estas actividades y al mismo tiempo se destacaban de los otros porque podían valerse por sí mismos e incluso apoyar a otros; y era en estos destacados en quienes recaían las comisiones (pedagógicas y sindicales) que en las zonas escolares se hacían necesarias. Los mismos profesores miraban como líderes a quienes sabían expresarse y necesitaban poco del apoyo de los inspectores para desenvolverse y a ellos dejaban la

representación de sus intereses. No quiero decir que estos destacados no consultaran nunca al inspector, aprendían pegándose al que sabía, pero no llegaban a la docencia sin saber qué hacer porque en el internado del Mexe tenían como práctica reunirse para analizar documentos, para discutir asuntos que les competían como alumnos y ahí había quienes eran hábiles para conducir las reuniones y para discursar, entonces de ellos aprendían los otros.

Lo anterior, entre otras cosas, hacía que los egresados del Mexe ocuparan y ocupen los puestos de mando en las zonas escolares donde han estado; pero no solamente en las zonas escolares, también en los grupos regionales de poder. Estos profesores destacados se daban cuenta de sus deficiencias y trataban de superarlas siempre, observando cómo se desempeñaban los inspectores preguntando qué hacer y cómo hacerlo, sin temor a ser criticado por el superior, al contrario decía era quien lo invitaba a preguntar lo que no se conocía.

El sector pedagógico de la Escuela Regional Campesina de el Mexe programaba las prácticas de los alumnos de la siguiente manera: primero iban a observar cómo trabajaban algunos profesores y, posteriormente, ellos tenían que ejercitarse como profesor ante un grupo de niños, aunque claro, esto no era una práctica sin intención, en tanto que al mirar cómo trabajaba el observado, el practicante, probablemente, reproduciría en sus prácticas pedagógicas los mismos aciertos, vicios y errores que mirara en los otros, también mencioné que se puede acercarse bastante a lo observado pero no se repetirá igual. En las prácticas se evoca, por lo regular, a algún profesor, que ha servido de “modelo” o que ha orientado el hacer y puede hablarse de él como si hubiera tenido todos los atributos positivos, como el ideal del que se ha aprendido el hacer. En los años 1960, en Hidalgo surgió un personaje con dichas características, se trata de Juan de Dios Rodríguez Heredia, como el último director federal de educación que hubo en el estado, cuyo nombramiento le había sido otorgado por escalafón.

El profesor Juan de Dios era originario de Yucatán. Llegó a Hidalgo como director federal de Educación “por allá por 1959”, cuando José Peña tenía casi un año de ser director de la primaria Francisco I. Madero en Tepatepec; recuerda la fecha porque en ese año tuvo problemas con autoridades del lugar y fue Juan de Dios quien envió una comisión para que investigara el caso (ver apartado cuatro). A juicio de Peña, la presencia de Juan de Dios fue importante para el magisterio de Hidalgo porque le dio funcionalidad al puesto; empezó a interesarse por los problemas técnico-pedagógicos, citaba a juntas generales a los supervisores de todo el estado para tratar algunos lineamientos del mismo carácter “casi procedentes de la Secretaría de Educación Pública, es decir, aquí no había un departamento -- como hoy-- con varias dependencias, mesas, etcétera, etcétera; con funciones específicas de tipo técnico pedagógico y administrativo”;<sup>106</sup> empezó a visitar las zonas escolares en compañía de dos o tres supervisores. Peña lo acompañó varias veces y, claro que era importante la presencia del director federal de Educación, aunque nada más fuera a platicar con los maestros. Empezó, también, a interesarse por el aumento de zonas escolares y por el incremento de directores de escuela ya con plaza.

En las visitas que hacía a las escuelas saludaba al supervisor y a los profesores y, generalmente, organizaba centros de cooperación pedagógica a los que llevaba gente “más o menos calificada de parte de la Dirección Federal de Educación, invitaba maestros del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio que también contribuían, ¿ve?, en la formación en los centros de cooperación pedagógica”;<sup>107</sup> le dio importancia al puesto, es decir, se ocupó de algunas de las actividades que como director federal de educación en Hidalgo le demandaba el magisterio y atendió las solicitudes que de las comunidades llegaban a la dependencia, mismas que, casi siempre, consistían en la falta de profesores en el medio rural (ver apartado cuatro). Juan de Dios se fue del estado cuando el profesor Manuel Sánchez

---

<sup>106</sup> Peña 3, p. 3, entrevista

<sup>107</sup> Peña 3, p. 3, entrevista

Vite ocupó la gubernatura y de “dedazo” nombró a Rivero Nava como director de Educación.

Otra práctica que, al parecer, se encarnó es el modo de desarrollar las actividades técnico-pedagógicas ante el personal docente, mirando qué hacían los inspectores cuando iban a las escuelas, aunque solo sucediera una o dos veces al año (Castillo,1976,pp.314-317)<sup>108</sup>. Cuando algunos de ellos llegaron a ocupar una inspección reproducían esas prácticas de ir a ver el desempeño de los maestros a sus centros de trabajo y revisar el aprovechamiento de los alumnos. Llegaban sin avisar o, si era escuela lejana, decían cuándo los visitarían para que los vecinos fueran a esperarlos con algún caballo para transportarse. Ya en la escuela les decían “lo que vamos a hacer es lo de siempre, nos vamos a dedicar bien con primer grado, bien, bien, bien, bien y al fin de curso yo, como siempre les digo, yo voy a ir a sus grupos para examinarlos, yo examinaba los primeros grados de toda la zona”<sup>109</sup> porque se consideraba (y considera) al primer grado como *la base* para después, en tanto que quien cursa un *buen primero*, estará bien en los siguientes grados.

Para estar seguro de que dichos alumnos eran atendidos y sabían leer y escribir así como otros contenidos, llevaban su libreta, aplicaban “la prueba” (que consistía en un cuestionario que llevaba impreso o lo dictaba a los alumnos), calificaban, evaluaban, hacían su relación con copia y le dejaban al maestro de grupo o al director de la escuela

---

<sup>108</sup> Isidro Castillo (1976) considera que en los años de 1924-1933 lo más eficaz que existía para mantener vivo el sistema de educación que se había implementado, eran las prácticas de los inspectores, la superioridad empleaba a menudo el término “supervisor” para subrayar la actitud estimulante que estos funcionarios debían tener, para mantener a sus maestros bien informados y dispuestos a superarse, en técnicas escolares, actitud de servicio, cariño y fe por la obra que cumplían. Tenían influencia personal entre los profesores. Cada inspector tenía por lo común a su cargo, unas cuarenta escuelas. “Se ocupa primeramente de establecerlas, buscando al maestro, organizando la colaboración vecinal, formando el Comité de Educación; después visita la escuela prolongando la visita dos o tres días; como maestro mayor, ayuda al maestro rural a resolver sus dificultades dentro de la escuela, le allana el camino en la comunidad” (Castillo,1976,p. 315).

<sup>109</sup> Nájera 1, p. 5-6 Entrevista

al que fuera le daba yo una copia, el original me lo llevaba yo guardado y les decía yo '¡miren!, cuando me entreguen documentación yo voy a cotejar los cuadros, los nombres de los, los nombres de los alumnos que vayan aprobados en el cuadro, con esto se los checo, con el que me llevo'. Y se asustaban algunos y decían 'bueno pero cómo, cómo si el inspector anterior nos decía que no debíamos de bajar de un ochenta y cinco por ciento de rendimiento, que porque si no nos iban a suspender el sueldo', les digo, 'nada de suspender, aquí vamos a dar, vamos a dar la realidad y déjenmelo, ustedes no se preocupen ni les van a, ni les van a hacer nada' les digo, 'porque yo soy el responsable'.<sup>110</sup>

Se sabe que la dirección Federal de Educación no podía suspender a los maestros por decir la realidad que se estaba viviendo en las escuelas respecto del avance y aprovechamiento de los alumnos, pero, había supervisores que decían a los profesores hasta cuántos alumnos reprobados podían rendir en su informe de fin de curso escolar; si algún profesor tenía más reprobados de los indicados, no le aceptaban su estadística y, recibía, como sanción, que lo enviaran a la escuela más alejada de la zona escolar o, en el peor de los casos, les suspendían el pago de su salario. En otras palabras, algunos superiores decían que, por orden de la Dirección Federal, los profesores no debían reportar menos de cierto porcentaje de aprovechamiento, aun cuando lo que se estuviera presentando o representando<sup>111</sup> a las autoridades, en los cuadros de calificaciones, fueran datos falsos. No se informaba lo que realmente sucedía. Algunos supervisores (allegados a algún director federal de Educación) aprendieron que, se debería decir lo era la realidad de las escuelas y, al recibir algún llamado de atención por tener en la zona más reprobados de los indicados, estos decían:

---

<sup>110</sup> Nájera 1, p. 6 Entrevista.

<sup>111</sup> "Representación: imagen que nos devuelve como idea y como memoria los objetos ausentes, y que nos lo pinta tal como son, (...) es la demostración de una presencia, la presentación pública de una cosa o una persona" (Chartier, 1996, pp. 78-79)

¿ qué quieren ustedes que les traiga yo, un ochenta y cinco, un noventa por ciento de aprovechamiento y tengamos un quince o un veinte nada más de aprovechamiento? ¿o quieren la realidad? (...) y movían la cabeza en la dirección de educación y me lo aceptaban.<sup>112</sup>

Otros no se ocupaban de tal cosa, acataban la orden y, de todas maneras, mentían pues no se puede marcar un número de reprobados para todas las escuelas del estado, por lo que no puedo evitar preguntar ¿en función de qué criterio se asumía (y asume) que debe haber reprobados? y, sobre todo, que marquen la cantidad de reprobados que un grupo debe tener, ¿se da por hecho que debe haber reprobados? como aceptable para esconder lo que en los grupos de alumnos ha estado sucediendo.

Al respecto cabe una analogía en relación con la idea sustentada por Castoriadis (1999) quien dice que en las “sociedades heterónomas” la institución afirma no ser obra humana pero, por otro lado,

los individuos están educados, amaestrados, fabricados de tal forma que están, por decirlo de alguna manera, completamente absorbidos por la institución de la sociedad. Nadie puede afirmar ideas, voluntades o deseos que puedan oponerse al orden instituido, y esto ocurre no por el hecho de estar sometido a sanciones sino porque, antropológicamente, está fabricado de tal manera y ha interiorizado a tal punto la institución de la sociedad, que no dispone de los recursos psíquicos y mentales para cuestionar esa institución (Castoriadis, 1999, p. 118).

No es que el director federal de Educación fuera “la sociedad”, pero como representante de una institución dictaba pautas o aceptaba las que se disponían a nivel nacional. Iban instituyéndose prácticas, y algunas nos han sido heredadas. Situación por la que pienso que cabe la analogía con lo sostenido por el mencionado autor.

Se esperaba que los jefes supieran, pero se entendía que no sabían (ni saben) todo y se necesitaba que aceptaran las sugerencias de los subordinados en cuanto a los asuntos relacionados con el aprovechamiento

---

<sup>112</sup> Nájera 1, p. 6 Entrevista

del alumnado, así como que aceptaran que no podían llevarse a cabo todas las ideas que se pensaban, como si todas las escuelas reunieran las características de las escuelas del medio urbano, que comprendieran que había disposiciones que muchas veces no eran acertadas ni acordes con la realidad, por eso era necesario que escucharan, que convencieran además de que supieran,

bueno yo digo que no es tanto el saber sino que dejen, porque este ya no sabía tanto y este les decía que me explicaran , y por ejemplo, con eso de la maestría pues yo tengo muchas satisfacciones, porque ya a nivel de conocimientos no pues todos me llevaban lejos pero a la hora de la hora platicábamos y me, y me defendía, me defendía y entonces yo, yo ignoraba y les decía bueno yo no entiendo esto pero yo lo veo así, haber explíquenme cómo está el asunto. Y entonces se necesita tener la disposición para que las cosas se hagan bien”.<sup>113</sup>

Que la institución esté abierta a la escucha de los sujetos que la conforman es una actitud amarrada al origen de la misma y a la formación de quien la dirige. Al origen social, la educación primaria y la experiencia primaria que le acompañan, no los podemos considerar

como un factor capaz de determinar directamente las prácticas, las actitudes y las opiniones en todos los momentos de una biografía, porque los determinantes ligados al origen de clases sólo se ejercen a través de los sistemas particulares de factores donde se actualizan según una estructura cada vez diferente” (Bourdieu y Passerón,1979,p.135).

No son lo que directamente determina aunque sí aporta para que sea posible.

Como trabajo a desarrollar con los docentes se revisaban las causas de los problemas y se buscaban entre todos estrategias para superarlos, se revisaba el método para enseñar y la planeación porque algunos profesores sólo llegaban

así nada más a ver qué viene, entonces ya empezábamos a, a planear con él, a planear con estrategias y después ya con el seguimiento ya me correspondía a mí, el seguimiento, ir periódicamente, me gustaba mucho visitar las escuelas,

---

<sup>113</sup> Gálvez 2, p 19 Entrevista

periódicamente estaba yo yendo, ¿y cómo vamos?, antes que con otros grupos a primero ¿cómo vamos?.<sup>114</sup>

Posiblemente esta práctica tenga origen en la actitud de los directores de educación quienes iban a visitar a los grupos de primero en tanto que en las escuelas podía no haber otros grados pero, primer grado siempre había.

El “gusto” por visitar las escuelas puede verse como la práctica y para algunos, la herencia más arraigada que les dejaban a los que eran nombrados por ellos, en tanto que representaba la manera más idónea de darse cuenta de que las escuelas y los profesores estaban cumpliendo con sus deberes. Los nombrados por los inspectores y por el director de Educación sabían que quien los eligió hacía esas actividades. Puede apreciarse que el “ejercicio del ejemplo”, mencionado por Foucault, no se limita a las prácticas que los alumnos de la regional campesina, como Peña, miraban en los “titulares” sino que dicha idea de tomar el ejemplo de los otros, y de la “tradición” como modelo de comportamiento (Foucault,1994) no se limitó al internado, como docentes también tomaban como pauta de comportamiento lo que sus superiores hacían cuando iban a visitar las escuelas, de modo que, cuando Peña ascendió a inspector, sabía cómo desempeñar su función.

De los que saben también se aprendió y se recomendaba que, ante los problemas enfrentados con los docentes, padres de familia y alumnos, no se “regañara” al afectado frente a los otros, pues esto tenía que hacerse de manera individual, “siempre en privado”, ya que los problemas de los niños, no deben tratarse ante todos los padres, cada padre debe enterarse solamente de lo que concierne a su hijo “(...) en privado con los papás y háganles ver y no los regañen sino que díganles, háganles ver, háganles ver ustedes que, pobres niños, que se están perjudicando”.<sup>115</sup> Por lo regular los

---

<sup>114</sup> Nájera 1, p. 7 Entrevista

<sup>115</sup> Nájera 1, p. 6. Entrevista.

inspectores llamaban la atención de manera enérgica y no importaba que fuera frente a los alumnos, a los padres o, incluso, ante los compañeros maestros. También se acostumbraba que, en reuniones de padres, los profesores evidenciaran a algunos alumnos ante todos los presentes. Cabe la reflexión respecto de que “La autoridad del pedagogo no es personal y carismática, como tienden a creer y a hacer creer los pedagogos, sino que deriva de la institución legítima, la escuela, de la que son agentes” (Bourdieu,1979,p.18). En una comunidad donde la mayoría de los padres familia eran analfabetos, lo que el profesor decía de los alumnos era la última palabra, así que, al presentarse el inspector y evaluar a los estudiantes, los resultados era atendidos como dictados por un pedagogo.

Los inspectores (y los profesores) no siempre tenían una formación teórica que avalara sus prácticas. Había una tradición pedagógica promovida por los inspectores en la zona escolar a su cargo, en la que cabría mejor mencionar (en la región a su cargo), que hacían acatar lo que decían como si fuera autoridad pedagógica y no administrativa; digo que en la región por lo grandes que eran en extensión, es decir, no en el número de escuelas pero sí en el número de municipios que abarcaban ( en varios casos, más de cinco). Los profesores consideraban que el inspector era el que mayor información tenía y, además, los apoyaba. En algunos casos era así pero, en otros, la “autoridad como pedagogo” estaba legitimada por la institución que los respaldaba, es decir, el magisterio, pensándolo como tal porque dicha figura había sido pensada así.

El inspector “No ignoraba que la función orientadora, guiadora, estimulante y realizadora correspondía en forma más inmediata y directa a los directores de los planteles, en quienes descansaban en primer término, muchas de sus funciones de supervisión” (Castillo,1976,p.316), los directores debían tener una función eminentemente directiva en los aspectos de

---

(...) los instrumentos de la dominación simbólica aseguran a la vez “la negación y conservación de lo absoluto de la fuerza: negación porque la fuerza no se ejerce ni se manifiesta, porque está en paz en los signos que la significan y la designan; conservación porque la fuerza por y en la representación se dará como justicia, es decir como ley que obliga ineludiblemente, so pena de muerte”. (cita en Chartier, 1996,p. 87)

docentes y de acción social. La inspección tenía el mismo carácter, pues la SEP no permitía que se burocratizaran. Tenían a su cargo la vigilancia técnica y pedagógica de la zona que representaban, aunque las prácticas muestran que no fue siempre así.

El instrumento principal de la inspección era la visita a las escuelas con una duración de tres días en cada una, con el fin de llevar a cabo actividades de participación en el aula, instrucciones concretas y orientación a los maestros para que mejoraran su trabajo, así como reuniones con la comunidad. La idea era que los profesores recibieran orientación respecto de sus necesidades y que observaran la práctica docente del inspector para que superaran la propia. Era difícil que fueran visitadas todas las escuelas de la zona en un curso escolar debido a motivos diferentes, entre ellos, la distancia que separaba a una escuela de otra.

Ante la formación pedagógica precaria que recibían quienes ingresaban al magisterio no quedaba otra opción que formarse en la práctica y, qué mejor agente para promover tal idea que el nombrado como responsable de la zona escolar para vigilar, administrar y orientar a los profesores, a los padres de familia y a la comunidad en general. Por ello cabe la idea de pensar que “Cada acción pedagógica tiene, pues una eficacia diferenciada en función de las diferentes caracterizaciones culturales preexistentes de los sujetos y que son de naturaleza social” (Bourdieu y Passerón, 1979, p.17). En tanto, no limitaban su influencia a los docentes, había que educar a la comunidad, explicar el valor y beneficio de la escuela y, sobre todo, de la educación.

#### **4. Estaba un poco maleado pero nos orientaba**

De los jefes supervisores se aprendió a formarse sobre la marcha, constantemente junto con los compañeros de zona o región y más si se considera que pocos maestros tenían las posibilidades de asistir a escuelas de educación superior, sobre todo por la distancia donde estaban laborando.

La recuperación de la práctica en torno a reunir a los profesores y, preparar temas que favorecieran el rendimiento y desempeño de los docentes ante sus alumnos, cobraba enorme importancia. Incluso la idea de llevar a profesores de otra zona o región para que los orientaran respecto de lo que había funcionado o era posible que se hiciera, animaba a los maestros a participar con entusiasmo. Se hacían reuniones de trabajo académico en alguna de las escuelas de la zona escolar en donde el inspector daba orientaciones sobre el sector pedagógico y, cuando lo consideraba pertinente, que alguien diferente fuera el que explicara, invitaba a algún profesor o inspector de otra zona para que apoyara dicha actividad.

Eran compartidos conocimientos que, muchas veces, los maestros de la zona en cuestión no tenían pero que se consideraban importantes tanto para la práctica docente como para apoyar a la comunidad, como sucedía en los centros de cooperación pedagógica, espacio de formación que convocaba a los maestros por lo menos dos veces al año y que las actividades que se realizaban ahí constituían verdaderas jornadas de formación y de trabajo pedagógico.

También se aprendió de los que sabían que las instancias educativas y sindicales presionaban para que en alguna institución se aceptara a algunos profesores como miembros sin que tuvieran que pasar por los trámites necesarios pues entonces se tenía que batallar con esto. Y el directivo no debía permitir que se le presionara para que se aceptara que en la institución a su cargo, se aprobaran u ofrecieran títulos a los profesores que, estando amparados por situaciones como estas, lo solicitaran y, en algunos casos lo exigieran. En otras palabras, había profesores que no cursaban o no aprobaban los estudios de modo que solicitaban apoyo de sus jefes para que intercedieran por ellos y les fuera otorgado el título o los documentos aprobatorios. Esto sucedía con cierta frecuencia

porque una vez platicaba con Juan Gálvez que es mi primo, fue director de Mejoramiento Profesional y me dijo: “es que tú no tienes presiones que tenemos nosotros por parte del sindicato”, y yo le dije:

“no, es que el sindicato no tiene presiones , si tu aflojas te presionan, pero si tú no aflojas no tienen por qué presionarte“, entonces lo que se necesita es eso, o sea no dejarse sorprender porque es la última vez, digo a lo mejor en normales se vale que haya recomendados porque dicen que si pasan dos años y no te inscribes ya no te vas a inscribir.<sup>116</sup>

En el magisterio hidalguense ha existido la práctica de, solucionar a través de las relaciones con las autoridades los problemas o contratiempos que se van teniendo. Solicitar ser aprobado ha sido una práctica muy socorrida, en las instituciones de formación para docentes como el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, más recientemente la Escuela Normal Superior y la Universidad Pedagógica Nacional. Los profesores esperaban (y esperan) que, por el simple hecho de haber elaborado (a veces ni eso) un producto para evaluación, ya le fuera aceptado como aprobatorio, y no se considera la posibilidad de que no sea el requerido. Así las cosas, los profesores encargados se ven en el dilema de aprobarlos debido a sus nexos políticos con ellos o con las instituciones a las que pertenecen, o bien, centrarse en su papel académico y decir:

Bueno no te puedo aprobar porque no sabes, y no te puedo aprobar porque te pongo un seis y pobres chiquillos que vas a atender con toda tu irresponsabilidad y tu ignorancia, pues no se vale, y eso no se vale en educación, y luego ya cuando analizamos, México anda mal porque pues casi nadie piensa en lo que está haciendo sino que piensan en lo suyo, en su beneficio personal y por eso andamos mal.<sup>117</sup>

Cuando no eran aprobados buscaban al responsable de la institución para plantearle “su asunto”, es decir, para pedirle ser aprobado. Cuando sabían que eso no era posible, pedía prórroga y la posibilidad de entregar sus trabajos sin esperar, por supuesto, ser reprobados, si esto sucediera enviaban emisarios para que intercedieran por ellos. Si el profesor solicitante

---

<sup>116</sup> Gálvez 2, p 13, Entrevista

<sup>117</sup> Gálvez 2,p.15. Entrevista

estaba ocupando algún cargo, quien hacía las peticiones al director de la institución era su jefe inmediato superior. En otras palabras, eran asuntos que se trataban entre jefes; algunos aceptaban otros no, decían que les preocupaba más lo que no era de ellos que lo suyo,

porque lo mío mala suerte, no pasa que digan mira este no sabe nada, y no es pecado ignorar y eso no me preocupa, me preocupa por ejemplo ahí donde me pagan porque si la gente gasta y dicen para eso te pago, (...)”<sup>118</sup> es porque esperan que las actividades sean desarrolladas bien, entonces el responsable no puede actuar de una manera diferente “(...) cómo dar a una imagen construida en y por las palabra, la potencia propia de estas o, a la inversa, cómo transferir a las palabras, a su ordenamiento y sus figuras, el poder que la imagen encierra en su visualidad misma, la imposición de su presencia (Chartier,1996,p.93).

Por una u otra razón, la práctica ha sido “pegarse al que sabe” para aprender a dar clase, y ser director y/o supervisor, a solicitar que se construyera una escuela, a hacer diversas actividades, es decir a hacer gestión. También se aprendía a negociar con las autoridades superiores para obtener un nombramiento, casi siempre ha habido alguien con jerarquía superior, o “maestros titulares” dirían algunos de ellos, con más conocimientos al que se le podía aprender y aprehender. Aun cuando las relaciones empezaron a armarse desde que se era alumno, algunas se prolongaban tanto en el ejercicio de la docencia como para continuar estudiando. Como maestro rural durante el recorrido por el estado, éstas se ampliaban.

Siempre fue buen compañero y amigo, porque por ejemplo él fue nuestro compañero desde la normal, él nos explotaba como estudiantes, en el Mexe, como estudiantes en el Mexe (...), ya era un joven mayor, que tenía, estaba un poco maleado pero nos orientaba, por ejemplo (...) cuando terminamos la carrera él se fue a estudiar y nosotros, Epifanio y yo no, entonces después nos encontró Noé, ahora sí que nos regañó porque no habíamos estudiado ese año,

---

<sup>118</sup> Gálvez 3,p.11. Entrevista

entonces si ha sido un buen compañero, se aprovechaba de nosotros ¿verdad? pero nos orientaba.<sup>119</sup>

Algunas trayectorias se iniciaron en la escuela normal, sobre todo en el Mexe, y a lo largo de la carrera han permanecido cerca, incluso se han cruzado en diferentes situaciones. Se encuentra a los sujetos haciendo actividades similares, hasta es posible que ocupen los mismos espacios pero no reconocen que haya influencia de unos en los otros sino que es asunto de casualidades pues no es que anduvieran siguiéndose los pasos, lo cual a mí me parece cuestionable porque ¿qué tanto aprendían del otro (o miraban hacer en el otro) que se podía emular en casi todo lo que hacía en el magisterio, por ejemplo, haciendo el mismo recorrido por las instituciones que el titular había ocupado?

(...)le digo que fuimos contemporáneos este... pues la suerte nos puso en el camino porque pues por ejemplo a él lo corrimos del Mexe y yo me quedé con sus horas porque él tenía tiempo completo y dijeron bueno, le tocan a Gerardo. También este él primero se fue a un curso al Colegio de México y al año siguiente voy yo, o sea que la suerte nos ha llevado a uno detrás de otro, él adelante y yo atrás; después lo corren de la normal y a mí me corren del Mexe, lo sustituyo en el CREN y después lo corren de la licenciatura, bueno a mí no me corrieron de la normal, CREN, pero lo sustituyo en, en la licenciatura, y hasta ahí lo seguí, ya después él se fue por otros rumbos y pero ha sido una mera coincidencia (...).<sup>120</sup>

Algunos no aceptaban (ni aceptan) que han aprendido de los otros, y menos que han puesto en práctica lo que de ellos aprendieron, como si lo que hicieron hubiera podido ser igual sin la presencia de los otros. Para otros el reconocimiento de la presencia y aprendizaje del otro era y parece ser, básico, como cuando se menciona a Juan de Dios Rodríguez Heredia, a Hersilia Peláez Martínez, Clemente Vergara Vergara, Gabriel Mora Pimentel, etcétera. Pero se convierten en trayectorias tan similares, que cuando se

---

<sup>119</sup> Gálvez 2, p 4 Entrevista

<sup>120</sup> Gálvez 3, p 9 Entrevista

escucha el relato de uno, es obligado hablar del otro. Ante la imposibilidad de hablar de uno mismo se dice del otro y en ese decir aparece uno mismo. Tal vez el nudo esté en entender de quién se reconoce influencia y a quién o quiénes se dejan de lado.

¿Quiénes eran los profesores titulares de quienes se aprendía?. De los profesores titulares se “aprendía a trabajar y a manejar niños y a manejar” diría el profesor Nájera, y para que se pudieran manejar “tenían que ser más pequeños si no, no se dejan”. En otras palabras se aprendía de los titulares viendo cómo trabajaban, qué hacían, pegándose a ellos en la idea de que pegarse a ellos era una especie de seguir sus pasos, sus huellas, entendidas como prácticas. Y los que sabían también buscaban a alguien para dejar su legado, sus conocimientos. Elegían en las zonas escolares a uno o a algunos a quienes dejarles “*la herencia*”, que se hicieran cargo de continuar con las prácticas que les habían enseñado.

Por un lado estaba el deseo de aprender de algunos profesores, deseo de ser como ellos pero, por otra parte también estaba el deseo de quienes sabían de dejar a alguien sus conocimientos, ese alguien debía tener las cualidades que ellos mismos se encargaban de buscar y de mencionar cuando hacían las visitas a los centros de trabajo. Los exaltaban ante el resto de los profesores, era como ir dándoles su lugar. Al que les parecía que reunía los requisitos, le sugerían “compañerito pregunte” todo lo que no sabe y lo que no conocía para que completara sus conocimientos. Quien debía hacerse cargo de la herencia tenía que ser como el otro y para eso se aseguraba mediante la elección del que consideraran como profesor más idóneo. Ese otro que ha sido indispensable en la adquisición de prácticas que ahora vemos reflejadas en el actuar de los supervisores y que incluso se les advierten en el hablar, en la arquitectura misma de su persona.

Pensado así pareciera que la herencia radica en hacerse cargo de una forma de práctica en la institución (magisterio), que se puede y debe cambiar si se considera necesario; de no hacerlo equivale a decir que todo

es satisfactorio tal y como se presenta. Estoy refiriéndome a prácticas administrativas, pedagógicas y modos de relacionarse.

El otro ha sido indispensable en la práctica de uno mismo para en una primera instancia aprender a ser profesor pero, al mismo tiempo, en constituirse yo, es decir, ha sido necesario el otro para que la forma que define esa práctica alcance su objeto. El otro ha sido básico para aprender a conducirse como alumno, dirigente estudiantil, profesor de grupo, dirigente sindical, etcétera; es lo que, en primera instancia, apareció como urgencia para Peña. El otro ha estado presente desde que decidió ingresar al Mexe porque le apoyó con una carta de recomendación para tener asegurado el pase. Dentro de la institución *el otro* fueron los compañeros y los profesores, de ellos se aprendieron prácticas que permitirían a Peña a hablar ante los otros, a conducirse. Al egresar estuvieron ahí los profesores y directivos orientándole para que no tuviera contratiempos en las comunidades donde debió trabajar. Según Norbert Elías, incluso cuando decimos que decidimos algo, aparece el otro (Elías,1990).

## **B. CENTROS DE COOPERACIÓN PEDAGÓGICA**

Otro tipo de ejercicio en relación al otro, mencionado por Foucault, es el de “capacitación” que se refiere a la transmisión de saberes, de comportamientos y principios (Foucault,1994,p.58), situación que me hace pensar en los centros de cooperación pedagógica como el lugar donde se capacitaba a los profesores desde lo que los inspectores consideraban que debían saber quienes estaban bajo sus órdenes. Si se piensa a la capacitación como hacerse de los elementos teóricos metodológicos que iban requiriéndose durante el desarrollo de las actividades docentes, es decir, lo que la realidad les demandaba, cabe la idea de pensar a los centros de cooperación pedagógica como “*ejercicio de capacitación*”.

## **1. Le entrábamos a lo académico**

Los centros de cooperación pedagógica eran espacios de formación para los profesores en servicio en donde se analizaban las deficiencias en las prácticas de los profesores rurales y se reforzaba dicha práctica con elementos teórico-pedagógicos a cargo de profesores con mayor preparación profesional que les decían a los otros cómo enseñar, cómo nombrar y hacer las cosas en las aulas y en las comunidades en general. Sin embargo, aunque dichos centros tenían una dinámica de funcionamiento, no todos se llevaban a cabo de forma igual, había unos que ocupaban más tiempo para sus actividades, se desarrollaban con personal de la zona escolar. Había otros que lo hacían por región en que los profesores más destacados de ésta tenían a su cargo el desarrollo de las actividades, en otras ocasiones, los inspectores llevaban profesores de otras zonas, regiones o del Distrito Federal, con cierta autoridad académica, para reforzar el trabajo.

Los centros de cooperación pedagógica eran espacios en los que los profesores podían confrontar sus conocimientos tanto prácticos como teóricos respecto de su quehacer como docentes. Eran unos talleres a los que convocaba el supervisor de zona quien, junto con los directores de las escuelas, organizaba y distribuía comisiones para llevar a cabo dicho evento. Eran importantes y, al parecer eran los únicos espacios de formación sobre la práctica en que eran los inspectores y los directores quienes detectaban las deficiencias en las prácticas y decidían sobre qué se centrarían los apoyos que se brindarían a los profesores de la zona escolar. Discutían también respecto de quiénes serían los encargados de conducir dichos talleres .

La idea de los centros de cooperación pedagógica como espacios<sup>121</sup> de formación en el ejercicio de la docencia ha evolucionado, digo yo que se

---

<sup>121</sup> Otro espacio de formación para los profesores en la práctica y para mejorar las prácticas lo constituyeron las Misiones Culturales, cuyo primer ensayo de este proyecto se realizó en 1923. "Dado el ritmo evolutivo del desarrollo del programa de educación federal, y las

ha rearmado porque se ha pensado y dicho que los profesores deben formarse constantemente, analizando las dificultades que rodean a su práctica, impulsando el intercambio de experiencias e ideas y, tal vez, lo que ahora se impulsa como actualización y espacios de formación tengan su origen en dichos centros como una reproducción de las prácticas que en los años 1950 tuvieron auge, sólo que la dinámica ha cambiado.

Antes, como ahora, son los mismos profesores de la región los que apoyaban con asesoría, sólo que no aislados de sus deberes como profesores para desempeñar esas funciones. Era una tarea extra en donde el inspector y los directores de escuela estaban involucrados en la organización y participación académica, así como las autoridades civiles de los municipios participantes y las comunidades también, como práctica de formación para todos, formación en la participación. Era como una fiesta para el lugar donde se ubicaba el centro. Pienso que ahora los espacios para que los profesores acudan a despejar sus dudas tienen como piedra inicial a los centros de cooperación pedagógica aunque la dinámica ya no sea la misma.

Participaban todos los directores en la organización del centro de cooperación pedagógica que les correspondía, no todos tenían a su cargo el desarrollo de alguna parte o sección académica, es decir, solamente algunos directores tenían a su cargo trabajar con los profesores sobre algún tema, los otros se encargaban de la convivencia al concluir las actividades. Otras ocasiones la responsabilidad se descargaba en algunos de los compañeros profesores de grupo, había entre ellos quienes eran tanto o más capaces que sus directores. Por lo general, duraban una semana aunque, algunas veces, duraban sólo tres días y las jornadas abarcaban todo el día "(...) era una jornada intensiva, pero con muy buenos resultados,

---

condiciones de aislamiento en que los profesores rurales cumplían su cometido, la Secretaría consideró indispensable proporcionar estímulos constantes de renovación y mejoramiento profesional a este personal, valiéndose de una comunicación más directa que la que podía descargarse al través de las Direcciones de Educación y la Inspección Escolar". Esa era una de sus finalidades, la otra era promover el desarrollo económico y social de las comunidades rurales en que los profesores realizaban su trabajo (Cfr. Castillo,1976,p.309).

eran muy importantes dichos seminarios”,<sup>122</sup> y se efectuaban dos veces al año. Algunos supervisores los realizaban en diferentes escuelas de su zona escolar, otros siempre los hacían en el mismo lugar.

Organizaban al personal de la zona, daban comisiones a algunos maestros para que tuvieran a su cargo la conducción de los talleres que versaban pues sobre los aspectos programáticos; algunos daban la didáctica del español, otros la didáctica de las matemáticas, de la historia...en sí, de todas las materias, de los contenidos programáticos. Además, había un equipo que se encargaba de aprender las actividades artísticas, de conducirlas y de asesorar, y “al lugar del evento nada más seee, se presentaba los productos de esos talleres, bailes, danzas, poesía individual eh, competencias atléticas, encuentros deportivos, es decir, se integraba cada comisión para poder atender todas, todas las actividades”.<sup>123</sup>

Los maestros asignados se esmeraban en presentar sus adelantos a compañeros, superiores y a la sociedad que los escuchaba. Al parecer el objetivo era mostrar los adelantos sobre el quehacer docente a los compañeros, socializarlos para que cada uno, en su respectiva escuela, pusiera en práctica lo nuevo que había visto y aprendido. Los centros de cooperación pedagógica iniciaban las actividades a las 6 de la mañana con educación física y juegos organizados, con la idea de que los profesores pusieran en práctica en sus escuelas lo que ahí se socializaba.

ya regresábamos a desayunar a las nueve y entrábamos a lo académico, salíamos a las tres, a veces a las dos o tres según tuviéramos de trabajo, comíamos y en la tarde algo de deporte y en la noche el festival, cada noche un festival eh, tuvieron, demostraron mucho empeño los profesores, mucho, mucho empeño, pusieron mucha atención, les gustó bastante eh, y ah, dice aquellos trabajos, aquellos tiempos.<sup>124</sup>

---

<sup>122</sup> Vite 1, p 5 Entrevista

<sup>123</sup> Vite 1, p 4 Entrevista.

<sup>124</sup> Nájera 1, p 13 Entrevista

En algunas zonas y regiones eran los profesores quienes conducían los talleres y en otras se invitaba a profesores conocidos por el inspector, pero que tuvieran trayectoria destacada en el aspecto académico, para que fueran a su zona a apoyar los trabajos del centro de cooperación pedagógica porque el ejercicio de la capacitación es también transmisión de saberes, de esos que los profesores iban armando y conformando en el desarrollo de la docencia. Establecían relaciones con los compañeros, sobre todo, con los que se sabía que eran destacados en el gremio. Por otra parte, esas relaciones continuaban más allá de los centros de cooperación pedagógica, aunque el pretexto fuera lo académico, parece que era a la inversa, era justamente por esas relaciones que se tenían con los otros, lo que permitía que apoyaran dichas actividades académicas.

Se elegía a personas con experiencia teórica y práctica para que lo que llevaran a los maestros (casi siempre jóvenes en las comunidades alejadas), les sirviera para la práctica, y ellos mostraban interés participando activamente<sup>125</sup>. Participaban profesores que se sabía que estaban estudiando en el IFCM o en la Escuela Nacional de Maestros.

Como casi siempre iban a las regiones equipos de profesores de la Secretaría de Educación Pública reforzados y/o acompañados por profesores de la Dirección de Educación de Pachuca, parte de los gastos que esto ocasionaba era cubierta por el aporte que cada uno de los profesores daba. Al parecer esto se hacía con agrado ya que los visitantes eran gente dispuesta y con capacidad para el trabajo, por eso los profesores salían contentos y con varias ideas para ir a trabajar con sus alumnos, “había mucho interés por asistir, por participar y por ver qué cosa, qué adquirimos”.<sup>126</sup>

Para poder llevar a cabo todas las actividades se contaba con el apoyo de las autoridades educativas y civiles a nivel local y estatal así como con los padres de familia; implicaba un contacto directo con la comunidad.

---

<sup>125</sup> Nájera 1, p 13 Entrevista

<sup>126</sup> Nájera 1, p. 16. Entrevista

Para que las relaciones fueran de más agarre, con mayor fuerza, tenían también que ser en lo político, es decir, con las autoridades locales y con las personas reconocidas en esa localidad; esto les permitía estar en contacto directo con la comunidad en general y hacer participar a los padres de familia en las actividades que la escuela emprendía, “esto traía como consecuencia que el maestro fuera realmente apreciado en cada una de las localidades, cosa que se vino a perder en mil novecientos ochenta, ochenta y uno con los problemas intergremiales”.<sup>127</sup>

Eran centros de cooperación pedagógica por el intercambio de experiencias en la práctica, de los problemas que enfrentaban en el ejercicio de la docencia, pero también de intercambio de experiencias de cómo iban resolviendo sobre la marcha esas situaciones (me recuerda a la misión que posteriormente tuvieron de los consejos técnicos consultivos de escuela, y zona). De cooperación pedagógica porque participaban los profesores en la preparación y exposición de algunos temas, pero también de cooperación pedagógica porque si en la zona no había el personal que pudiera desarrollar algunos temas, se invitaba a algún o algunos profesores de otra zona o región para que fuera a apoyar a la zona en situación, ya que por lo regular se sabía entre el gremio quiénes eran expertos.

También eran de cooperación porque los gastos que se generaban eran cubiertos por los profesores implicados. Se hacía partícipe a la comunidad donde estaba la escuela anfitriona, y a las autoridades municipales para que favorecieran el desarrollo del evento. Les correspondía brindar hospedaje y alimentación para todos los que estarían en ese espacio. Una vez le tocaba ser anfitriona a una escuela y por ende a la comunidad, y en la siguiente ocasión a otra porque esto se rotaba, evitando cansar a la gente y como medida para que los profesores conocieran las escuelas de la zona y las comunidades conocieran a los profesores que trabajaban en esa región, aunque ya mencioné que hubo excepciones.

---

<sup>127</sup> Vite 1, p. 5. Entrevista

## 2. Le daban a uno un diploma

Para los centros de cooperación pedagógica se planeaban y se elaboraban agendas de trabajo que se incluían en las invitaciones que se distribuían entre los participantes y entre las autoridades educativas y civiles. Las invitaciones consistían en una hoja tamaño carta en forma de tríptico; en la primera cara del documento aparecían todos los datos respecto de quiénes convocaban, dónde sería el evento, y lo que indica el protocolo para las cuestiones oficiales. En el interior del tríptico se podía encontrar, en la primera columna, los nombres y cargos de los invitados de honor; en la columna de enmedio aparecía la participación a dicho evento en los siguientes términos:

El personal docente, C.C. Presidentes municipales, Jueces auxiliares y Ptes. de comisariados ejidales que comprenden la sexta zona de educación en el estado, tienen el honor de invitar a usted a la serie de actividades que se desarrollarán durante los días 23, 24 y 25 del presente, con motivo de la realización de un centro de cooperación pedagógica, en la cabecera de la zona, Metepec, Hgo. Expresamos a usted nuestro agradecimiento por su presencia en los actos de referencia.<sup>128</sup>

Estaban también los nombres del delegado general de la sección XV del SNTE de la zona anfitriona, de la inspectora y de los presidentes municipales. En la tercera columna y prolongándose a la segunda hoja estaba la agenda con seis puntos: I Fines, II Colaboración; III Temario, IV Conferencias; V Comisiones Y VI Actividades (de carácter técnico, material y social). Finalmente, aparecía el programa general especificando el día, la actividad y la hora en que se realizaría.

En la agenda se señalaban también los fines inmediatos y mediatos de los centros de cooperación pedagógica. Los fines inmediatos que menciona la agenda de un centro de cooperación pedagógica (parece ser que eran los mismos para todos los centros) efectuado en la zona sexta en

---

<sup>128</sup> Tríptico, julio de 1958. Archivo personal de Nájera.

el mes de julio de 1958 eran “1.-Orientación técnico pedagógica a los maestros para el mejor rendimiento de su misión; y 2.-Orientación para aprovechar los recursos naturales del medio”<sup>129</sup> (ver en anexos el tríptico de invitación 1958). De estos fines se mantiene el primero en una agenda de trabajo de otro centro de cooperación pedagógica efectuado en la misma zona en el mes de octubre de 1960, no así el segundo, que para esta fecha era “Estímulo para que el maestro alcance metas mejores”.<sup>130</sup> Los fines mediatos eran tres:

1.-Elevación del patrón de vida de la Comunidad.; 2.-Despertar en la comunidad el deseo de plantear y solucionar sus problemas, promoviendo la cooperación de la iniciativa privada e interpretando patrióticamente la Ciudadanía Mexicana., 3.- Fortalecer nuestra nacionalidad a través del arraigo al hogar y de la conservación de nuestras tradiciones folklóricas.<sup>131</sup>

Para 1960 el segundo fin decía “Interesar a la comunidad para plantear y solucionar sus problemas, promoviendo la cooperación de la iniciativa privada, interpretando a la vez patrióticamente el concepto de ciudadanía mexicana”.<sup>132</sup>

Los centros de cooperación pedagógica eran unos talleres cuyo contenido se dividía en la parte académica, la parte deportiva, la artística y la parte de proyección a la comunidad. En lo académico, que tiene que ver con los fines inmediatos puestos en agenda, se trataban los temas relacionados con las deficiencias que los inspectores detectaban en los profesores, entre las actividades que tenían prioridad estaban las referentes a que los profesores, sobre todo los de primer grado, trabajaran con método porque la mayoría llegaba a su grupo “y haber qué sale”. Según los informantes el método onomatopéyico del profesor Gregorio Torres Quintero, el método natural eran los más aceptados por los maestros . Es decir, se llegaba al

---

<sup>129</sup> Tríptico, julio de 1958. Archivo personal de Nájera.

<sup>130</sup> Tríptico, octubre de 1960. Archivo personal de Nájera

<sup>131</sup> Tríptico, julio de 1958. Archivo personal de Nájera

<sup>132</sup> Tríptico, octubre de 1960. Archivo personal de Nájera

grupo sin haber planeado las actividades, ni se conocía con qué método era posible tener mejores resultados con los alumnos; se presentaban ante los alumnos sin tener claro qué y cómo se iba a trabajar.

Respecto de la orientación para aprovechar los recursos del medio, existían comunidades donde no había inmueble para la escuela porque los vecinos ponían como condición que los niños supieran leer para construirlo. Entonces los profesores platicaban con los niños para que pusieran empeño en el aprendizaje y, como no tenían material para trabajar, con las cerdas que cortaban a los caballos elaboraban pinceles y brochas; con hollín de los comales, papel quemado y trementina líquida de los pinos hacían la tinta o con caliche; como frecuentemente no tenían cuadernos empleaban los papeles en donde les envolvían la sopa o el jabón, a los cuales les daban forma de libro; incluso se dieron casos en que pintaban las piedras con las vocales a manera de tarjetero o pancarta donde los niños pasaban a señalar las vocales, en la tierra los alumnos las hacían y deshacían cuantas veces fuera necesario hasta que se las aprendían.

Después les enseñaban la combinación entre vocales, los diptongos para pasar a las consonantes; iniciaban con la “S” mayúscula y minúscula, decían a los niños que “ese” era su nombre pero se pronunciaba “sssss” porque ése era su sonido. Cuando aprendían esto procedían con la “L” mayúscula y minúscula (igual para las otras letras). De periódicos recortaban letras y armaban palabras que pegaban en el libro que iban construyendo poco a poco, palabras como sal, sol, solo, sala, etcétera , y que copiaban en el suelo, si tenían cuaderno las escribían ahí. Cuando los padres veían que los niños iban aprendiendo, se apuraban a construir el espacio para la escuela mientras tanto, algún vecino los invitaba a su casa para que trabajaran ahí.

El conferencista encargado de trabajar métodos para enseñanza en primer grado casi siempre era de la Dirección Federal de Educación e iniciaba su labor diciendo “levanten la mano los que usen el método natural”, quienes la levantaban eran los vanguardistas, actualizados, orgullo del

magisterio federal de la zona, quienes lanzaban miradas de conmiseración y de lástima a los otros y en su activa imaginación podían mirar cómo les crecían las orejas y el rabo al tiempo que esperaban el rebuzno que no salía porque aquellos tenían la garganta seca y la cabeza agachada esperando la sentencia por la ignorancia. Sin embargo el conferencista tomaba el gis y en el pizarrón escribía el abecedario separando las vocales y mostraba que el método fonético-analítico-sintético era el más adecuado y ajustado al medio rural. El método natural era propio del idioma inglés, más tardío para la comprensión de los niños y más costoso por el abundante uso de material didáctico. “El método natural se podría usar como complemento del fonético-analítico-sintético, cuando ya los niños a los dos o tres meses como máximo supieran leer de corrido, con fluidez y comprensión absoluta” (SEP,1987,p.215). Al terminar la explicación, las orejas y el rabo se iban desapareciendo al tiempo que la garganta iba lubricándose. Esto les servía para que al regresar con sus alumnos retomaran con nuevos bríos las actividades de enseñanza.

Algo básico de los centros de cooperación pedagógica era que no se limitaban a tratar asuntos técnico-pedagógicos, sino que también les daban a algunas actividades tendientes a que se pusieran en la escuela y lo que se pudiera se proyectara a la comunidad para que participaran los padres y se lograra involucrarlos en la escuela, es decir, había actividades para realizarlas con los vecinos de las comunidades. Dichas actividades podían ser, entre otras, la enseñanza del cultivo de hortalizas y conservación de frutas pues, la idea era que el profesor no se encerrara entre cuatro paredes sino que la escuela debía salir a la comunidad, proyectarse hacia ella, conocer y apoyar a los vecinos en el uso y aprovechamiento de los productos que en su región se cultivan.

En Agua Blanca lo pusimos en práctica y sí, sí, sí se logró y les sirvió a las gentes eh, luego en las comunidades por Tepehuacán y eso tan alejado, luego tiene climas tan bonitos allá por mi tierra, templaditos,

calientitos y todo impulsamos las hortalizas también y si, si, si este esos centros de cooperación pedagógica, eran muy completos.<sup>133</sup>

Como puede verse el fin prioritario era orientar a los profesores para su práctica con los niños y en la comunidad; idea que seguía vinculada con el mejoramiento de la comunidad potenciando lo que la misma producía y, como el profesor seguía teniendo por misión orientar a las comunidades para que aprovecharan sus recursos (como en las décadas anteriores cuando los profesores instruían a la gente para el cultivo de huertos y hortalizas familiares, de cuyos productos se hacían conservas que se incluían en la alimentación diaria), siempre había un espacio para ocuparse de la comunidad, y en este periodo en que el país se encontraba en pleno “desarrollo industrial”, la escuela debía hacer que se aprovechara los recursos naturales. Esta preocupación por el medio fue sustituida en los años sesentas por la idea de estimular a los maestros para que alcanzaran metas mejores, aunque es un fin ambiguo porque el enunciado puede referirse a las metas en relación al trabajo con los alumnos; también puede entenderse como metas propuestas respecto a la comunidad, pero sobre todo puede entenderse como beneficio personal. Incluso podrían ser todas estas ideas juntas o ninguna a la vez. En cada centro de cooperación se le daba la interpretación que mejor conjugaba con el momento.

Había centros de cooperación agotadores, incluían en “su kilométrico programa” de trabajo la parte académica, instrucción administrativa, juegos y deportes, plantación de árboles, excavación de letrinas, decoración del teatro al aire libre, pláticas sobre higiene, corte y confección, clases de cocina, arreglo del parque infantil cuando lo había, cursos de declamación. Total, quedaban somnolientos, agotados y todavía algunas comunidades les ofrecían un baile para agradecerles haber escogido su ranchería para llevar a cabo el centro y los beneficios que les dejábamos, así como los ratos alegres que con sus noches sociales les habían ofrecido. Algunos profesores no

---

<sup>133</sup> Nájera 1, p 14 Entrevista

resistían y a veces se escapaban de éste, porque sentían el trabajo de ahí como un martirio, pues lo que querían era descansar, “dormir como troncos“, para poder seguir enfrentando los trabajos de la enseñanza y los problemas de las comunidades que estaban bajo su responsabilidad (SEP, 1987,p.195).

Como las zonas escolares eran extensas y las escuelas estaban dispersas, a los maestros se les dificultaba el traslado, además les resultaba un poco incómodo porque les dejaban mucha tarea pero sobre todo porque había que caminar y hospedarse, pero los maestros asistían “(...) a todos porque después de que terminaba el curso le daban a uno un diploma de haber asistido”.<sup>134</sup> Eran como una modalidad de actualización, “pues mal debe enseñar quien ha dejado de estudiar”.<sup>135</sup>

Aproximadamente, en 1956, los centros de cooperación pedagógica adquirieron cierta solemnidad e importancia, se reunían maestros de varias zonas escolares con sus inspectores y algunas veces también el director federal de Educación en el estado. Los trabajos eran teóricos y prácticos; en la parte teórica trabajaban los inspectores y quizá el director de Educación, es decir, por jerarquía y como peritos en la materia; la parte práctica les tocaba a los maestros. Es decir, se transmitían saberes, formas de comportamiento, aunque su desarrollo con el grupo de alumnos y habitualmente de las comunidades le tocaban a los profesores.

Muchos maestros, hasta entonces, se daban cuenta de la real tarea que tenían en sus comunidades. Aprendían a hacer diferentes utensilios empleando productos de la región, aprendían danza de otras regiones, bailes escolares y piezas teatrales con temas de la comunidad. Ahí aprendían que la escuela rural no era solamente “un cuarto pintado con su mobiliario correspondiente”, que sus actividades como maestro no sólo eran enseñar a leer y escribir a los niños y adultos, sino que “la escuela debía ser toda la comunidad”, que el maestro debe estar pendiente de todos los problemas de la comunidad y ayudar a los vecinos a resolverlos satisfactoriamente; que

---

<sup>134</sup> Barrios 1, p. 12. Entrevista

<sup>135</sup> Renovación. Periódico, 10 de enero de 1956. Archivo del Estado de Hidalgo.

debían aprovechar los recursos naturales de la comunidad creando pequeñas industrias, talleres o centros de trabajo donde los campesinos no abandonaran sus tareas específicas y pudieran aumentar y mejorar la economía familiar, en pocas palabras que en las comunidades los maestros “llevaran la voz cantante”.

Puede pensarse que los centros de cooperación pedagógica se anticiparon a lo que Adolfo Ruíz Cortines, presidente de la república mencionaba respecto que los maestros fueran verdaderamente capaces y realmente responsables. Es decir, que fueran capaces moral y pedagógicamente para que desempeñaran bien, las funciones que se les habían encomendado, y dentro de ese trabajo se pensaba que estaba comprometida la obligación de servir a México, por encima de otros intereses, y que la instrucción estuviera de acuerdo con la cultura patria, así mismo en los profesores estaba involucrado el deber de estudiar para “que no se anquilosen” y se volvieran rutinarios.<sup>136</sup> Se reconocía que se tenían carencias para el trabajo docente y se buscaba la manera de acercarse a los que sabían para ir mejorando las prácticas.

### **3. Con ellos me acabé de formar**

Para los profesores que ya no continuaron estudiando en alguna institución, les quedaba la posibilidad de seguir formándose al lado de los inspectores, es decir, aprendían de ellos.

Yo después de la normal tuve dos, dos supervisores a quien, con quienes me acabé de formar porque de la normal sale uno con muchas deficiencias, aunque tenga uno mucho interés y todo, de la normal se sale con muchas deficiencias, pero entonces mi primer profesor, mi primer supervisor, inspector que era entonces mi inspector federal de educación el profesor Clemente Vergara Vergara era de aquellos este, de aquellos inspectores de principio de siglo este, enérgicos pero con mucho conocimiento, entonces yo me pegué mucho con él y todo lo que yo ignoraba o no sabía, o tenía duda, a preguntarle, a preguntarle, a preguntarle y luego ya después

---

<sup>136</sup> Renovación. Periódico. 10 de enero de 1956. Archivo del Estado de Hidalgo.

que él se muere ya se hace cargo de la zona la profesora Hersilia con su capacidad y su entrega, entrega al servicio, con ella comenzamos, con ella comenzamos con los métodos, no con el mismo método todos, porque luego también nos servía para comparar el rendimiento de un método y de otro método, teníamos por lo menos tres métodos en la zona y este sí, sí, sí, con ellos me acabé de formar con los dos inspectores me acabé de formar bien, técnicamente.<sup>137</sup>

Esta práctica que consistía en enseñarles aquello que no sabían, ya fuera relacionado con el trabajo docente o con el trabajo administrativo, pero sobre todo a aprender a dirigir una escuela o zona en tanto es lo que como profesores aspiramos. Digo que era una práctica pedagógica con la que se distinguía ciertos profesores, porque el inspector enseñaba al que no sabía en relación con la docencia, pero enseñarle a mandar solamente a alguno, a aquel cuyas habilidades le detectaba el inspector o por indicación de alguna otra autoridad. De ahí la fuerza política que los inspectores adquirían (o han adquirido) en las regiones, en tanto que eran quienes decidía a qué maestro cambiar de escuela, a quién nombrar director, a cuál llamar “buen maestro”, a quién poner a disposición de la autoridad educativa estatal, a quién proteger para que sus errores no se notaran.

Se considera aquí como pedagógicas desde el sentido dado por Michel Foucault, quien considera como “pedagogía” a la “transmisión de una verdad que tiene por función dotar a un sujeto cualquiera de actitudes, de capacidades, de saberes que antes no poseía y que deberá poseer al final de la relación pedagógica” (Foucault,1994,p.101). Para acercarse a dichos saberes es fundamental la presencia del otro que puede ser el poseedor de estos o el que media entre el saber y el que debe aprender y aprehender.

Los profesores entrevistados hacen la diferencia entre “inspectores y supervisores”; se considera que los inspectores eran los que desde principios de siglo y hasta más o menos 1940, llegaban de forma autoritaria a la mayoría a las escuelas y los maestros hasta temblaban por el temor que

---

<sup>137</sup> Nájera 1, p.15. Entrevista

sentían. Como había algunos que “no tenían la capacidad necesaria para llevarlos adelante, entonces se escondían en una apariencia de dureza, de imposición y de todo”,<sup>138</sup> llegaban a mirar qué era lo que los profesores hacían mal para sancionarlos, amenazando con reportarlos para que los cesaran, pero pocas veces los orientaban respecto a cómo tenían que hacerse las cosas, posiblemente porque ellos desconocían cómo hacerlo, es decir, escondían tras una apariencia de dureza su ignorancia.

Esta situación me lleva a reflexionar sobre lo que Goffman menciona en torno a la fachada, de la que dice que todos usamos una para disimular lo que no queremos mostrar en determinada actuación. En este caso los inspectores quizá temerosos ante lo desconocido que le resultaba el personal de la zona escolar en cuanto a lo que pudieran demandarle de apoyo o simplemente para marcar una distancia entre docente y directivo, se tomaba una fachada para disimular las carencias y temores mediante una apariencia de arbitrariedad y prepotencia. Actitud que ponía temerosos a los profesores y los alejaba de él. La fachada es como una máscara que portamos para que los otros no vean cómo somos, sino para que vean lo que queremos que mostrar que somos (Goffman,1981,pp. 33-34).<sup>139</sup>

Cuando los maestros los descubrían, la máscara se caía y lo miraban como era, y posiblemente, le perdieran el miedo. Por otra parte, emplean la palabra “supervisor” como término correcto para la función del directivo que va a las escuelas pero no con el látigo en la mano, sino que supervisa en el sentido de detectar deficiencias para apoyar el trabajo, no para castigar, es un compañero y si se puede, amigo de los profesores. En la actualidad pueden encontrarse supervisores con actitudes de inspector, no

---

<sup>138</sup> Najera 2, p. 4. Entrevista

<sup>139</sup> “Será conveniente dar el nombre de “fachada” (front) a la parte de la actuación del individuo que funciona regularmente de un modo general y prefijado, a fin de definir la situación con respecto a aquellos que observan dicha actuación. La fachada, entonces, es la dotación expresiva de tipo corriente empleada intencional o inconscientemente por el individuo durante su actuación.” “Como parte de la fachada personal podemos incluir: las insignias del cargo o rango, el vestido, el sexo, la edad y las características raciales, el tamaño y aspecto, el porte, las pautas de lenguaje, las expresiones faciales, los gestos corporales y otras características semejantes” (Goffman,1981,p.35)

basta con haber cambiado nombre para que algunas prácticas arraigadas cambien.

Se sabía que estos inspectores tenían mayor formación porque habían realizado o estaban realizando estudios posteriores a los de la escuela normal, tal era el caso de la profesora Hersilia Peláez Martínez “inspectora de educación” en la “zona sexta de educación” correspondiente a Ferrería de Apulco, aunque en algunos documentos aparece con cabecera en Metepec,<sup>140</sup> quien tenía un posgrado en pedagogía en la Escuela Normal Superior de la ciudad de México, ella enseñó el uso de métodos a los profesores de la zona que estaba a su cargo, los métodos eran el onomatopéyico, el Rébsamen y el natural.<sup>141</sup>

También acudían los profesores con otros inspectores y/o jefes superiores con quienes estaban relacionados y había un reconocimiento hacia esos profesores por lo que sabían y tenían experiencia. Otros consideran que una manera de formarse puede ser documentarse, leer libros que estén al alcance y si no, pues hay que comprarlos pero el magisterio debe estar actualizándose siempre

hay que estar consultando y preguntado a las gentes que saben por ejemplo al profesor Mora que lo encontraba y mi actitud es de, oye profe y cómo esto, y cómo lo otro y todo y ya me decía: déjame ver si puedo te voy a echar la mano a visitar tu zona, bueno yo te aviso, y ya iba y me echaba la mano y toda la cosa, entonces ya viendo ese interés ya iba más seguido<sup>142</sup> (a las zonas escolares a supervisar).

Vemos como para el desempeño de sus funciones necesitaban relacionarse con la zona escolar a la que pertenecían, pero iban más allá, se preguntaba a otros lo que no se conocía, era acercarse al que “sabe” lo cual daba pie a abrir una serie de relaciones.

---

<sup>140</sup> Trípticos sobre agenda de actividades de centros de cooperación pedagógica de 1958 y 1960. Archivo personal de Nájera. Ver anexo 4

<sup>141</sup> Nájera 1, p.15. Entrevista

<sup>142</sup> Nájera 1, p.12. Entrevista

## **C. EL INSTITUTO FEDERAL DE CAPACITACIÓN DEL MAGISTERIO: UN JALÓN TREMENDO**

### **1. Para afinar detalles**

El doctor Jaime Torres Bodet, en su primer ejercicio como secretario de Educación Pública, fundó el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM), en 1945, lo cual puede verse como uno de los principales hitos o avances de la educación en México. Dicho instituto “vino a llenar una gran necesidad en la formación de maestros ya en servicio o capacitación de maestros ya en servicio”.<sup>143</sup> Entonces el IFCM contaba con un plan de seis años, tres para secundaria y tres para profesional, entonces por eso se considera que “fue un jalón tremendo en la formación de maestros” y que a juicio de algunos profesores, constituyó tiempo después “la columna vertebral de la educación, porque se fundaron en todas las entidades del país”.<sup>144</sup> El IFCM ha sido un espacio de formación para que las prácticas no se volvieran rutinarias. Al igual que los centros de cooperación pedagógica, se ocupaba de que los profesores conocieran cuáles eran sus necesidades pedagógicas y se ocuparan de ellas.

En el IFCM, la carrera constaba de seis cursos, la Secretaría de Educación Pública daba como gratificación un aumento de sueldo a los profesores que estudiaban, pero dicho incremento era dividido en seis partes, haciendo corresponder una a cada grado de estudio aprobado. Es decir, si aprobaba el primer nivel que correspondía a primero de secundaria, tenía derecho a cobrar una de las seis partes. A esto llamaban “sextas partes”. En dicho instituto los estudios se hacían a distancia, “mandaban las lecciones impresas con su correspondiente cuestionario” y ya se reunían en

---

<sup>143</sup> Peña 1,p.3. Entrevista

<sup>144</sup> Peña 1,p. 5. Entrevista

los meses de diciembre y enero en la ciudad de Pachuca “para afinar detalles, presentar exámenes, etcétera”.<sup>145</sup>

Las normales enjuiciaban al Instituto Federal de Capacitación del Magisterio respecto de la calidad en la educación que ahí se daba, pero el IFCM poseía personal calificado, egresado de la Escuela Nacional de Maestros y con estudios de normal superior: “muy buenos maestros”. Entonces el IFCM “inteligentemente” y para mostrarles que sí había calidad en la educación que ahí se brindaba, eligió a algunos de sus egresados de la primera generación para que presentaran su examen profesional ante un jurado integrado por “catedráticos de la Escuela Normal de Hidalgo” (así le dice Peña a la institución que actualmente conocemos como CREN Benito Juárez). José Peña fue uno de los elegidos y el jurado estuvo integrado por dos profesoras de la normal de Pachuca, a saber, Guadalupe Yebra, Sofía Muñoz Yebra y por un profesor del IFCM. El examen fue en la escuela primaria anexa a la normal y consistió de dos momentos; el primero fue una clase con alumnos de quinto grado y el segundo en la réplica de su tesis, el mismo día. Dicho jurado escribió en el documento recepcional felicitaciones para el “compañero Peña” por el buen desempeño ante el jurado, y acompañaron dichas palabras con su firma.

Para 1956 la mayoría de los profesores que seguían estudiando lo hacían en el IFCM y acudían en los meses de diciembre y enero, porque durante el año era casi imposible ya que los profesores tenían dificultad para trasladarse de sus comunidades de trabajo a la ciudad, algunas veces por la distancia y otras por el escaso transporte que había. Los profesores vivían en las comunidades y aprovechaban las tardes para reunirse con los vecinos de la comunidad, con los alumnos o para reunirse con el profesor o profesores de las escuelas próximas, para practicar algún deporte, formar clubes de música, danza y/o poesía, pero en ocasiones conformaban algún grupo de música en donde cada uno tocaba algún instrumento y se pasaban una tarde bohemia interpretando “música de esa cristiana”, o es mejor decir, música

---

<sup>145</sup> Peña 1, p 6 Entrevista

popular. Cuando había reuniones a nivel zona escolar, estos grupos participaban tratando de hacer más amenas las actividades que tenían. Puede entenderse a estas prácticas como las herencia o legado de las misiones culturales. Estas prácticas también favorecían que se afianzaran relaciones entre algunos docentes.

Había profesores que después de haber egresado del IFCM, ingresaban a la Escuela Normal Superior de México, a la Normal Superior de Puebla, o a cualquier otra que estuviera en sus posibilidades para estudiar alguna especialidad; varios concluían y otros por diversas causas no terminaban; había algunos que concluían sus estudios pero no se titulaban. También hay quienes afirman que una vez que iniciaron sus actividades como profesores, ya no pudieron continuar con su “formación en lo teórico”, ya que los conocimientos prácticos los adquirían con el ejercicio de la docencia, la mayoría de las veces en escuelas unitarias. Quedaba pendiente la formación por no poder acudir a una institución, por motivos diversos, sobre todo por la cuestión económica.

Los que tenían maestros conocidos en alguna institución para formación de docentes también recurrían a ellos, aunque no para inscribirse y tomar algún curso y/o capacitarse sino para preguntar sobre aquello que no sabían y la mayoría de las veces recibían orientación sobre sus requerimientos. Este era el caso específico con el IFCM, cuando estaba ahí un profesor Rodolfo Austria y un profesor Paz siempre “recibí el apoyo de ellos, el apoyo, el apoyo de ellos en libros y en todo lo que necesitaba yo”.<sup>146</sup>

Los profesores buscaban relaciones no sólo con los que sabían, también con instituciones como sucedía con los que acudían a estudiar al IFCM o los que sin ser alumnos de esa institución, acudían al personal que ahí trabajaba a hacer algunas consultas. En el entendido de que una institución aquí es “una organización con función especializada que cuenta con un equipo propio y un conjunto de personas responsables del cumplimiento de determinadas tareas reguladas por diferentes sistemas” (Fernández,1998,p.14). Y el IFCM fue creado

---

<sup>146</sup> Nájera 1, p 13 Entrevista

para que el magisterio en servicio con personal especializado pudiera ser orientado y apoyado.

Para estos profesores que por diversas situaciones, no podían ir a alguna institución a formarse y quedaba para ellos como opción o la opción más cercana, los seminarios de intercambio con los compañeros de la zona, que ya mencioné eran los centros de cooperación pedagógica. Tanto los centros de cooperación como el IFCM centraban su atención en las carencias pedagógicas teóricas y metodológicas, en lo que a su labor se refiere, con la diferencia enorme entre ambos espacios, pues mientras los centros de cooperación se planeaban y desarrollaban en relación a lo que los inspectores consideraban pertinente y se reunían para tal efecto en los tiempos dispuestos para el trabajar con los niños, es decir, en días y horas laborables, eran obligados y daban una aportación económica, constituían una especie de “formación sobre la marcha”, recaía en la zona todo el peso de la organización, desarrollo y resultados de ellos. El IFCM se constituyó en la institución donde los profesores acudían en el periodo vacacional de fin de curso, a estudiar lo que no habían entendido.

Para algunos profesores, como Peña, ha sido básico el acompañamiento de los otros a lo largo de su trayectoria, porque de ellos han aprendido lo que durante su estancia en el magisterio han puesto en práctica. Quizás esto se deba a que ingresaron a la escuela regional campesina, sin haber pensado que eso era lo que querían estudiar, es decir, cuando llegaron al cuarto grado de educación primaria, como grado terminal, entraron a dicha institución sin tener claro si eso era lo que deseaban estudiar, es más ni siquiera tenían claro que continuarían sus estudios. Sólo hasta que se preguntaban respecto de qué iban a hacer con su vida, es que se les “prendía el foco” e iban a solicitar inscripción a la escuela citada. También se dieron casos en que fueron los padres o los familiares los que decidieron lo que tenían que estudiar los entonces jóvenes, aunque en una región como la que cobija al Mexe, la institución que estaba ahí era la única a la que se podía aspirar.

Otros desde que estudiaban la educación primaria sabían o se habían trazado como meta ingresar al magisterio, por lo que la escuela que les permitía tal acceso sería la ubicada en esa región. Ellos jugaban a la escuelita personificando al profesor, en donde los hermanos y los vecinos eran los alumnos, es decir, les gustaba reunirlos, formar grupitos y jugar a que se era el profesor, juego que se practicaba en los ratos libres. Platica uno de los informantes que los que jugaban el rol de alumnos “tenían que ser más chicos” que el que la hacía de profesor, “pues para poderlos manejar”. Según sus palabras quienes así actuaban, llegaban convencidos a estudiar para profesor, con la idea, tal vez, de que al concluir les asignarían una escuela donde hubiera “chicos” a quien poder mandar. Lo anterior sucedería mientras eran profesores de grupo después encontrarían a algunos más chicos que ellos en el gremio magisterial cuando ascendieran a directores de escuela, situación que se repetiría cuando los nombraran inspectores de zona, de lo que puede decirse que el que manda siempre es más grande.

Para que esto fuera posible tenían que pegarse a los que saben, como práctica mediante la cual adquirirían de los elementos para poder mandar. Esta práctica estaba presente en el magisterio a lo largo de todo el proceso de formación como alumno, como practicante, como líder estudiantil y como miembro de la zona escolar proyectándose en lo académico, lo sindical, y las relaciones con la comunidad. Para todo se pegaban a los que sabían, “a los titulares”. Parece ser que era la vida rural la que favorecía este tipo de armado de relaciones, pues brindaba más oportunidades.

## **2. Para poderlos mandar**

Se puede considerar al IFCM como un jalón tremendo para que los profesores continuaran su formación sobre lo que debería ser la práctica. Un jalón tremendo porque al concluir sus estudios como alumnos de la escuela regional campesina no había en el estado una institución que les permitiera seguir formándose. Un jalón tremendo porque egresaban como profesores,

pero cuando ingresaban a dicho internado contaban con cuarto grado de primaria y su estancia ahí no alcanzaba a formarlos con todo lo que como profesores necesitaban tener para una práctica pedagógica acorde con las demandas de la realidad. En el internado apenas alcanzaban a cubrir los requerimientos que como alumnos de educación primaria tendrían. La formación como profesores la adquirirían combinando su trabajo ante alumnos y comunidad con sus estudios en el IFCM.

La idea de jalón tremendo puede verse en el sentido lineal de las palabras pero pensado desde las relaciones de poder, el jalón tremendo es la expresión común que se emplea para aludir al acomodo que va dándose en función de las relaciones que van entablándose con algunos sujetos y que, cuando esos sujetos escalan posiciones de mando, quien está en vínculo con ellos se ve beneficiado. Ahí, en el IFCM, se daban cita varios profesores que si bien no todos ocupaban cargos importantes, sí tenían vínculos con superiores y se daban entre profesores recomendaciones mutuas ante los jefes. Iban jalándose unos a otros para ir colocándose o escalando posiciones de poder.

Hay una necesidad constante de Peña por atender lo que, en palabras de Foucault, sería uno de los tres tipos de ejercicio en relación con el otro, y que resulta indispensable para la formación del hombre joven. El “ejercicio del ejemplo” en donde el hombre joven se orienta por las prácticas de los “grandes hombres” y toma por ejemplo o modelo de comportamiento la tradición. En las prácticas de Peña no sólo está presente este tipo de ejercicio sino que se conjugan también el de capacitación y el de desasosiego (ambos abordados más adelante). Los tres ejercicios reposan sobre un juego de la ignorancia y la memoria en que la ignorancia no es capaz de salir de sí por sí misma y necesita la memoria que dé el paso que deja atrás a la ignorancia y se avanza al saber Pero, para este paso, es necesaria la presencia del otro con la función de mediador entre esa ignorancia del individuo y el saber que quiere alcanzar.

El asunto no es sencillo, pues cuando se dice “saber” no se refiere solamente al que sustituye a la ignorancia. En este caso, Peña aprendió las prácticas que garantizaban la entrada y permanencia en el internado. Se trata también de un saber que da un estatus de sujeto que en ningún momento de su existencia ha llegado a conocer (Touraine,2002), pero que lo intuye, de ahí la búsqueda. En otras palabras, la ignorancia de saber puede ser entendida como no-sujeto, y el saber como sujeto. Entonces al salir de la ignorancia es dejar de ser no-sujeto, para constituirse en sujeto (entendido como saber). Aquí es donde se hace necesaria la intervención del otro. Cuando uno no sabe está en caos o estado de no-sujeto, desubjetivado diría Touraine, pero con la mediación del otro y del Otro propiamente puede llegar a subjetivarse, es decir, ser sujeto. Y volver a repetir el ciclo, por eso la constante de ‘pegarse al que sabe’. “A partir de aquí el maestro es el operador en la reforma de un individuo y en la formación del individuo como sujeto, es el mediador en la relación del individuo a su constitución en tanto que sujeto” (Foucault,1994,p.58).

No es que haya propiamente un maestro en el sentido de enseñarle al otro cómo subjetivarse y desubjetivarse, sino que es en ese orientar respecto de qué prácticas y cómo desarrollarlas, las que han ido permitiendo que vaya dándose forma, en ese armar y desarmar. Eso parece haber sido la gran demanda, porque si no se era nadie se requería de ejemplos y de “capacitación” para llegar a ser “alguien” y qué mejor maestro que aquel discípulo, compañero maestro y sobre todo el jefe de la escuela o zona.

Este actuar parece dado en aislado, como si solamente para Peña hubiera sido así, sin embargo, tal situación que puede entenderse si retomamos lo sugerido por Norbert Elías respecto a que la sociedad (el Otro) siempre nos está dictando pautas, y eso que se piensa para éste internado, es solamente un recorte de esa realidad social, que nos ha impuesto y facilitado esa idea de mediación (Elías,1990,pp.40-42). Aquí el papel de ese otro ha sido imperativo para acercarse a los saberes que han garantizado una superación en las prácticas de los profesores en las labores cotidianas.

Aprender a ser mediante el saber está en vínculo con la idea inicial que remonta al origen de los que ingresaban a la escuela de el Mexe; no eran nadie, no tenían nada, pensando desde lo material, desde lo político; no tenían el poder que pudo haberles brindado el derecho de tener bienes materiales o monetarios; tampoco eran “nadie” en el sentido metafórico porque para Peña ser alguien está vinculado con tener riqueza, pero, sobre todo, con un respaldo político que pudiera proporcionar las recomendaciones necesarias para ocupar lugares de mando. Para estos que no poseían ni una cosa ni la otra, emprendían una lucha por aprender a ser mediante el saber, para de ese modo aspirar al poder.

El saber es básico pero no se limita al saber pedagógico para el desempeño de las actividades que como profesor se tenían. Se alude a esos saberes que los llevaban a ser jefes y constituirse así en “alguien”. Se trataba de ocupar esos saberes desde la idea de que ser alguien era ser jefe de los otros, el que manda. Quien no ocupaba un cargo de mando hacia los otros no era “nadie”, por eso se usaba el saber para ser. Saber mandar, saber dirigir a los otros, cómo llegar a ocupar el cargo, el saber hacer vinculado ha constituirse en alguien, en otras palabras, la preocupación no estaba por el saber respecto a las cuestiones pedagógicas que se necesitaba para la práctica, eso era lo que debían cubrir como garantía para ser convidados del saber en torno a mandar. La preocupación era reducida a aprender los secretos de quienes mandan. Ser por los nexos con el poder, ser alguien puede entenderse como sinónimo de saber mandar a otros.

En los siglos XIV y XV el saber se definía en cierto espacio social; era un secreto y su autenticidad estaba garantizada y a la vez protegida por el hecho de que no circulase y, si tenía que circular, era entre un reducido número de individuos. El saber era privilegio de algunos y circulaba solamente entre quienes conformaban el grupo cuyos méritos los hacía compartirlo (Foucault,1991,p.46). Si se piensa esta idea para lo que sucedía con las prácticas de formación de algunos profesores como Peña, se entiende que los inspectores tenían en su haber ciertos saberes que les daba

el ejercicio de su función y entre ellos conocían de los mismos, incluso los compartían entre quienes conformaban el grupo, pues comentaban lo que enfrentaban como problemas con el personal de la zona los cuales, casi siempre, tenían que ver con la carencia de los profesores respecto del uso de método para el trabajo con los alumnos y padres de familia, en otras palabras, que no sabían enseñar.

Otro problema de los inspectores con los profesores, tenía relación con lo breve que era la estancia de estos en las escuelas, sobre todo en las unitarias y alejadas de la cabecera de zona. También enfrentaban problemas del llenado de documentación, para eso compartían entre ellos los problemas y soluciones a fin de superarlos, pero no con el personal docente ni con otro cualquiera que no formara parte del círculo selecto de los inspectores en el estado de Hidalgo. Un círculo por demás cerrado en donde se guardaba con hermetismo la forma como habían llegado a ocupar la inspección.

Si por necesidad del magisterio, había que seleccionar a un miembro más, elegían entre el personal a quien pudiera hacerse partícipe de sus saberes. Pero ese alguien no era cualquier profesor sino quien tuviera características que el inspector consideraba convenientes para ser elegido como heredero de esos saberes, su ingreso estaba condicionado a las necesidades de nuevos inspectores, cuando esto ocurría, el director federal de Educación en Hidalgo ya “le había echado el ojo” a alguien, lo había detectado en esas visitas que hacía a las zonas; al futuro inspector, le requería que se diera su vuelta por la dirección federal para que pudiera platicar con él y le decía que preguntara todo aquello que no entendiera o no supiera.

Generalmente, el cargo recaía en quién dirigía de alguna manera a los docentes de una zona y se manifestaba en las actividades sindicales, casi siempre recaía en quienes habían sido líderes estudiantiles en el internado de el Mexe, en quienes ya poseían saber aunque no se tratara del mismo, ni del “mismo grado de formación, ni del mismo grado de precisión”

(Foucault,1991,p.46). No en específico del saber sobre la inspección pero sí sobre el saber mandar.

Lo anterior está en relación con las prácticas pedagógicas en el sentido de que había quien debía enseñar al otro o hacerlo partícipe de sus saberes, y otro que estaba en disposición de aprender. Se habla de prácticas pedagógicas porque había de por medio algo que debía ser aprendido, un sujeto portador de saber y un sujeto en calidad de alumno que, además, deseaba conocer ese saber para “ser alguien”. Los que tenían el saber eran los “alguien” y aquellos que no lo tenían eran los “nadie”, pero que podían ser alguien porque no era suficiente con ser profesor, había que mandar. Para poder mandar había que aprender a relacionarse con quienes sabían hacerlo. Pero no quedaba ahí, estaban en constante búsqueda o afianzamiento de relaciones con los jefes en educación, sindicales y civiles.

En realidad, uno de los efectos primeros del poder es precisamente hacer que un cuerpo, unos gestos, unos discursos, unos deseos, se identifiquen y constituyan como individuos. Vale decir que el individuo no es quien está enfrente del poder; es, creo, uno de esos efectos primarios. El individuo es un efecto del poder y, al mismo tiempo, en la medida misma en que lo es, es su relevo: el poder transita por el individuo que ha constituido (Foucault,2000,p.38).

El otro, como mediador, estaba presente en el internado en la figura de los compañeros que al igual que Peña se preparaban para ser profesores, había unos con experiencia en cuanto a saber conducirse e incluso parecían tener como metas construir y afianzar relaciones con esos otros en el poder. Como mencioné anteriormente el grupo de compañeros sustituía a la familia y también la sustituía en esa red de interdependencias.

El ser humano individual vive y ha vivido desde pequeño, dentro de una red de interdependencias que él no puede modificar ni romper a voluntad sino en tanto lo permite la propia estructura de esa red; vive dentro de un tejido de relaciones móviles que, al menos en parte, se han depositado sobre él dando forma a su carácter personal (Elías,1990,p.29).

En este espacio también se mira cómo la red de relaciones fue ampliándose de tal manera que en los centros se lograban vínculos con otros profesores egresados de la misma escuela en generaciones y modalidad de escuela diferentes. Así mismo se lograban vínculos con los profesores que exponían los temas en los centros y en el IFCM. Se iba por atender la solicitud del inspector o supervisor pero el que fueran espacios pensados para lo académico, en realidad estaban saturados de relaciones políticas con las autoridades que llegaban a ver trabajar a los profesores. En todos los aspectos ha sido determinante la presencia del otro, sobre todo para garantizar una red cada vez más amplia.

## CAPÍTULO 4

### PRÁCTICAS DE PODER: SER ALGUIEN

El que las personas cambien al relacionarse unas con otras y, mediante esta relación con otras, el que estén constantemente formándose y transformándose, en el seno de su relación con otras personas es, según Elías, característico del fenómeno de “entrelazamiento en general”. Podemos pensar el término entrelazamiento a imagen del tejido de una red, donde hay muchos hilos atados unos con otros, varios profesores formando nudos. Ni el conjunto de este tejido ni la forma que un hilo particular asume dentro de éste, pueden comprenderse a partir de un hilo particular, ni de muchos hilos particulares vistos en sí mismos; es posible comprenderlos a partir de la trabazón de estos hilos, de sus relaciones mutuas (Elías, 1990, pp. 43-48). Razones que permiten y sugieren que para mirar las prácticas de poder de José Peña, solamente serán entendidas si hacemos un recuento de sus vínculos con sujetos que ocupan cargos de poder, desde que ingresó a la escuela de el Mexe. Incluso es por esos vínculos con el poder por lo que se ha trabajado en los otros aspectos, de manera inconsciente, tal vez, pero así parece que ha sido.

Es necesario tener idea de cómo se tejen y atan los hilos que dan forma a la red de relaciones entre los profesores y cómo sostiene y es sostenida por los miembros de la stirpe. Los que así actúan se han constituido como profesores, como líderes, han superado sus prácticas pedagógicas iniciales y ampliado su red de relaciones.

## **A. YA ERA CONOCIDO DESDE QUE ERA ESTUDIANTE**

Pensar a José Peña Bautista sin los otros profesores, sin el magisterio, es como remontarnos a su infancia y quedarnos ahí, como si nada hubiera pasado. Justamente por la relación que se establece con el Otro y con los otros es que interesa hablar de su vida, de cómo ha significado su estancia en el magisterio, el otro como el grupo de compañeros y el Otro como la institución o el magisterio; pensada la institución como reservorio social de recuerdos individuales que constituyen una trama social a la que se puede tratar desde la memoria institucional (Corvalán, en Butelman,1996,p.48).

Durante su vida en el magisterio hay una implicación individual y otra colectiva. Digo que hay una implicación individual porque al contar su vida aparece

implicado de modo individual pues la pluralidad de relatos en los que interviene afecta a cada uno de ellos (no vemos un partido de fútbol con el mismo placer si nos acaban de informar de la amenaza de un despido laboral), y el relato de una vida, además, no es el resultado de una superposición de relatos sino algo que impregna a todos ellos con un rasgo original, idiosincrásico (Augé,1998,p.51).

Hay una implicación colectiva porque, por muy solitario y lineal que relate su recorrido en el magisterio, siempre aparece en entramado con otros, ya sea como lamento o nostalgia, de una manera, hasta cierto punto, diferente en cada momento, pero siempre marcada por la presencia de los otros. Aparece en los relatos de el Mexe, en los relatos de la vida sindical en el estado, se le ubica como alumno de la primera generación en diferentes escuelas de formación distintas a el Mexe. Lo que él dice y cómo lo dice afecta lo que otros dicen, de él y de las instituciones, en particular del magisterio.

## 1. Tienen ligaduras

Para José Peña fue determinante haber ingresado (y para mí lo es la forma como llega ahí) a la Escuela Regional Campesina porque a partir de ahí es. Él mismo narra que no sabe qué hubiera pasado con su vida si no hubiese ingresado al magisterio, por fortuna se le “prendió el foco” y decidió ser alguien, y para eso necesitó del apoyo de personas fuera de su familia porque “mi mamacita qué me podía aconsejar”. Para él, ser profesor significa ser “alguien”, incluso al narrar su vida lo hace en relación con el magisterio. Él es en relación con el magisterio, y lo pienso así porque al hablar de él lo que narra es la historia del magisterio, lo cual puede deberse a su trayectoria de 67 años en dicha institución pero también a que no hay José Peña sin esa institución.

Según mis observaciones, el que haya profesores “destacados” tiene ligaduras con la forma en que entraron a la escuela que los formó como docentes, así como con la manera como vivieron dicho proceso en la institución. Puede pensarse que los momentos coyunturales favorecen el despliegue de actividad de algunos sujetos desde que están formándose como profesores, así lo vivieron los alumnos de la Escuela Regional Campesina y se ve tanto en la estancia dentro del internado como en la forma cómo se decidió por la (única) opción posible que favorecía su armado de vida.

Me parece que son los sujetos del tipo de José que no sabían qué hacer y a los que sus padres decidieron que fueran a el Mexe, los sensibles para recibir la influencia de otros que estudiaban ahí, los que después se viven en el magisterio desde el entramado de relaciones que fueron construyendo desde que iniciaron los estudios para ser profesores. Aquí cabe la idea de uno de los ejercicios del otro como mediador, a través del ejercicio del ejemplo, adquirido mediante mirar cómo se comportaban los aspirantes al Mexe, porque llevaban sus cartas de recomendación, se generó una especie de comportamiento para todo joven que quería ser

alumno de dicha escuela. Saber cómo habían actuado los otros dio la pauta a Peña para buscar quién le ayudara a cubrir dicho requisito. Esta idea del ejemplo no es nada más en relación con el ingreso sino, después, como alumno se regía con base en el comportamiento o modo de actuar de los compañeros que tenía. Situación que no cambió cuando, como profesor, recorrió varias escuelas del estado pues siempre puso en práctica lo aprendido en el internado aunque también lo aprendido de los otros profesores en el ejercicio de la docencia.

Digo esto porque, al igual que Peña, cuando ingresaron a El Mexe, los otros informantes, también mencionan que, llevaban como documento clave una carta de recomendación que alguna persona conocida les proporcionaba, como sucedió con el señor José Ayala, vecino de Actopan, quien conocía el movimiento al interior de la escuela de El Mexe y era conocido por las autoridades de dicha escuela y, sobre todo, conocía a Peña, por eso le dio la recomendación para ingresar. Y es que Peña no tenía otra persona que lo apoyara para tal efecto, por eso fue y “se le plantó enfrente” y le dijo que quería entrar al Mexe pero que pedían como requisito una carta de recomendación. El señor lo conocía pues era amigo de su hijo y se la extendió. Para no caer en las deficiencias de sus predecesoras, las escuelas regionales campesinas exigían pruebas de los antecedentes sociales de todos los aspirantes, además de la recomendación de una escuela rural (Raby,1973,pp.46-47). Dicha carta que “ni era necesaria” pero todos la llevaban, en tanto requisito para entrar. Dice Peña que no era necesaria porque salían a reclutar jóvenes para que ingresaran como estudiantes, sin embargo, pensó que sin ella tal vez no entraba, y por eso se la solicitó a alguien conocido en la comunidad. Buscar desde antes el reconocimiento del otro, el apoyo del influyente a través del amigo, marca una práctica, un estilo de vida en el magisterio hidalguense y a esa práctica se recurre actualmente, casi para todas las actividades.

Como mencioné, tanto Peña como las voces que le acompañan, dicen que anteriormente siempre aprendían de los otros, de los compañeros

más aventajados, formándose al lado de “las gentes que saben”, ya fuera dentro del internado o en el magisterio, donde ya eran conocidos sobre todo por los que ocupaban puestos de mando. Eso les valía para ser destacados y alcanzar también ciertos lugares de mando. No quiere decir que los otros no los lograran sino que era más fácil y rápido para quienes eran conocidos. Recordemos que, como líderes estudiantiles, se daban a conocer entre alumnos, en las comunidades, ante autoridades civiles, educativas y sindicales, situación que les daba la oportunidad de conocer y ampliar el número de personas con las que podían negociar algo. En el Mexe se negociaba con los compañeros líderes el aprendizaje de los secretos de los que mandaban para después ponerlos en práctica: aprender el oficio de líder y después a mandar.

Una vez que se aprendía a mandar, se buscaba la manera de reproducir dicha práctica en los lugares donde se transitara, como parte de la trayectoria en el magisterio. Estas prácticas se encarnan y producen placer al reproducirlas, en todos los espacio por los que se va transitando. Para esto es necesario prepararse, hacerse de los saberes para ocupar cargos. Para emplear términos de Foucault, saber cómo gobernar, cómo quieren los otros ser gobernados, cómo poder gobernarlos en función de lo que desean, por quién aceptan los otros ser gobernados, cómo hacerle para ser el mejor gobernante (Foucault,1991,pp.9-10).

Aprender a hablar como lo hacían los líderes estudiantiles los identificaba con ellos y eran identificados con ellos porque al verlos actuar y escucharlos decir como líderes, los pensaban idóneos para ser elegidos para que ocuparan ciertos cargos dentro de el Mexe. Había una identificación de los líderes hacia quienes deseaban hablar, actuar y ser como ellos, se les pensaba como el compañero que podía hacerse cargo de la herencia y reproducirla durante su estancia en la escuela (se armaba y reforzaba el grupo, la estirpe). Se ponía atención al aprendizaje de los nuevos líderes para que supieran desenvolverse en la institución cuando ellos ya no estuvieran; era una manera de garantizar que las ideas de aquellos que

egresaban se mantuvieran activas dentro del internado, tener presencia a través de los que se quedaban, no perder el nexo.

Se ponía atención a lo que se decía y cómo se decía, sobre qué se tenía que aprender, algo como “lo que has heredado de tus padres, para poseerlo tienes que ganarlo” (Freud citado por Corvalán en Butelman,1996,p.60). Se esperaba que afuera del internado se actuara de manera semejante a como actuaban dentro y, casi siempre, era dado así que las prácticas se habían internalizado. Pero en las comunidades ya era y eran conocidos por la proyección de la escuela hacia ellas y los paros de actividades que los alumnos hacían cuando no les resolvían favorablemente sus peticiones.

También eran conocidos como alumnos del Mexe por las participaciones que tenían en las fiestas de las comunidades. Pues la sociedad de alumnos a través de la comisión de acción social tenía bajo su resguardo los discos y el aparato para hacerlos tocar. Al comité de acción social se le entregaba la vitrola de la escuela,

de esas que se les daba cuerda y luego se ponía el disco, pues con eso de que estaba a mi cargo y eso, mis compañeros, mis amigos y demás allegados, ‘oye, vamos a tal parte’, a alguna comunidad cercana al Mexe, y ‘vamos a tal parte creo que, creo que hay un baile allá, vamos’. El baile era con... pues violín y guitarra, una cosa así muy sencilla, y luego me ayudaban, se llevaban la vitrola, nos llevábamos los discos, llegábamos allá y este (ríe) poníamos los discos y armábamos el baile (ríe), con la vitrola de la escuela, de acción social, ya en la madrugadita corríamos ‘vámonos porque si nos cachan’, era a escondidas, ya amanecíamos en nuestra cama cada quien y ya... y ya nos levantábamos y parece que nada había pasado, nada más andábamos bien desvelados (ríe), sí.<sup>147</sup>

Cuando se enteraban de que en las comunidades cercanas había alguna fiesta, se preparaban por la tarde para asistir, claro que no tenían permiso de la autoridad para ir, por lo que planeaban cómo hacerlo, esto es, arreglaban la ropa que llevarían, se ponían de acuerdo entre los que irían y

---

<sup>147</sup> Nájera 1, pp 10-11 Entrevista.

se retiraban a su dormitorio “a dormir” temprano como si no hubiera nada fuera de lo normal para no despertar sospechas. Se retiraban para que las autoridades de la escuela los creyeran descansando y poder burlar la vigilancia y salir. El encargado de la comisión de acción social no cargaba ni discos ni vitrola. Como ya los había “prestado” no cargaba nada, él solamente iba a las fiestas a vigilar que se cuidara el aparato y a divertirse.

Las fiestas de las comunidades eran amenizadas por músicos que tocaban con una guitarra y un violín, eso era todo. En ese tiempo cuando los alumnos del Mexe llegaban con los discos y la vitrola, la gente se alegraba y eran “bien recibidos”, por lo cual, en agradecimiento, les invitaban de comer y tomar para que estuvieran a gusto y participaran completamente de la fiesta. Cuando calculaban que era hora de regresar al internado, recogían discos y vitrola y volvían caminando a su escuela, sin ser vistos por los que vigilaban el orden. La hora en que salían de la fiesta dependía de la distancia hasta la escuela. Los vecinos de la fiesta quedaban agradecidos de que fueran porque animaban el ambiente. No era lo mismo escuchar algunas melodías interpretadas por los músicos de la región que escuchar temas como “Jesusita en Chihuahua, el Zopilote mojado, el Barrilito, Zacatecaz, aquel este, Paso doble Silverio (ríe), esa era la música”.<sup>148</sup> En esas fiestas entablaban comunicación con las autoridades de la comunidad en cuestión.

Esto lleva a pensar en la idea manejada por algunos autores de que los sujetos siempre están negociando algo en toda relación, aun en las de amistad, pues por un lado los alumnos se hacían conocidos entre los vecinos y, por el otro, se relacionaban con las autoridades locales. Estas últimas establecían alianzas con alumnos para garantizar su estancia en el poder o “podercito” que en ese momento ostentaban (Crozier y Friedberg,1990). Nexos que la mayoría de las veces se continuaban, claro que no para todos ni con todos pero algunos se sostenían años después. Un organizador en la vida del Mexe ha sido la relación con los sujetos que fuera del internado tenían poder, de ahí que la vida de los sujetos que en ese lugar

---

<sup>148</sup> Nájera 1, p 10 Entrevista

se han formado tenga como organizador de su vida esos vínculos con los grupos y sujetos de poder.

Tanto la práctica de escaparse de la escuela en las noches, como la de las alianzas, les habían sido heredadas por los anteriores alumnos y ellos, a su vez, las recibían, las recreaban y heredaban a otros. Aquí me parece encontrar contenido en la idea de Freud respecto a que lo heredado debe ganarse activamente para ser transformado, tratando de que la herencia fuera siempre mayor y mejor. Entonces el Mexe no sólo favorecía la formación de quienes ingresaban al internado con miras a egresar como profesor rural, sino que, como un efecto paralelo, estaba la proyección de algunos sujetos que desde su ingreso manifestaban habilidades para mandar, para liderar a los otros, a aquellos con quienes se tenía capacidad de convocatoria.

Con la fuerza que como alumnos tenían era posible que armaran alianzas con profesores, los que tenían una situación no favorable recurrían a los alumnos de el Mexe para que cobraran fuerza y poder resolver su asunto. Los alumnos sabían las posibilidades que, como estudiantes internos, tenían para relacionarse pero también las de presionar. Para actuar en algún asunto se reunían, casi siempre, en el comedor del internado y ahí analizaban la situación y, tomaban acuerdos respecto de cómo actuar. Leían, se documentaban para tener mayores elementos en las asambleas y en las acciones.

Como en todo, siempre había algún despistado que no se informaba debidamente y quería aparentar en sus participaciones que lo sabía todo, aunque algunas veces resultaba realmente de anécdota, como cuando se reunieron a comentar sobre la llegada de León Trotsky a México y las implicaciones que representaba para el país que un refugiado de esa naturaleza lo habitara. Era presidente de la república don Lázaro Cárdenas y como la organización estudiantil de la regionales campesinas

éramos revolucionarios, maestra (ríe), lógicamente repudiábamos a Trotsky que había sido pues expulsado, ¿ve?, de Rusia, cuando

Stalin era el mero jefe, entonces llega a aquí a México y me acuerdo que Donaciano ( Serna), mi secretario del comité de huelga, pues no le agarró la onda, alguien planteó la presencia, la llegada de Trotsky a México, entonces se para (se levanta de su asiento) Donaciano y dice 'vamos a luchar' porque ese maestro sea expulsado de la escuela donde está prestando sus servicios'.<sup>149</sup>

La anécdota puede parecer sin sentido, sin embargo, si tomamos en cuenta lo dicho por Donaciano, eso de luchar porque ese profesor fuera expulsado de la escuela donde trabajaba, quiere decir que lo hacían, que como alumnos de El Mexe podían intervenir en cuestiones como esas, tal vez del lado de la comunidad o del grupo contrario pero participaban en la destitución o rectificación de algunos profesores y políticos en sus lugares de trabajo. Podían apoyar para solucionar un conflicto o para hacerlo más grande. Ahora decimos que en Hidalgo se arman movimientos políticos con el apoyo de los alumnos de El Mexe, disfrazados de movimientos estudiantiles. Si en el estado hay alguna situación que debe ser armada o desarmada se ha buscado el apoyo de los alumnos de la normal del Mexe.

## **2. También en eso me di a conocer**

Como ya mencioné, para la carta de recomendación, se buscaba a alguien "importante" para que recomendara el ingreso. Algunas veces la intervención de la persona no se limitaba a proporcionar la carta a uno de ellos, se la proporcionaba a varios (una sola persona recomendaba a varios muchachos). Además, dicha persona se encargaba de llevarlos a la escuela y hacerles el trámite para que ingresaran. Como lo narra Donaciano, quien dice que:

los Primeros días de febrero de 1934. Un grupo formado por siete adolescentes, acaudillados por el señor Eucario Hernández, salimos muy de mañana de Molango, Hidalgo. Eramos: Isaac, (hijo del señor don Eucario), Vicenta, Sabino, Margarito, Emelio, Baltasar y Donaciano (Serna,1987,p.64).

---

<sup>149</sup> Peña 5, p 4 Entrevista

Marchábamos a pie, por caminos y veredas serranas, llenos de alegría y optimismo. Nos habían informado que aquella escuela a la que íbamos, era muy buena. Después de siete horas, llegamos a Zacualtipan, en donde tomaríamos un vehículo que nos conduciría a Pachuca, la capital del Estado. Descansamos un rato en las bancas de la plaza principal. Comimos en una fonda y, al salir de ella, vimos que ya había llegado la camioneta guayín. Nos subimos a ella y con otros dos pasajeros y nos dirigimos a la capital. Después de seis horas de caminata-la carretera era una brecha difícil de transitar-llegamos a Pachuca y, como era tarde, buscamos alojamiento. Al otro día, fuimos con nuestro guía a la Liga de Comunidades Agrarias para que nos dieran una recomendación para el director de el Mexe. Obtuvimos el valioso documento y marchamos hacia Actopan, y de esta población en otro destartalado camión de pasajeros, nos dirigimos a el Mexe (Serna,1987,p.64).

Presentar una recomendación para estar en el Mexe era un documento que posiblemente se solicitaba a los aspirantes como respaldo para quien lo llevaba como para quien lo recibía, alguien que hablara por el que portaba el documento, que abriera las puertas sin obstáculos, casi como un pase directo, lo que garantizaba estar ahí sin dificultad. Cuando digo abrir las puertas de la institución me refiero a la escuela del Mexe, como antesala para poder abrir las puertas de otra institución: el magisterio.

Buscar la protección y respaldo de aquel señor pudiente en la región y época, hacia quienes recurrían a él para ser recomendados me hace pensar en un “poder patriarcal”, porque el mismo se liga a “la satisfacción de las necesidades periódicas y normales de la vida cotidiana”. En donde “el patriarca” es el “dirigente nato”de actividades cotidianas, y aun cuando ir al Mexe salía de la cotidianidad de los jóvenes, la persona que los recomendaba y tomaba bajo su tutela hasta verlos dentro de la institución, así puede pensarse de manera analógica como si fuera un patriarca preocupado y ocupado de su gente (Weber,2001,p.67).

Se preocupaban por las cartas de recomendación quienes no tenían un padre o familiar que los apoyara para entrar directamente porque quienes sí poseían esa posibilidad aunque su deseo no fuera estar en el magisterio, eran recomendados sin previo aviso por sus padres o parientes con

influencia en la familia para decidir por el joven les era impuesta la carrera para que fueran “alguien”. Es decir, a veces los muchachos ni siquiera habían pensado en ser profesores, ni estaban enterados de las negociaciones que emprendían sus padres o parientes y, cuando se lo decían, era porque ya estaba todo hecho para su ingreso.

La recomendación ante las autoridades del Mexe podía ser verbal pues bastaba con que dijeran que tenían un hijo, sobrino o cualquier otro pariente que “quería” ingresar al internado y esa era la llave que abría la entrada. Incluso el interesado podía no estar enterado de los planes de sus padres ni de las negociaciones que para su ingreso hacían ya cuando le avisaban era porque tenía que arreglar su maleta para que lo llevaran a la escuela a continuar sus estudios o, a veces, les avisaban de las negociaciones que habían hecho al tiempo que le daban la orden para ir a dicho lugar. Había otros a los que sí les decían desde el principio que ese sería su destino y entonces se buscaba el acceso. Algunos sí tenían como deseo inicial estar ahí y se trazaban metas para eso; pero quienes no sabían qué hacer con su vida ni tenían quién los aconsejara pensaron que entrando a ese internado podían dar sentido a su vida e, incluso (como mencioné en el apartado uno), abrir espacio para sus hermanos y otros familiares como lo hizo Peña con sus hermanos y primos. La manera de ser alguien estaba garantizada si se buscaba el apoyo de los que tuvieran nexos con el Mexe para ser recibidos sin problema.

La práctica de hacerse de un documento que recomendara al sujeto en tanto estudiante, se llevó en el ejercicio de las funciones como director. Práctica que se encarnó y permitió moverse en esa dinámica pues lo que empezó como un requisito para ser miembro de una generación de alumnos, se convirtió en una necesidad a lo largo de la vida en la escuela pero, sobre todo, en la vida como miembro del magisterio. Es decir, como alumno se necesitaba una especie de llave para entrar a la escuela de el Mexe pero, ya dentro de ella, lo que garantizaba la estancia era esa realización de

actividades que se tenían como una norma tanto en el programa agropecuario como en el de normal.

La otra parte que garantizaba la estancia era aprender a liderar al resto de los alumnos y para eso era necesario saber mandar, situación posible por la relación estrecha con los compañeros de grados superiores, quienes sabían cómo ejercer dichas acciones y tenían, también, las ganas de enseñar a los nuevos que manifestaban facultades y disposición para aprender el oficio. Era una manera de garantizar que se quedara en la institución alguien que continuara con la ideología, con las prácticas que se reproducían convenientemente para la institución. Estar en la seguridad de que la herencia quedaría en manos de quienes podían continuarla.

Las tareas incluían aprender a hablar ante los otros (saber qué decir), por eso en algunas asambleas se podían escuchar voces que dijeran “Oye, yo quiero hablar pero no sé qué decir, dime qué y yo lo digo”. Lo que se exponía o la idea con la que se participaba, era lo que se le aconsejaba decir, no las ideas propias, puede ser que no se razonara en tal situación. Solamente se repetía y hasta podía considerarse que así era la situación, pero también puede pensarse que se sabía que el hecho de decir cosas que no eran avaladas por los líderes (o que no era lo que los otros querían escuchar), se podía considerar la participación como no grata y hasta traición al grupo, a los ideales y/o a la institución. Si la pertenencia a ambos (grupo e institución) se garantizaba repitiendo lo que ellos decían, actuando como el grupo esperaba y reafirmando lo que se tenía como ideas, (haciendo tuyas esas prácticas), entonces los sujetos se enganchaban en esa lógica y así vivían su estancia en el internado y después en el magisterio; finalmente esto es lo que ha garantizado la pertenencia a la estirpe que, desde mi modo de ver, identifica a los egresados de la escuela del Mexe .

Algunos como Peña aprendieron dicha práctica antes que otros, pues al año de haber ingresado ya era dirigente estudiantil y Donaciano Serna (un personaje que después fue gobernador interino del estado de Hidalgo) su secretario. Aprendían a hablar lo que el otro quería escuchar,

involucrarse en un decir, emplear el mismo lenguaje, pensar, sentir y decir lo mismo; lo que el jefe en turno desea escuchar. Esta situación se repetiría a lo largo del desarrollo laboral porque al egresar de la escuela formadora de docentes, esta práctica se reproducía o tal vez debo decir se reproduce.

Prácticas como las mencionadas son las que hacían y hacen “destacados” a algunos profesores aunque la imagen es que son “apasionados de la educación” pues no miden el tiempo que hay que dedicar a esas labores con tal de terminar lo que se planea, no son profesores “de reloj en la mano”, se dedican de tiempo completo a lo planeado, cumpliendo así lo que la norma requiere. José Peña ya era conocido por la gente del Mexe y por la de otras regiones desde que era estudiante pues generalmente los alumnos eran de la sierra y la huasteca, ahí se le conocía por sus actividades en la sociedad de alumnos; por su participación en las asambleas. Por ejemplo, en 1934 hicieron una huelga por un conflicto con el director del Mexe, en donde él era el presidente y Donaciano el secretario del comité de huelga, movimiento que ganaron los alumnos, entonces “modestamente, pero, sí, también en eso me di a conocer, ¿ve?, y en muchas actividades sindicales”.<sup>150</sup>

Hacerse notar ante quien tenía poder, que se supiera quién era dirigente estudiantil y qué era capaz de hacer o de permitir que se hiciera tanto en la escuela como fuera de ella, era algo parecido a trascender las paredes del establecimiento escolar, lo que equivalía a darse a conocer no sólo dentro de la escuela sino también fuera de ella pero, sobre todo, ante las autoridades estatales y locales, pues con estas últimas se armaban fuertes nexos de poder. Para eso se trabajaba en el intento de “ser alguien”.

Esto me hace pensar que lo que favorece que un profesor se enganche y tenga movilidad en la estructura del magisterio son las prácticas que garantizan un desempeño acorde con lo que se quiere o que responda a un mandato de la estirpe o de la “masa”, como diría Freud retomando la idea

---

<sup>150</sup> Peña 3, p. 6. Entrevista.

de Le Bon (Freud,1920-1922)<sup>151</sup>, dentro de una masa los individuos están ligados a algo y esa unión o liga puede ser justamente lo que los caracteriza en tanto miembros de la masa. Para afirmar esto pienso en que los profesores “destacados” se formaron en el Mexe con unas prácticas, con unas ideas, compartiendo una forma de vida. Para entender esto nos puede servir la idea de hábitos si lo vemos como “un sistema de esquemas de producción de prácticas y un sistema de esquemas percepción y apreciación de las prácticas” (Bourdieu,1988,p.134).

Es posible decir que profesores como Peña aprendieron un hábitus desde estudiantes en el Mexe, y eso les permitió ampliar una red de relaciones fuera del internado y los que no se hicieron de tal hábitus al hallarse fuera de tal espacio se limitaron a lo académico o a lo político, pero otros como Peña conjugaron ambas cosas y es que el hábitus

produce prácticas y representaciones que están disponibles para su clasificación, que están objetivamente diferenciadas; pero no son inmediatamente percibidas como tales más que por los agentes que poseen el código, los esquemas clasificatorios necesarios para comprender su destino social (Bourdieu,1988,p.134).

Puede pensarse a las relaciones de poder como el resultado de esto, pero estas pueden verse en las interacciones, mas ahí no están. El asunto va más allá. Uno sabe que en dichas interacciones está el magma, las relaciones pero está mirándose el magma mismo. Por eso, en Hidalgo, hay profesores que “saben” y no son necesariamente conocidos porque quizá no hubo las posibilidades para trascender más allá de la comunidad y escuela en la que servían, sin embargo, aun cuando poseían una amplia experiencia, “los nuevos” llegaban a ocupar el lugar que tenían, dado que su “experiencia y preparación desarrollan en ellos caracteres de un tipo específico” (Mills,1987,p22). Cuando egresaban del Mexe ya eran parte de un

---

<sup>151</sup> “ <La masa psicológica es un ente provisional que consta de elementos heterogéneos, estos se han unido entre sí durante un cierto lapso, tal como las células del organismo forman, mediante su unión, un nuevo ser que muestra propiedades muy diferentes que sus células aisladas>” (Freud,1920-1922,p.70).

entramado de relaciones que continuaban y ampliaban en el ejercicio de la profesión. Podían ser elegidos representantes sindicales, directores comisionados, etcétera porque ya eran conocidos desde antes, ya se sabía cómo pensaban y actuaban ante ciertas situaciones.

Estos profesores que eran formados por los líderes estudiantiles y que como dice Peña, no tenían nada, han tenido que conjugar prácticas políticas y académicas pues, no les han sido suficientes las relaciones con los grupos de poder. Sin embargo, diría Kaës (1996) los líderes son en tanto se constituyen en vínculo con los otros, con el grupo; porque si fuera solamente por el posicionamiento tendrían poder pero no las formas vinculares, psíquicas, pacto interno que les permite seguir constituyéndose fuera de la institución, en este caso fuera de el Mexe, pues son esos vínculos con los otros lo que garantizaron que Peña se siguiera constituyendo fuera, dado que el líder no ocupa necesariamente un lugar en el organigrama, sino que ha tenido que garantizar saber académico. Ellos han tenido que dedicarse a las labores académicas y formarse para seguir respondiendo a las exigencias del magisterio y de los cargos que han ocupado (como decimos han profesores y estudiantes al mismo tiempo). Han tenido que formarse en lo académico para seguir siendo destacados, pero lo interesante aquí es que aprovechaban sus saberes para pertenecer a los grupos con poder.

Así lo hizo Peña, quien siempre estuvo preocupado por estudiar, de ahí que estuviera como alumno en la Escuela Nacional de Maestros, en el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio y en la Universidad Pedagógica Nacional. Buscaba prepararse para tener algo que ofrecer porque “no tenía nada”, y en esa lógica era necesario tener algo con qué negociar y así “qué pero le podían poner” si sabía y esos saberes le daban las posibilidades de pertenecer y sostenerse entre los que ostentaban poder. Esta situación me hace pensar en la idea de poder trabajada por Crozier (1990) pues permite explicar que un profesor o grupo de profesores tiene poder ante otro u otros en tanto posee algo que negociar, de no existir tal

condición no hay tal poder; es, pues, una relación de negociación siempre en construcción, no algo que se da por decreto.

Las relaciones de poder pueden manifestarse en las interacciones pero ahí no están, sino que van más allá, uno sabe que ahí está el magma pero no está mirando el magma. El poder "(...)debe analizarse como algo que circula o, mejor, como algo que sólo funciona en cadena. Nunca se localiza aquí o allá, nunca está en las manos de algunos, nunca se apropia como una riqueza o un bien. El poder funciona" (Weber 2001,p.38). Se ejerce en red y en ella los individuos circulan y están siempre en situación de sufrirlo y ejercerlo. Los individuos no son el blanco inerte y consintiente del poder, son sus relevos. Es decir, "el poder transita por los individuos, no se aplica a ellos". Lo que está de base en la relación del sujeto con la institución es cómo se juega el poder, en tanto que el poder es constitutivo de toda institución.

### **3. A pesar de las diferencias ideológicas**

La preparación académica les daba oportunidad de presentar conferencias en las reuniones de zona o centros de cooperación pedagógica así como en otros eventos. Allí eran observados por las autoridades educativas y los líderes sindicales y políticos pues recordemos que acudían, a los centros de cooperación (ver apartado tres). Algunas de estas actividades servían (y eran aprovechadas por ellos) para consolidar relaciones, y quienes acudían a esos espacios miraban con quién podían hacer alianzas o en quién podían hacer recaer ciertas responsabilidades. De ahí la creencia de que eran elegidos por sus conocimientos, por el nivel de preparación y de dedicación a las actividades académicas, políticas y gestivas.

Sí se elegían por su desempeño y atención porque, como dice Peña, ni modo que fueran destacados por su "linda cara". Se consideraba su trabajo en el internado y en el magisterio después pero, sobre todo, por comulgar con las ideas quienes eran líderes en esos momentos, los

llamaban a formar parte de su grupo. Eran los señalados para garantizar que la herencia quedara en las mejores manos y, al mismo tiempo cuidar que la estirpe no se perdiera, que hubiera continuidad. Eso parece ser un mandato para los líderes egresados de el Mexe, si tomamos en cuenta que cada familia crea una ley que puede estar en contra de la institución familiar consanguínea: es una ley interna que sostiene la estirpe y por ende los sujetos que sostienen esa estirpe, toman de ahí su apellido, lo que los estructura y estigmatiza ( Cfr. Touraine,2002).

Formarse en lo docente en la normal para ser destacados en sus prácticas ante las autoridades que daban reconocimiento de ese tipo. A su vez, estar formados en todo caso en lo que se requiriera para ser destacado “por donde se le mire”. Eso era importante a la hora en que se “analizaban las personalidades” ( ver apartado dos) para elegir a alguien. Estos sujetos, como Peña, eran los “destacados”, o los que respondían a los requerimientos; los que se quedaban con los cargos. Los que se habían formado, podían negociar con los directores de escuela, pero, sobre todo, con los inspectores, pues apoyaban con conocimientos y experiencias en los centros de cooperación pedagógica y los estos les daban un lugar especial. Diría Foucault (1994) que se establecía una relación de poder entre ellos.

Un profesor conocido, o mejor dicho, reconocido en alguna zona escolar era posible que estableciera nexos con el inspector por las actividades sindicales, y gestivas, por su desempeño en las centros de cooperación pedagógica y, por supuesto por las relaciones con políticos. Eso valía para ser nombrado director de escuela. Recordemos que en ese tiempo los inspectores tenían esa facultad (algunos la siguen teniendo): los comisionaban para tal función, después les daban la clave en función de las observaciones de su desempeño que hacía el mismo inspector y lo que director federal de Educación documentaba en sus visitas o, por lo menos, así lo hacía Juan de Dios Rodríguez Heredia, quien, como mencionamos anteriormente, gustaba de visitar las escuelas y ver cómo trabajaban los profesores y ,si las actividades le gustaban, era casi seguro que se le diera

su dictamen como director, que se ofreciera el cargo de inspector para cuando fuera necesario. Mientras tanto, el elegido ya era conocido por la autoridad educativa y, ser conocido por Juan de Dios, era casi como convertirse en intocable por los otros.

Cuando un inspector visitaba una escuela se le hacía saber qué trabajos se estaban haciendo en la comunidad o qué es lo que se iba a hacer y de acuerdo con eso se planeaban las visitas del director federal de Educación o de otros políticos, a que inauguraran la obra que estaba construyéndose en la comunidad o a que colocara la primera piedra para algún salón o casa del maestro. Cuando era la inauguración, la comunidad hacía fiesta donde la comida y bebida eran abundantes; llegaban las autoridades educativas y civiles a la escuela y se prestaba el momento y espacio para que los visitantes conocieran al profesor (o profesores) que trabajaba ahí.

Si el motivo de la visita era dar inicio a las actividades de construcción, la autoridad invitada para tal efecto colocaba la primera piedra, para eso preparaban la mezcla y las piedras que servirían para los cimientos de la obra,

y ahí estaba el director de Educación con la cuchara poniendo la primera piedra, le digo “¿ya está la primera piedra?”, “¡ya profe, dice!, pues a ver cuándo viene usted a poner las que faltan porque pues quién sabe si le quieran seguir, estas gentes quién sabe si le quieran seguir”, y como fue, ya no volvieron a poner otra piedra (...) risa que le daba, dice, mire profe, por eso a mi no me gusta poner al primera piedra, dice, me gusta poner la última (...) ya que la obra está terminada (...) así es que para otro día no me inviten a poner la primera piedra, dice, invítenme a poner la última.<sup>152</sup>

Actividades como la colocación de la primera piedra o la inauguración eran eventos que permitían al profesor de escuela rural (casi siempre unitaria) darse a conocer con las autoridades educativas y políticas que asistían, ocasión que aprovechaba para relacionarse (o dar continuidad)

---

<sup>152</sup> Barrios 3, p. 22. Entrevista

con los jefes, quienes, casi siempre, iban a las escuelas donde había algún profesor de trayectoria destacada por el inspector, que era quien los invitaba. Hubo ocasiones en que esas amistades con políticos podían (y pueden) servir para que los profesores fueran candidatos a ocupar algún cargo político, donde trabajaba o en su pueblo natal.

Una vez me convencieron este de que fuera yo este, me registrara como presidente municipal de mi pueblo, de mi municipio y qué bueno que se perdió mi expediente porque a la hora de la hora me hicieron priísta los amigos, me sacaron credenciales de hace años y dicen mi currículum y un mundo de cosas, bueno me convencieron pero a la hora de la elección en el partido pues que se perdió el expediente y estuvo bien, de ahí en fuera, no.<sup>153</sup>

Otros no aceptaban ser candidatos ni a comisariado ejidal y eso que “es un puesto más o menos de cierto valor”, pero por no hacer campaña, por no andar diciendo a los del pueblo que él es “el bueno”. Hacer eso no les agrada a varios, quienes, posiblemente, desempeñen el cargo cuando les es asignado (que les digan “tienes que hacer esto”, que les den las indicaciones) y lo hacen pero que, anden buscando puestos o representaciones no, ya sea porque no les agrada o porque no tienen carácter para hacer campañas.

Peña y el político “mas que profesor”, Manuel Sánchez Vite, siempre mantuvieron una relación intensa desde el internado, incluso Peña le dirigió la campaña política ahí en el municipio de Actopan y Zimapan cuando se postuló como senador, “a pesar de las diferencias ideológicas” entre ambos.

Por estas acciones cuando se venía la sucesión presidencial en Actopan, Sánchez Vite mandó ver a Peña, quien quería ser presidente, para que apoyara al candidato, pero Manuel impuso ahí a un “doctor impopular” que ya había sido presidente y que había perdido “clientela” (pacientes) como doctor por dedicarse a la política, este personaje que se volvió a reelegir, por eso el diputado le dio a él el triunfo y a Peña le dijo que se

---

<sup>153</sup> Gálvez 3, p. 11. Entrevista

quedara de suplente. Cuando Manuel fue gobernador lo mandó ver y le dijo (tal vez para resarcir la deuda) que él era el elegido para ser presidente de Actopan, que él lo ponía; como Peña se encontraba molesto con Sánchez Vite por las maniobras que éste realizaba en la política estatal y nacional, y sus repercusiones en los sucesos del 1968 con los jóvenes; lo “mandó al diablo” “en señal de protesta” y decidió dedicarse a su trabajo en la supervisión de la zona escolar que, para entonces, ya estaba a su cargo. Siguió manteniendo relaciones pues no niega que eso le ha ayudado en su vida laboral y sindical, pero mejor se dedicó “a trabajar en lo que ya tenía”.

Saberse con carencias hizo brotar en Peña el deseo de ocuparse de él, de darse forma, pero el móvil no eran esas carencias respecto de su persona, sino esas carencias que le impedían arribar a lugares de mando, el deseo era mandar. La carencia era no tener el soporte, el contexto que lo respaldara, en otras palabras, no tenía una cuna que le hubiera dado esa posibilidad de ser alguien desde que nació, de ahí que la prioridad en su adolescencia fuera “ocuparse de sí mismo” para ir adquiriendo esos elementos que le permitieran “ser alguien”.

Los “alguien”, dice Susana García Salord ( ) son aquellos que pertenecen a una familia que cuenta con los medios económicos y políticos para soportar sus acciones y Peña no tenía ni lo uno ni lo otro. Su prioridad fue mirar cómo eran ciertas prácticas que llevaban a los alumnos internos a ganar poder ante los otros y, una vez miradas y entendidas, puso en juego ese conjunto de prácticas específicas que fueron dándole forma poco a poco, de tal suerte, que al egresar, estaba transformado en un sujeto diferente del que había entrado a el Mexe. Sabía cómo comportarse, cómo comer y vestir; pero sobre todo sabía “mandar” y contaba con los nexos indispensables para poder hacerlo porque ya era “alguien”, era un profesor; se había ocupado de él porque ahora podía “gobernar a otros”.

Es necesario que esa ocupación por uno mismo procure el saber hacer para poder gobernar bien a los demás. Creo que por eso Peña se ocupó de saber cómo enseñar a los alumnos, de prepararse en lo académico

para que en ese gobernar a los otros no fuera nada más en lo político, sino reforzado por su saber pedagógico. Es cierto que Foucault (1994) menciona que no hay preocupación por uno mismo sin la presencia de un maestro, pero esa presencia y posición del maestro, su ocupación, está en relación con “el cuidado que pueda tener sobre sí mismo” aquel discípulo a quien sirve de guía; aquel discípulo que le sugiere o solicita su orientación. También el maestro se cuida a sí mismo para poder establecer una especie de vigilancia sobre el cuidado que el discípulo tiene sobre sí mismo, pero es por ese deseo que el discípulo tiene de “gobernar” a los otros que se preocupa y ocupa por darse forma para saber cómo y estar en el gobierno.

Esta relación no surgió de la nada. Peña tenía el deseo de “ser alguien” y entendió que solamente podía lograrlo “pegándose a los que saben”, entonces estableció un vínculo hacia aquellos y con aquellos para ser. Lo digo así porque quienes fungieron como “maestros” o como los que “sabían”, se vincularon también con Peña, hicieron suyo el deseo de Peña y esa relación sólo tiene explicación si se piensa que dichos “maestros” tenían el deseo del deseo de Peña, pues la lógica era buscar en quién heredar los saberes que poseían y el deseo de seguir gobernando a los otros vía el discípulo, como una manera de estar sin estar presente. Es decir, los que “sabían” buscaban en quién perpetuar sus prácticas, quien se hiciera cargo de seguir anudando la red de prácticas que les permitían estar en los lugares de mando.

Para Peña era común “pegarse con los que sabían”, pero no porque le hubiera salido de la cabeza tal idea, sino que eran las prácticas que se heredaban, lo que “se sabía” ayudaba a ser a aquellos que no eran. En la práctica de uno mismo es indispensable el otro “para que la forma que define esa práctica alcance efectivamente su objeto, es decir, el yo” (Foucault, 1994, p.57). En este caso, el que sabe (o el maestro para Foucault) resulta indispensable para que medie entre eso que se desea ser y dar las prácticas que se deben tener, así como la experiencia. El otro (o el que sabe) es quien acerca al “discípulo” a ese conocimiento respecto a cómo actuar

para saber gobernar a los otros. Ese otro (los profesores que tenían experiencia) pasó a ser mediador entre Peña y su deseo de “ser alguien” y los que sabían cómo hacer para lograrlo. Había entre ellos esos deseos vinculados.

Respecto del ejercicio del ejemplo se dice que las prácticas pedagógicas se aprenden mirando hacer, no porque no sean necesarios los elementos teóricos, sino porque estos cobran sentido hasta que se experimentan o se miran en las actividades de los profesores con experiencia en el magisterio, de ahí que puedo decir que Peña aprendió a trabajar y a mandar mirando e indagando respecto a cómo lo hacían los otros, esos otros que sí sabían cómo. Me parece que tiene que ver con el ejercicio de capacitación pues quienes sabían cómo ser alguien enseñaban a los que como Peña, tenían el deseo pero no los saberes. Ellos les explicaban y mostraban cómo comportarse y qué decir en las asambleas mientras fueron estudiantes. En las reuniones de trabajo académico, cuando se tuvo que enfrentar a prácticas pedagógicas, aprendió de los que sabían formas de trabajo para la escuela donde desempeñaban su función docente. También se aprendían principios, formas de comportamiento ante los que se deseaba mandar.

En cuanto al ejercicio de ponerse al descubierto, creo que Peña hizo público su deseo de ser alguien (con poder) porque, desde que llegó al internado, quiso aprender lo que necesitaba para constituirse. Al darse cuenta (en una de las primeras asambleas estudiantiles) de que quienes gobernaban en el internado, eran aquellos que tenían la facultad de saber decir lo que los otros (sus compañeros) querían escuchar, por eso se animó a decirle a uno de los líderes que quería participar pero no sabía qué decir, el líder le dio los primeros consejos para poder captar la atención e interés de los otros y a partir de ahí, él tuvo la punta del hilo para tejer relaciones convenientes para liderar a sus condiscípulos y a los docentes cuando egresó. Es amplia la importancia del maestro (el otro) en la formación de un individuo como sujeto, “es el mediador en la relación del individuo a su

constitución en tanto que sujeto” (Foucault,1994,p.58). El otro ha sido el mediador entre el saber y el deseo de ser alguien.

## **B. TENIA MANGA ANCHA**

Asegurarse de tener “manga” era básico como alumno y después como egresado del Mexe. Una vez que se ingresaba al Mexe y se aprendía a vivir, a liderar, se tenía posibilidad de negociar el ingreso de los familiares, se aprendía a negociar. Saber negociar era una práctica fundamental ahí y el que lo lograba podía dar movilidad social a sus familiares, les abría espacio para que ingresaran a dicha institución se empezaba a tener “manga”, que en sus inicios no era “ancha” (pero, bueno, por algo se empieza) mas iba creciendo, el trabajo era para estar ahí de esa manera, y la manga iba creciendo conforme iba transitando en la institución y ocupando cargos.

Al iniciar la labor docente el profesor debía acudir a la Dirección Federal de Educación para recibir sus órdenes de presentación. Dichos documentos podían consistir en la mitad de una hoja tamaño carta, firmado por el director federal, en donde se anotaban los datos del profesor, así como el nombre de la zona escolar a la que debía ir a formar parte y del inspector responsable. A veces se enviaba, también en media hoja, un documento de nombre “correograma” dirigido al inspector indicándole el nombre del profesor que enviaban a esa “su zona escolar” para que estuviera bajo sus órdenes, dicho documento también podía ser entregado al inspector de forma directa por el director federal e incluso en presencia del maestro al tiempo que los presentaban. Cuando esto último sucedía, el inspector daba la indicación al profesor respecto del día, hora y lugar en que lo esperaba para que le indicara en qué comunidad trabajaría, incluso se daba el caso en que podían decirle en ese momento a qué comunidad se iría a trabajar, aunque el correograma estaba dirigido al inspector, era firmado por el nuevo

profesor con una nota al margen que indicaba su compromiso de irse a trabajar a la escuela de la comunidad que le asignaran.

Para realizar el trámite anterior, el profesor acudía a la oficina correspondiente, algunos lo hacían solos y otros llevaban recomendación escrita de algún personaje influyente (como podía ser algún inspector o de algún político presidente municipal o diputado). Esta recomendación les valía para no ser enviados a las comunidades más alejadas en el estado. Había quien no presentaba ningún documento y se iba a donde lo mandaran porque “por eso había estudiado para profesor, para servir a los niños y comunidades que lo necesitaran”.<sup>154</sup>

Incluso los profesores sabían que la recomendación era la llave para abrir las puertas de los lugares donde no se tenía acceso directo, moverse con seguridad y negociar donde ya se era conocido. Hasta se podía refutar la autoridad del mismo director federal de educación cuando se tenían los elementos para decirle que las cosas no eran como las decía porque se le podía mostrar lo contrario, como sucedió con Peña cuando tuvo un “problemilla” en la comunidad de Tepatepec, “que ni era tal”. Se trataba de que, por cuestiones, como de filiación política, sus adversarios querían hacerlo quedar mal en tanto que director de la escuela primaria de ese lugar, debía negociar con distintas ideologías en beneficio de la escuela. Algunos lo “mal informaron” ante Juan de Dios Rodríguez Heredia, director federal de Educación en Hidalgo. Peña llegó como director a la escuela Francisco I. Madero de Tepatepec en 1958, una escuela de dos plantas, se veía bonita porque su fachada era de pastas de colores, pero parecía que tenía como diez años que no hubieran “metido mano” para pintarla,

como ahí había dos bandos de tipo político, lógicamente que el director debía trabajar por obligación pues con las autoridades, los funcionarios tenemos esa particularidad, lo mismo los directores que

---

<sup>154</sup> Gálvez 4,p.11. Entrevista

los supervisores de trabajar con la autoridad que es nombrada legítima, lo otra ya es cosa de uno.<sup>155</sup>

Peña tuvo que verlos para tratar las necesidades de la escuela, la principal era pintar el edificio, como había dos bandos políticos, aquel con el que no negoció lo acusó con Juan de Dios Rodríguez Heredia, director federal de educación, quien envió al inspector Bernardo Bautista para que investigara a Peña pero, como había división en el magisterio, sus adversarios sindicales “se querían aprovechar, llevaron agua a su molino”. Juan de Dios no quedó satisfecho con esa investigación y mandó a Jacinto Brito Hernández, profesor yucateco, inspector de la zona escolar de Progreso, pero como ese era adversario político de Peña y como estaban divididos, Peña “mandó al Diablo” a Jacinto y “total, ahí murió el asunto” y le dijo a Juan de Dios que así no eran las cosas. Su información tenía “sin cuidado” a Peña porque este último respaldaba su trabajo con los padres de los alumnos y no ante grupos políticos.

Cuando se llegaba a la zona escolar se tenía privilegios por el hecho de haber sido recomendado y no era enviado a escuelas lejanas, bueno “eso de que no iban a escuelas lejanas es un decir” ya que, en ese tiempo, casi todas las escuelas estaban lejos de la cabecera de zona porque la zona abarcaba varios municipios y los medios de transporte eran precarios. A los que no tenían recomendación la dinámica que vivían no los asustaba, sabían cómo desempeñarse. Y con quién hacer alianzas porque algunos ya eran conocidos desde que eran alumnos en el Mexe. Pero no los respaldaban solamente sus relaciones de amistad con ciertos personajes sino que había, al mismo tiempo un trabajo --que voy a llamar académico (para referirme a su desempeño como docente)-- en las escuelas, con los niños y eso era la garantía ante los demás, porque José “sabía un poco enseñar” y eso le servía para tener de su lado a la gente de la comunidad.

---

<sup>155</sup> Peña 3, p 5 Entrevista

“Doble respaldo” diría yo ya que, por su lado, estaban las autoridades educativas “destacándolo”, “honrándolo” con su amistad y, por el otro, los padres dando fe de su desempeño ante los niños: “los padres como nuestros mejores jueces” y lo manifestaban en textos que enviaban a los profesores, mismos que podían estar escritos en las libretas de los alumnos o en una hoja desprendida del cuaderno que hacían llegar al maestro. Algunas veces el escrito era una carta de agradecimiento del mismo alumno por todo lo que le había enseñado el profesor, donde le decían que antes de que él llegara “no sabían nada” y ahora le agradecían que les enseñara. Le solicitaban que no cambiara de comunidad, que no los dejara porque “ahí lo querían”.

Cuando un profesor se destacaba en su escuela, era comisionado director y enviado a donde hiciera falta, posteriormente y, de acuerdo con su desempeño, podían darle su clave como director efectivo. Esto también hacía diferentes a unos de otros porque el hecho de recibir el nombramiento de manos del director federal de Educación, daba la oportunidad para que éste se enterara de las actividades que ahí se realizaban y, si dichas actividades eran de su agrado (acto sumado a que antes las autoridades visitaban las escuelas para ver trabajo no solamente en fiestas), entonces él visitaba ese centro de trabajo por lo menos una vez durante el año escolar para mirar lo que ahí se hacía, con lo cual se ampliaban las redes de relaciones entre el jefe y el profesor. Dichas actividades y visitas daban al nuevo director de escuela un “prestigio” ante los otros maestros y directivos, es decir, se le distinguía por su amistad con el jefe.

En esa idea “el prestigio se gana, desde luego, ‘llegando a ser amigo’ de quienes poseen poder y prestigio e imitándolos” (Mills,1987,p.48)<sup>156</sup>. Por

---

<sup>156</sup> A propósito del prestigio Freud cita a Le Bon, quien menciona que “<el prestigio es una especie de fascinación que un individuo, una obra o una idea ejercen sobre nuestro espíritu. Esta fascinación paraliza todas nuestras facultades críticas y llena nuestra alma de asombro y de respeto. Los sentimientos entonces provocados son inexplicables, como todos los sentimientos, pero probablemente del mismo orden que la sugestión experimentada por un sujeto magnetizado>”. Según Le Bon hay un prestigio adquirido o artificial y un prestigio personal. “El primero queda conferido a las personas, por su nombre, sus riquezas o su honorabilidad, y a las doctrinas y a las obras de arte, por la tradición”. El

eso estos profesores que se formaron con “los titulares” se parecían en su forma de trabajo y manera de pensar a ellos, con quienes estaban relacionados y compartían experiencias (posiblemente como una especie de prolongación de lo que se pensaba y era como dejar descendencia a través de lo que se enseñaba). Si ellos visitaban las escuelas y daban nombramientos, estos también lo han hecho. Antes, la Dirección de Educación tenía facultades resolutorias, a su vez, los inspectores podían otorgar plazas a los profesores que ellos consideraban idóneos, es decir, si era necesario un director o era pertinente un cambio de centro de trabajo de un profesor o directivo, él era el indicado para nombrar y/o mover al personal. Pareciera que estos maestros reunieran en “su persona la conciencia de una facultad impersonal de adoptar decisiones y sensibilidades íntimas que comparten entre sí,” (Mills,1989,p.22) dado que la mayoría de ellos parecen tener dicha experiencia.

El hecho de tener posibilidades de recibir así la clave de director y después de inspector, garantizaba que se permaneciera pocos años en las escuelas de las zonas alejadas de la capital del estado pero, sobre todo, en aquellas regiones de difícil acceso. Así sucedía en 1968-1969 pero, no quiere decir que antes no pasara sino que en estas fechas era con mayor frecuencia, quizá porque estaban conformándose situaciones que antes no habían sido posibles y que, a la vez, sentaban bases para lo que venía después. Por lo menos así era bajo el mando del profesor Juan de Dios Rodríguez Heredia, quien podía mandar a un profesor a desempeñar la función de supervisor a una zona como Tepehuacán de Guerrero y estar al cuidado de que solamente permaneciera un curso en ese lugar, y el siguiente curso escolar pasarlo a Tenango de Doria, otra región también de acceso difícil para esos años pero menos alejada de la capital que la primera.

---

prestigio personal es adorno de que muy pocos gozan, pero estos pocos se imponen, por el mismo hecho de poseerlo, como los jefes y se hacen obedecer cual si poseyeran un mágico talismán “(...) el prestigio depende del éxito y desaparece ante el fracaso” (Freud,1920-1922,pp.19-20).

Quizás ese era el criterio para que su recomendado pudiera estar ahí hasta cuatro cursos, y de ahí pasarlo a una comunidad como Singuilucan, donde a la mayoría de las escuelas se podía llegar en carro pues significaba una ventaja ante las otras regiones donde el traslado a las escuela era a pie; en comunidades como Singuilucan se podía tener una estancia de más cursos escolares. Uno de los informantes dice que él hizo este recorrido y en este último municipio duró 13 años y cuando aceptó cambiarse de lugar fue porque le ofrecían trabajar en una zona ubicada en el centro de la ciudad de Tulancingo.<sup>157</sup> Tal vez influía que el director mirara su disposición al trabajo y/o para irse lejos de la ciudad pero permanecían poco tiempo en comunidades alejadas, eran cambiados aunque estuvieran contentos con su trabajo y por las relaciones con las autoridades locales.

La idea de cambiarse de una comunidad alejada a otra más cercana a la ciudad puede estar asociada a la de triunfo, pensando que “Triunfar es dejar atrás la sociedad local, aunque se necesite ser ratificado por ella para ser elegido (...)” (Mills, 1987, p.44) para ocupar puestos directivos superiores a nivel regional o estatal. Pero no se descarta el valor del origen y residencia rural, ya que el prestigio parece agrandarse en tanto se ha vivido y trabajado en dicho medio, pues quienes han destacado hacen alusión siempre a la solidez de su formación y origen en el medio rural, parece que “las virtudes rurales son más elevadas que las maneras de la ciudad, o al deseo de hacer ver de cuán lejos viene uno” (Mills, 1987, p.45). Y si ser mencionado en lo local le crea una imagen entre los otros, esa imagen se agranda cuando se es nombrado por el jefe.

### **C. LOS DOS NACIMIENTOS DE PEÑA**

Peña platica que nació el 12 de octubre de 1916 pero que hay un error en la fecha de nacimiento pues en sus documentos aparece como si hubiera

---

<sup>157</sup> Nájera 1, p 4 Entrevista

nacido el 12 de diciembre de 1916 pero “quién no se iba a acordar” de cuándo nació sino su “mamacita” que le dijo que existía ese error porque nació en la fecha antes citada. Sin embargo, quien no se iba a acordar era su “mamacita” porque, si dice que no tuvo padre, entonces la responsable de registrar su nacimiento fue ella, quien al manejarle dos fechas de nacimiento le ha marcado la existencia de tal manera que el mismo Peña dice que “no era nadie” hasta que entró a el Mexe, lo cual puede entenderse como haber nacido otra vez.

Hubo dos nacimientos. Uno cuando nace biológicamente y del cual se manejan dos fechas, la que su mamá le dijo y la que tiene en su acta de nacimiento. Toda vez que resulta significativo que se simbolice en un acta de registro civil, la fecha en que nace, pero no la del alumbramiento que parece no haber sido significativa. La segunda fecha es la que dice cuándo “nació” aunque en este caso, Peña señaló que su madre le dijo de su nacimiento, resulta de mayor relevancia la segunda fecha. Su vida ha sido marcada por dos nacimientos. Digo esto por ese segundo se concretó cuando entró al internado del Mexe, de cuya fecha si hay constancia.

Igual que el nacimiento del 12 de octubre deja a Peña sin haber nacido, pues no era nadie, hasta que lo registraron y le dieron una fecha que si bien es día 12 (diciembre) no es del mes en que se dio el alumbramiento, pero simboliza que el nacimiento no es cuando fue parido, sino que nace en un segundo momento ante la acción de la autoridad civil. Es relevante porque Peña se narra cómo no era nadie hasta que entró a la Escuela Regional Campesina donde, en la relación con los otros, se constituyó en “alguien”. Igual que en el primer nacimiento, mientras estuvo en familia “no era”, no había nacido.

El ser dado de alta en el registro civil, el 12 de diciembre, le ha permitido ser José Peña. El segundo nacimiento se dio también al ser matriculado en otra institución, El Mexe; sin la familia biológica. A partir de ahí fue que se constituyó en alguien con unos lazos familiares no vinculados por la sangre, sino por la estirpe. Estirpe que le dio el sustento para ser por

eso este segundo nacimiento es significativo en tanto que está amarrado a la idea de “ser alguien”. Es de llamar la atención que se narre en dos nacimientos de manera inconsciente, haciendo alusión al descuido de la fecha exacta y, sin embargo, lo narrado en torno a tal evento permite entender que haya sido alguien hasta que entró a El Mexe.

La gente como José Peña son portadores “naturales” de la memoria de los acontecimientos en el magisterio, lo que nos platica es su vida pero, en realidad, es la historia de todos o casi todos los profesores en el estado de Hidalgo. No lo del doble nacimiento pero sí la de ser a partir de pertenecer al magisterio. Por eso, no se ha hecho una cronología ni se ha construido una historia, sino que se ha intentado ver las huellas, los rastro que han quedado y afloran en el presente. La historia de vida de Peña no era el objeto en sí sino el medio para captar la imbricación de hechos entre las trayectorias individuales, como la de Peña y una trayectoria colectiva, la del magisterio en Hidalgo; medio para ver cómo se entrecruzan identidades singulares y una herencia cultural y política compartida por una clase social, la de los que venían de la nada y no eran nada hasta que llegaron a el Mexe. Por los vínculos con los otros que ayudaron a Peña a ser alguien desde las relaciones de poder. Con otros dando pauta a unas relaciones de poder que han sostenido a este alguien. Cabe aquí la idea respecto a que cuanto “más desposeídas sean las personas, culturalmente sobre todo, más obligadas e inclinadas están a confiar en los mandatarios para tener una palabra política” (Bourdieu, 1988,p.161).

El no ser nadie llevó a este profesor a una lucha y búsqueda para ser alguien. No es que no existiera como individuo, de eso se marca su nacimiento en 1916, aunque como se menciona hay dos fechas que indican, por un lado, el día y mes del alumbramiento y, por otro, el día que en el registro civil aparece asentado como fecha de nacimiento. Peña dice que es probable que hayan puesto en el acta la fecha del día en que fue registrado.

Entre la fecha que dice Peña que su “mamacita” siempre le mencionó como día de su alumbramiento y la fecha de registro, hay dos

meses en los que oficialmente Peña no era nadie por no aparecer en el registro, porque no se había notificado su nacimiento. La fecha en que fue dado de alta en dicha institución no es la que menciona como nacimiento biológico, pero es lo que le hace existir ante la sociedad, ser alguien ante los demás. Es un conflicto en la vida de Peña el asunto de los dos nacimientos porque el momento en que se dio el alumbramiento no es el mismo del nacimiento. El nacimiento biológico está subsumido al nacimiento oficial marcado por su registro ante una institución. Este acto da significado al decir de Peña, quien menciona que antes de entrar a la escuela de el Mexe no era nadie, y se ocupó de ingresar a ella precisamente para ser alguien.

Dos momentos de nacimiento. Entendido al primero como el que oficialmente está señalado en el registro civil, que refiere al periodo mencionado como “no era nadie” y, el segundo, el verdadero nacimiento, señalado a partir de su ingreso a una institución, el Mexe. Dicha Institución lo “parió” como “alguien”, porque él dice que al egresar “ya era alguien”. El acto de haber nacido el 12 de octubre de 1916 y haber sido notificado ante el registro civil hasta el 12 de diciembre, le ha marcado la existencia, y retorna a ello cada vez que se narra.<sup>158</sup>

Es significativo cómo el asunto de los dos nacimientos cobra sentido en el decir del profesor porque ese “no ser nadie”, se puede referir a los dos meses que estuvo sin registro en la institución civil. Al hecho de ser alguien lo veo como resultado de su paso por una institución. De pequeño al ser registrado, tubo un documento oficial, que avalaba el ser ante la sociedad. Cuando de adolescente se da cuenta de que “no era nadie”, inicia la tarea de constituirse y menciona que lo logró como resultado de su paso por El Mexe, mejor dicho, a su egreso de ahí porque durante los años que estuvo en el internado, trabajó para darse forma. Al concluir sus estudios en esa institución, egresó como profesor de educación primaria con lo cual, “ya era

---

<sup>158</sup> Llama la atención que, entre el 12 de octubre (nacimiento biológico) y el 12 de diciembre (registro de nacimiento ante la sociedad), transcurrió un tiempo de ocho semanas, es decir dos meses; si multiplicamos el ocho por el dos el resultado será 16 que puede aludir a la edad que tenía José cuando ingresó a el Mexe, tiempo que transcurrió y vivió como “nadie”.

alguien”, condición que logra a raíz de su afiliación a una institución diferente a la primera pero más significativa para su vida porque es la que reconoce que le dio los elementos para “ser”. Esto es lo que me ha permitido poner atención en la importancia de los dos nacimientos. Lo sucedido en torno a sus primeros días de vida, estructura lo contado en torno a su historia, a lo que le ha dado sentido a sus acciones. Ayuda a entender su preocupación por ser alguien y a mirar que lo logra mediante su paso por la institución.

Una institución que lo estructuró como sujeto y no sólo le dio un documento oficial que decía que “era alguien”, sino que le permitió hacerse de una familia. Al ingresar a el Mexe ya tenía un registro como alumno, faltaba constituir la familia que le respaldara en la búsqueda de ser alguien, que le proporcionara el soporte, la estructura que la consanguínea no le había dado. Así es como logra tener vínculos semejantes a los familiares con sus compañeros de internado pero que al no ser consanguíneos, hacen pensar en una estirpe. En otras palabras, se habla de un parentesco diferente al que se da por matrimonios o por sangre. Esto parece entenderse si se considera que

El destino vital del hombre moderno no sólo depende de la familia en que ha nacido o en la que entra por matrimonio, sino, cada vez más, de la empresa en que pasa las horas más despiertas de sus mejores años; no sólo de la escuela en que se ha educado cuando niño y adolescente, sino también del Estado, que está en contacto con él durante toda su vida(...) (Mills,1987,p.14).

Se habla de un parentesco que se constituyó por su estancia en el internado, en donde se vio a los condiscípulos como hermanos y a la escuela como la casa. Situación que me lleva a considerar la idea de Mills en tanto que dice que en Estados Unidos

Las viejas familias de la clase alta tienden, pues, a formar un parentesco endógeno cuya devoción al clan y cuyo sentido al parentesco conduce a la reverencia por el pasado y a veces a un interés cultivado por la historia de la región en que el clan ha representado durante tanto tiempo un papel tan honorable (Mills,1987,p.38).

No hablamos de familias en término literal pero sí de estirpe cuyo comportamiento es semejante para este caso. Si fue el pertenecer al magisterio como egresado de el Mexe, lo que dio la posibilidad de ser alguien, entonces puede tenerse como pista que explique el por qué con tantos años de servicio y de edad no tramite su jubilación ni la piense, al dejar de estar trabajando como profesor supervisor, dejaría de ser alguien.

## CONSIDERACIONES FINALES

La vida de Peña ha sido el pretexto y contexto que me ha dado elementos para analizar las relaciones de poder en el magisterio porque me parece una vida cubierta de huellas al respecto, mismas que permiten ver la historia de los profesores y, por eso, puede hablarse de un poder ante los otros no sólo por las relaciones armadas y en algunos casos mantenidas, sino porque esas huellas le hacen portador de un saber (Cfr. Borzeix y Maruani en Villanova, pp.109-119). Ese saber le ha generado poder ante los otros pues, el saber genera poder diría Foucault y no podía ser de otra manera para quien hasta ahora ha vivido 66 años de su vida en el magisterio. Ese saber de cómo ha sido el magisterio, qué prácticas han desarrollado, le da un lugar aparte. Ese saber le da poder porque ha vivido y observado lo que otros no.

La red se teje de afuera hacia dentro, afuera parece estar el hilo conductor que brinda a los internos la posibilidad y condiciones de tejer. Y si los internos tejen, entonces es interesante el poder saber dónde está la araña que se protege con esa red. De entrada, parece que los alumnos, a iniciativa suya, buscan relaciones con los sujetos en el poder pero, cuando miramos que desde fuera van dándose las condiciones para que los de adentro, tejan esa red de relaciones, haciendo anudamientos con quienes ejercen poder, la situación se complica porque ya no se sabe si el Mexe es el nido de la “araña” y toda la red es creada para protegerla, si sucediera así, los de afuera, con poder, tienen intereses y vínculos con eso interno que los lleva a proteger a esa “araña” que anida en el Mexe. El símbolo de el Mexe es una araña en medio de su telaraña y, no se sabe si la araña vigila desde el centro a su red o, permanece protegida en el nido y, a la vez, sostenida por la telaraña.

Una de mis conjeturas es que la araña significa el grupo en el poder, está en el centro; desde allí sostiene y mira cómo se amplía el tejido. La red

tiene anudamientos en su tejido. Cada anudamiento está sostenido, amarrado por un egresado de el Mexe ante la mirada vigilante de la araña. ¿Esa araña podría ser el sistema que creó y ha protegido a la institución? Me parece que sí y, tiene estrecha relación con la misión del profesor rural; el debería ir a las comunidades para prepararles, que despertaran, se movilizaran para mirar a su alrededor, que participaran en lo destinado para ellas.

Resulta interesante mirar cómo se concretan en las prácticas de los egresados de el Mexe lo que el símbolo de la escuela sugiere, la araña tejiendo y a la vez protegida por la misma red y los profesores operan en red tejiendo relaciones de poder, aquí símbolo y realidad se conjugan para dar sentido a la vida de algunos sujetos y para develar sobre qué se erige y sostiene una institución y de qué se hacen cargo sus miembros.

Esta escuela tiene como mandato heredar esas prácticas a sus egresados y por eso se favorecen en el internado. Los egresados de el Mexe parecían tener encarnado dicho mandato y llegaban a las comunidades a desempeñar el papel que mejor han aprendido, tal vez, el de liderar a la comunidad para que despertara de su letargo y abriera paso al “progreso”. Es decir, las comunidades deberían ocuparse de tener los servicios mínimos. Esas acciones eran apoyadas por los profesores, quienes con sus gestiones lograban dar mayor agilidad a esos procesos. Si eran liderados por el profesor de la comunidad, casi siempre obtenían los beneficios buscados.

Como el mandato era que los profesores se convirtieran en líderes de las comunidades, la institución se encargaba de dejar espacios intersticiales para permitir que los líderes magisteriales y políticos, visitaran a los líderes estudiantiles del Mexe. Los jóvenes los recibían, los escuchaban y se “dejaban convencer” por los que a “ellos” les convenía. Se establecía el vínculo y cuando egresaban se reafirmaba dicho vínculo y se tendían otros, pero casi siempre son los sujetos que tenían poder.

Importaban las relaciones con el pueblo pero esas pueden pensarse en tener a quién mandar o liderar y con los que tenían cargos de mando el

nexo se buscaba para tener posibilidades (o ¿seguridades?) de ascender en la estructura organizativa del magisterio, es decir, tener dictamen de una dirección de escuela y después de supervisor; a su vez tener posibilidades de ocupar cargos políticos en las comunidades “La lucha del hombre por el poder no siempre tiene como meta el enriquecimiento económico(...) a menudo es el “honor social” implicado en la posesión de poder lo que motiva su búsqueda” (Weber,2001,p.46). Si recordamos que ingresaban a la escuela para convertirse en “alguien”, era porque no tenían lo económico que le hubiera dado el “honor social”, de ahí que la búsqueda del poder era la carrera que iba aparejada con la formación de profesor. Tal ha sido la lucha que los ha movilizado y orientado en su vida.”El comportamiento hacia el exterior de las estructuras de poder puede estar motivado por las pretensiones de “prestigio” de sus miembros” (Weber,2001,p.18).

Puede entenderse que lo mencionado por Peña respecto de que él era un líder natural como otros compañeros suyos, no era tal, sino que respondían a una formación que recibían desde su ingreso en el Mexe. Esa formación era procurada por sus compañeros líderes más aventajados. Ellos elegían a quiénes ir dejando como herencia las prácticas respecto a cómo ir tejiendo la red de relaciones con las estructuras de poder. Dicha red tenía como cuna la escuela de el Mexe. Hasta puede pensarse que la araña, símbolo de dicha escuela, se encuentra ahí anidada, pero también puede ser que la institución solamente sea el nido. Pero, entonces, ¿dónde está la araña?, ¿Estará encarnada en el sistema que ha creado a dicha institución? Porque lo que se alcanza a ver es la telaraña iniciada en la escuela y prolongada hacia el exterior, tendida en todo el estado de Hidalgo, porque los egresados de ahí se pueden encontrar ocupando cargos de poder insertados en las estructuras de poder en cada región de la entidad. Es decir, la entidad cubierta por la red con origen en El Mexe.

“(...) los dirigentes ‘naturales’ no han sido funcionarios ni poseedores de una ‘ocupación’ en el sentido moderno del término, es decir, personas que poseen un conocimiento técnico y que sirven a cambio de una remuneración”

(Weber,2001,p.68). Estos egresados de El Mexe sí habían desempeñado funciones de líderes estudiantiles en la escuela, y habían sido formados en las prácticas de dirigir a otros. Ciertamente que no eran remunerados económicamente, la remuneración consistía en tener los elementos necesarios que los identificaban como miembros de la estirpe y las prácticas que les garantizaría “ser alguien” fuera de la institución.

Cuando un egresado ocupa un cargo, se asegura de que sus colaboradores sean también egresados de el Mexe, aunque no se comparta generación. Si ese jefe asciende de cargo cuida que el lugar que deja sea ocupado por uno de sus ex colaboradores, quienes, a su vez, también vigilan que sus subordinados sean, casi siempre, egresados de la misma escuela. Tienen personal de otras instituciones pero, los que “mandan” son los del Mexe. Siempre que hay movimientos en la estructura administrativa del Instituto Hidalguense de Educación y algún egresado, de la escuela mencionada, avanza un escalón arriba, es casi seguro que, en torno suyo, también se muevan otros de el Mexe, sin que la red se rompa. Hay una especie de identificación entre ellos que los lleva a agruparse, por eso cuando algunos llega a ser jefe se rodea de sus excompañeros<sup>159</sup>.

La red de relaciones es como la telaraña y se mueve de un lado a otro pero siempre en los anudamientos aparece sujetando el poder, alguien egresado de el Mexe, quien vigila que la red no se rompa y si hay que sacrificar a alguno en cierta circunstancia, se cuida hasta el final que, ese alguien, no sea un hermano tan cercano, salvo en situaciones sumamente difíciles, en caso de suceder así, la misma red le protege.

El poder se ha de entender como una relación; una relación mutua históricamente determinada, pero experimentada a través de individuos. Para encontrar la dinámica del cambio, tenemos que considerar cómo estas relaciones mutuas entre hombres y mujeres se han alterado con el tiempo y en contextos particulares, tanto en

---

<sup>159</sup> Gilberto Jiménez menciona que Mereton define a un grupo como “un conjunto de individuos en interacción según reglas establecidas”, por lo tanto, puede entenderse como tal, a “toda sociedad definida por la frecuencia de interacciones en espacios próximos” (Jiménez en Valenzuela,2000,p.53)

términos económicos como culturales” (Thompson en Vilanova, p.30).

La red de relaciones en el Mexe se tendía de afuera hacia adentro porque había como práctica que los alumnos fueran visitados por los líderes de grupos en el poder, metafóricamente hablando se encerraba a la araña para que cuando saliera fueran esos hilos de la red los que la sostuvieran. Ella parecía estar en letargo pero lo cierto es que se preparaba y tejía con esos mismos hilos pero de adentro hacia fuera, como si quisiera protegerse al tiempo que anudaba a los de afuera para que cuando lo deseara o hubiera las condiciones jalara la telaraña, en donde cada nudo de la telaraña estaba sostenido por un sujeto ubicado en un lugar de poder, a semejanza de los cargos ocupados por aquellos con quienes se tenía nexos. Todos los nudos están correspondiéndose entre sí, comunicándose por esos hilos delgados y en ocasiones invisibles, pero siempre presentes. Esos hilos han sostenido a los jóvenes para que al egresar del internado, tuvieran de dónde sostenerse y contenerse.

Para establecer una escuela en El Mexe fue necesaria una negociación política entre Calles y el gobernador del estado porque se le indicó que buscara dónde ubicar la escuela y para darle gusto, éste hizo una negociación con el dueño del terreno para comprárselo, asegurando así dos cosas: por un lado, cumplir la orden del presidente Calles y, por la otra, proteger los intereses del dueño de la hacienda porque dicha propiedad corría el peligro de ser distribuida entre los peones que ahí trabajaban. De ahí que predomine la negociación, en lo político y con los políticos, en la vida diaria de la escuela, en otras palabras, el momento fundante ha marcado la dinámica de los sujetos en su interior, saben negociar. El político, diría Castoriadis a propósito del texto de Platón, puede ser un tejedor que debe combinar en su tejido todas las artes (Cfr. Castoriadis, 2002,pp.57-65), en este caso, todas las prácticas para poder tener derecho a liderar y / o gobernar a los otros, qué mejor definición para pensar en los sujetos como

Peña que han tejido y sostenido una red de relaciones anudadas al internado.

Es posible que se deba a que la convivencia que se establecía entre alumnos les permitía conocer sus habilidades y capacidades dado que se desempeñaban en diferentes comisiones tanto encomendadas por la institución como delegadas por los alumnos mismos. Tal vez también ha influido el que siendo en su mayoría descendientes de familias de escasos recursos económicos hayan mirado a la escuela como el eje en torno al cual podían armar y dar sentido a su vida de adultos, teniendo como base la formación afín que recibían y que posiblemente por los años de convivencia con los otros internos se miraran como miembros de una familia más grande y significativa que la biológica, que les aseguraba un sitio no nada más en la escuela sino en la sociedad en general ya que al llegar a ella no poseían “nada”, en ocasiones, tampoco sabían qué hacer con su vida, por eso cobraba significado el ser profesor, y se le apostaban las energías a ello.

Pero no sólo son importantes las similitudes de origen social, filiación religiosa, cuna y educación, al estudiar las afinidades psicológicas y sociales de los miembros de la minoría. Aunque su procedencia no fuese más heterogénea, estos hombres seguirían presentando un tipo social de bastante homogeneidad. Pues la serie de datos más importante respecto a un círculo de hombres son las normas de admisión, estimación, honor o promoción que prevalecen entre ellos; si estas son análogas dentro del mismo círculo, sus miembros tenderán, como personas, a parecerse. Los círculos que integran la élite del poder se inclinan a tener en común dichos códigos y dichas normas. La co-optación de los tipos sociales hacia los cuales conducen estos valores cunieses con frecuencia de mayor importancia que cualquier estadística referente a orígenes y carreras, que podamos utilizar (Mills, 1987, p.263).

La búsqueda constante de los jóvenes que como Peña entraron al internado del Mexe para “ser alguien” ha tenido como hilo conductor el sentir que no eran nadie. Se entiende cómo “no ser nadie” a aquellos que no tenían un padre que ocupara cargos de poder o, más propiamente, que fuera un campesino sin nexos con los políticos; el no ser nadie también está en

relación con no tener una posición económica. Si no se tenía dinero debía tenerse por lo menos vínculos con el poder, de tal manera que si lo económico no ayudaba a resolver el asunto de no ser nadie, se buscaba cubrir la carencia haciéndose de los elementos que llevarían a lograrlo.

Esta forma de mirar al Mexe ha sido compartida por varias generaciones de alumnos y quizá de la comunidad porque parece haber en la memoria colectiva ciertos significados, y puntos de vista en torno a esta institución; ideas que se amarran al concepto de cosmovisión porque se alude a una historia común, a un entorno simbolizado que ha sido transmitido y recibido colectivamente (Ornelas 2005,17). Digo que se alude a una historia común porque los egresados comparten un origen y miraron al Mexe como opción para superar su nivel social. Han compartido un entorno simbolizado porque en el internado eran abordados por las prácticas que allí tenían lugar para encarnar una ideología, una forma de vivir, una forma de ser docente y de aprender a ser en red con los otros.

Los que se piensan como nadie llevan consigo una carencia o vacío que hace que el sujeto sea deseante y emprenda la búsqueda para tratar de resolver el asunto, para llenar la sensación de no ser. “Ser alguien” se manifiesta como el deseo latente, la necesidad a cubrir provocada por esa sensación de vacío que el sujeto sentía al mirarse en un entorno donde sus posibilidades de tener amarres o nexos con “los alguien” eran casi nulos. Sobre todo al sentir que la familia no le daría dichas posibilidades en tanto no se movían en esa lógica. La madre no era garantía para establecer los vínculos. Al padre se le menciona como no ocupándose del hijo, inclusive la expresión constante era “yo no tenía padre”.

Ese vacío debe ser doblemente pensado porque por un lado está el “no tener padre” como sinónimo de no haber vivido con él y, por otra parte, el no tener padre en un sentido más profundo, es decir no alude solamente a lo biológico. Sirve lo biológico para hacer el análisis de “no tener padre” en lo político. Pensado así el deseo va perfilándose como el reclamo a sus padres pero sobre todo a la sociedad respecto a no tener respaldo político. Esto lo

lleva a la recomendación para figurar como sujeto en el poder. No tener padre es no tener una afiliación política; no tener un grupo cuya pertenencia garantizara o permitiera cierta ascenso en la sociedad donde vivía. Aquí me parece que amarra con la idea de que “ (...)el hombre es un conjunto de relaciones sociales” y que, por ende, no hay separación esencial entre uno y otro polo de la relación individuo-sociedad” (Saltalamacchia,1992,pp.7-8). Por eso el no tener un respaldo de la familia tiene que buscar en la sociedad vía El Mexe lo que debe darle las garantías para dejar de ser quien es y llegar a ser quien desea ser.

El deseo de ser alguien permanece como motor en todas las actividades que se emprendieran. Se creía que estudiando para ser profesor podía cubrirse ese vacío, sin embargo la elección no resulta ingenua si se considera que los recursos económicos que poseía no eran suficientes; por otro lado se veía en el magisterio una opción de ser alguien porque dentro de las funciones que se habían establecido para el profesor, estaba el que se vinculara a los líderes locales y regionales que en política había, llámese comisariado ejidal, presidente municipal, supervisor de zona escolar, etcétera.

Al realizar diferentes gestiones de beneficio para la comunidad, había una ganancia extra para el profesor que era los vínculos o nexos que con motivo de la negociación se establecían, mismos que se encargaría de sostener y alimentar para que no se suspendieran, antes bien, los hilos tendidos en esa relación se verían fortalecidos y ampliados, toda vez que entre más grande resultaba la red de relaciones, más “alguien” se ha creído que se era. Viene reforzar la idea de que las relaciones políticas entre grupos, se expresa en términos de parentesco. Como menciona Sahlins a propósito de la sociedad de Tales, “(...)el parentesco es la estructura básica de todo el sistema social: los muchos vínculos que conectan a las personas entre sí coinciden con los del parentesco directo, y esto da forma a las estructuras de toda la sociedad” ( Worsley citado por Sahlins,1997,p16). De aquí la importancia de las nexos que se iniciaban desde el interior del

internado porque eran elaborados en torno al grupo que daba el parentesco, un parentesco de estirpe, en tanto la familia biológica se iba quedando rezagada.

Desde la búsqueda inicial cuando se “prendió el foco”, y se dice que se tuvieron que dar los primeros pasos para irse constituyendo. Se decide ver al vecino para que recomiende la entrada a un lugar donde se supone llegará para constituirse en alguien. Esta práctica de ir por la recomendación no es porque se prenda el foco, se iluminan las ideas, era y son prácticas que se miran en el contexto hidalguense.

Una vez en el espacio indicado, el sujeto trabajó de manera horizontal pero también de manera vertical, para asegurar la construcción de relaciones que poco a poco darían los elementos para ir dejando de “ser nadie”. Hablo de un movimiento en sentido horizontal al establecer vínculos firmes con los condiscípulos del internado y con los docentes compañeros de escuela, cuando los había, y los de zona. Digo que va también en lo vertical porque se recibían visitas de líderes dentro de el Mexe y al iniciarse en el magisterio se afianzaron esas relaciones y se dio cabida a otras que podían apuntar en la misma dirección que las anteriores o iniciar nuevas como lo fueron las que se daban cuando se recibía en la escuela la visita de los supervisores y/o del director federal de Educación.

Todos los individuos vivimos de una generación a otra “(...)en una sociedad, que vive una biografía, y que la vive dentro de una sucesión histórica, por el hecho de vivir contribuye, aunque sea en pequeñísima medida, a dar forma a esa sociedad y al curso de su historia, aún cuando él está formado por la sociedad y su impulso histórico“ (Mills,1997,p.25).

Los sujetos se enganchan o enrolan en la biografía de la época y juegan el papel que la sociedad asigna a los tipos de sujetos que la componen y apuntala la formación o moldeamiento de los sujetos que necesita. Como Peña recupera para sí los cánones de tipo de sujeto-profesor que se generan en su época y en esa medida se constituye líder y profesor.

Digo que se enganchaban y enganchan a su época porque para este caso las prácticas que Peña ha llevado a cabo para darse forma, estaban sugeridas en los planes de estudio de formación de profesores, toda vez que la recomendación era que se convirtieran en dirigentes de las comunidades para hacerlas superar sus necesidades. Para un sujeto deseante por ser alguien, fueron esas indicaciones las que hicieron que se emprendiera la búsqueda por el poder, elemento que lo constituyó en alguien.

El hombre quiere ser amado no por lo que es, sino por lo que puede ser, dar o hacer. Para el hombre el poder supremo reside no en un objeto material o en una función, sino en su actitud para extraer de sí mismos más de lo que hay efectivamente en él. Eso es el poder: ser capaz de superarse, de proyectarse en el futuro (Nasio,2001,p.58).

Un poder ganado por los distintos vínculos tejidos de tal manera que da forma a una red de relaciones sostenida por la estirpe, a la que se debe Peña por haberle permitido armar grupo y por ende pertenecer a la familia.

## FUENTES PRIMARIAS DE INFORMACIÓN

### A. DOCUMENTOS DE ARCHIVO

Amado, Azuara. Gobernador constitucional del estado libre y soberano de Hidalgo. Decreto Núm. 60. Pachuca, cuatro de mayo de 1922. Archivo del Estado de Hidalgo

El Monitor Republicano. Diario de la mañana. Tomo I, Núm. 15, México, 13 de agosto de 1927. Archivo General de la Nación. Archivo del Estado de Hidalgo.

El Nacional. Primera sección. México. 10 de noviembre de 1932. Año IV, tomo XIV, Núm. 1261, pp. 1-2. Archivo General de la Nación. Palacio de Lecumberri.

El Nacional. Edición Conmemorativa. México. 20 de noviembre de 1932. Año IV, Tomo XIV. Núm. 1261. Archivo General de la Nación. Palacio de Lecumberri.

.

Ernesto Viveros . Gobernador Constitucional del Estado Libre y Soberano de Hidalgo. Decreto. 13 de junio de 1933. Archivo del Estado de Hidalgo

Renovación, periódico trisemanario. Pachuca, Hidalgo. 26 de octubre de 1936. Año 1. No. 17, pp. 1 y 4. Archivo del Estado de Hidalgo.

Ernesto Viveros. Decreto Núm. 358. Pachuca de Soto, 31 de octubre de 1936. 358. Pachuca de Soto, 31 de octubre de 1936. Archivo del Estado de Hidalgo.

El Campesino. Diario. México, 30 de noviembre de 1942. Archivo del Estado de Hidalgo.

Renovación. Periódico. Pachuca. Martes seis de diciembre de 1955. No. 1920, año XX, Etapa III. Archivo del Estado de Hidalgo.

Renovación. Periódico, diez de enero de 1956. Archivo del Estado de Hidalgo.

## **B. DOCUMENTOS DE ARCHIVO PERSONAL**

Peña Bautista, José. Credencial como miembro de la sociedad de alumnos, en el Mexe en 1934.

Peña Bautista, José. Autobiografía profesional. Octubre de 1997,

Tríptico, julio de 1958. Archivo personal de Nájera. Tulancingo.

Tríptico, octubre de 1960. Archivo personal de Nájera. Tulancingo

## **C. ENTREVISTAS**

Cuatro al profesor Elías Barrios

Seis al profesor José Peña Bautista

Dos al profesor Gordiano Vite

Tres al profesor Gerardo Gálvez Orozco

Dos al profesor Genaro Nájera Martínez

## BIBLIOGRAFIA

ACEVES Lozano, Jorge E. (Comp.) (1993) **Historia Oral**. México: Instituto Mora.

\_\_\_\_\_ “Un enfoque metodológico de las historias de vida” en Graciela de Garay (Coord.) (1997) **Cuéntame tu vida. Historia oral: Historias de vida**. México: Instituto Mora / Conacyt.

AGUILAR Camín, Héctor y Lorenzo Meyer. (1989) **A la sombra de la revolución mexicana**. México: Cal y Arena

ARNAUT Salgado, Alberto. (1996) **Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México 1887-1994**. México : Centro de Investigación y Docencia Económicas.

\_\_\_\_\_ (1998) **Federalización educativa en México**. México: El Colegio de México- Centro de Investigación y Docencia Económicas

AUGÉ, Marc. (1998) **Las formas del olvido**. Barcelona: Gedisa.

BALL, Stephen. (1989). **La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar**. Barcelona: Paidós.

BORZEIX, Anni y Margaret Maruani “La memoria como un objeto de poder y la duplicidad insoslayable del oficio de sociólogo” en Mercedes Vilanova ( ) **El poder en la sociedad. Historia y fuente oral**. Antonio Bosch, editor

BOURDIEU, Pierre y Jean- Claude Passeron.(1979) **La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza**. México: Fontamara.

\_\_\_\_\_ (1988) **Cosas dichas**. Buenos Aires: Gedisa.

\_\_\_\_\_ (1997) **Razones prácticas**. Barcelona: Anagrama.

BRUNER, Jerome. (1991) **Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva**. Madrid: Alianza.

\_\_\_\_\_ (2003) **Fábrica de historias. Derecho, literatura, vida**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

BURKE, Peter. ( 1992) **Historia y teoría social**. México: Instituto Mora.

\_\_\_\_\_ ( 1996) **Hablar y callar. Funciones sociales del lenguaje a través de la historia**. Barcelona: Gedisa.

CÁRDENAS, Lázaro. (1978) **Palabras y documentos públicos de Lázaro Cárdenas. Informes de gobierno y mensajes presidenciales de año nuevo, 1928 / 1940.** Vol. 2. México: Siglo XXI.

CASTILLO, Isidro. (1976) **México y su revolución educativa.** México: Pax.

CASTORIADIS, Cornelius. (1999) **Figuras de lo pensable.** Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

\_\_\_\_\_ (2002) **Sobre el político de Platón.** Buenos Aires: Fondo de la Cultura Económica.

CERTEAU, Michel de (1995) **La toma de la palabra y otros escritos políticos.** México: Universidad Iberoamericana / ITESO.

CHARTIER, Roger. ( 1996) **Escribir las prácticas. Foucault, de Certeau, Marín.** Buenos Aires: Manantial.

CÓRDOVA, Arnaldo. (1974) **La política de masas del cardenismo.** México: Era.

\_\_\_\_\_ (1972) **La formación del poder político en México.** México: Era

CORTÉS Martínez Felipe. (1994) **Laudaza por mi escuela.** México, S/E.

CORVALAN de Mezzano, Alicia “Recuerdos personales-memorias institucionales: hacia una metodología de indagación histórico-institucional” en Ida Butelman (Comp.) (1996) **Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación.** Buenos Aires: Paidós.

CROZIER, Michel y Erhard Friedberg. (1990) **El actor y el sistema. Las restricciones de la acción colectiva.** México: Alianza.

DOLTO, Françoise. (1983) **En el juego del deseo.** México: Siglo Veintiuno.

DURKHEIM, Emile. ( 1997) **Educación y sociología.** México: Colofón

ELÍAS, Norbert. (1990) **La sociedad de los individuos.** Madrid: Península

FERNÁNDEZ, Lidia. (1998) **El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales. Notas teóricas.** Buenos Aires: Paidós

FERRAROTI, Franco (1991) **La historia y lo cotidiano**. Barcelona: Península.

FOUCAULT, Michel. (1991) **Espacios de poder**. Madrid: La Piqueta.

\_\_\_\_\_ (1991) **Saber y verdad**. Madrid: La Piqueta.

\_\_\_\_\_ (1992) **Microfísica del poder**. Madrid: La Piqueta.

\_\_\_\_\_ (1992) **Genealogía del racismo**. Madrid: La Piqueta.

\_\_\_\_\_ (1994) **Hermenéutica del sujeto**. Madrid: La Piqueta

\_\_\_\_\_ (2000) **Defender la sociedad**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

FREUD, Sigmund "Moisés y la religión monoteísta" en Sigmund Freud (1937-1939) **Obras completas**, Vol. XXIII. Buenos Aires: Amorrortu.

\_\_\_\_\_ (1913-1914 ) **Tótem y tabú y otras obras**. Obras completas, Vol. XIII. Buenos Aires: Amorrortu.

\_\_\_\_\_ (1920-1922) **Más allá del principio y del placer. Psicología de las masas y análisis del yo**. Obras completas, Vol. XVIII. Buenos Aires: Amorrortu.

GALVÁN, Luz Elena. (1991) **Soledad compartida. Una historia de maestros**. México: Ediciones de la Casa Chata/ CIESAS

GARAY, Graciela de. (Coord.) (1997) **Cuéntame tu vida: historias de vida**. México: Instituto Mora/Conacyt.

GARCIA Salord, Susana ( ) **Estudio socio antropológico de las clases medias urbanas en México:El capital social y el capital cultural como espacios de constitución simbólica de las clases sociales**. México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Tesis Doctoral.

GAY, Peter (1992) **La experiencia burguesa. De Victoria a Freud I. La educación de los sentidos**. México: Fondo de Cultura Económica.

GIMÉNEZ, Gilberto "Materiales para una teoría de las identidades sociales" en José Manuel Valenzuela Arce. (Coord.) (2000) **Decadencia y auge de las identidades**. México: Colegio de la Frontera Norte / Plaza y Valdez.

GOFFMAN, Erving. (1970) **Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales**. Buenos Aires: Amorrortu.

\_\_\_\_\_ (1981) **La presentación de la persona en la vida cotidiana.** Buenos Aires: Amorrortu.

\_\_\_\_\_ (1991) **Los momentos y sus hombres.** Barcelona: Paidós.

GRINBERG, L. y Rebeca Grinberg. (1980) **Identidad y cambio.** Buenos Aires: Paidós.

HERNÁNDEZ Mogica, Javier (2000) **Organización campesina y lucha agraria en el Estado de Hidalgo 1917-1940.** Pachuca: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

KÄES, René et. al. (1996) **La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos.** Buenos Aires: Paidós.

LE GOFF, Jacques. (1996) **Lo maravilloso y lo cotidiano en el occidente medieval.** Barcelona: Gedisa.

LOAEZA, Soledad. (1999) **Clases medias y política en México.** México: El Colegio de México.

LOYOLA, Rafael. (Coord.) (1986) **Entre la guerra y la estabilidad política.** México: Grijalbo.

MANZANO, Teodomiro. (1950) **historia de la educación primaria en el Estado de Hidalgo.** México: SEP. Publicaciones del Museo Pedagógico Nacional.

MENESES Morales, Ernesto. (1988) **Tendencias educativas oficiales en México, 1934-1964.** México: Centro de Estudios Educativos/ UIA.

MILLS, Wright C. (1987) **La élite del poder.** México: Fondo de Cultura Económica.

\_\_\_\_\_ (1997) **La imaginación sociológica.** México: Fondo de Cultura Económica.

MIÑANO García, Max H. (1945) **La educación rural en México.** México: Secretaría de Educación Pública,

MOSCOVICI, Serge. (1984) **Psicología social II.** Barcelona: Paidós.

NASIO, J. D. (2001) **Un psicoanalista en el diván.** Buenos Aires: Paidós

NIETHAMMER, Lutz “¿Para qué sirve la historia oral?” en Jorge, Aceves Lozano. (Comp.) (1993) **Historia oral.** México: Instituto Mora

ORNELAS Tavares, Gloria Evangelina (2005) **Práctica docente y dinámica cultural en la escuela primaria**. México: Cámara de Diputados /UPN /Porrúa.

PELLICER de Brody, Olga y José Luis Reyna. (1978) **Historia de la revolución mexicana, 1952-1960**. vol. 22. México: El Colegio de México.

PINEDA, Luz Olivia. (1993) **Caciques culturales. (El caso de los maestros bilingües en los Altos de Chiapas)**. Puebla: Altres Costa-Amic

PRAWDA, Juan. (1987) **Logros, inequidades y retos del futuro del Sistema Educativo Mexicano**. México: Grijalbo.

PONCE de León Soledad "Recordar es vivir" en Secretaría de Educación Pública. (1987) **Los maestros y la cultura nacional 1920-1952**. Serie Testimonios, vol. 1. México: SEP- Museo Nacional de Culturas Populares- Dirección General de Culturas Populares.

RABY, David, L. (1974) **La educación socialista en México**. México: SEPSETENTAS.

RICOEUR, Paul. (1996) **Sí mismo como otro**. México: Siglo Veintiuno Editores.

ROSS V. Speck y Carolyn L. Attneave. (1974) **Redes familiares**. Buenos Aires: Amorrortu.

SAHLINS, Marshall. (1997) **Cultura y razón práctica**. Barcelona: Gedisa.

SALLES, Vania "Las familias, las culturas, las identidades (notas de trabajo para motivar una discusión) en José Manuel Valenzuela y Vania Salles. (Coords.) (1998) **Vida familiar y cultura contemporánea**. México: CONACULTA.

SALTALAMACCHIA, Homero R. (1992) **La historia de vida: Reflexiones a partir de una experiencia de investigación**. Hato Rey, Puerto Rico: Ediciones CIJUP.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (1987) **Los maestros y la cultura nacional 1920-1952**. Vol. 1 Norte, serie Testimonios. México: SEP- Museo Nacional de Culturas Populares- Dirección General de Culturas Populares

SEFCHOVICH, Sara. ( 1999) **La suerte de la consorte**. México: Océano.

SERNA Leal, Donaciano "Nura Mexe" en Secretaría de Educación Pública. (1987) **Los maestros y la cultura nacional 1920-1952**. Serie Testimonios, vol. 2. México: SEP- Museo Nacional de Culturas populares- Dirección General de Culturas Populares.

SILVA Herzog, Jesús "Entrevista" en James W. Wilkie y Edna Monzón Wilkie. (1995) **Frente a la Revolución Mexicana. 17 protagonistas de la etapa constructiva. Entrevistas de historia Oral**. vol. 1, Los intelectuales. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

THOMPSON, Paúl "Historias de vida y análisis del cambio social" en Jorge Aceves Lozano. (Comp.) (1993) **Historia Oral**. México: Instituto Mora.

\_\_\_\_\_ "Espacios de poder entre los hombres y las mujeres de las comunidades marítimas" en Mercedes Vilanova ( ) **El poder en la sociedad. Historia y fuente oral**. S/L: Antonio Bosch,

TORRES Septién, Valentina. (1985) **Pensamiento educativo de Jaime Torres Bodet**. Antología. México: SEP/ Ediciones El Caballito.

TOURAINÉ, Alain (1994) **¿Qué es la democracia?** Buenos Aires: Fondo de la Cultura Económica.

TOURAINÉ, Alain y Farhad Khosrokhavar. (2002) **A la búsqueda de sí mismo. Diálogo sobre el sujeto**. Barcelona: Paidós.

TUIRÁN, Rodolfo "La vida familiar: Arquetipos y realidades" en José Manuel Valenzuela y Vania Salles. (Coord.) (1998) **Vida familiar y cultura contemporánea**. México: CONACULTA.

VAUGHAN, Mary Kay. (2000) **La política cultural en la revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México 1930-1940**. México: SEP / FCE

VILANOVA, Mercedes. **El poder en la sociedad. Historia y fuente oral**. S/L : Antonio Bosch.

VERNANT, Jean-Pierre "Historia de la memoria y memoria histórica" en Academia Universal de las Culturas (2002) **¿Por qué recordar?**. Barcelona: Granica.

WEBER, Max. (2001) **Estructuras de poder**. México: Ediciones Coyoacán.

WILKIE, James W. y Edna Monzón Wilkie. (1995) **Frente a la revolución mexicana**. Vol. 1. Los intelectuales. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

WILKIE James W. "Elitelore" en Balán, Jorge et. al. ( ) **Las historias de vida en ciencias sociales. Teoría y Técnica.** Buenos Aires: Nueva Visión.

WOODS, Peter. (1987) **La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa.** Barcelona: Paidós.

## ANEXOS