



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
DES CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

Prácticas institucionales que inciden en las trayectorias de vida de los egresados del Centro de Integración Social N. 9 “Manuel Gamio”. Región histórico experiencial

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTOR EN ESTUDIOS REGIONALES

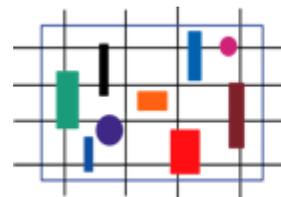
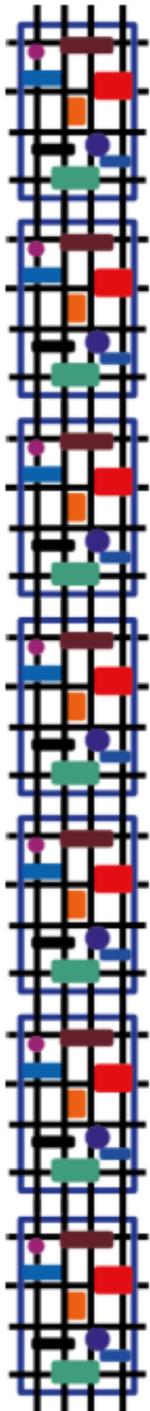
PRESENTA

JESÚS AMÍLCAR CALVO LÓPEZ PS2234

DIRECTOR DE TESIS
DRA. ROSANA SANTIAGO GARCÍA

CO-DIRECTOR DE TESIS
DR. SAÚL VELASCO CRUZ

TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS
OCTUBRE, 2024



Doctorado en Estudios Regionales



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
FACULTAD DE HUMANIDADES, CAMPUS VI
DOCTORADO EN ESTUDIOS REGIONALES
ÁREA DE TITULACIÓN
AUTORIZACIÓN/IMPRESIÓN DE TESIS



F-FHCIP-TD-016



Tuxtla Gutiérrez, Chiapas
30 de septiembre de 2024
Oficio No. TDER/434/2024

C. Jesús Amílcar Calvo López

Promoción: **Décima Tercera**

Matrícula: **PS2234**

Sede: **Tuxtla Gutiérrez**

Presente.

Por medio del presente, informo a Usted que una vez recibido los votos aprobatorios de los miembros del **Comité Asesor**, que se encargó de dar seguimiento al desarrollo de su investigación en el **Programa de Doctorado en Estudios Regionales**, para la defensa de la tesis intitulada:

Prácticas institucionales que inciden en las trayectorias de vida de los egresados del Centro de Integración Social N. 9 "Manuel Gamio". Región histórico experiencial.

Se le **autoriza la impresión de seis ejemplares**, los cuales deberá entregar:

| | |
|------------------------------------|--|
| Versión Digital: | Dirección de Desarrollo Bibliotecario de la Universidad Autónoma de Chiapas. |
| Versión Digital y 1 tesis impresa: | Área de Titulación de la Coordinación del Doctorado en Estudios Regionales. |
| Cinco tesis impresas: | Área de Titulación de la Coordinación del Doctorado en Estudios Regionales, para ser entregados a los Sinodales. |

Sin otro particular, reciba un cordial saludo.

Atentamente

"Por la Conciencia de la Necesidad de Servir"


Dra. Danae Estrada Soto

Directora de la Facultad de
Humanidades Campus VI



Vo. Bo.


Dr. Jorge Magaña Ochoa

Coordinador del Doctorado en
Estudios Regionales



C.c.p.- Expediente/Minutario.
DES/JMO/lrc*



Boulevard los Laguitos 424, Col. Los Laguitos, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.
Teléfono: 961 61 7 80 00 Ext. 5257

www.der.doctorados.unach.mx E-mail doctorado.der@unach.mx





Código: FO-113-05-05

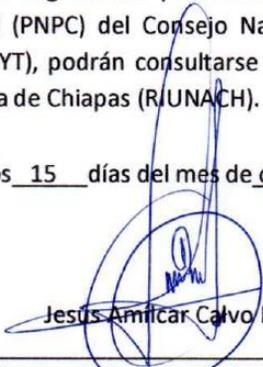
Revisión: 0

CARTA DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DE LA TESIS DE TÍTULO Y/O GRADO.

La alumna (s) o el alumno (s) Jesús Amílcar Calvo López, autora (s) o autor (es) de la tesis bajo el título de Prácticas institucionales que inciden en las trayectorias de vida de los egresados del Centro de Integración Social N. 9 "Manuel Gamio". Región histórico experiencial presentada y aprobada en el año 2024 como requisito para obtener el título o grado de Doctor en Estudios Regionales, autorizo licencia a la Dirección del Sistema de Bibliotecas Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH), para que realice la difusión de la creación intelectual mencionada, con fines académicos para su consulta, reproducción parcial y/o total, citando la fuente, que contribuya a la divulgación del conocimiento humanístico, científico, tecnológico y de innovación que se produce en la Universidad, mediante la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Consulta del trabajo de título o de grado a través de la Biblioteca Digital de Tesis (BIDITE) del Sistema de Bibliotecas de la Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH) que incluye tesis de pregrado de todos los programas educativos de la Universidad, así como de los posgrados no registrados ni reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad del CONACYT.
- En el caso de tratarse de tesis de maestría y/o doctorado de programas educativos que sí se encuentren registrados y reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT), podrán consultarse en el Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Chiapas (R/UNACH).

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; a los 15 días del mes de octubre del año 2024.


Jesús Amílcar Calvo López

Nombre y firma del tesista o tesistas

La realización de esta investigación fue posible gracias a la beca otorgada por el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (Conahcyt), con número 840992, durante mis estudios de doctorado en Estudios Regionales en la Universidad Autónoma de Chiapas, (UNACH).

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi más sincero agradecimiento a mi comité tutorial: Dra. Rosana Santiago García, Dr. Saúl Velasco Cruz, Dr. Daniel Hernández Cruz, Dra. Luisa Aurora Hernández Jiménez y el Dr. Jesús Abidán Ramos Salas; cuya experiencia, paciencia y apoyo constante fueron fundamentales para la realización de este trabajo. Una mención especial al Dr. Marco A. Calderón Mólgora, del Colegio de Michoacán, por el apoyo brindado a través del proyecto que lidera, denominado: “Cien años de educación indígena y rural en perspectiva transdisciplinaria: historias y desigualdad social” registro no. 116304 del programa Ciencia de Frontera, del CONAHCYT; ya que parte de los resultados de este trabajo serán considerados para ser publicados en dicho proyecto. Así mismo, a los asesores del Doctorado en Estudios Regionales, y de otras instituciones, que contribuyeron de manera directa o indirecta para que este trabajo haya llegado a buen fin. Infinitas gracias.

A mi familia, especialmente a mis hijas Frida y Grettel, que seguro estoy les he robado tiempo de convivencia y de atención, espero me alcance la vida para demostrarles lo agradecido que estoy con ustedes. A Caro por ser un pilar fundamental en la constitución de este logro. A mis padres, por su amor incondicional y su apoyo constante. A mis hermanos, por sus palabras de aliento. Sin todos ustedes, este momento no habría sido posible.

A la Universidad Autónoma de Chiapas, gracias por brindarme la oportunidad de crecer académica y profesionalmente. Mi gratitud también va al personal administrativo del Doctorado en Estudios Regionales, cuyo apoyo y disposición tuve la fortuna de recibir en todo momento.

A mis amigos y compañeros, gracias por su compañía y apoyo en los momentos de estrés y alegría, agradecido con la vida por la oportunidad de coincidir con ustedes.

Finalmente, agradezco a todos los colegas y colaboradores que participaron en esta investigación. Su ayuda en la recopilación de datos, revisión de mi trabajo y valiosos comentarios enriquecieron este proyecto de maneras que jamás imaginé. Esta tesis es el resultado de un esfuerzo colectivo, y su colaboración fue muy importante para su realización.

A todos, gracias por ser parte de esta aventura.

ÍNDICE

| | |
|---|-----------|
| INTRODUCCIÓN..... | 1 |
| | |
| CAPÍTULO 1. LOS INTERNADOS COMO PROYECTOS “CIVILIZATORIOS” EN MÉXICO, PARA LA ATENCIÓN DEL “PROBLEMA DE LA EDUCACIÓN DEL INDIO” | 5 |
| 1.1 LOS INTERNADOS INDÍGENAS EN MÉXICO. EXPERIENCIAS PARA LA “INCORPORACIÓN” DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS A LOS PROYECTOS DE NACIÓN POSREVOLUCIONARIOS..... | 9 |
| 1.2 EL “EXPERIMENTO SOCIAL” DE LA CASA DEL ESTUDIANTE INDÍGENA..... | 13 |
| 1.2.1 <i>La Casa del Estudiante Indígena y sus estudiantes “chamulitas de raza pura”.....</i> | 17 |
| 1.3 LA ESCUELA DE EXPERIMENTACIÓN INDÍGENA EN SAN ANDRÉS, CHAMULA, CHIAPAS..... | 22 |
| 1.4 EN SAN CRISTÓBAL, LAS CASAS, CHIAPAS; LA FUGAZ ESCUELA DE REGENERACIÓN INDÍGENA..... | 25 |
| 1.5 EL INSTITUTO NACIONAL INDIGENISTA Y LA POLÍTICA DE “INTEGRACIÓN” EN “LA CABAÑA”. LOS ANTECEDENTES HISTÓRICOS INMEDIATOS DEL CENTRO DE INTEGRACIÓN SOCIAL 9, “MANUEL GAMIO”..... | 29 |
| 1.6 LOS CENTROS DE INTEGRACIÓN SOCIAL “BELISARIO DOMÍNGUEZ PALENCIA” Y “LA GAMIO” | 34 |
| | |
| CAPÍTULO 2. LA REGIÓN HISTÓRICO EXPERIENCIAL DEL INTERNADO INDÍGENA CIS 9 “MANUEL GAMIO” | 38 |
| 2.1 LA REGIÓN COMO PUNTO DE PARTIDA... Y DE LLEGADA. UNA REFLEXIÓN EPISTEMOLÓGICA | 38 |
| 2.2 LOS PARADIGMAS EN EL CAMPO DE LOS ESTUDIOS REGIONALES Y MI DECANTACIÓN..... | 42 |
| 2.3 CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS DE LA REGIÓN DE ESTUDIO..... | 47 |
| 2.4 CARACTERIZANDO LA REGIÓN HISTÓRICA EXPERIENCIAL DEL INTERNADO CIS 9 MANUEL GAMIO..... | 51 |
| | |
| CAPÍTULO 3. LOS INTERNADOS EDUCATIVOS, LAS PRÁCTICAS INSTITUCIONALES Y LAS TRAYECTORIAS DE VIDA. APUNTES TEÓRICOS..... | 71 |
| 3.1 INTERNADOS EDUCATIVOS. DIVERSAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS..... | 71 |
| 3.1.1 <i>Definición de los internados educativos indígenas.....</i> | 77 |
| 3.1.2 <i>Los internados indígenas como familia.....</i> | 80 |
| 3.2 LA ESCUELA COMO INSTITUCIÓN | 82 |
| 3.2.1 <i>Las prácticas institucionales.....</i> | 86 |
| 3.3 ENTRE LAS TRAYECTORIAS SOCIALES Y LAS TRAYECTORIAS DE VIDA..... | 92 |
| | |
| CAPÍTULO 4. ITINERARIO METODOLÓGICO. URDIENDO LAS TRAYECTORIAS DE VIDA | 98 |
| 4.1 PROBLEMATIZACIÓN..... | 98 |
| 4.1.1 <i>Preguntas de investigación.....</i> | 100 |
| 4.1.2 <i>Objetivos de la investigación.....</i> | 100 |
| 4.1.3 <i>Objeto de estudio.....</i> | 101 |
| 4.1.4 <i>Justificación.....</i> | 101 |
| 4.2 PARADIGMA Y MÉTODO DE INVESTIGACIÓN PROPIO PARA EL ANÁLISIS DE LAS TRAYECTORIAS DE VIDA DE LOS EGRESADOS DEL INTERNADO MANUEL GAMIO | 102 |
| 4.3 ENFOQUE ETNOGRÁFICO PARA LOS ESTUDIOS SOCIOHISTÓRICOS EDUCATIVOS | 106 |
| 4.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN..... | 111 |
| 4.5 SUJETOS PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACIÓN | 113 |
| 4.6 DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO | 116 |
| 4.7 CATEGORÍAS DE ANÁLISIS | 118 |

| | |
|---|----------------|
| CAPÍTULO 5. REPERCUSIONES DE LAS PRÁCTICAS INSTITUCIONALES EN LAS TRAYECTORIAS DE VIDA DE LOS EGRESADOS DEL INTERNADO CIS 9 “MANUEL GAMIO” | 122 |
| 5.1 LA FUNDACIÓN DEL INTERNADO MANUEL GAMIO Y SUS PRIMEROS ESTUDIANTES..... | 122 |
| 5.2 DINÁMICAS EDUCATIVAS EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CULTURA INSTITUCIONAL | 126 |
| 5.2.1 <i>Los hábitos “civilizatorios” de los estudiantes del CIS 9 Manuel Gamio</i> | <i>128</i> |
| 5.2.2 <i>El cuidado del aseo personal</i> | <i>131</i> |
| 5.2.3 <i>La alimentación en el centro de integración social 9</i> | <i>136</i> |
| 5.2.4 <i>La disciplina como medio para la convivencia y de control en el internado de educación indígena Dr. Manuel Gamio.....</i> | <i>138</i> |
| 5.2.5 <i>Los horarios de las actividades cotidianas.....</i> | <i>143</i> |
| 5.2.6 <i>Los talleres como actividades de formación a través de la experiencia</i> | <i>145</i> |
| 5.2.7 <i>La lengua y la vestimenta tradicional, su uso en el internado</i> | <i>147</i> |
| 5.3 INCIDENCIA DE LA FORMACIÓN EN EL INTERNADO EN LAS TRAYECTORIAS DE VIDA DE LOS EGRESADOS DEL CIS 9 | 150 |
| 5.6.1 <i>Las expectativas de vida. La ilusión de estudiar</i> | <i>150</i> |
| 5.6.2 <i>Experiencias significativas durante la estancia en el internado</i> | <i>157</i> |
| 5.6.3 <i>Los cursos de vida al egresar del internado.....</i> | <i>163</i> |
| CONCLUSIONES..... | 169 |
| REFERENCIAS..... | 175 |

INTRODUCCIÓN

Los relatos de las interacciones humanas descritas en el presente estudio, delimitadas por la región histórico experiencial del Centro de Integración Social 9 Manuel Gamio, remiten a pensar, en cuál es la génesis de estos internados, lo que nos transporta, temporalmente, varios siglos atrás, a la llegada del cristianismo a América y la reclusión de población nativa a los conventos, para el adoctrinamiento de la religión católica, y por ende, de la concepción occidental de la vida, haciendo de lado la cultura, religión, sistemas sociales, económicos y políticos de los pueblos mesoamericanos y encontrando, en los internados, una manera de educar a los jóvenes indígenas de las tierras colonizadas.

Después de la colonia, siguieron vigentes este tipo de internados religiosos llamados conventos, donde se brindó educación, alimentación, vestido y una forma religiosa de entender la vida a través del cristianismo. Fue hasta principios del siglo XX cuando iniciaron los primeros intentos de escolarización laica en internados, a través de ensayos en instituciones escolares como los de Regeneración Indígena y Experimentación indígena en el estado de Chiapas y en otras partes del país.

Posterior a dichas experiencias efímeras, y en el marco de la fundación de la Secretaría de Educación Básica en 1921, se concreta en 1926 un proyecto serio del Estado mexicano, bajo la dirección del profesor Enrique Corona, para crear el primer internado indígena a nivel nacional denominado La Casa del Estudiante Indígena, cuyo propósito esencial fue demostrar que se podía “civilizar al indio” y resolver lo que ya Basauri denominara “el problema de la educación del indio”. La importancia de este internado radica justamente en que es el primer internado reconocido y auspiciado directamente por el Estado, a través de la Secretaría de Educación Pública.

Esta condición permitió en lo posterior, con la creación del Instituto Nacional Indigenista en 1948, el auge de diversos internados para jóvenes indígenas, como el creado en San Cristóbal de las Casas, Chiapas; específicamente en el Centro Coordinador Indigenista Tseltal-Tsotsil, “La Cabaña”, cuya finalidad era alfabetizar a jóvenes de la región para formarlos como Promotores Culturales que llevarían a sus comunidades los procesos de “progreso y desarrollo” que pretendía el país y, de este modo, poder integrarlos a la nación mexicana.

Con la división (en dos internados de género) de La Cabaña en 1965, nacen los Centros de Integración Social (CIS) 2 Belisario Domínguez y 9 Manuel Gamio, el primero, internado para hombres radicado en San Cristóbal de las Casas y el segundo, internado para mujeres, que se funda en Zinacantán, Chiapas. Así comienza la vida institucional del internado CIS 9 Manuel Gamio, de cuyos primeros egresados (de dos generaciones) se da cuenta en esta tesis, develando las prácticas institucionales que repercutieron en las trayectorias de vida de estos egresados.

Desde comienzos del siglo pasado, se han ensayado distintas maneras de atender “el problema específico de la educación de los indios mexicanos”. Por lo que, la implementación de las políticas educativas en el país enfocadas a la educación de la población indígena ha transitado por diferentes fases en el planteamiento filosófico y conceptual para abordar la encomienda: “incorporar”, “integrar”, “homogenizar”, “aculturar”, entre otras, han estado presentes en el diseño de estas políticas educativas.

La creación de instituciones educativas para atender a la población de referencia, como los Internados Indígenas, responde a ese principio. Si bien es notable la importancia de estos proyectos propuestos por el Estado, a través de la SEP, los estudios al respecto son escasos. Por esta razón, la presente investigación tiene por objetivo, a partir de la fundación y funcionamiento del internado, analizar las prácticas institucionales que repercutieron en las trayectorias de vida de los egresados del internado

indígena «Centro de Integración Social No. 9. Manuel Gamio» (CIS 9), de Zinacantán, Chiapas.

Este estudio se sostiene, con la aportación de las voces de los sujetos, actores y productores de los procesos históricos del CIS 9 y con trabajo documental, mismo que incluye la revisión de artículos, ensayos, tesis, y el material general relativo al internado de referencia. El cruce de estos datos, a la luz de la teoría, nos permite tener la consistencia buscada en términos de validez y rigurosidad metodológica y dar respuesta a las preguntas de investigación que dieron vida al presente estudio.

En el capítulo uno se abordan las políticas educativas de los gobiernos posrevolucionarios que dan origen al internado “Manuel Gamio” y la contextualización histórica en que la institución fue fundada, 1965, lo que permite entender, en los términos del Estado, lo que se buscaba con la implementación de esta institución en el municipio de Zinacantán, Chiapas.

El segundo capítulo, permite la construcción de la investigación en el campo de los estudios regionales, argumentando por qué se sitúa como una región histórico-experiencial. A la vez, se describe su configuración con elementos de carácter transversal que son perceptibles en la estructura de todo el estudio.

Los elementos de referencia teórica se desarrollan en el capítulo tres con las categorías conceptuales propuestas para abordar las prácticas institucionales que repercutieron en las trayectorias de vida de egresados del CIS 9, para lo cual categorías como: práctica social, práctica institucional, trayectorias de vida, sentidos y significados son abordados en profundidad.

El abordaje metodológico se plantea en el capítulo 4, donde se recupera la memoria metodológica para la consecución de este estudio, se da a conocer el posicionamiento epistemológico-metodológico que siguió la

investigación, así como las técnicas e instrumentos de recolección de datos utilizados.

El capítulo 5 da a conocer los resultados de la investigación y los aportes a los estudios regionales que de ésta devienen, además de los hallazgos en el trabajo de campo y la construcción de las trayectorias de vida de los egresados, se categorizan las prácticas institucionales que incidieron en las trayectorias de vida de los egresados de las primeras generaciones del internado.

Por último, en el apartado de conclusiones, se hace alusión al alcance de la investigación, en términos del objetivo general y objetivos específicos, y se da respuesta a las preguntas de investigación planteadas al inicio del presente estudio.

CAPÍTULO 1. LOS INTERNADOS COMO PROYECTOS “CIVILIZATORIOS” EN MÉXICO, PARA LA ATENCIÓN DEL “PROBLEMA DE LA EDUCACIÓN DEL INDIO”

A lo largo de la historia de México se han formulado distintos proyectos gubernamentales que han buscado “regenerar”, “civilizar”, “alfabetizar”, “educar”, “asimilar”, “incorporar”, “integrar”, “aculturar” a la población indígena (Calderón, 2020). En términos generales, el propósito de los proyectos educativos del Estado, especialmente en el siglo pasado, fue crear una nación moderna, homogeneizar culturalmente a la población, promover la igualdad social y fomentar el desarrollo, tanto regional como nacional.

A partir de la década de 1990 se incorporó el concepto de interculturalidad al vocabulario de las políticas públicas, principalmente a las de carácter educativo, vocablo que incluye a lo “indígena”, aunque en teoría no busca homogeneizar, sino reconocer el valor de la diversidad cultural en una democracia consolidada, en la práctica, parece ser solamente un nuevo marcador social, que continúa reproduciendo una diferencia excluyente y generando los mismos esfuerzos de incorporación de los pueblos originarios a los “procesos civilizatorios”.

Así, puede observarse un antiguo argumento que vuelve a figurar en la actual política pública, el sistema educativo debe atender de forma segregada y diferenciada a los sectores de la población, para “respetar” su diversidad cultural. Cómo se observa, la polémica continúa vigente, en cuanto a la manera de atender la educación de los pueblos originarios: a través de una diferenciación respecto a los demás sectores sociales o una atención homogénea en todo el territorio nacional. De ahí la necesidad de realizar este apartado que, a partir de la historia, observe el hilo conductor de los proyectos educativos gubernamentales y de las prácticas institucionales generadas en el seno de proyectos educativos como la del

CIS 9, Manuel Gamio, en Zinacantán Chiapas; para al menos vislumbrar los retos de las propuestas contemporáneas.

Antecedentes en torno al proyecto educativo de los internados indígenas en el país, denominados Centros de Integración Social a nivel federal y en particular del CIS 9 en el estado de Chiapas, fueron: la Ley de Instrucción Rudimentaria de 1911, la campaña de alfabetización de 1920, la constitución de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921, los maestros misioneros, las primeras escuelas rurales y las misiones culturales.

Otra experiencia muy relevante, fue la Casa del Estudiante Indígena (CEI) en 1925, un internado en la Ciudad de México, un “laboratorio” en el que estudiaron jóvenes indígenas de toda la república.

La Casa del Estudiante Indígena, “empresa redentora”, como la llamaron sus creadores, “maravilloso experimento sicológico social”, como lo calificó el secretario de Educación en la época de Calles, José Manuel Puig Casauranc, se estableció en 1925 y sobrevivió hasta 1932, cuando fue sustituida por los internados indígenas. El propósito inicial de las autoridades educativas fue reunir en la capital indios “puros” para “someterlos a la vida civilizada moderna y anular la distancia evolutiva que separaba a los indios de la época actual transformando su mentalidad, tendencias y costumbres”. (Loyo, 1996, p. 104)

Posterior al experimento social de la CDI, en la década de 1930 se establecen varios internados indígenas en zonas rurales (Giraudó, 2010), instituciones que constituían “laboratorios” para estudiar “el problema específico de la educación del indio” (Basauri 1940, Vázquez 2019). En 1936 se constituye el Departamento de Asuntos Indígenas y poco después surge

el Proyecto Tarasco, el primer proyecto del Estado en cuanto a educación bilingüe. Para 1948 se crea el Instituto Nacional Indigenista (INI), que se organizó de manera regional en los Centros Coordinadores Indigenistas, que se mantienen hasta la actualidad. Fue en ese periodo, 1965 para ser específico, cuando nace en el estado de Chiapas el internado indígena de educación primaria “Manuel Gamio”, en el municipio de Zinacantán. Lugar donde se llevó a cabo la investigación que da sustento a la presente tesis.

Según Calderón (2020), en 1943 se crea el Instituto de Alfabetización en Lenguas Indígenas (IALI), el cual se transformó posteriormente en el Instituto de Alfabetización de Indígenas Monolingües. El IALI elaboró cartillas especiales para educación indígena como parte de la campaña nacional contra el analfabetismo, produciéndose cuatro cartillas en los idiomas maya, tarasco, nahua y otomí; además fue capacitado un grupo de indígenas como promotores bilingües, los cuales llevaron a cabo su labor en comunidades monolingües del Valle del Mezquital, (Hidalgo); la Península de Yucatán, de la Sierra Norte de Puebla y de la Sierra Purépecha (en Michoacán).

En 1948 se constituye el Instituto Nacional Indigenista (INI) y tres años más tarde se funda el primer Centro Coordinador Indigenista (CCI), en San Cristóbal de las Casas. Donde, en la misma dirección, se elaboran cartillas en Tseltal y Tsotsil para dar continuidad al programa de alfabetización. En 1952 se funda el segundo a nivel nacional en Guachochi, Chihuahua (Mancera-Valencia, 2023).

El indigenismo promovido por el Estado mexicano continuó reproduciéndose por varias décadas; sin embargo, en los años ochenta comenzaron a instrumentarse cambios estructurales que pronto darían paso a una reforma del Estado de corte neoliberal (Calderón, 2020). En ese contexto surge el Ejército Zapatista en 1994 con una fuerte incidencia en la conformación de las futuras políticas públicas y en consecuencia en las políticas educativas del estado, en cuanto a la atención de la educación de

los pueblos indígenas, generándose así cambios en las instituciones de educación, por ejemplo, en la Normal Rural Mactumactzá la aceptación de estudiantes indígenas se convierte en prioridad y le otorgan un alto porcentaje a jóvenes provenientes de estas comunidades, lo mismo pasó en otras normales del estado de Chiapas, sobre todo en la ciudad de San Cristóbal de las Casas. En la misma década comienzan a surgir propuestas de educación intercultural. En el discurso, plasmado en la constitución, por primera vez en esa larga historia, la diversidad cultural se plantea como un elemento básico de una sociedad democrática.

El 22 de enero de 2001 el gobierno federal crea la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe¹, dependiente de la SEP, para promover, al menos teóricamente, la conversión de la educación del país en una ambiciosa propuesta de educación intercultural, y en 2002 se funda la Comisión Nacional para el Desarrollo de Pueblos Indígenas reemplazando al Instituto Nacional Indigenista. Pese a todo, y en un sentido inverso a lo que las autoridades federales se empeñaron en difundir, la desigualdad social tendió a volverse más aguda, al grado que para el año de 2017 se calcula que más del 50% de la población vivía en la pobreza.

En perspectiva, todo el proceso se divide en tres grandes etapas de la historia: la primera vinculada a la construcción del Estado de la posrevolución; la segunda corresponde a la reproducción del Estado social estable por cuarenta años y la tercera refiere a la reforma del Estado inspirada en principios neoliberales, periodo marcado por un cambio de partido en el poder, aunque no de ideología, y un contexto de creciente desigualdad social.

¹ Publicado en Diario Oficial de la Federación del lunes 22 de enero de 2001, p. 58. Primera Sección.

1.1 Los internados indígenas en México. Experiencias para la “incorporación” de los pueblos originarios a los proyectos de nación posrevolucionarios.

Hablar de la educación indígena en México y de los actores decisivos en las políticas públicas del Estado y de la sociedad en general, lleva a pensar en momentos nodales de la historia general de nuestro país y a la concepción que se tenía y tiene sobre las comunidades originarias en México.

Tomando en consideración, como primicia que, en relación con los estudios sobre el indigenismo interamericano, como señala Giraudo (2010), se pueden distinguir de dos tipos: los estudios que representan autoevaluaciones institucionales y los estudios procedentes de la llamada “antropología crítica” desde finales de los 60.

Desde esa distinción, en nuestro país existen proyectos que han estudiado el desarrollo histórico de las políticas educativas indigenistas, como los denominados “experimentos sociales”² a los que Basauri (1940) y Calderón (2020) hacen alusión, al referirse a los primeros internados indígenas financiados por la Secretaría de Educación Pública: “Casa del estudiante Indígena”, en la Ciudad de México y la “Estación Experimental de Carapan” en Michoacán.

La historia de los internados indígenas es muy amplia y compleja, dado que la intención de educar a los llamados pueblos originarios en lo que ahora conocemos como América Latina estuvo vinculada, en un primer momento, a la expansión colonial/imperial de la monarquía española, y un poco más tarde, a la industrialización y al desarrollo del capitalismo (Calderón, 2022, p. 1).

² Denominación que se adopta para referirse a los internados indígenas que han existido en México.

La aseveración anterior nos lleva a pensar que este tipo de internados tenían justamente un fin “civilizador”, la de “incorporar” a la población indígena a los procesos de modernización y desarrollo implementados en México desde hace varias décadas. Y no podía ser de otro modo, entendiendo en el contexto mundial, que los procesos de la ilustración, con sus conceptos de liberalismo, progreso, democracia, etc. impulsaban el pensamiento occidental, por un lado; y por el otro, la religión católica avanzaba en el sometimiento espiritual de la humanidad.

En ese momento histórico del colonialismo en América, al parecer los internados jugaron un papel muy importante para los objetivos de expansión de la doctrina católica, así como de otros colonialismos.

... a ese respecto, existen ciertas similitudes con otros colonialismos, como el británico y el francés, entre otros. Durante la colonia española, los frailes evangelizadores fundaron escuelas para indígenas, en distintas etapas. Un objetivo central fue convertir a los pobladores originarios a la religión católica, es decir, una cuestión de orden moral, como fue el caso de la Escuela de Tlatelolco en la que se formaron algunos jóvenes de la nobleza indígena como sacerdotes, mientras que otros se instruyeron en tareas de gobierno. Un elemento central en cuanto a la educación de los nativos indígenas promovida por órdenes religiosas tuvo que ver con los oficios, que, con el paso del tiempo, daría paso a las artesanías y a las llamadas pequeñas industrias (Calderón, 2022, p.3).

Estas experiencias en los internados con fines religiosos son los antecedentes de los Internados Indígenas en México que promovió y promueve la SEP desde hace casi 100 años.

En el artículo *De la ciudad “mestiza” al campo “indígena”: internados indígenas en el México posrevolucionario y en Bolivia*, Giraudo (2010), plantea como objetivo analizar las características específicas que adquiere la cuestión indígena durante el indigenismo interamericano, en las décadas centrales del siglo XX, reconsiderando la historia de las instituciones y de los proyectos indigenistas, así como reconstruyendo y analizando las redes personales y profesionales relacionadas con el indigenismo, en los ámbitos nacionales y en el transnacional. Para lo cual se centra en el estudio de instituciones como las escuelas normales para indígenas de La Paz, Bolivia y la Casa del Estudiante Indígena en México.

Obteniendo como resultados: Podemos afirmar que el recorrido es sólo aparentemente el mismo: si es cierto en ambos casos los internados indígenas fueron de la ciudad al campo, sin embargo, el proceso no fue lineal ni el mismo en las dos experiencias. (Giraudo, 2010, p.5)

Está muy clara la convergencia entre los Centros de Educación Indígena y los núcleos escolares campesinos y el cambio de tendencia: el énfasis en la “escuela del trabajo” y en la transformación económica; la necesidad de arraigar a los indígenas en su “medio natural” y hacer de ellos agricultores y artesanos modernos.

Calderón (2020), en *La Casa del Estudiante Indígena y la educación rural en México: 1925-1932*, se plantea como objetivo reconstruir fragmentos significativos de la historia de la CEI, vinculados a los procesos de cambio cultural asociado a la construcción del Estado de la posrevolución y al impulso del gobierno federal, en cuanto a la industrialización del campo en México. Y concluye que los internados indígenas regionales comenzaron a operar de manera permanente en algunos estados de la república desde 1929.

Durante el gobierno de Lázaro Cárdenas del Río llegaron a existir por lo menos 33 Centros de Educación Indígena en toda la república, algunos de los cuales desaparecieron años después y otros lograron sobrevivir por varias décadas. Según Basauri (1940), uno de los principales ideólogos del indigenismo cardenista, esos Internados Regionales constituían verdaderos “laboratorios de experimentación psicopedagógica y educación social” (p. 102). Todos ellos buscaban, como lo planteaba Rafael Ramírez, incorporar de manera masiva a los indígenas a la nación mexicana.

En el artículo titulado *El indigenismo en construcción. Cabildeo interamericano e investigación de campo en los inicios del instituto indigenista interamericano (1940-1946)*, López (2020) se plantea las siguientes preguntas de investigación ¿Con qué medios económicos, humanos, políticos, contaba el naciente instituto? ¿Qué retos enfrentaba para llevar a cabo su política? ¿Qué estrategias y qué negociaciones debió hacer tanto frente a otros expertos como entre sus propios colaboradores y sus distintas perspectivas? Señalando como objetivo acceder al funcionamiento práctico, interno y cotidiano del Instituto Indigenista Interamericano (III), teniendo como base empírica la correspondencia, informes no publicados y prensa de dicho Instituto.

En el texto señala de manera preponderante que uno de los resultados de este examen es que la “política indigenista”, aunque ha tendido a estudiarse y entenderse como un corpus claramente delimitado y fijado de una vez y para siempre, no existía como tal a principios de la década de 1940. El vínculo entre antropología e indigenismo –que con los años se volvió casi “natural”– al parecer, no se había establecido aún.

Estas experiencias son solo algunas de las que se tienen registros y constituyen el referente inmediato de la generación de instituciones educativas en la modalidad de internados indígenas en México, sin embargo, no son las únicas, cómo lo veremos en los siguientes párrafos.

1.2 El “experimento social” de La Casa del Estudiante Indígena

La reseña de los “experimentos sociales” que las instancias gubernamentales aplicaron en los pueblos más apartados de la República, con el fin de encontrar métodos de enseñanza rural que pudieran sacar a los indígenas de su aislamiento cultural y económico, y convertirlos en ciudadanos. Señala que un episodio importante en cuanto a políticas de educación rural fue el proyecto encabezado por Manuel Gamio en el valle de Teotihuacán, en 1917; con el objetivo de estudiar “científicamente” a los pueblos indígenas e integrarlos al proyecto nacional. Una propuesta interesante, que duró de 1925 a 1931, fue la Casa del Estudiante Indígena, un internado en el cual entraron a estudiar jóvenes indígenas de todo el país, con el objetivo de formarse en la vida moderna y llevarla a sus pueblos. (Calderón, 2018)

El primer internado indígena financiado por la Secretaría de educación Pública SEP, fue la Casa del Estudiante Indígena (CEI), como se dijo anteriormente, en la Ciudad de México. De este proyecto Loyo (1996), Giraudo (2010), Escalante (2017), Vázquez (2019) y Calderón (2020) han sido los estudiosos de ese primer intento de la SEP para crear un internado de educación dirigido a la población Indígena.

Este internado fue creado durante el gobierno de Plutarco Elías Calles a finales de 1925, para “civilizar” a los indios, claro objetivo de “asimilar” o “incorporar” al indio al proceso de modernidad y desarrollo que se quería para el país. Su creador y director fue Enrique Corona Morfín, un personaje central en la historia de Escuela Rural Mexicana. Corona trabajó para la SEP por varios años y en 1923 fue el promotor de las Casas del Pueblo, así como de la escuela de la acción (Calderón, 2022, p.2).

En este primer intento experimental se pretendía “reclutar” a jóvenes indígenas de varias regiones de México con población indígena densa, para poder alfabetizarla, y una vez incorporados devueltos a sus lugares de origen para promover el cambio cultural y la modernización. Loyo (1996)

sostiene que “La Casa del Estudiante Indígena ‘empresa redentora’ como la llamaron sus creadores, ‘maravilloso experimento psicológico social’, como lo calificó el secretario de Educación en la época de Calles, José Manuel Puig Casauranc, se estableció en 1925 y sobrevivió hasta 1932, cuando fue sustituida por los internados indígenas” (p.104).

Los archivos históricos dan indicios de que el propósito de las autoridades educativas era reunir “indios puros”, para someterlos a prácticas institucionales civilizadas, transformando su mentalidad tendencias y costumbres. Parece ser que confiaban que una vez adquiridos los hábitos y el idioma castellano regresarían a sus comunidades a contagiar su nueva forma de vida y actuar como líderes o consejeros en sus lugares de origen.

La CEI fue concebida como un “experimento psicológico” que no sólo buscó “anular la distancia evolutiva”, que en “teoría” existía entre las razas indígenas y los “blancos” o mestizos, sino que también fue un “laboratorio” en el cual se comprobó, con “métodos científicos”, el hecho de que los indígenas tenían las mismas capacidades intelectuales y “biológicas”, en comparación con otras razas “más evolucionadas” (Corona, 1927; Aguirre, 1992; Giraudo, 2008; en Calderón, 2022, p. 3).

Esta conclusión del “experimento” nos da luz para identificar, dentro del imaginario social de los personajes que dieron vida a este proyecto, las formas del pensamiento occidental que permeaban en ese momento, considerando a los pueblos indígenas como inferiores, como un atraso, por lo que debía atenderse de manera específica el “problema” del indio en México.

Para el presidente Calles la Casa del Estudiante era un experimento “psicológico colectivo” que permitía dar a conocer las capacidades de los indígenas, para lo cual, los sometían a exámenes físicos y mentales, procurando el desarrollo de ambas cualidades, y demostrar así, que el indígena estaba capacitado, como cualquier individuo, para adquirir la cultura y civilización occidental. Memorias rescatadas en el FONDO PEC Archivo Fideicomiso Plutarco Elías Calles por Loyo (1996), señalan que durante la fiesta de entrega de diplomas de los primeros egresados el presidente expresó

Yo fui el fundador de esta casa y en esta ocasión quiero explicarles a ustedes cuál fue mi idea al fundarla [...] Quise yo probar que las razas indígenas son razas de cerebro, vigorosas, bien organizadas, y quise dar esa oportunidad reuniendo el mayor número de representantes de las razas de la República. Ustedes deben de recordar cómo vinieron aquí del lado de sus padres, llenos de pobreza, y de lugares donde sólo veían ruina, miseria y desgracia. Quiero que los privilegiados me digan ahora qué diferencia hay entre ustedes y sus hijos, qué diferencia espiritual, intelectual y moral. Las clases privilegiadas de mi país han querido siempre sostener que el indio no es susceptible de asimilarse a la civilización, porque en su egoísmo les conviene mantenerlo sumido en el fanatismo, el vicio, la ignorancia, los tres factores con que cuentan para poderlo explotar. Ustedes pueden ahora luchar con la vida en cualquier campo de acción y deben procurar que todos los indios se pongan en las condiciones de ustedes, levantando el nivel intelectual de sus hermanos, ya que su nivel moral es en muchos casos superior al de las clases privilegiadas, y no para que sean víctimas de explotaciones y puedan así cooperar al bienestar

la prosperidad y la grandeza de la patria. (Memoria, 1932, pp. 26-27, en Loyo, 1996, p. 15)

Como puede deducirse, las intenciones gubernamentales son claras, al expresar la necesidad de reivindicar los derechos de los indígenas y sus pueblos, que durante mucho tiempo han sido explotados; sin embargo, parece claro también, que no eran conscientes del exterminio cultural -de costumbres, tradiciones y lenguas- que al mismo tiempo se estaba llevando a cabo, y que atentaban justo a la reivindicación de los pueblos originarios. Sólo algunos intelectuales de la época, como Manuel Gamio, se daban cuenta de esa contradicción y planteaban modelos educativos biculturales y bilingües.

En palabras de Rafael Ramírez (1938), la CEI tuvo “efectos positivos” ya que los habitantes de la Ciudad de México se dieron cuenta de que los indígenas eran educables. La CEI probó, además, que el método de “incorporación” implementado por Corona era efectivo; con todo, dicha incorporación iba más allá de lo deseable, dado que varios de los estudiantes optaron por no regresar a sus lugares de origen, al sentir “repugnancia” por la “vida rural”. Sin embargo, aquel experimento no sólo resultó ser muy costoso en términos financieros, sino que el método de incorporación de “unidad por unidad” no era efectivo a gran escala, considerando que el problema indígena era un problema nacional.

En otras palabras, había que buscar otros caminos en cuanto a la “incorporación” y la CEI había ya cumplido sus objetivos centrales. Para Rafael Ramírez (1938) lo que seguía era encontrar un método colectivo de incorporación, tal y como, a su juicio, se estaba llevando en la práctica en algunas escuelas rurales ubicadas en “regiones completamente indígenas”.

Las razones de Rafael Ramírez para criticar duramente a la Casa del Estudiante Indígena, se debía al escaso impacto en términos numéricos

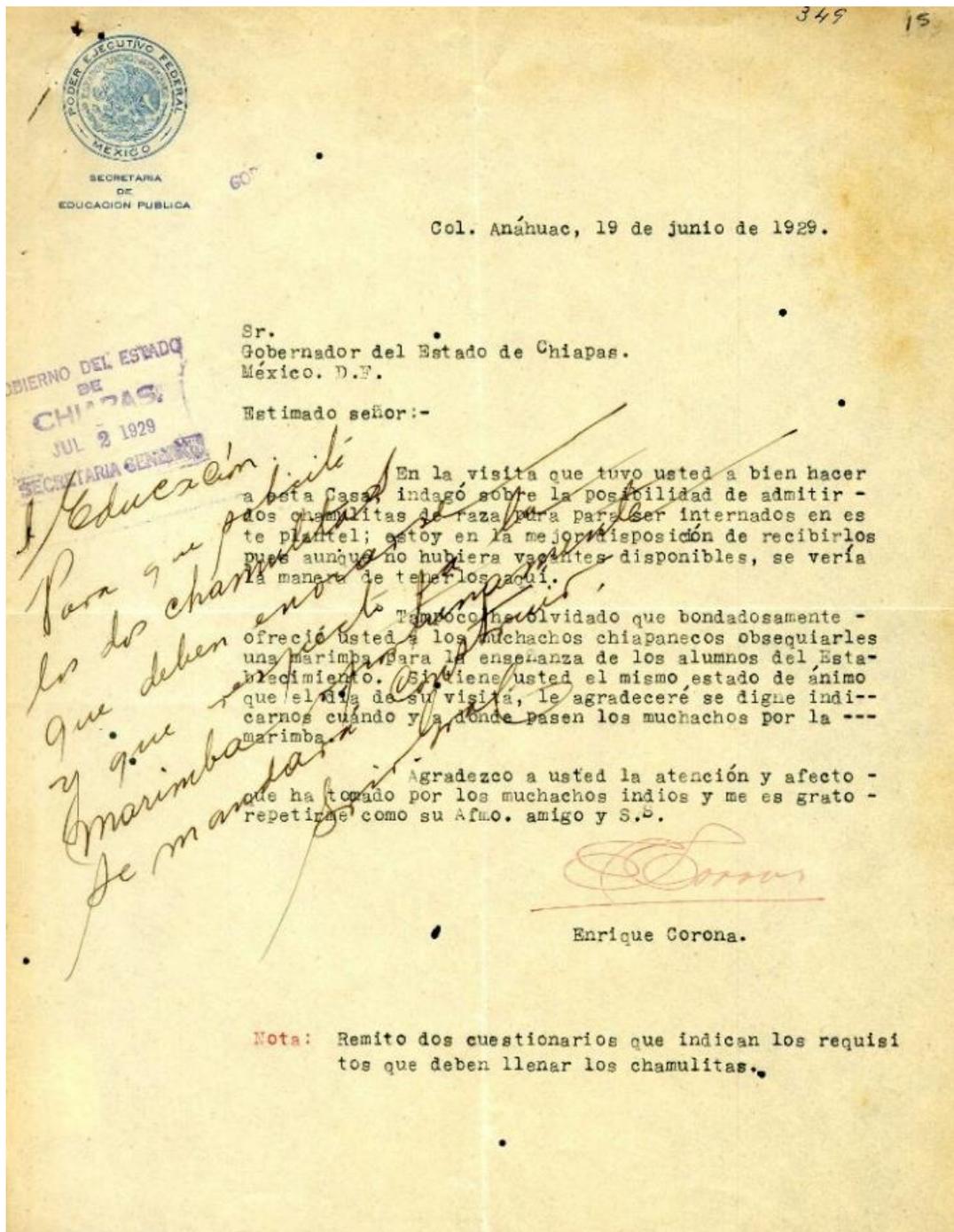
para la asimilación de las poblaciones indígenas, no a la efectividad de la institución para transformarlos a la civilización occidental; por lo que plantearon la necesidad de llevar estos internados educativos a las regiones densamente pobladas por indígenas.

1.2.1 La Casa del Estudiante Indígena y sus estudiantes “chamulitas de raza pura”.

Para el caso de Chiapas, la comunicación fue extensa entre la Casas del Estudiante Indígena y el gobierno estatal, así nos lo hace saber el Fondo de la Secretaría General de Gobierno (FSGG) de este estado, que se encuentra en el Archivo Histórico (AH) de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH), cuyo acervo contempla los años de 1913 a 1926, y donde además de los “telefonemas” entre la Casa de Estudiante Indígena y el gobierno del estado, podemos encontrar, avisos, recordatorios y mensajes varios entre estas instituciones y, entre el gobierno del estado y las presidencias municipales. En este acervo puede identificarse que los estudiantes chiapanecos que eran llevados a la Casa del Estudiante Indígena debían provenir de zonas de alta concentración de población indígena, a solicitud expresa de ser “chamulitas de raza pura”, como puede observarse en las siguientes reprografías tomadas del FSGG ya mencionado, además se expresa la necesidad económica del CEI para obtener recursos de los estados que tenían estudiantes en dicha institución.

Figura 1

Correspondencia entre Enrique Corona y el gobernador de Chiapas 1929

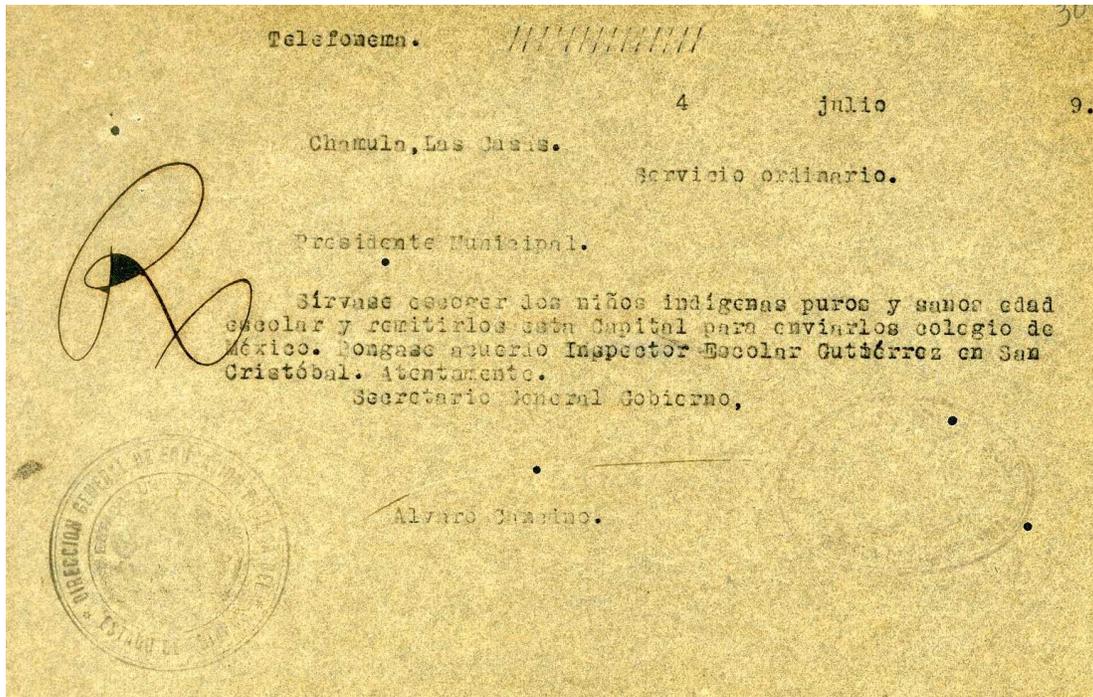


Tomado del Fondo de la Secretaría General de Gobierno. Archivo Histórico.

UNICACH (Foja 16). 1929

Figura 2

Telefonema. Chamula, Las Casas.



Tomado del *Fondo de la Secretaría General de Gobierno. Archivo Histórico. UNICACH (Foja 16). 1929*

La correspondencia entre el director de la CEI y el gobernador del estado de Chiapas fue constante durante la vida del internado indígena de la Ciudad de México. Estudiantes de varios pueblos originarios de Chiapas, fueron reclutados y educados en la Casa del Estudiantes Indígena

Si bien, a solicitud expresa del director de la CEI, Enrique Corona Morfín, el propósito era enviar al internado “indios de raza pura”, en los hechos, políticos de los diferentes municipios enviaron a familiares, o a gente cercana a ellos, para aprovechar las bondades del internado. Esto puede percibirse en la tabla que a continuación se presenta, si bien los estudiantes son de pueblos con alta concentración de población indígena,

la lengua que manifiestan dominar es el español y su lengua indígena materna.

Tabla 1. Estudiantes de Chiapas en La Casa del Estudiante Indígena, años de 1928, 1929 y 1932

| Año | Razas | Hablaban solo indio | Hablaban indio y español | Hablaban solo español | Total |
|--------------|------------------------|---------------------|--------------------------|-----------------------|-----------|
| 1928 | Cajuar | | 1 | | 1 |
| | Quiché | | 3 | 1 | 4 |
| | Tzoque | | 4 | | 4 |
| | Tsotsil | | 5 | | 5 |
| | Mestiza | | 1 | | 1 |
| Total | | | 14 | 1 | 15 |
| 1929 | Chontal | | 5 | | 5 |
| | Quiché | | 3 | 1 | 4 |
| | Tzoque | | 4 | | 4 |
| | Tsotsil | | 5 | | 5 |
| | Mestiza | | 1 | | 1 |
| Total | | | 18 | 1 | 19 |
| 1932 | Tsotsil | | 9 | | 9 |
| | Tzetzal (<i>sic</i>) | | 5 | | 5 |
| Total | | | 14 | | 14 |

Fuente: Elaboración propia con base en *Memoria relativa al estado que guarda el ramo de Educación Pública. 31 de agosto. México: Talleres Gráficos de la Nación.*

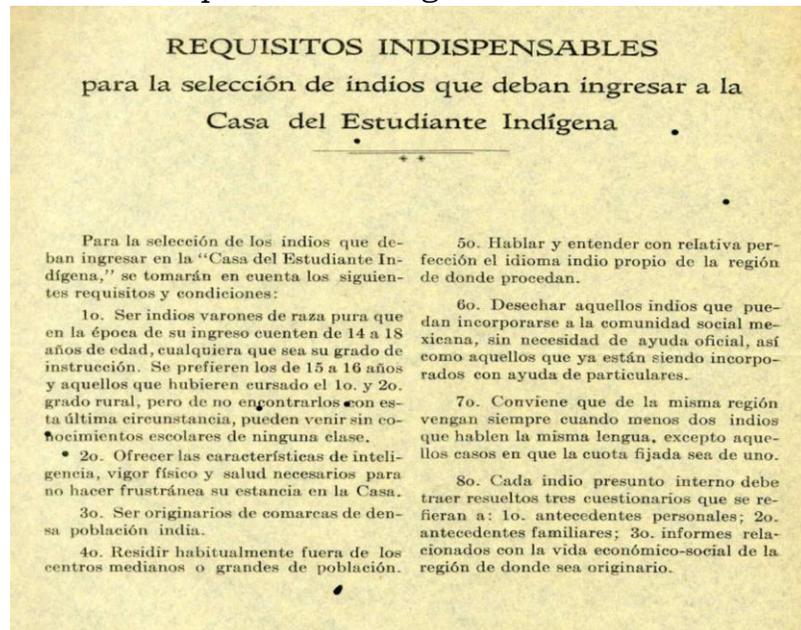
Cabe señalar que los requisitos para el ingreso a la CEI eran bastante explícitos al buscar ingresar estudiantes “de raza pura”, como lo señala el punto 1 de los “Requisitos Indispensables para la selección de indios que deben ingresar a la Casa del Estudiante Indígena” del año de 1929, que dice:

1°. Ser indios varones de raza pura que en la época de su ingreso cuenten de 14 a 18 años de edad, cualquiera que sea su grado de instrucción. Se prefieren los de 15 y 16 años y aquellos que hubieran cursado el 1°. y 2°. grado rural, pero de no encontrarlos con esta última circunstancia, puede venir sin conocimientos escolares de ninguna clase (FSGG, 1929, foja 16).

Aunque en ningún momento se señala las características específicas para tal identificación de “indios de raza pura”, sí dice, en el punto 5°. “Hablar y entender con relativa perfección el idioma indio propio de la región de donde procedan” (FSGG, 1929, foja 16). Lo que lleva a pensar en que el imaginario de las autoridades de dicha institución un “indio de raza pura” se identificaba mediante el dominio de su lengua materna, y de la proveniencia de pueblos con densa población indígena.

Figura 3

*Requisitos
indispensables para el
ingreso a la Casa del
Estudiante Indígena,
1929.*



Tomado del *Fondo de la Secretaría General de Gobierno. Archivo Histórico. UNICACH (Foja 16). 1929*

Es importante señalar, que los costos de la estancia de los estudiantes en el internado de la CEI lo absorbían los gobiernos de los estados de los cuales eran originarios, como lo constatan varios

telefonemas, donde el director de la CEI Enrique Corona solicita ese recurso, en este caso, al gobernador de Chiapas, a razón de \$300.00 (trescientos pesos) mensuales por 10 alumnos chiapanecos que se encontraban en dicha institución, es decir, 30 pesos mensuales por alumno (FSGG, 1926, Foja, 15)

A pesar de los esfuerzos por solventar los gastos de mantenimiento de la institución y de poner en marcha el proyecto, la CEI pocos años vio luz, convirtiendo la idea de concentrar a los jóvenes estudiantes indígenas en la capital del país, por el de llevar a los internados a las comunidades con alta densidad de población indígena, fue así como en Chiapas y otras entidades del país se abrieron paso amplio a la creación de nuevos internados indígenas, bajo la misma idea de “incorporación” de la población indígena a la “civilización”.

Y aunque el balance general encuentra que el experimento es un éxito porque confirma que sí podía “incorporarse” al indígena a la “civilización”, las autoridades educativas del internado observaron que los estudiantes que egresaban de ahí se negaban a regresar a sus pueblos para extender el efecto. Y esto, pese a todo, demostraba que algo estaba fallando porque el internado no tenía como finalidad incorporar a sus egresados a la civilización propiamente sino formar a los agentes que debían ir a las comunidades para hacer ese trabajo y al no querer abandonar la vida urbana eso se consideraba un fracaso. Fue entonces que se optó por crear la Escuela Normal Indígena dentro de este internado, tratando de revertir la tendencia, sin embargo, a pesar de los esfuerzos, en 1932 el experimento fue considerado fallido, y cerrado en ese mismo año.

1.3 La Escuela de Experimentación Indígena en San Andrés, Chamula, Chiapas.

Un hallazgo de casos previos de internados en Chiapas es el hecho que prueba que, más allá del intento central, la idea de la CEI no era

finalmente tan novedosa. Tampoco lo será, como se ha dicho, que después de sus fallas, ¡por fin!! se crearían internados estatales como forma de descentralizarla. La pregunta al respecto podría ser, ¿por qué habían surgido la iniciativa de los internados locales, como los que se refiere en este apartado?

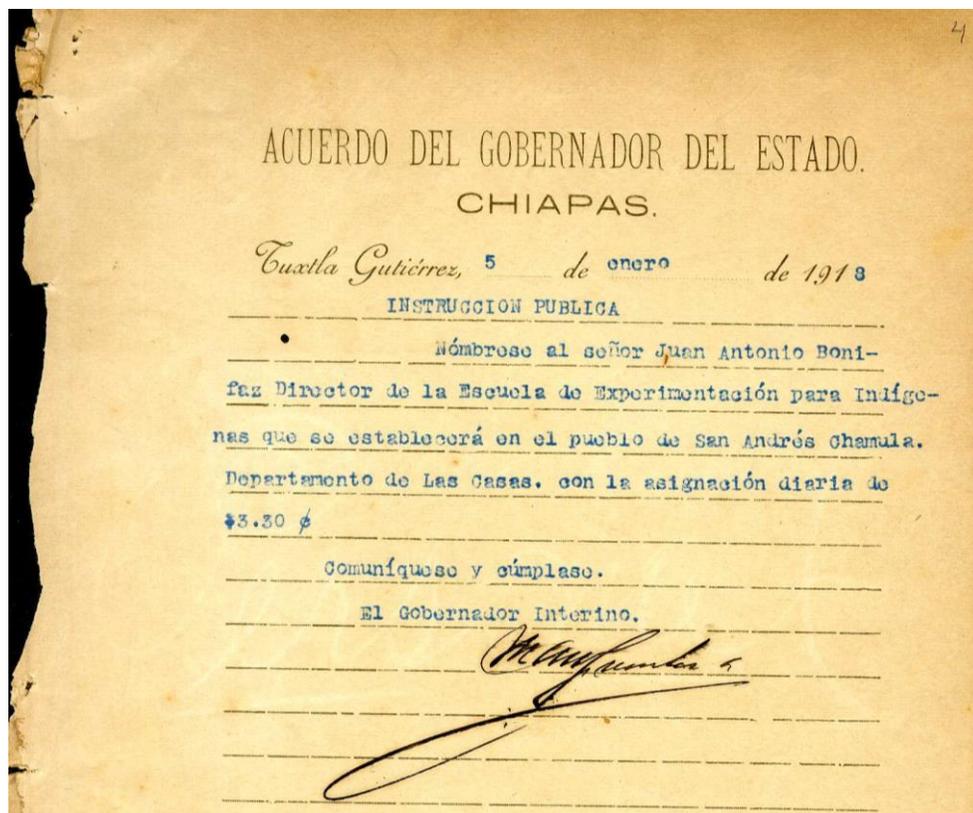
Ahora bien, con los datos recopilados del FSGG del Archivo Histórico de la UNICACH, puedo señalar que, al menos en el estado de Chiapas, en 1918 y 1919 se habían fundado internados indígenas de educación, con el objetivo de castellanizar a la población indígena, si bien, no hay registros que en estos espacios se estuvieran haciendo “experimentos sociales” como el caso del Valle de Teotihuacán o de la CEI, los nombres asignados son bastante sugerentes: La Escuela de Experimentación Indígena (EEI) creada en 1918, en San Andrés, departamento de Las Casas (ahora San Juan Chamula), Chiapas, y la escuela de Regeneración Indígena (RI), fundada en 1919, en San Cristóbal las Casas, del mismo estado.

Éstas son dos instituciones de este tipo (internados) que vieron luz, aunque por ciclos cortos, en este periodo inmediato posrevolucionario. Precedente a la creación de la Secretaría de Educación Pública (1921), de alguna manera nos lleva a pensar que el estado mexicano veía como necesidad prioritaria, la educación de las poblaciones indígenas con el fin de su “incorporación” al naciente proyecto de nación.

Es así como el 5 de enero de 1918, fue nombrado el señor Juan Antonio Bonifaz como director de la Escuela de Experimentación Indígena en el poblado de San Andrés Chamula, departamento de Las Casas con la asignación diaria de \$3.30 (FSGG, 1918, Foja 4). Recordamos que Chamula, Chiapas ha sido uno de los municipios de la entidad con mayor población indígena, preponderantemente indígenas Tseltales y Tsotsiles.

Figura 4

Nombramiento del primer director de la Escuela de Experimentación Indígena

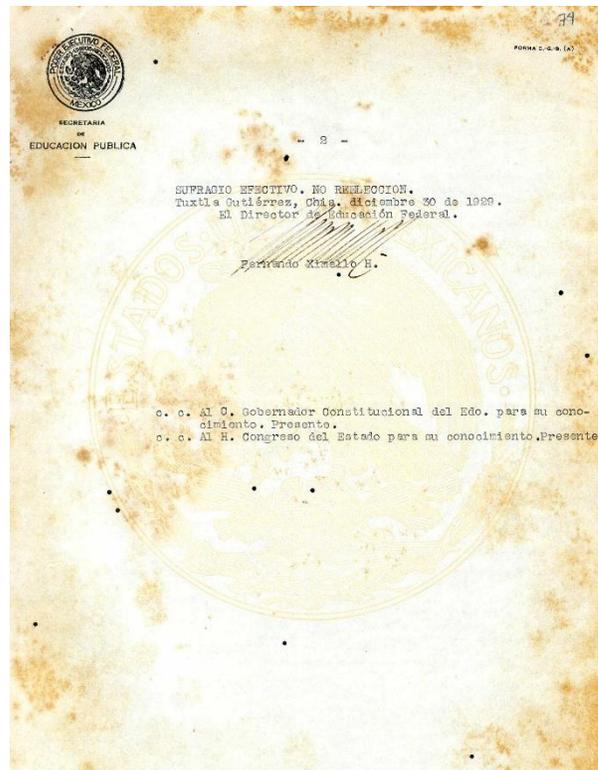
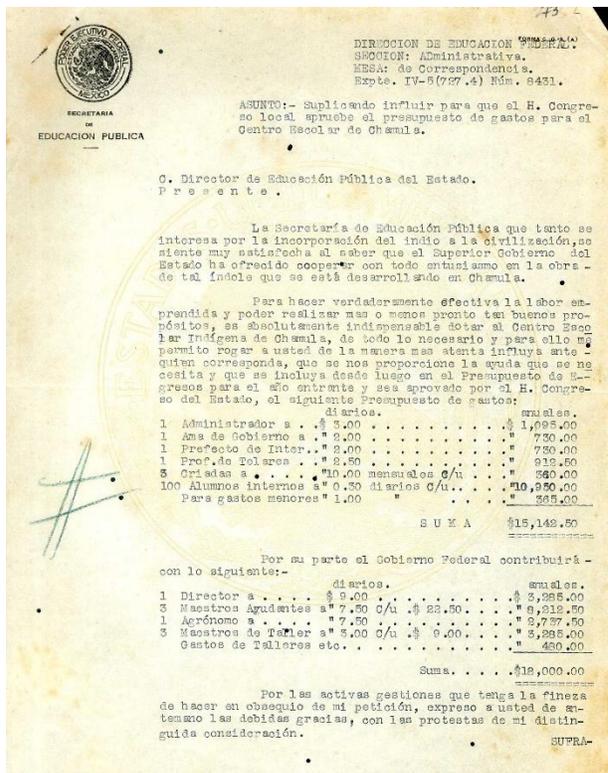


Tomado del *Fondo de la Secretaría General de Gobierno. Archivo Histórico. UNICACH. (Foja 4). 1918*

En un documento fechado el 30 de diciembre de 1929, el director de educación federal en el estado de Chiapas, se envía un oficio al director de educación pública del estado, para “influir” en el congreso local, a fin de tomar en cuenta en el presupuesto de egresos del Estado, del próximo año (1930), lo necesario para “hacer verdaderamente efectiva la labor emprendida en el centro escolar indígena de Chamula”. Este documento es un indicio de cómo se puso en práctica la política del gobierno federal, de ahora, llevar los internados a los diversos pueblos originarios.

Figura 5

Solicitud de presupuesto para la escuela de Experimentación Indígena, 1929.



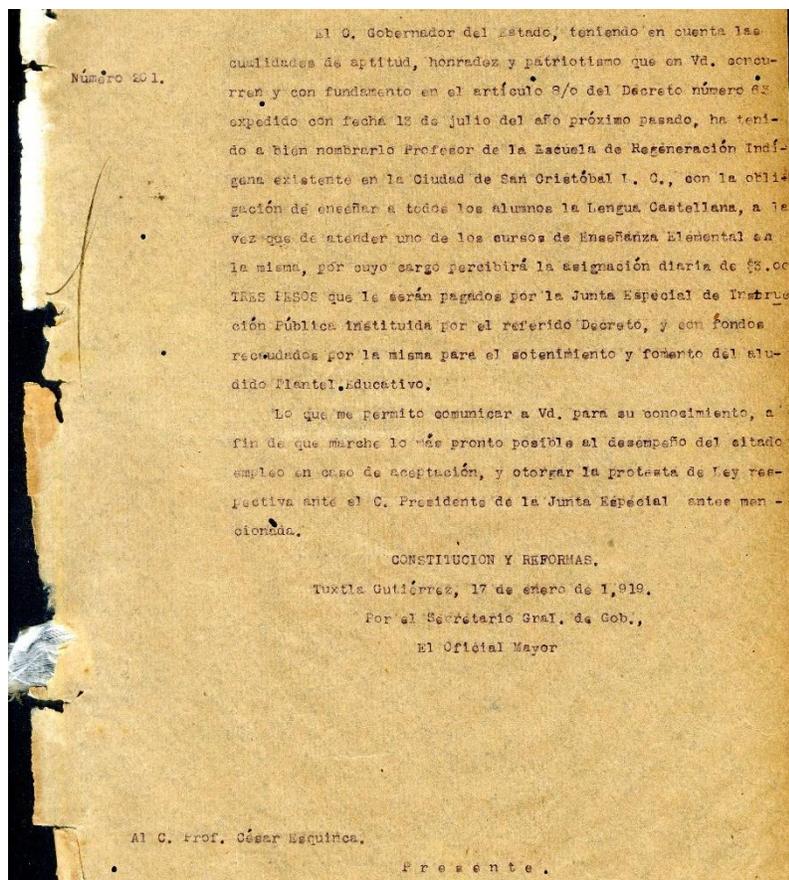
Tomado del *Fondo de la Secretaría General de Gobierno. Archivo Histórico. UNICACH (Foja#) 1929*

1.4 En San Cristóbal, Las Casas, Chiapas; la fugaz Escuela de Regeneración Indígena

Para el año de 1919 se crea en San Cristóbal, Las Casas, el internado Escuela de Regeneración Indígena. El nombramiento que le hacen llegar al profesor Cesar Esquinca, para fungir como director de la institución, es específico en la misión encomendada: “con la obligación de enseñar a todos lo alumnos la lengua castellana, a la vez que de atender uno de los cursos de enseñanza elemental en la misma” (FSGG, 1919, foja 102)

Figura 6

Nombramiento del primer director de la escuela de Regeneración Indígena, 1919.



Tomado del *Fondo de la Secretaría General de Gobierno. Archivo Histórico. UNICACH (Foja 102). 1919*

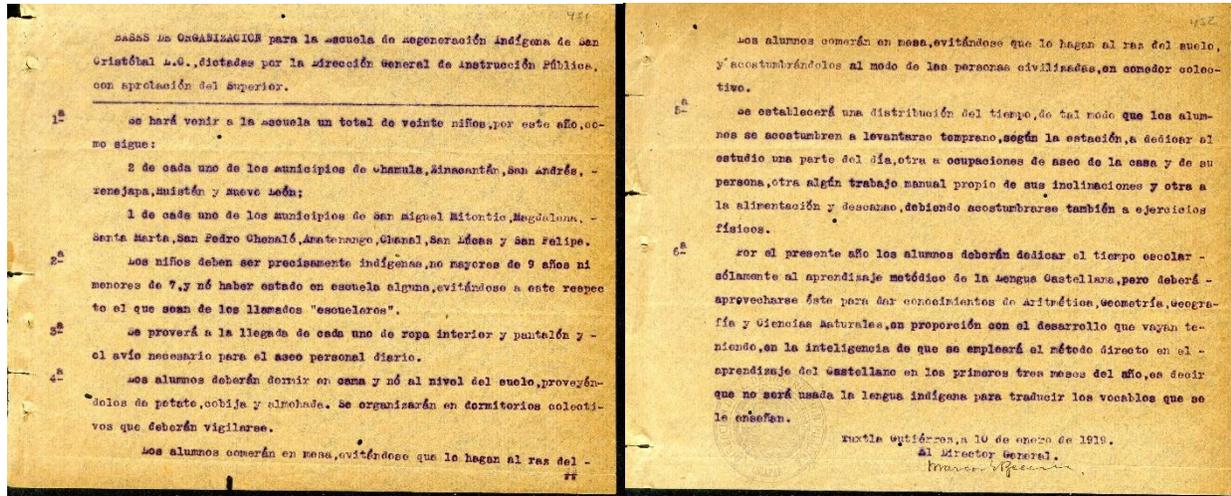
El hecho es importante, porque se vislumbra la creación de la institución bajo la idea de la castellanización directa de los estudiantes lo que sin duda constituye una “invasión” completa a la cultura originaria de esos pueblos.

Las mismas bases de organización del internado nos brindan información de la lógica en que fue fundada la institución y la manera de operar y proceder con los alumnos. En el punto 4 se habla de la manera en que deberán dormir y comer “en cama, en la mesa y no a raz de suelo... al modo de las personas civilizadas” de esta manera los internados indígenas

podían no solamente castellanizar a los estudiantes indígenas, sino además, inculcarles hábitos propios de la cultura occidental.

Figura 7

Bases de organización para la escuela de Regeneración indígena, 1919.



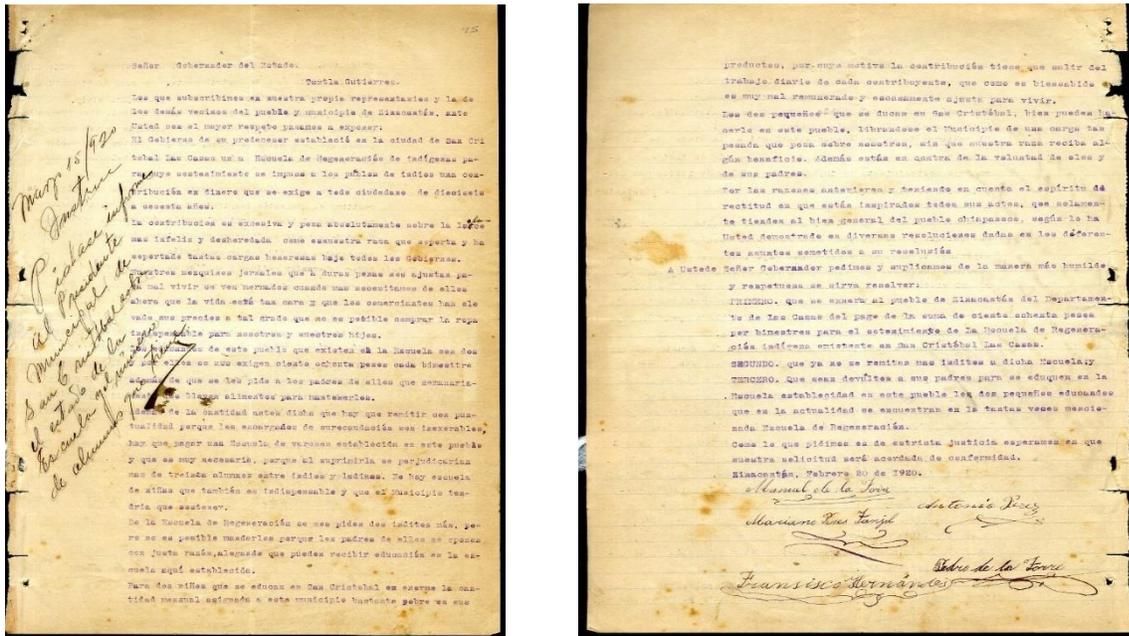
Tomado del Fondo de la Secretaría General de Gobierno. Archivo Histórico. UNICACH (Foja #). 1919

En el punto cinco, se generaliza la manera en que se distribuirá el tiempo, considerando tiempo para el estudio, para el aseo, para su alimentación, trabajo manual y descanso. Un aspecto importante para tomar en cuenta aquí es que estos internados funcionaron y funcionan aún con una fuerte tendencia a implementar talleres de trabajos manuales, como carpintería, panadería, corte y confección, hortalizas, crianza de ganado ovino, porcino, vacuno, entre otros. Es una característica constante y general de los internados creados en el territorio mexicano y tiene su explicación bajo la idea de que fueron creados bajo la perspectiva de la escuela activa de John Dewey, en capítulos posteriores nos centraremos en el análisis de este aspecto.

Un año después de haber sido fundado el internado, varios municipios manifestaban molestias, puesto que le parecía excesiva la cantidad que tenían que aportar a la institución para sufragar los gastos de los estudiantes internos, aunado a ello las familias de los estudiantes solicitaban el regreso de sus hijos para poder continuar sus estudios en las escuelas que estaban fundadas en dichos municipios, como lo muestra el siguiente documentos elaborado en Zinacantán, municipio ubicado a 12 km de San Cristóbal, lugar donde se encontraba operando el internado de Regeneración indígena, tales inconformidades quedan de manifiesto en documentos como el siguiente, que se encuentran en el Fondo de la Secretaría General de Gobierno, del Archivo Histórico de la UNICACH.

Figura 8

Inconformidades de las autoridades de Zinacantán por aportación económica a la escuela de Regeneración Indígena, 1920.



Tomado del Fondo de la Secretaría General de Gobierno. Archivo Histórico. UNICACH. 1920

Estas inconformidades, relacionado directamente con el financiamiento de los municipios, llevaron a que en 1922 el presidente municipal de San Cristóbal, Las Casas, reuniera a su cabildo para tomar la

decisión de cerrar la institución, lo que llevó a una diferencia importante con el gobierno estatal, puesto que este último reclamaba que el presidente municipal no estaba facultado para realizar dicha acción, sin embargo, de primera mano el cierre del internado fue ejecutado. No encontré después de ello indicios de una reapertura, refundación o cambio de las instalaciones para reabrir sus puertas, sin embargo, esto nos da la idea de cómo instituciones de este tipo estaban siendo fomentadas en dichos años. Quizás habría que ver si el cierre de estos proyectos obedece o no a la aparición, primero de la CEI y luego con el establecimiento de los internados indígenas en el estado.

1.5 El Instituto Nacional Indigenista y la política de “integración” en “La Cabaña”. Los antecedentes históricos inmediatos del Centro de Integración Social 9, “Manuel Gamio”

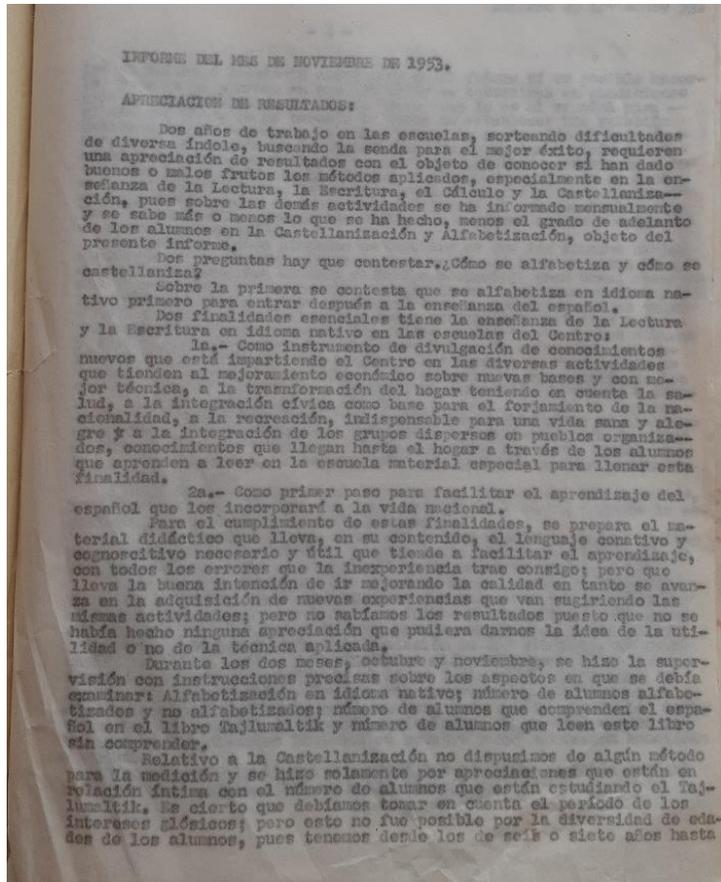
Para el año de 1948 se crea el Instituto Nacional Indigenista (INI), en el gobierno del Lic. Miguel Alemán Valdés y en este momento histórico el concepto de incorporación de las comunidades indígenas a “la civilización” se está diluyendo, se observa ahora el cambio en el discurso, subrayando la “integración” de las poblaciones indígenas a la nación mexicana, como muestra el siguiente informe de apreciación de resultados de las operaciones del Centro Coordinador Indigenista Tseltal-Tsotsil de 1953, a dos años de su fundación y bajo la dirección del profesor Fidencio Montes Sánchez.

La reprografía fue tomada del Archivo Histórico del Centro Coordinador de los Pueblos Indígenas Tseltal-Tsotsil, del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI), otrora Instituto Nacional Indigenista (INI), San Cristóbal de las Casas. Además, se habla de los procesos de alfabetización y castellanización que se realizaba en las escuelas que atendía el Centro Coordinador Indigenista. Señalando expresamente que se alfabetizaba en “idioma nativo” para después iniciar con la enseñanza del español.

Este “método indirecto” se aplicaría en la diferentes escuelas e internados en las siguientes décadas, para lo cual fueron de mucha utilidad las “cartillas de alfabetización”, instrumento que se creó en diferentes zonas de concentración indígena en el país y para lo cual participaron lingüistas de la época como Jesús Hernández Vallejo, que trabajó en la construcción, traducción y estudio de la cartilla 3 Tsotsil en

Figura 9

Informe de apreciación de resultados del Centro Coordinador Indigenista Tseltal-Tsotsil, 1953.

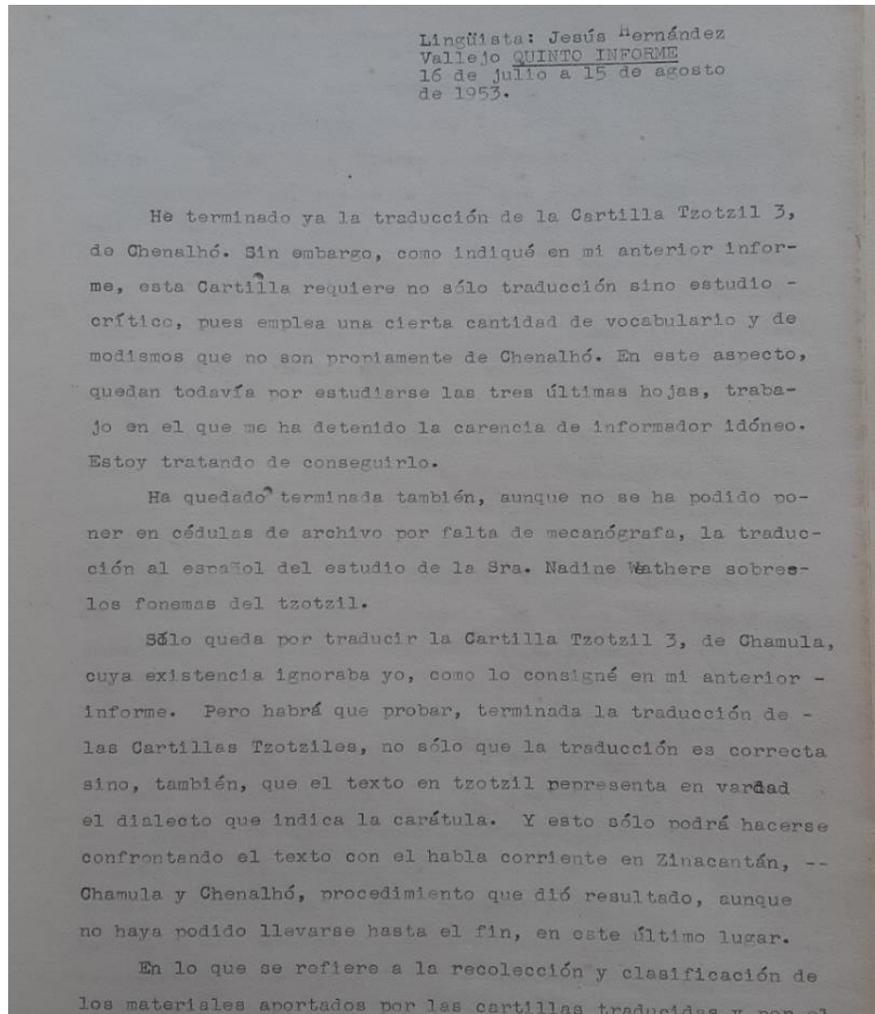


Tomado del *Archivo Histórico del Centro Coordinador de los Pueblos Indígenas Tseltal-Tsotsil, del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI).* 1953 Tsotsil, 1953.

Chenalhó, Chiapas. En el Archivo Histórico el Centro Coordinador de Pueblos Indígenas existen 3 cartillas en Tseltal y Tsotsil.

Figura 10

Informe, terminación de traducción de Cartilla Tsotsil 3 del lingüista Jesús Hernández Vallejo



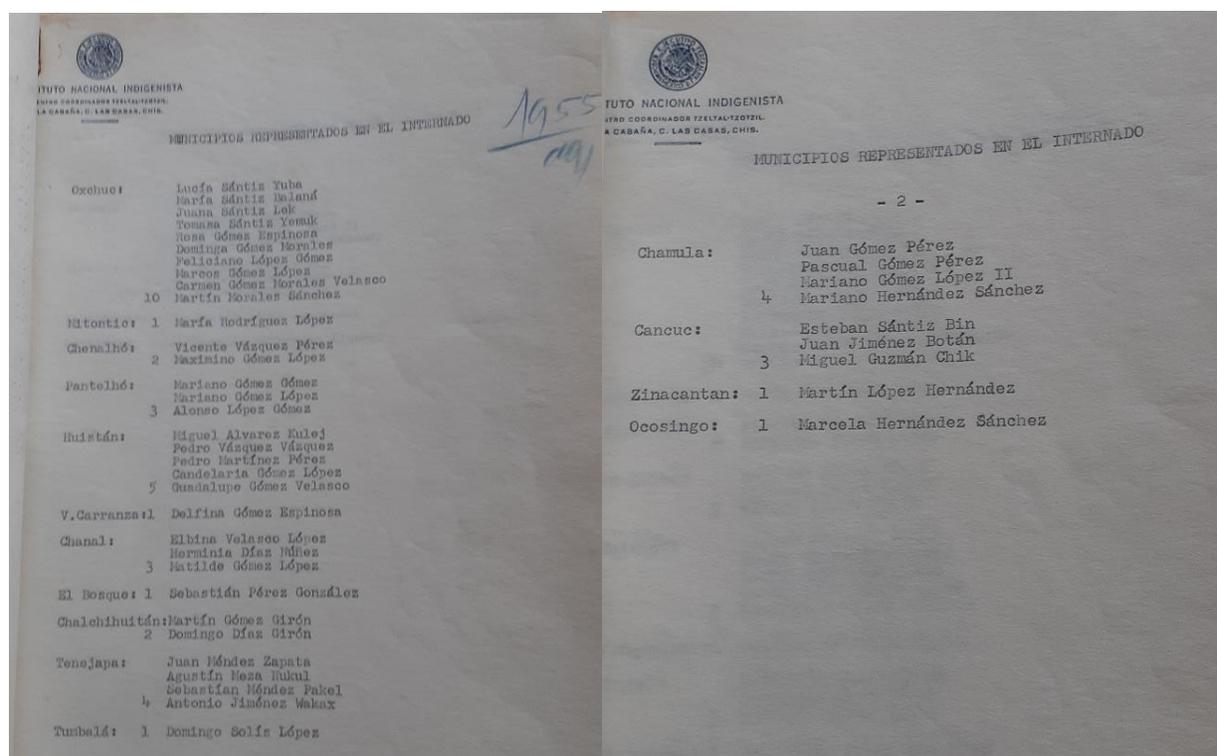
Tomado del *Archivo Histórico del Centro Coordinador de los Pueblos Indígenas Tseltal-Tsotsil, del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI).1953*

Por otro lado, al mismo tiempo que se fundó el Centro Coordinador Indigenista en San Cristóbal de las Casas en 1951, también se creó el internado “La Cabaña”, dentro de las mismas instalaciones. Este internado

en sus inicios fue Mixto y albergaba a estudiantes de las diferentes localidades y municipios cercanos a esa ciudad, para el año de 1955 llegó a tener representación estudiantil de 15 municipios: Oxchuc, Mitontic, Chenalhó, Pantelhó, Huistán, V. Carranza, Chanal, El Bosque, Chalchihuitán, Tenejapa, Tumbalá, Chamula, Cancúc, Zinacantán y Ocosingo, como se ilustra en las siguientes reprografías:

Figura 11

Municipios representados en el internado del Centro Coordinador Tseltal-Tsotsil, "La cabaña"



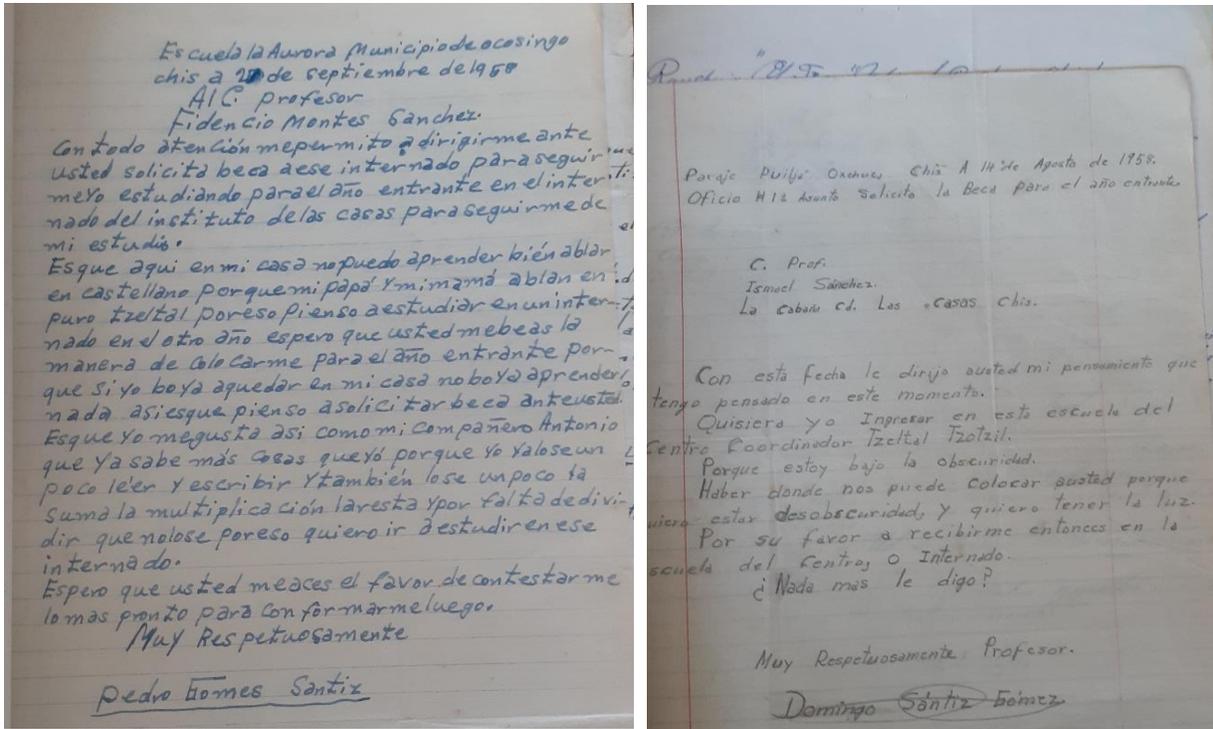
Tomado del Archivo Histórico del Centro Coordinador de los Pueblos Indígenas Tseltal-Tsotsil, del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI). 1955

Por lo que se observa en los documentos del archivo histórico, existió gran aceptación de la institución, al grado de que el director del internado recibía constantemente solicitudes de aceptación para el ingreso de estudiantes provenientes de diversas localidades, llamaba poderosamente la atención, que le internado proveía de ropa, calzado, alimentación y

hospedaje a los internos. Este indicio abre de algún modo el vínculo del uso de estas instituciones con la finalidad de paliar la pobreza económica en que vivían las comunidades indígenas de la región.

Figura 12

Solicitudes de ingreso al internado de "La cabaña"



Tomado del Archivo Histórico del Centro Coordinador de los Pueblos Indígenas Tzeltal-Tsotsil, del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI). 1958

Para el año de 1964 El Consejo Nacional Técnico de la Educación conformado por representantes de varias secretarías del gobierno en turno como la Secretaría de Educación Pública, Agricultura y Ganadería, salubridad y Asistencia, el Instituto Nacional Indigenista, el Instituto Nacional de Protección a la infancia y el Patrimonio Indígena del Valle de Mezquital y la Comisión del Balsas, aprueba la propuesta del Plan de Educación Indígena para el mismo año, donde destaca en el apartado de Educación Elemental, inciso d) Crear tres nuevos internados indígenas en los siguientes lugares: Alcozauca, Guerrero.; Huautla de Jiménez, Oaxaca y

Zinacantán, Chiapas. Conformándose de esta manera la idea de lo que en un futuro inmediato sería el actual internado de educación primaria Centro de Integración Social 9 “Manuel Gamio” de Zinacantán.

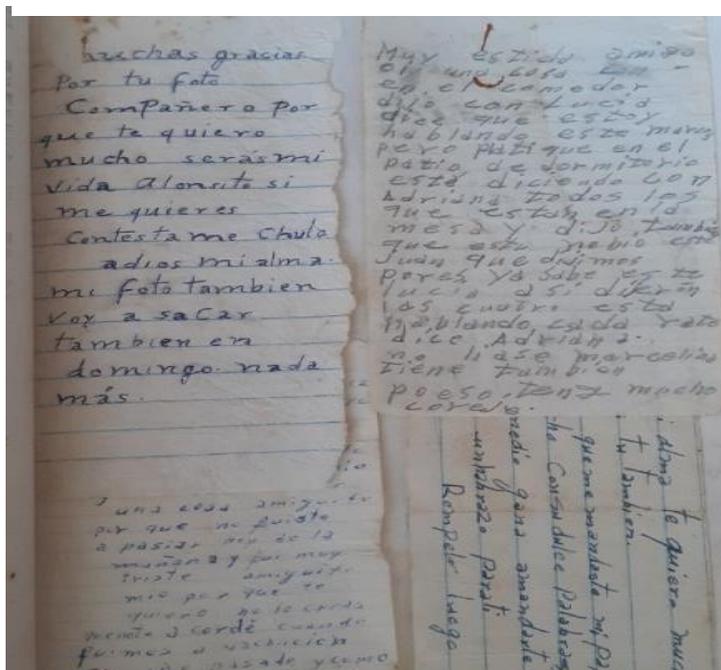
1.6 Los Centros de Integración Social “Belisario Domínguez Palencia” y “La Gamio”

Con base al material revisado, en la coyuntura de la creación del nuevo internado indígena en Zinacantán, se constata que existían situaciones de conflicto dentro del internado de educación del Centro Coordinador Indigenista Tseltal-Tsotsil, “La cabaña”, de San Cristóbal de las casas, debido a la modalidad mixta.

El director recopiló diversas notas amorosas de estudiantes del internado, lo que hace suponer que derivó en 1965 a la separación del internado del centro coordinador, convirtiéndolo al internado de La Cabaña en el Centro de Integración Social 7 Belisario Domínguez, actualmente en operación

Figura 13

Cartas afectivas de estudiantes del internado de La Cabaña



Tomado del Archivo Histórico del Centro Coordinador de los Pueblos Indígenas Tseltal-Tsotsil, del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI).1953

en la misma ciudad, y la creación del internado de educación primaria para

mujeres Centro de Integración social 9 Manuel Gamio, en el municipio de Zinacantán, que en un primer momento fue llamado Internado de Capacitación para Indígenas, donde llevaron a las niñas estudiantes de “La cabaña”.

Figura 14

Lista de niñas Tsotsiles aspirantes a becas en el internado de Zinacantán.

XV/63

RELACION DE NIÑAS TSOTSILES ASPIRANTES A BECAS EN EL INTERNADO DE CAPACITACION PARA INDIGENAS QUE FUNCIONARA EN ZINACANTAN 1965.

| NOMBRES. | EDAD | GRADO. | LUGAR. | MUNICIPIO. |
|------------------------------|------|--------|-----------------|----------------|
| 1.-Rosa Gómez García. | 13 | 3o. | Sisim. | Chalchihuitán. |
| 2.-Lucía Gómez López. | 12 | 3o. | " | " |
| 3.-Marcela Girón Gómez. | 13 | 2o. | " | " |
| 4.-Rosa Pérez Chén. | | 2o. | Polhó. | Chenalhó. |
| 5.-Catalina Pérez Chén. | | 2o. | " | " |
| 6.-Estela Torres López. | | 2o. | " | " |
| 7.-Fortunata Banguete Ruiz. | | 2o. | " | " |
| 8.-María Ruiz Pérez. | | 3o. | Yibeljoj | " |
| 9.-Olga Pérez Jiménez. | | 2o. | " | " |
| 10.-Francisca Pérez Jiménez. | | 2o. | " | " |
| 11.-Catalina Vázquez Pérez. | | 3o. | " | " |
| 12.-Fidencia Gómez Ruiz. | | 3o. | Yabteclán | " |
| 13.-Marcela Ruiz Guitarrón. | | 2o. | Higuil Utrilla" | " |
| 14.-Antonia Pérez. | | 2o. | " | " |
| 15.-María Pérez Pérez. | | 3o. | Yashalunil | " |

El Inspector Escolar de la 36/a. Zona.
 Profr. J. Encarnación Hernández López.
 36/a. Zona
 Chenalhó, Chiapas

Tomado del Archivo Histórico del Centro Coordinador de los Pueblos Indígenas Tseltal-Tsotsil, del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI). 1953

En ese contexto nace la Institución a la que nos enfocaremos a partir de este momento y la cual constituye el eje rector del presente estudio regional, usando los elementos descritos para el análisis y consecución de nuestros objetivos.

Como puede observarse en la sección anterior, las políticas educativas en torno a la educación indígena en el periodo posrevolucionario tendieron a crear laboratorios educativos, “internados indígenas en las zonas de mayor concentración poblacional de habla originaria, dónde se pudo constatar que el estudiante indígena podía ser educado e “incorporado a la civilización”, una política asimilacionista que sería suplantada posteriormente por la política de integración que precisaba en décadas recientes la observación de un cambio en la política educativa indígena, al anclarse a la noción de multiculturalidad; y recientemente, en la década de los noventas, a la interculturalidad, en los próximos párrafos profundizaremos en esta transformación paradigmática del abordaje de la educación indígena en México en general y Chiapas en lo particular, poniendo especial énfasis en los cambios en los planes y programas de estudio para el CIS 9, a las que estas políticas educativas condujeron.

La creación del Centro de Integración Social 9 “Manuel Gamio”, está anclada en el impulso de la política educativa nacional de 1959, denominada Plan Nacional para la Expansión y Mejoramiento de la Educación Primaria o Plan de Once Años, por el secretario de educación Jaime Torres Bodet; en el periodo presidencial de Adolfo López Mateos (1958-1964), dándole continuidad el Dr. Agustín Yáñez en el sexenio de Gustavo Díaz Ordaz (1962-1970). El gobernador de Chiapas, en el mismo periodo (1962-1970) fue el Lic. José Castillo Tielemans. El gobierno de Tielemans estuvo caracterizado por estabilidad política, económica y social, además de su contribución al auge de la expansión del sistema educativo nacional en los diferentes niveles educativos.

El Plan de los Once años propuesto por Torres Bodet, fue llamado así porque podía implementarse justo en ese tiempo, se trata del primer intento transexenal en cuanto a política educativa se refiere, su objetivo fue abatir el rezago educativo y hacer que todos los niños en edad escolar para la educación primaria pudieran tener acceso a la escuela. Una preocupación

evidente que inicia en este periodo es la de elevar la calidad educativa, Arnaut (1998) en sus *Memorias del Sexenio de 1958 a 1964* lo recuerda señalando la preocupación del gobierno en turno por procurar mejorar la calidad de la enseñanza, adaptándola de manera teórica a los planes de estudio a las necesidades reales del pueblo, y modernizando en lo posible, los métodos y los procedimientos.

Además, Jaime Torres Bodet hizo posible la creación del programa de los Libros de Texto Gratuitos que hasta la fecha prevalece, con el fin de dotar con libros de texto a todos los niños de educación primaria, para su educación, esta herencia de la implementación de los libros de texto se mantiene hasta nuestros días.

CAPÍTULO 2. LA REGIÓN HISTÓRICO EXPERIENCIAL DEL INTERNADO INDÍGENA CIS 9 “MANUEL GAMIO”

En el presente capítulo se hace la delimitación del entramado conceptual regional, respecto de cómo se conceptualiza la región estudiada como una región histórica y experiencial. Se hace un recorrido sobre las diversas concepciones de región, los paradigmas en el campo de los estudios regionales y se hace la decantación por la idea de región histórico experiencial para el análisis del presente estudio, la cual está basada de manera importante en el conjunto de características sociodemográficas, culturales y socioeducativas que la conforman y por supuesto y sustantivamente, desde el nacimiento, desarrollo y repercusiones del internado indígena en mención.

2.1 La región como punto de partida... y de llegada. Una reflexión epistemológica

Partamos del supuesto que, para poder ubicar el presente estudio, se hace necesario el análisis y la reflexión epistemológica sobre el concepto de región, particularmente de los estudios regionales, por ser el campo donde se pretende aportar el contenido de este trabajo.

Comencemos acotando ¿qué se entiende por epistemología? desde el aporte de Santos (2009), se conceptualiza como la “búsqueda de conocimientos y de criterios de validez del conocimiento que otorguen visibilidad y credibilidad a las prácticas cognitivas” (p.1). La primera pregunta que podemos plantear a la propuesta del autor es ¿Qué se entiende por conocimientos? ¿conocimientos que en la cotidianidad le llamamos “científicos”? Y al poner el acento en los criterios de validez ¿nos enfocamos en los estudios regionales que han sido abordados desde la geografía y posteriormente por la ciencia regional? ¿o hablamos de estudios regionales desde posiciones más amplias?

Las primeras respuestas a los cuestionamientos planteados surgen desde aproximaciones geográficas, económicos, antropológicos, sociológicos, históricos y de otras disciplinas, planteando miradas multi, inter y transdisciplinarias, ubicadas desde paradigmas como el fenomenológico o el hermenéutico-interpretativo, pero que al ser paradigmas emergentes -en su incursión en el campo de los estudios regionales- han tenido duros cuestionamientos en términos de validez de conocimiento; ya que no buscan verdades, generalidades, ni leyes universales, sino dotar de sentido lógico a las explicaciones cualitativas de fenómenos estudiados.

Así pues, esta posición viene muy bien, cuando se destaca que los Estudios Regionales buscan descubrir el sentido de la historia, identificar las peculiaridades del proceso histórico en las diversas sociedades regionales, que pueden resultar contrastantes de una a otras regiones, establecer correlaciones entre sociedades regionales y comprender mejor el complejo proceso de integración de la sociedad.

Desde luego, cada región tiene una historia que le da sentido y significado, el investigador regional puede echar mano de ella para entender la región que pretende estudiar, sin embargo, un estudio regional va más allá del “puro” estudio histórico, pues además de ello existen otros planos, como el político, cultural, social y económico que permean en las relaciones sociales que se tejen en la región estudiada.

En una suerte de palimpsesto, la región se reconstruye y reconfigura constantemente en dichos planos. Por lo que se plantea que, para poder tener una aproximación holística de la región, es necesario abordarla desde la transdisciplinariedad, empresa aspiracional a la que se ha inscrito el Doctorado en Estudios Regionales de la Universidad Autónoma de Chiapas.

Por lo anterior, el objetivo de los Estudios Regionales según Pons y Chacón (2018) será:

Dar cuenta de la medida en que los actores sociales, situados en una unidad espacio-temporal determinada, perciben estas posibilidades, atendiendo a sus capacidades humanas y a las limitaciones estructurales que enfrentan; de la medida en que pueden accionar en distintos sentidos y, desde allí, modificar la dirección de los procesos históricos locales, regionales e, incluso, aportar singularidades al proceso de globalización en el que hoy se encuentran insertos. (p. 9)

Con base en lo escrito anteriormente, podemos decir que, si bien un punto de partida de la construcción histórica de los Estudios Regionales se encuentra en la “ciencia regional” que ha venido desarrollándose, atendiendo a problemas derivados de los cuerpos teóricos que han nutrido fundamentalmente a la ciencia económica, es cierto también, que en la actualidad son muchos los esfuerzos por pensar a los estudios regionales no sólo desde esta disciplina sino desde la multi y transdisciplina.

Por otro lado, se debe reconocer que también se trabaja, aunque de manera introductoria, en esfuerzos interesantes para inteligir epistemológicamente a los estudios regionales, desde la relación de los paradigmas de investigación en las ciencias sociales y los paradigmas que han surgido en este campo de estudio.

Encontramos primeramente la propuesta de Guba y Lincoln (2012), quienes distinguen entre paradigmas modernos (positivista clásico y neopositivista) y posmodernos (teoría crítica, el constructivista y el participativo). Y el trabajo de Sagan (2006) que distingue tres paradigmas esenciales en los estudios regionales: investigación corológica, la ciencia regional e interpretaciones sociales y culturales.

Un intento de reconfiguración de los Estudios Regionales, es realizado por quien plantea que éstos han atravesado por tres fases. En la primera de ellas, a la que denomina investigación corológica, la ubica en un paradigma premoderno, el papel de la geografía (física) es dominante para caracterizar la diversidad regional; en la segunda ubica a la ciencia regional como parte del paradigma moderno (científico-positivista) con un interés marcado por el estudio de las variables que marcan o hacen posible el desarrollo económico en las regiones. La tercera etapa se abre a los paradigmas posestructuralista y posmoderno que incorporan la comprensión de los factores sociales y económicos en las regiones, las cuales se entienden como objetos de conocimiento y transformación social. (Sagan, 2006, p.8)

Así mismo se plantea que la región se ubica en distintos planos que van de lo físico (geografía), lo económico (economía), lo social (sociología, política) y lo cultural (antropología, historia), lo que le permite definirla como una superestructura que incluye sistemas naturales y sociales.

Para poder realizar el presente estudio bajo este último paradigma epistemológico de los estudios regionales, el de las interpretaciones sociales y culturales; es inevitable cuestionar ¿Cómo vincular una regionalización con los planteamientos de las teorías sociales contemporáneas?

Hago propia la responsabilidad con este estudio, de contribuir en mayor o menor medida, en el desarrollo de la respuesta, que resulta *per se* sumamente compleja, y que representa al menos en el presente trabajo, también un punto de llegada.

2.2 Los paradigmas en el campo de los estudios regionales y mi decantación.

En el campo de los estudios regionales, ubicar epistemológicamente la forma de producir conocimiento, es un imperativo que debe atenderse desde un principio por quienes estamos interesados en realizar aportes en este campo de conocimiento. Por lo anterior, el texto de Sagan (2006) resulta invaluable, como una lumbrera en el camino, para la conformación de este tipo de estudios.

Como ya se ha señalado en párrafos anteriores, la autora identifica tres enfoques principales (paradigmas) de la investigación regional: el enfoque corológico, la ciencia regional y las interpretaciones sociales y contemporáneas de la región. Estos enfoques se revisan en torno a ciertas anotaciones que particularmente me interesaron y que, además son puntos de análisis y reflexión sobre el tema; a la vez que me permiten tomar postura y perspectiva para la consecución de mi trabajo de investigación que desarrollo en el programa del Doctorado en Estudios Regionales de la Universidad Autónoma de Chiapas.

El primer enfoque, *el corológico*, se extendió en la ciencia a finales del siglo XIX y principios del siglo XX. En él, el objetivo de los investigadores es encontrar las distinciones y particularidades regionales para que con dicha descripción física y geográfica se determinen los límites de las unidades fisiográficas, por lo que, parece ser, el concepto de región quedó subordinado al concepto de espacio, estrictamente en la disciplina geográfica.

Esta concepción de región se instaló con gran fuerza en el imaginario de los académicos que hicieron uso de esta categoría conceptual y se difundió enormemente en los diferentes campos de la ciencia y de la cotidianidad misma, en las diversas sociedades; dando como resultado que, hasta la fecha, permanezca en el imaginario de la mayoría de las personas que se acercan a la reflexión de este concepto.

He de confesar que particularmente la noción de región no me la había cuestionado en ningún sentido y la supeditaba justo a esta primer manera de entender la categoría, fue hasta que al construir mi proyecto para ser candidato al programa doctoral, en el que me encuentro inscrito, empecé a reflexionar en torno a esta categoría teórica; y más aún, luego de varias sesiones de trabajo con los doctores y asesores de los diversos seminarios cuando alcancé a comprender que el campo de los estudios regionales es muy complejo, vasto y flexible, y empiezo a ubicar otras maneras de conceptualizar la región, así como sus alcances y sus limitaciones.

Ahora bien, siguiendo a Sagan (2006), con el devenir del tiempo los estudios regionales fueron dominados por lo que se conoce como *la ciencia regional*, una disciplina cargada de enfoques económicos, geográficos y de planificación, centrada en los problemas de la economía regional. Esta disciplina impuso el análisis teórico a un orden de carácter cuantitativo, creada por el economista estadounidense Walter Isard, abordando el concepto de desarrollo desde modelos cuantitativos y análisis teóricos de localización y economía regional.

Se creyó que las disparidades económicas eran posibles de superar gracias al estudio regional, desde esta disciplina. Para alcanzar el anhelado desarrollo social era necesario implantar políticas económicas científicas acordes a las diversas regiones en el mundo, surgen así las famosas regiones-plan, regiones centro-periferia, los polos de desarrollo, etc.

Bajo esta concepción fue creado el internado indígena de Zinacantán, específicamente sobre la idea de regiones-plan, es decir, incidir en la configuración de una región a través de políticas gubernamentales que atendieran la situación requerida. Para el caso del internado de Zinacantán se pretendía, integrar a la población indígena a los procesos de desarrollo del país, para lo cual había que crear instituciones educativas para tal fin, más aún, en el caso de este internado en particular, con la idea de formar a los futuros promotores culturales para los altos de Chiapas.

Actualmente este tipo de estudios y de uso de la región siguen vigentes, varios estudios de la economía principalmente realizan aportes sosteniendo la idea del desarrollo regional. Si bien, la ciencia regional aportó un enfoque “cientificista” a los estudios regionales, a través del método descriptivo tradicional, lo cierto es que en la actualidad parece que los cambios y movi­lidades de una sociedad glocal, exigen una explicación y entendimiento más allá del carácter cuantificable y neopositivista provista desde la economía, así:

La investigación regional contemporánea indica que es mucho más fácil explicar las disparidades regionales, tan difíciles de superar, así como su pobreza o riqueza económica por las características de sus comunidades y el análisis de los factores culturales que determinan su desarrollo, que por parámetros puramente económicos. opinó que las regiones se forman en una secuencia histórica de acontecimientos, resultado de una naturaleza única de las relaciones sociales que caracterizan a una región, y que dichas relaciones se reproducen a su vez dentro de una región determinada. Las regiones se forman y desarrollan como resultado de una interacción social regional, que es al mismo tiempo condición previa y resultado de las relaciones sociales entre individuos, grupos e instituciones que se dan en un fragmento concreto del espacio. (Pred, 1984, p. 7)

Se vislumbra aquí otro tipo de estudios regionales, los de *las interpretaciones sociales y contemporáneas de la región*, como paradigma emergente en los estudios regionales. Destaca que la política regional debería estar basada en un sistema de valores sociales y sobre esta base hacer evidente una definición operativa de la región. Tomando como punto

de partida, la medición de la intensidad de los contactos interpersonales entre sus habitantes lleva a Sagan (2006) afirmar que “la región no es sólo una categoría social, sino también cultural. Es el sistema de creencias, valores y significados de una comunidad determinada que configura tanto las relaciones institucionales como las sociales” (p. 7).

Así, reconocemos que la cultura influye de manera inexorable en la naturaleza de las instituciones que se han formado por iniciativa y necesidad social, y que fomentan el desarrollo de los variados sistemas regionales, presentes en la constitución de la sociedad actual.

Hoy en día, el principio de que la cultura sí importa y que determina el curso del desarrollo económico es prácticamente indiscutible. admitió que Max Weber tenía razón al afirmar que la formación cultural configurada por el protestantismo contribuyó mucho más al surgimiento del capitalismo contemporáneo que el nivel de riqueza y el desarrollo tecnológico de las sociedades. (Landes, 2003, p. 8)

En este punto, parece ser que el sentimiento de comunidad cultural compartido por las personas resulta ser un carácter único y diferenciado de las regiones, por lo que ésta puede ser una categoría de análisis nodal en los estudios regionales. Sin olvidar que en el análisis de la cultura local está implícito el análisis de los problemas y fenómenos de carácter global. Así, resulta ser este el principal motivo de los estudios regionales, la proximidad al estudio del carácter “glocal” de las regiones. Por lo que la comprensión cultural de las regiones puede ayudar a ser el vínculo entre posiciones relativamente objetivas como las relaciones sociales y económicas y realidades de naturaleza subjetiva como la identificación cultural.

Conviene aquí destacar que el punto de confluencia entre la cultura, la economía y la comunidad lo tenemos en la noción de lugar, entendida, no

como un recorte territorial sino como el conjunto de relaciones sociales, políticas, económicas y culturales que a su vez interactúan con elementos materiales, temporales y espaciales, mismos que se desarrollan en la experiencia cotidiana; “no se puede hablar de un lugar sin personas, al igual que no hay personas sin un lugar. Se puede concluir, por tanto, que cuando experimentamos la identificación regional de las sociedades, experimentamos la región como un lugar” (Paasi, 1991, p. 10).

Esta idea de región como lugar, lleva consigo la exclusión de la región como los no lugares, que per se, son un espacio mas no un lugar, ya que, si “un lugar puede definirse como lugar de identidad, relacional e histórico, un espacio que no puede definirse ni como espacio de identidad, ni como relacional ni como histórico definirá un no lugar” (Augé, 2008, p. 83). Así espacios como aeropuertos, estaciones de tren, de transporte público, salas de espera de oficinas, consultorios y demás espacios de confluencia de personas, que coinciden en presencia por una necesidad, son espacios carentes de generación de identidad, de historia y relaciones interpersonales que generen tejidos sociales sólidos. Parece necesario adentrarnos aún más en el análisis y la reflexión sobre esta noción, en el trabajo de los estudios regionales, porque a través de la caracterización hecha se puede sostener que los estudios regionales han estado enfocados en estudiar a los lugares, pero que a la región de los no lugares como espacio social existente.

Ahora bien, en los intentos de explorar la naturaleza de la dimensión social y cultural y de percibir a la región como lugar (o no lugar), nos obliga a buscar nuevos caminos y formas de describir y aprehender esa realidad; todo parece indicar que los estudios regionales, en este enfoque, se basan en los paradigmas científicos posmodernistas.

El presente estudio se inscribe en estos paradigmas científicos, y específicamente, dentro de los estudios regionales, en los paradigmas de *las interpretaciones sociales y contemporáneas de la región*, al tener por objetivo analizar -como lugar, sobre todo lugar histórico experiencial- las

repercusiones sociales y culturales de la institución y los sentidos y significados de ser o haber sido un interno, en el Centro de Integración Social 9, Manuel Gamio, institución de educación primaria con la modalidad de internado, enclavado en el municipio de Zinacantán, en el estado de Chiapas.

Según Sagan (2006), en esta empresa es necesario cuidar de no caer en ciertas trampas, como el de la singularidad de la investigación, o el extremo, su generalización. Es decir, no limitarnos a describir un hecho como único, aislado; pero tampoco considerar los resultados como “el hilo negro” de los estudios regionales; nuestro objetivo debe estar en el equilibrio de dichos polos. Para que el estudio regional sobre el internado indígena de Zinacantán dé cuenta de ciertas generalidades sociales, y cómo estas tienen presencia en las particularidades de esta institución. Para eso la amplia gama de técnicas e instrumentos para la investigación cualitativa, son de gran ayuda y se hacen uso de ellos.

El reto lo constituye entonces, entender a los estudios regionales desde posiciones que permitan dar cuenta de las interacciones entre los diversos factores, naturales, económicos, sociales, políticos y culturales que ocurren en un espacio y tiempo, no siempre confluyente, pero que permiten análisis y respuestas más complejas en la búsqueda de la comprensión de las regiones, y su vigencia en un mundo globalizante.

2.3 Características sociodemográficas de la región de estudio

El Centro de Integración Social número 9, en Zinacantán, Chiapas; pertenece a la región socioeconómica denominada *Altos de Chiapas*, esta clasificación fue establecida por organismos gubernamentales encargados del desarrollo regional, en un primer momento planteada por el otrora Instituto Nacional Indigenista, años más tarde reconocida por la Secretaría de Educación Pública. Agrupa a 12 municipios de la entidad que se

encuentra en las partes más altas de la geografía chiapaneca; reúne, además, la característica de que su población es mayoritariamente indígena, pueblos con características socioeconómicas similares fundados alrededor de la ciudad de San Cristóbal de las Casas, considerada la tercera ciudad más importante del estado sólo detrás de Tuxtla y Tapachula.

Pasado el tiempo se han generado otras clasificaciones geográficas y socioeconómicas regionales, sin embargo, para fines de este estudio se ha tomado en cuenta esta primera clasificación del INI, por ser esta institución de gran relevancia para el internado. Así, esta clasificación integraba a los doce municipios donde habitan indígenas tsotsiles y Tseltales en forma predominante y abarca 2007.1 km² de la superficie total de la entidad. Los municipios en cuestión son: Chalchihuitán, Chamula, Chanal, Chenalhó, Huixtán, Larráinzar, Mitontic, Oxchuc, Pantelhó, San Cristóbal de las Casas Tenejapa y Zinacantán.

Hace unas décadas los estudiosos antropólogos sociales comenzaron a escudriñar las estructuras socioeconómicas y políticas de las comunidades indígenas comparándolas con otras que conforman el resto del país, en este estudio se pretende vincular los procesos educativos culturales de las comunidades con los de la nación mexicana, mediante el análisis de políticas educativas aculturativas que promovió el Estado, mediante los internados indígenas en el país, específicamente en la región de los altos de Chiapas, a través del Centro de Integración Social 9, en Zinacantán Chiapas; dónde las actividades de promotores culturales, su formación, y posteriormente, la de maestros bilingües han jugado un papel preponderante.

Los Altos de Chiapas es un área ubicada en la meseta central del estado, tiene como referencia la ciudad de San Cristóbal de las Casas, ya que está considerada como la principal de la región, en ella confluyen las actividades comerciales administrativas políticas y educativas de mayor

importancia en la zona, por lo que se considera una ciudad rectora de la región indígena en los altos de Chiapas.

Dentro de la región de los Altos de Chiapas se encuentra Zinacantán, uno de los pueblos herederos de la cultura maya, donde se habla el tsotsil como lengua mayoritaria en la población. La historia oficial cuenta que el vocablo tsotsil, gentilicio que se utiliza también para designar la lengua que hablan, es un derivado de sots'ılvinik que significa *hombre murciélago*, tsotslem traducido como Zinacantán, era un importante señorío tsotsil a la llegada de los españoles en los altos de Chiapas.

El pueblo se caracteriza por estar en un valle rodeado de múltiples montañas en altitudes de los 2000 m sobre el nivel del mar, aproximadamente; se encuentra a 12 km aproximadamente de la ciudad de San Cristóbal de las Casas. En 1486 fue conquistado por los aztecas al mando de Tiltototl, para 1824 los españoles lo conquistan, los frailes dominicos lo evangelizan y establecen una organización colonial, para 1778 se hace la primera división territorial quedando del lado de la alcaldía de la Ciudad Real (hoy San Cristóbal de las Casas). En 1882 Zinacantán aparece como municipalidad y hasta 1922 aparece ya como municipio libre. (Página oficial del municipio, 2024)

Sus colindancias son las siguientes: al norte colinda con los municipios de Ixtapa y San Juan Chamula; al sur con San Lucas, San Cristóbal de las casas y Acala; al este con San Cristóbal de las Casas y al oeste con Ixtapa y Chiapa de Corzo. Su extensión territorial es de 171 km² lo que representa actualmente un 20.7% de la superficie del estado de Chiapas, con una altitud de 2140 m sobre el nivel del mar

Los climas presentes son templados húmedo con lluvia en verano, semi cálido subhúmedo con lluvias en verano y cálido subhúmedo con lluvias en verano, el rango de temperatura va de los 12 a los 24 °C los meses

de mayo y octubre son de temporada de lluvias. (Instituto Nacional de Estadística y Geografía INEGI, 2024)

En cuanto a su organización social y política existen autoridades tradicionales civiles y ejidales los cuales se reúnen para tomar solución a los problemas de los pobladores, como cargos religiosos y organización de las principales festividades, los que conforman las autoridades tradicionales son los más ancianos elegidos por el pueblo y que han pasado por todos los cargos religiosos anteriores, las autoridades civiles son elegidas mediante votación electoral y los comisarios ejidales son los encargados de las tierras que poseen los pobladores y son elegidos por la presidencia municipal.

Las actividades económicas que predominan en Zinacantán son la agricultura con cultivos de maíz, frijol, repollo, papa, durazno, manzana, aguacate, pera, ciruela, así como el comercio; además de esto han conquistado el mercado nacional e internacional desde que se ha posicionado como uno de los primeros productores de flores.

Hoy la floricultura es el trabajo actual de los Zinacantecos, lo que se puede apreciar en las grandes extensiones cubiertas por viveros, donde se cultivan flores como claveles, margaritas, gladiolas, rosas, crisantemo, entre otras; además de ello, principalmente las mujeres, elaboran textiles en telar de cintura como chales, chalinas, blusas, nahuas, camisas, chalecos de lana, vestidos tradicionales, fundas para almohada, caminos de mesa, manteles, entre otros, para posteriormente vendérselos a los visitantes o a las tiendas grandes del lugar, lo que también aporta ingresos a la economía familiar.

Como puede observarse es una localidad en constante transformación, sin lugar a duda, muy diferente de aquella localidad del año 1965 cuando fue fundado el internado indígena de educación primaria Centro de Integración Social 9, Manuel Gamio. Sin embargo, ¿Qué ha permitido que esta institución haya perdurado por más de 50 años?

La institución misma también se ha transformado y adaptado a los cambios de su entorno, si bien en los primeros años fue creada con el fin de formar a promotores culturales que alimentaran el trabajo del Centro Coordinador Indigenista tseltal-tsotsil, posteriormente ha sido una escuela que acoge a niños de educación primaria en situaciones de vulnerabilidad económica. Las familias del municipio de Zinacantán y de los municipios cercanos encuentran apoyo para que los niños estudien a la vez que son provistos de techo y alimentación, a través del internado.

Si bien, las condiciones económicas han mejorado en la región, especialmente en Zinacantán, gracias a los proyectos productivos que diversificaron el cultivo y ahora a partir de la producción de la floricultura, también es de considerar que no toda la población ha sido beneficiada, y aún hay pobreza y pobreza extrema en las comunidades de estos municipios.

Lo anterior le da sentido a lo perdurable que ha sido la institución, ya que si bien, desde un primer momento fue creado en la idea de generar una región plan con miras al desarrollo económico, atendiendo a la población más vulnerable y atentando a sus costumbres y cosmovisión indígena -dicho sea de paso-. Ese mandato social por el cual fue creado el internado sigue vigente en las primeras décadas del siglo XXI.

2.4 Caracterizando la región histórica experiencial del internado CIS 9 Manuel Gamio.

En esta sección se considera central la caracterización el enfoque regional en el que trabajaré, basándome en el *paradigma de las interpretaciones sociales y culturales* del estudio de la región, para hacer una breve reflexión sobre mi postura epistemológica en el trabajo de investigación que se está desarrollando y las cuestiones que erigen a dicho paradigma.

En la región se ubican distintos planos que van de lo físico (geografía), a lo económico (economía), a lo social (sociología, política) y a lo cultural (antropología, historia), lo que le permite definirla como una superestructura que incluye sistemas naturales y sociales (Sagan, 2006). Estos planos, pueden ser abordados desde distintos enfoques, para lo cual se propone atributos que configuran las maneras de construir regiones.

En el presente trabajo se hace un análisis institucional de tipo histórico, del Centro de Integración Manuel Gamio 9, a través de las experiencias vividas de los egresados de las primeras generaciones, dentro y fuera de ella -en sus años posteriores a su paso por el internado-. Lo que nos lleva a pensar en un trabajo mediante entrevistas a los sujetos, participantes de esa historia que puede ser contada a través de ellos. Cabe mencionar que, a pesar de tener un énfasis histórico, interesa además los planos geográfico, político, social y cultural de la región de estudio.

Metodológicamente, el presente trabajo de investigación, puede ser inscrito en el paradigma: interpretativo-hermeneúico, porque, se busca darles voz a los actores, productores de la historia, llámese estudiantes egresados, directivos, maestros y padres de familia que den cuenta de la historia del internado indígena de educación primaria CIS 9 “Manuel Gamio”, de sus repercusiones en las trayectorias de vida de los egresados y de los sentidos y significados de ser o haber sido un interno en él. Seguramente, los actores tienen muchas historias que contar al respecto, para vislumbrar no solo la historia oficial, sino tener un comparativo de como significan o significaron el hecho los actores de este proceso histórico.

Cabe señalar que estas reflexiones no constituyen, en ningún sentido, los argumentos para una “receta de cocina” a realizar, pues se considera que el producto del presente trabajo no es una construcción acabada e inmutable, ni el resultado de un camino metodológico único a desarrollar, sino todo lo contrario, tan solo es una interpretación de la realidad histórica, a través de la experiencia, que se ha generado en el internado indígena de

Zinacantán, un ángulo de colocación que permite palpar la perspectiva de los actores de la institución.

Como se dijo, no es un punto final donde todo se ha dicho, solo son diálogos que quedan abiertos al debate académico. En este sentido, también es de mi interés, hacer cuestionamientos para generar, en los actores del proceso y en los interesados en el tema, otras maneras de entender estos procesos históricos, desde las repercusiones en las trayectorias de vidas de los sujetos, actores de la historia institucional y no sólo desde la historiografía que nos brinda elementos históricos concretos importantes, pero no el testimonio tangible de los actores de estos procesos.

De esta forma, son importantes para el trabajo los aportes de los documentos históricos recabados en los archivos históricos, hemerotecas y archivos del propio internado, para darle contexto a la investigación, entender cuál era el propósito de fundacional de estas instituciones y cómo estaban pensadas desde la perspectiva del estado nación. Lo que me permitirá en determinado momento, hacer comparaciones con la otra perspectiva, la de los actores, y así generar reflexiones respecto a las políticas educativas de la época.

Cabe señalar, que este estudio como otras dimensiones de instituciones actuales están marcados por un fenómeno contextual complejo llamado globalización, característica definitoria de las sociedades modernas; donde se observa un aparente deterioro y rechazo de lo local, con tensiones importantes entre los procesos de globalización económica, social, política y cultural; y procesos de resistencia, sobre todo de los pueblos originarios, para conservar lenguas, costumbres y tradiciones propias de cada comunidad.

El uso de la categoría de región resulta más vigente que nunca, ya que, como señalan Rózga L. y Hernandez D. (2010), “los estudios regionales contemporáneos no buscan únicamente cómo describir las peculiaridades y

distinciones regionales, sino también tratan de interpretar las características del ambiente cultural local en relación con los retos que en la actualidad representan los procesos globales” (p. 584). Observamos contextos específicos: emergiendo, modificando, recreando o constituyéndose regiones. Por lo tanto, resulta imprescindible profundizar en esta categoría de análisis fundamental en el trabajo de los estudios regionales.

Como hemos visto el concepto de región es muy fluido y polisémico, por lo que puede conceptualizarse también como una construcción social e histórica ubicada en un espacio. En este sentido, encontramos dos escalas fundamentales para su definición, la microestructural, de extensión menor que la de una nación-Estado, pero mayor que una localidad. Y la macroestructural, en un contexto global-mundial, una (macro) región puede estar formada por un conjunto de países, de regiones o subregiones transfronterizas como América Latina, La Unión Europea, Norte América, etc. Estructuras de índole política y/o económica esencialmente.

Los estudios regionales, que se realizan en este proceso formativo doctoral, buscan la comprensión de las interrelaciones sociales en la escala microestructural, sin olvidar en ningún momento la tensión y relación entre lo global y lo local, como eje de análisis potencial en los proyectos de investigación. Por lo tanto, el proyecto acá desarrollado tiene justamente esta característica y dimensión de análisis, entendiendo que las repercusiones históricas socioculturales del internado indígena de educación primaria Manuel Gamio, en la organización social de este espacio local, tiene su alcance espacial en esta región propia de los altos de Chiapas, en los egresados (y las familias de los egresados) de esta institución, indígenas Tseltales que provienen de las comunidades cercanas a Zinacantán, Chiapas, y de los municipios aledaños; y su alcance temporal a lo largo de la historia, desde el nacimiento de esta institución en 1965 a la fecha.

Aún más, existen otros autores que le dan mayor amplitud al concepto de región, Hoerner (1996) distingue tres tipos: Las regiones históricas ancladas en las tradiciones rurales, las regiones polarizadas o funcionales y regiones programadas o regiones-plan, todas ellas en un marco de conceptualización económico-político actual. Sin embargo, nuestro interés se circunscribe en un tipo de región que Giménez (2007) y Hernández (2010) han denominado región socio-cultural.

El primer autor parte de la comprensión que una región no constituye un dato a priori sino un constructo resultante de la intervención de poderes económicos, políticos o culturales del presente o del pasado (Giménez, 2007). Por lo que para nuestro caso podríamos plantear la idea de región como constructo cultural, relacionada e imbricada con regiones de tipo geográfico, económico y/o político en el que los puntos de coincidencia pueden observarse y analizarse; y en cuanto a límites ser congruentes o no.

En cuanto constructo cultural, la región es producto del ambiente físico, de la historia y de la cultura. Surge así el concepto de *región sociocultural*, definida por Guillermo Bonfil como “la expresión espacial, en un momento dado, de un proceso histórico particular...” (1937, 177). El geógrafo francés O. Dollfus (p. 101) describe así este proceso: “Durante varias generaciones los pobladores de una determinada área territorial experimentaron las mismas vicisitudes históricas, afrontaron los mismos desafíos, tuvieron los mismos líderes y se guiaron por modelos de valores semejantes; de aquí el surgimiento de un estilo de vida peculiar y, a veces, de una voluntad de vivir colectiva que confiere su identidad y la colectividad considerada”. (Giménez, 2007, p. 137)

Por otro lado, pero en el mismo sentido, este autor señala que en los años setenta las aportaciones de geógrafos con la idea de retomar las

subjetividades de los individuos y superar el objetivismo positivista, condujeron a elaborar el concepto de *región percibida-vivida*, introduciendo métodos de delimitación regional basada en la percepción que tiene la población de su propia región, “el concepto de región percibida-vivida nos permite acceder a su composición cultural, ya que la percepción del espacio depende en gran medida de la memoria histórica de sus habitantes”. (Giménez, 2007, p. 138)

La región así entendida, con los elementos ya descritos, constituye una posibilidad de aprehensión histórica de la cotidianidad de los individuos, de las relaciones interpersonales, los motivos, las creencias, los objetivos, los ideales en la convergencia de cierto espacio, y su relación con los objetivos, metas, ideologías y reglas de la estructura institucional, en nuestro caso del internado indígena Manuel Gamio, como parte de los internados indígenas del país, creados en la misma perspectiva y bajo los mismos criterios político-educativos.

Así mismo Hernández (2010), propone una concepción de región sociocultural que converge con la que alude Giménez (2007), cuando señala que mientras el interés de geógrafos económicos era prospectivo, el de la región sociocultural es reconstructivo, es decir, identificar regiones culturales homogéneas con base en elementos materiales, tanto como a partir de elementos culturales, con la finalidad de entender la forma de vida de aquellos pobladores, la forma como organizaban el espacio, y los artificios culturales con los cuales lo transformaron.

Es decir, el autor está planteando una reconstrucción histórica de la región a partir de la concepción de las personas que lo habitan, como medio para adentrarse a la cotidianidad de ese espacio y contar la historia desde esa perspectiva, no desde la estructura misma. Me parece interesante entonces plantear en este punto la posibilidad de reconstruir la historia del internado de educación primaria indígena, Manuel Gamio, como síntesis de la perspectiva de los actores (alumnos, exalumnos, padres de familia,

maestros, directivos) y de la historia oficial, como perspectiva estructural, que podemos encontrar en el contrato fundacional de la institución y los materiales de archivo, que dan cuenta de la política educativa indigenista implementada desde el nacimiento de este internado a la fecha, en un esfuerzo de conjuntar ambas perspectivas y tener un horizonte más amplio de las consecuencias socioculturales y el impacto que ha tenido este internado propuesto para el estudio.

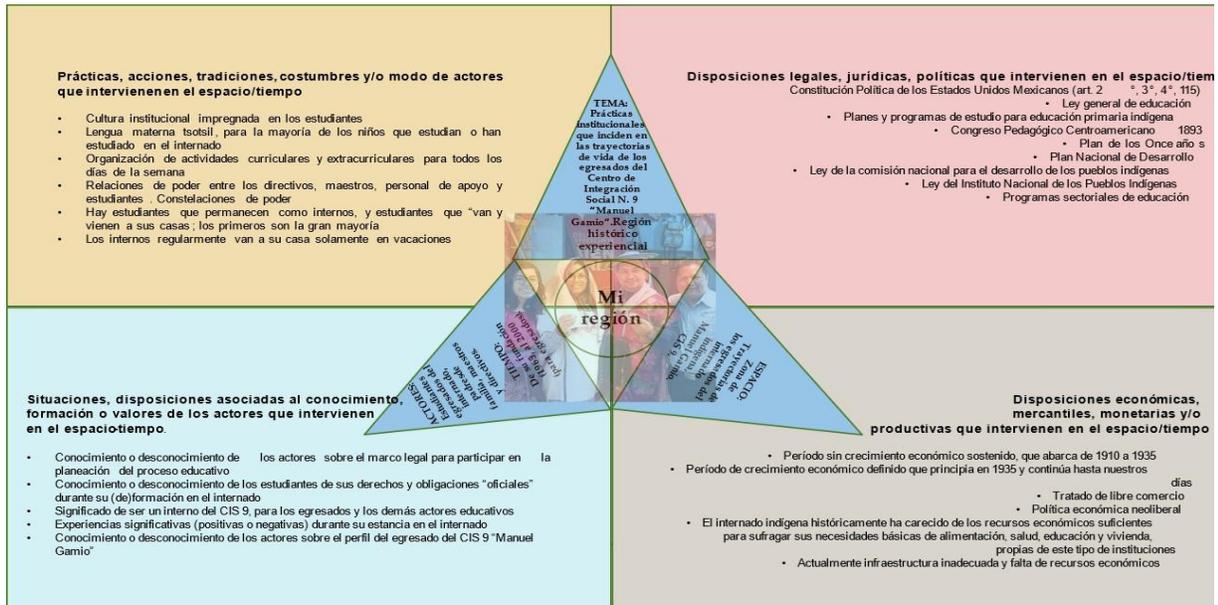
En general, la idea desarrollada hasta el momento constituye un acercamiento de construcción del concepto de región para esta investigación, además, considero que son bases teóricas importantes que sirven de soporte, en el camino trazado en los ámbitos de investigación de los estudios regionales.

Los tres esquemas expuestos a continuación son elaboraciones propias, resultado del trabajo de los seminarios: Construcción de Regiones y Región e identidades, impartidos por los Dres. Dra. Karla Janette Chacón Reynosa y Juan Pablo Zebadúa Carbonelle, docentes del Doctorado en Estudios Regionales por la Universidad Autónoma de Chiapas. Primeramente, señalo que en una suerte de “evolución” de la idea, fue demarcándose los aspectos de descripción de los sujetos de la investigación, las prácticas que se advierten que están presentes, las creencias y las leyes normativas de la institución sobre la cual se desarrolla el estudio: Centro de Integración Social 9, Manuel Gamio, Zinacantán, Chiapas.

A la región que se delimita a continuación, a través de los esquemas, la he nombrado: **histórico experiencial**, porque justo se encuentra en la región de las experiencias de los sujetos, mismas que son el aporte de materia prima para la reconstrucción de la historia de la institución educativa, pero no la historia institucional oficial, sino otra historia, la de los sujetos, la de los actores de la novela institucional que se ha gestado a través de las diferentes generaciones de egresados de esta escuela primaria indígena con funciones de internado.

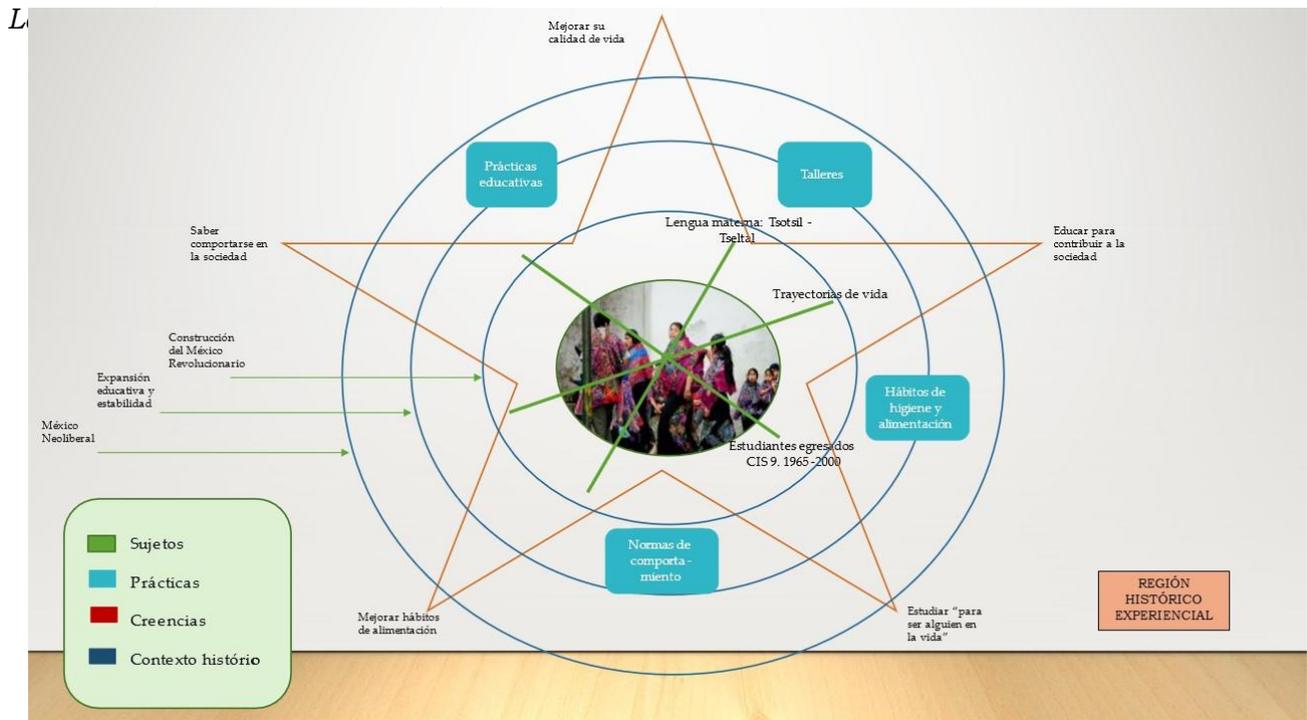
Figura 15

Delimitando la región



Fuente: Elaboración propia resultado del seminario *Construcción de regiones*

Figura 16



Fuente: Elaboración propia resultado del seminario *Construcción de regiones*

Bajo esta idea, conviene hacer una recapitulación breve del recorrido histórico de los estudios regionales, a fin de argumentar el porqué de un estudio de este tipo. El texto de Iwona Sagan (2006) resulta imprescindible para los que estamos interesados en el trabajo de los estudios regionales, ya que permite ubicar la evolución histórica del concepto de región a la vez que hace una propuesta epistemológica interesante. Como ya se expuso, con base a temporalidades no lineales, identifica tres enfoques sobre los estudios regionales: El corolario, el de la Ciencia Regional y el de la Interpretaciones Sociales y Contemporáneas de la Región.

El enfoque corológico es el primero que podemos encontrar en la evolución histórica del concepto de región, el objetivo de los investigadores era encontrar las distinciones y particularidades regionales para que con dicha descripción física y geográfica se determinaran los límites de las unidades fisiográficas, por lo que podría entenderse que el concepto de región quedó subordinado al concepto de espacio, estrictamente en la disciplina geográfica.

Con el devenir del tiempo los estudios regionales fueron dominados por la Ciencia Regional, una disciplina cargada de enfoques económicos, geográficos y de planificación, centrada en los problemas de la economía regional. Esta disciplina impulsó el análisis teórico a un orden de carácter cuantitativo, creada por el economista estadounidense Walter Isard, abordando el concepto de desarrollo desde modelos cuantitativos y análisis teóricos de localización y economía regional

Sin embargo, y pese a los múltiples estudios que desde el enfoque de la Ciencia Regional se realiza en la actualidad, la crítica hacia dicho enfoque ha ido creciendo sustancialmente, al grado de entender que no sólo el carácter económico puro determina el desarrollo de una región, por el contrario, son las características sociales y culturales quienes junto a la perspectiva económica determinan el carácter, la diversidad y el desarrollo de las regiones. Por esta idea han transitado una serie de estudios actuales

contemporáneos, a los cuales la autora agrupa en el enfoque de las Interpretaciones Sociales y Contemporáneas de la región.

La perspectiva teórica de la región que aquí se estudia está centrada como ya se dijo en su momento, en el enfoque de las Interpretaciones Sociales y Contemporáneas de la Región, toda vez que se propone ubicar en el centro del estudio a los actores (alumnos egresados) del proceso histórico (1965-2000) del Internado Indígena Centro de Integración Social 9 “Manuel Gamio”, del municipio de Zinacantán, Chiapas. La apuesta está en ubicar las repercusiones en la trayectoria de vida de los egresados, de las prácticas educativas en este internado, entendiendo que los actores del internado instituido también son instituyentes del centro escolar y han subjetivado prácticas culturales durante su estancia, lo que ha permitido proyectar al exterior trayectorias de vida, profesionalización, familia, comunidad, repercusiones de la misma formación.

El esfuerzo corresponde a interpretar los rasgos del entorno local (sentidos y significados de los actores de ser un interno en “La Gamio” y su influencia en los procesos generales y globales (los procesos de integración de las comunidades indígenas al proyecto de nación desarrollista). Teniendo en consideración que el reto es buscar el punto intermedio que dé cabida al impacto de los procesos generales en el contexto de una región institucional determinada.

La región de estudio podría categorizarla como objeto de cognición, toda vez que las repercusiones de la formación de los egresados del internado crearon sentidos y significados de las prácticas sociales y culturales en torno a su estancia en dicha institución, nodales para su perspectiva de vida y probablemente observables en sus trayectorias de vida, de cuyas repercusiones nos ocupamos en el estudio.

Pero ¿cómo regionalizar la experiencia? Y ¿por qué una región histórica experiencial? Parto de la idea que el fin primario, y último, de los

estudios regionales es la posibilidad de regionalizar: “recortar” el espacio o en él trazar líneas, es una acción relacionada también al sentido de orientar(se)” (Haesbaert, 2010, p. 3). Es decir, regionalizar puede significar orientarnos bajo lo que tratamos como objeto de estudio, las problemáticas socio regionales desde la transdisciplina aspiracional, para dar una respuesta de valor al problema observado.

En este sentido el autor citado nos advierte la gran dificultad que existe para intentar orientarnos en un mundo globalizado, donde la incertidumbre y el caos gobiernan la vida cotidiana. Por lo que Haesbaert (2010) puntualiza en que regionalizar también puede significar “asumir la naturaleza de lo regional, hoy, al mismo tiempo como condicionado y condicionante en relación a los llamados procesos globalizadores –o mejor, como su constituyente indisociable” (p. 4). Por ello conviene señalar que estos puntos de tensión de la globalización, desde la macroestructura, con lo local, desde las experiencias vividas, son procesos en continua tensión que necesariamente tienen que ser abordados desde los estudios regionales.

Sin olvidar dicha tensión, al asomarnos a la “experiencia vivida” encontramos que muchos sedimentos de los procesos sociales globales se encuentran impregnadas ahí, ya que la experiencia refiere al sentido (significados y resignificaciones) que cobran ciertos acontecimientos (por vivir, en vivencia y/o vividas) relacionados, en este caso, con las prácticas escolares experimentadas durante la estancia en el CIS 9, permeados por los aspectos disposicionales, contextuales y estructurales entorno a la persona, y cómo estas experiencias repercutieron en su trayectoria de vida.

De este modo en la experiencia vivida, encontramos momentos históricos que nos remiten a identificar las condiciones histórico-contextuales en el cual se encontraban los egresados del CIS 9 en su paso por dicha institución, y permiten reconstruir una historia otra del internado Manuel Gamio, la historia desde la visión de los actores, quienes vivieron la experiencia de ser un interno de “la Gamio”.

Cuando se hace referencia a una región, habitualmente se da por hecho que se está hablando de una porción de un determinado territorio, como un recorte geográfico, con cierta delimitación. La situación empieza a ser confusa si aludimos a los límites de esa región, aún más si nos sumergimos al estudio del concepto y las implicaciones que éste tiene. No en vano, Van Young (2010) alude a la complejidad de definir a la región, caracterizándola como algo *difícil de describir, pero conocida cuando la vemos*.

En el presente escrito se pretende profundizar en los argumentos teóricos del concepto de región, las relaciones intrínsecas con otros conceptos como el de tiempo, espacio y territorios, a fin de poder configurar, y sostener, una región simbólica, que dé cuenta, de manera historiográfica, de las vivencias narradas por sujetos que tienen la experiencia de haber sido internos en el Centro de Integración Social 9 “Manuel Gamio”, internado de educación primaria indígena, en Zinacantán, Chiapas.

Comencemos nuestro andar señalando que en la profundidad del concepto de región subyace el de espacio. Cuando aludimos a una región, generalmente hablamos de un espacio, ya sea éste geográfico y/o histórico, hablamos, además, ineluctablemente, de un espacio social; un lugar, del cual queremos dar cuenta. En ese sentido, los aportes teóricos de Lefebvré (1974) son esclarecedores, él sostuvo que “el espacio social es la materialización de la existencia humana. El espacio, así comprendido, es una dimensión de la realidad”, por lo tanto, el espacio social es, en tanto es la acción humana; por ende, el espacio social se construye y se modifica a través de las diversas actividades del ser humano.

Santos (1990), en el texto *El espacio total de nuestros días*, aborda la noción de espacio en términos de producción, universalización de la economía, la perversión de esa universalización, la totalidad dialéctica del espacio y los instrumentos de trabajo. En estos términos, el autor se enfoca

en reconocer la transformación del espacio a lo largo de su producción, desde sus inicios, como esquema geográfico.

El resultado de la producción es el espacio humano, que comienza a partir de la transformación del hombre animal al hombre social, este proceso inició cuando el hombre fue capaz de producir, entendiendo por la noción de producir como “sacar de la naturaleza los elementos que son indispensables para reproducción de la vida”; así, la producción es la utilización consciente de los instrumentos de trabajo con un objetivo definido y tiene diferentes ritmos y formas que permiten la supervivencia de las comunidades, lo que provoca una disciplina en el uso del tiempo y del mismo espacio. Cada actividad tiene su propio lugar en el tiempo y en su propio espacio de acuerdo con las necesidades propias de producción.

Es necesario comprender la relación entre producción y producción del espacio, en la primera, el hombre modifica a la naturaleza primaria en función de su supervivencia, al ser transformada, se genera el acto de producir en un espacio que se transforma de acuerdo con el crecimiento de la población y las necesidades que surjan alrededor de estas circunstancias.

Con el aumento de la productividad, el hombre aumenta el rendimiento de su trabajo, provocando trabajo grupal que al darse de esa manera aumenta a su vez la actividad de producción. Con esta nueva actividad se crea una nueva disposición como el comercio o trueque donde se da un valor a los bienes intercambiados que se convierten en mercancía, la cual se introduce a la vida del grupo social y se intercambia por dinero, generando nuevas dinámicas de transformación del espacio en sociedades locales, según las nuevas condiciones de cooperación (Santos, 1990).

En este punto, dicho autor hace una diferenciación entre el espacio local y el espacio total donde el primero es individual mientras el segundo es solidario, y los dos, son el resultado de la interacción entre las fracciones entre la sociedad y el espacio global.

De esta manera el espacio social es más que el conjunto de hábitos de acuerdo con el tipo de relaciones; es decir, la producción del espacio no depende estrictamente de la producción en sí misma; pues se da relevancia al espacio político social que surge gracias a la universalización de la producción

Para Santos (1990), el “ser es la sociedad total; el tiempo son los procesos; y, las funciones y las formas son la existencia” (p.192), donde cada una de esas categorías son superpuestas y requieren la intervención de cada una de ellas para que se logren; es decir, la realidad total abarca todas ellas, propone esa categorización para que se comprenda el espacio en su totalidad.

Si esto es cierto, en el Ser pueden encontrarse las huellas de las estructuras sociales que hacen posible la vida en sociedad, en el caso que estoy estudiando, en los egresados del internado indígena de educación primaria podremos encontrar sedimentos de la estructura social que incidió en su paso por el internado, en un tiempo definido (de 1965- al 1975), donde existieron procesos sociales que objetivaron políticas educativas generales, para el medio indígena, con ciertas formas y pautas de conducta que podrán contarnos a través de las experiencias vividas durante su estancia en dicha institución.

Esta categorización ciertamente es una buena manera de aprehender la realidad (una realidad), para dar cuenta del espacio social en el que se desenvuelve un determinado proceso y da existencia a formas de comportamientos e identidades que son pensados desde la estructura, pero que se objetivan de una u otra forma, consciente o no, de maneras muy distintas a las pretendidas en un primer momento, a través de las prácticas institucionales.

Por lo tanto, vale la pena resaltar que las actividades de la sociedad contemporánea, en general, están permeadas por un contexto globalizado,

donde se observa un aparente deterioro o rechazo a lo local, que además genera tensiones entre posiciones políticas gubernamentales globalizantes y resistencias locales, principalmente de grupos minoritarios como los pueblos originarios de Latinoamérica, que luchan por el reconocimiento de su cultura, su lengua, sus tradiciones y sobre todo la recuperación de su territorio.

Así pues, observamos la sutileza de las fronteras conceptuales y lo confuso que puede llegar a ser al hablar de región, espacio y territorio. Una triada conceptual por demás relevante como dimensión de la realidad humana y como herramientas para el entendimiento de diversos asuntos económicos, sociales, políticos y culturales de las sociedades actuales.

Para puntualizar sus diferencias y similitudes, regresamos al concepto de Lefebvre (1974) que, como dijimos al inicio, sentencia que “el espacio social es la materialización de la existencia humana. El espacio, así comprendido, es una dimensión de la realidad”, pero añadimos ahora que el concepto de territorio “habitualmente se utilizaba con referencia al espacio de la soberanía o la jurisdicción de un país o sus unidades administrativas, y era especialmente relevante en geografía política” (Capel, 2016, p. 1).

Es decir, el concepto de territorio tiene por característica esencial ser concreto, mientras que el de región puede ser más abstracto. Para Manzano (2005), el territorio es el espacio apropiado por una determinada relación social que lo produce y lo mantiene a partir de una forma de poder. El territorio es, al mismo tiempo, una convención y una confrontación. Precisamente porque el territorio posee límites, posee fronteras, es un espacio de conflictualidades. En este tenor podemos señalar que, si bien todo territorio es un espacio, no todo espacio es un territorio. Así que, estas dos definiciones pueden converger en una definición amplia de región como un espacio socio territorial.

Pero, un espacio delimitado territorialmente en el que la actividad humana puede ser percibida no basta para entenderlo, a través de él se yuxtapone una dimensión histórica-temporal que da cuenta de lo que ha pasado en él, y genera vínculos de pertenencia e identidades de diversa índole, sociales, culturales, territoriales, etc.

Por lo tanto, conceptualmente sostengo que la región puede y debe ser construida por los elementos que definen al espacio, al territorio, pero también al tiempo, específicamente las rugosidades históricas de ese espacio.

Los historiadores, y las personas sin una educación disciplinaria historiográfica, convergen en dos formas preponderantes de tratar el tiempo, por un lado, los que tratan el tiempo de manera lineal, como un conjunto de hechos en el hilo temporal de forma teleológica o con un futuro abierto, por el otro, los que consideran que el tiempo es circular y reiterativo (recurrente), es decir, que los hechos históricos suelen repetidamente en cierto lapso temporal. Sin embargo, Koselleck (2001), considera que “de ambos modelos se puede decir que son insuficientes pues toda secuencia histórica contiene tanto elementos lineales como elementos recurrentes” por lo que la misma circularidad también puede pensarse teleológicamente, puesto que la finalidad es lo que le da sentido al movimiento de inicio.

Por lo anterior, la apuesta de Koselleck es proponer un modelo que supere ambos polos de concepción, lo que ha denominado <<los estratos en el tiempo>>, por su similitud con las formaciones geológicas que alcanzan distintas profundidades y dimensiones que se han modificado y diferenciado en el paso del tiempo con distintas velocidades.

Si para Herder todo ser vivo tiene su propio tiempo y lleva en sí mismo la medida del tiempo, y desde la definición etimológica de los griegos *historia* significa *experiencia*, *hacer una experiencia*, es decir una ida y vuelta para

experimentar algo, se trata de un viaje de descubrimiento, pero solo en el informe del viaje se encuentra a lo que la ciencia ha llamado historia.

Así pues, se plantea teóricamente la clasificación de la historia *la historia de la experiencia* en tres estratos para su análisis:

a) Un primer dato de experiencia respecto al tiempo en los procesos históricos es la *unicidad*, es decir, la manera como es percibido, vivido, desde la experiencia personal un acontecimiento en concreto, por lo que la historia está preponderantemente delimitada por la percepción de los sujetos históricos.

b) Toda historia descansa sobre estructuras de repetición, por lo que se considera que dicha *unicidad* es sólo la mitad de la verdad, es decir, los ciclos recurrentes regularmente son más grandes que esa unicidad, por lo que los estratos en el tiempo fueron referidos a la experiencia acumulada de individuos o de generaciones contemporáneas, definidas por las distintas velocidades, aceleraciones y demoras en que ocurrieron los hechos.

c) Tiempos históricos que sobrepasan la experiencia de individuos y generaciones, estos fenómenos que rebasan lo cotidiano pueden denominarse <<trascendentes>>, ejemplos de ellos son, las verdades religiosas o metafísicas, que se modifican a lo largo de los siglos en reiteraciones rítmicas lentas, cambios que son poco perceptibles si los comparamos con los hechos experimentados en el transcurso de unas generaciones. Por esas diferencias en cuanto a las velocidades de los sucesos, de lo que el lenguaje cotidiano define como de largo, medio o corto plazo, requiere una teorización compleja de los tiempos históricos, que puede hacerse mediante la oferta de los estratos en el tiempo.

Así pues, tanto el espacio como el tiempo pertenecen a las condiciones de posibilidad de la historia, pero también el espacio mismo tiene una historia, sostiene Koselleck (2001), el espacio debe ser concebido meta-históricamente, a la vez que es posible de historizar porque se modifica

social, económica y políticamente, agregaríamos, sin duda alguna, culturalmente.

Las aportaciones anteriores nos permiten pensar en la construcción histórica como estratos, lejos de la visión lineal o circular propias de una historia caduca. Para mi trabajo de investigación la idea es de mucho valor, porque permite anclar el estudio de la reconstrucción histórica del internado Manuel Gamio, desde la experiencia. La experiencia de los sujetos que vivieron los procesos de fundación y desarrollo de esta institución educativa para población eminentemente indígena. Posibilita el hecho de reconstruir su historia en las dimensiones de tiempo y espacio, bajo la idea de profundidad y velocidad de los cambios generados a través del tiempo, y rescatar las percepciones de los hechos de quienes vivieron la experiencia de ser un interno en el Centro de Integración Social 9, Manuel Gamio.

De lo anterior podemos deducir que el espacio social, el espacio como territorio, y el espacio-tiempo histórico se construyen, en tanto actividades humanas cargadas de simbolismo y significación. Por lo que hemos de sostener también que una región, de igual modo, se construye.

En cuanto al territorio, cabe destacar que, desde la perspectiva de otros autores, como Giménez (2007), un territorio puede ser cualquier superficie terrestre habitada por grupos humanos. Entendemos entonces, que ambos conceptos (territorio y región) tienen como punto de partida la noción de espacio, sin embargo, el territorio desde una perspectiva de espacio geográfico, habitado por grupos humanos, y región, desde el punto de vista de las interrelaciones económicas, sociales, políticas y culturales que se dan en un determinado territorio.

En este espacio geográfico habitado denominado territorio se dan muchas interrelaciones humanas en ámbitos muy diversos; Manzano (2005) nos recuerda que la producción del espacio se da por intermedio de

las relaciones sociales, y a su vez, cobra sentido por la intencionalidad de esas relaciones, la intencionalidad determina la representación del espacio. Por lo tanto, se constituye en una forma de poder, que mantiene la representación materializada y/ o inmaterializada del espacio, determinada por la intencionalidad y sustentada por la receptividad. Ante ello, Lefbvre (1974), nos dice que la intencionalidad es un modo de comprensión que un grupo, una nación, una clase social o hasta una persona incluso, utiliza para poder realizarse, es decir, materializarse en el espacio. La intencionalidad es una visión de mundo, amplia, pero una, es siempre, una forma, un modo de ser, de existir. Se constituye en una identidad. Se abre acá un paréntesis para señalar que de acuerdo con Gutiérrez (2013), "la identidad no debe concebirse como esencia inmutable, terminada, única, sino como un proceso activo y complejo, históricamente situado y resultante de conflictos y luchas. Las identidades emergen y varían con el tiempo, son instrumentalizables y negociables, se retraen o se expanden según las circunstancias y a veces resucitan", es decir, no podemos hablar de una identidad, sino de identidades, abiertas, fluidas y en constante transformación. Por lo que para dar forma a nuestro concepto de región tendremos que partir de las intencionalidades de ser un interno en el Centro de Integración Social 9, de Zinacantán, Chiapas.

Con los elementos descritos, la región constituye una posibilidad de aprehensión histórica de la cotidianidad de los individuos, de las relaciones interpersonales, los motivos, las creencias, los objetivos, los ideales en la convergencia de cierto espacio, y su relación con los objetivos, metas, ideologías y reglas de las estructuras institucionales. Por lo tanto, el proyecto de investigación que desarrollo tiene justamente estas características y dimensiones de análisis, entendiendo que las políticas educativas indigenistas generaron prácticas institucionales específicas desde la creación el internado Manuel Gamio en 1965, con prácticas institucionales bien definidas, que hipotéticamente sostengo,

repercutieron en las trayectorias de vida de los egresados del CIS 9, en el municipio de Zinacantán, Chiapas.

De esta forma en el caso estudiado la región histórica experiencial, como espacio-tiempo histórico y simbólico, delimita las trayectorias de vida de los egresados de las primeras generaciones del internado y partir de su experiencia permite vislumbrar las prácticas institucionales que ahí fueron aprendidas, mismas que los han acompañado en su vida personal y profesional, lo que permite, además, acercarnos a los sentidos y significados de haber sido un interno en el Centro de Integración Social 9 Manuel Gamio.

CAPÍTULO 3. LOS INTERNADOS EDUCATIVOS, LAS PRÁCTICAS INSTITUCIONALES Y LAS TRAYECTORIAS DE VIDA. APUNTES TEÓRICOS

En este apartado se construye el entramado teórico que da sustento a la investigación, se desarrollan categorías teóricas que serán de utilidad en la comprensión e interpretación del trabajo de campo. Se advierte, además, los significados que se le dan a conceptos trascendentes en el trabajo, como internados educativos, institución escolar, prácticas institucionales y trayectorias de vida, mismas que forman el cuerpo teórico del presente estudio.

3.1 Internados educativos. Diversas perspectivas teóricas

Los internados educativos, en sus diversas formas y con diferentes objetivos, han existido en diversas culturas a lo largo de la historia. Sin embargo, podemos identificar algunos factores y tendencias comunes en torno de su origen desarrollo y objetivos.

Un tipo particular de ellos dentro de la historia de la educación son los internados indígenas, los que fundamentalmente fueron utilizados como herramienta de colonización y asimilación cultural. Estos internados tenían como objetivo erradicar las culturas indígenas y transformar a los estudiantes en ciudadanos de la nación, como si éstos no lo fueran. Y ¿cómo se pretendió concretar su misión? A través de prácticas institucionales de asimilación e integración a la cultura dominante.

Los internados en su conjunto han sido estudiados por diversos teóricos, dentro de los que destacan, Goffman (1961) en su obra internados y su aportación del concepto de instituciones totales, haciendo alusión a ellos como hospitales, cuarteles militares, internados educativos, conventos, etc.

En el mismo sentido, Foucault (1975) en su obra *Vigilar y Castigar*, hace un trabajo extenso y excelso sobre los mecanismos sociales y teóricos que hay detrás de los cambios en los sistemas penales en la edad moderna, sin embargo, la parte que habla sobre disciplina, me parece nodal para entender la situación de orden y poder al interior de instituciones como la que se estudia en este escrito, ya que él hace un análisis en hospitales, cuarteles y escuelas relacionando las formas de control con lo que él denomina la economía del castigo.

Por otro lado, en cuanto al análisis institucional, obras como las de Fernández (1994) en su texto *Instituciones educativas: Dinámicas institucionales en situaciones críticas*, señala que una institución no es la infraestructura que posee, sino que está definida por las interrelaciones que se generan dentro de ella, desde un carácter instituido pero también instituyente que genera identidad para los individuos que la conforman.

Ida Butelman (2006) en *Pensando las instituciones: Sobre teorías y prácticas en educación*, identifica una oportunidad de centrar la mirada en el vector específico de la perspectiva histórica de las instituciones, señalando que la historia está conformada por historias de vida, singulares, que transcurren en el seno de las instituciones, donde se enlazan acontecimientos laborales, cuestiones de poder, vínculos individuales y grupales insertos en la cultura de cada organización, sostenida por mitos a través de ritualizaciones cotidianas, por lo que propone una reconstrucción histórica de la memoria institucional.

Graciela Frigerio (1992) en *Las instituciones educativas: cara y ceca*; plantea que cada institución fue creada para atender una necesidad social, por lo tanto, en su fundación hay un mandato social que se mantiene a través del tiempo y se va modificando y adaptando a las características de cada espacio-tiempo social. Estos y otros aportes son importantes en la corriente teórica sobre el análisis institucional, lo que nos permite dilucidar

nuestro camino en el entendimiento de la cultura institucional del internado en cuestión.

Giddens (1995), plantea la pertinencia de abordar la teoría social desde lo “situado” de la interacción entre tiempo y espacio, considera que la mayoría de los analistas sociales institucionales tratan el tiempo y el espacio como “contornos” de la acción, sin embargo, muestra la necesidad de abordarla con un sentido de mayor protagonismo ya que lo sitúa en el corazón mismo de la teoría social, según se interpreta, convergiendo con la noción de estructuración. Es decir, hablar del internado indígena Manuel Gamio, de Zinacantán, significa situarlo en un espacio tiempo específico, en el caso de este estudio, lo situamos en el momento de su fundación, en la década de los sesenta, a través del espacio histórico experiencial de los egresados de las primeras generaciones que narran parte de esa memoria institucional.

El autor coincide plenamente con los planteamientos de Hägerstrand, de la geografía histórica, tomando como punto de partida el fenómeno del carácter rutinizado de la vida diaria, en el internado CIS 9 “Manuel Gamio” se perciben rutinas bien definidas de la vida diaria, lo que a su vez nos transporta a los planos de los rasgos del cuerpo de los estudiantes, sus medios de movilidad y comunicación, y su itinerario a través del “ciclo de la vida”; y a su vez genera la concepción de ser humano en tanto “proyecto biográfico”.

Un proyecto biográfico formulado en su momento por los estudiantes que vivieron la experiencia de ser un interno en el CIS 9 Manuel Gamio en el momento de la fundación de esta institución y que en retrospectiva, es interesante rescatar qué expectativas tenían al egresar de dicho internado, qué sucedió en realidad y cuál fue su trayectoria de vida.

La importancia del planteamiento de Hägerstrand se encuentra en la idea de individualizar los límites de la actividad humana, ya que estos

proporcionan restricciones globales que ciñen una conducta por un espacio tiempo; la finitud del lapso de vida del agente humano; la capacidad limitada de los seres humanos de participar en más de una tarea al mismo tiempo; el hecho de que un movimiento en el espacio es también un movimiento en el tiempo; y la limitada “capacidad de envase” de un espacio-tiempo. “Estas cinco facetas de <<realidad geográfico-histórica>>, según Hägerstrand, expresan los ejes materiales de la existencia humana y subtienden a todos los contextos en condiciones de copresencia.

Giddens (1995), considera que sobre todo Hägerstrand hizo un gran esfuerzo en emplear geografía histórica para aprehender la serialidad de la vida de los individuos (la biografía). Señala, además, que una biografía está constituida por “experiencias mentales internas y sucesos” con referencia a la interacción entre sujetos y medio ambiente. Las interacciones señaladas llevan identificar dominios, entendidos como “la regionalización del espacio-tiempo, es decir, el movimiento de sendas de vida a través de escenarios de interacción que presentan diversas formas de demarcación espacial” (p. 145).

Para el autor “regionalización” debe entenderse no sólo como localización en el espacio sino como la zonificación de un espacio-tiempo en relación con las prácticas sociales rutinizadas de los seres humanos. En esta idea señala que una casa puede ser considerada una *sede* que constituye una “estación” para un amplio conglomerado de interacciones en el transcurrir de uno día cotidiano.

Las casas en sociedades contemporáneas están regionalizadas en pisos, vestíbulos y habitaciones. Pero las diversas habitaciones de la casa están zonificadas de manera diferente así en el tiempo y en el espacio. Las habitaciones de planta baja se suelen usar sobre todo en horas del día, mientras que los individuos “se retiran” a los

dormitorios por la noche. La división entre el día y la noche en todas las sociedades solía ser quizá la demarcación de zonas más importante entre la intensidad de la vida social y su relajación... el tiempo nocturno era una “frontera” de actividad social tan acusada como puede haberlo sido cualquier frontera espacial. Sigue siendo una frontera, sólo escasamente poblada. La invención de medios potentes y sistematizados de iluminación artificial ha ampliado notabilísimamente las potencialidades de escenarios de interacción en horas de la noche. (Giddens, 1995, p. 152)

Esta característica propia de las sociedades modernas, que nos enseña Giddens, se acentúa cada vez más en nuestro mundo cotidiano, cada vez más negocios e industrias de todo tipo están “abiertas” de día y de noche, la estructura social se mueve en la dirección de transitar sobre estas fronteras que tiempos atrás estaban muy bien definidas.

La propuesta del autor en torno a los modos de regionalización es muy promisoria y podemos observarla en las dimensiones forma-carácter y duración-extensión.

Por forma, el autor entiende la forma de las fronteras que definen la región, apuntando que en la mayoría de las sedes las fronteras que separan regiones tienen “marcadores” simbólicos o físicos. En el mismo sentido el autor entiende por región no solamente la concepción tradicional de la geografía para denotar un área físicamente deslindada sobre un mapa de los caracteres físicos el ambiente material, sino que el uso que le da connota la estructuración de una conducta social por un espacio-tiempo. Por otro lado, en cuanto al carácter de una regionalización el autor denota los modos en que la organización espacio-temporal de sedes se ordena en el interior de sistemas sociales más amplios, considerando que para anteriores sociedades el hogar fue el núcleo físico de las relaciones familiares pero

también las de trabajo (el huerto, o lotes de terreno anexos), sin embargo, el desarrollo del capitalismo ha marcado de sobre manera las diferencias espaciales y temporales entre el hogar y el lugar de trabajo.

El debate se centra en la contextualidad de vida social y de instituciones sociales. La vida social ocurre en intersecciones de presencia y ausencia en la “extinción de un tiempo y la difuminación de un “espacio” y está constituida por estas. La corporeidad y los medios en que nos movemos otorgan inevitablemente a la vida social un carácter serial y limitan las modalidades de acceso a otros “ausentes” por un espacio. (Giddens, 1995). Cuando el autor propone las ideas de *sede* y de *regionalización* formula un plan de conceptos para categorizar la contextualidad en tanto interviene en la conexión de integración social e integración sistémica.

Los planteamientos en torno a la vertiente de investigación del análisis institucional y en complementariedad la tesis de Giddens, responden al estudio aquí realizado. Los estudios regionales que se realizan en este proceso formativo doctoral buscan, a través de la transdisciplinariedad como aspiración, la comprensión de las interrelaciones sociales en la escala microestructural. Por lo tanto, el estudio aquí presentado tiene justamente esa característica y dimensión de análisis, entendiendo que las consecuencias históricas socioculturales del internado indígena de educación primaria Manuel Gamio, tiene su alcance en la formación de sus estudiantes inscritos y egresados, así como de sus familias, indígenas Tseltales y Tsotsiles que provienen de las comunidades cercanas a Zinacantán, Chiapas, y de los municipios aledaños; con un alcance temporal en su historia, desde el nacimiento de esta institución en 1964 a la fecha.

3.1.1 Definición de los internados educativos indígenas

Los internados indígenas en México son instituciones educativas presentes en el siglo XXI, con una profunda huella dolorosa de los últimos siglos, debido a la discriminación, malos tratos, vejaciones y violaciones de las que los alumnos han sido objeto; atentando con sus formas ancestrales de entender la vida, sus costumbres, tradiciones, su lengua, su vestido, su cosmovisión en general.

Desde la colonización y la consolidación del estado nación, fueron creados con el objetivo de integrar a los pueblos indígenas a la sociedad mayoritaria, generalmente occidental. Estos establecimientos han separado a las niñas y los niños de sus familias y comunidades, sumergiéndolos en entornos culturales diferentes con el propósito de que adoptaran las costumbres, el idioma y los valores de la sociedad dominante, este proceso lastimosamente fue llamado, en su momento, un proceso de regeneración del indio.

Durante siglos, el indio ha sido protegido, explotado, despreciado, compadecido, despojado, pero sobre todo, se ha tratado de acabar con su indianidad. Se han atacado sus manifestaciones culturales, su lengua, sus costumbres, y se ha intentado imponerle una nueva religión. La respuesta del indio ha sido una larga historia de resistencia, de lucha pasiva para sacudirse del yugo de su explotador, para evitar su destrucción. (Loyo, 1996, p. 99)

Dentro de las acciones de la sociedad dominante, a través del Estado-nación, adquiere relevancia el uso de Internados educativos para dichos procesos de integración, y de lo que los intelectuales de la época postrevolucionaria le llamaron la regeneración del indio.

Sin embargo, las situaciones de pobreza, parece haber permitido que instituciones de este tipo florecieran, puesto que, en dichas instituciones, si bien han existido ataques arteros a la cultura, lengua, espiritualidad de este sector de la sociedad mexicana, les ha ofrecido un techo donde guarecerse, alimentación, vestido y oportunidades de movilidad social, impensables en sus familias precisamente por sus condiciones económicas precarias.

En general, algunas de las características que pueden observarse de los internados indígenas han sido:

- **Aislamiento:** Los internados han sido fundados en regiones de alta concentración indígena, sin embargo, la dispersión de la población en pueblos pequeños y retirados entre sí ha generado que los niños se encuentren lejos de sus comunidades y se limita el contacto de los estudiantes con su familia y cultura de origen, ya que permanecen dentro de la institución las 24 horas del día durante la semana escolar, que generalmente es de lunes a viernes.
- **Incidencia cultural:** La historia de estas instituciones nos cuenta que durante mucho tiempo se buscó reemplazar las lenguas indígenas, las tradiciones y los conocimientos ancestrales por el idioma y los valores de la cultura occidental dominante.
- **Religión:** En muchos casos, se imponía el culto de una religión determinada, generalmente la del país o región donde estuviera establecido el internado.
- **Actividades extraacadémicas:** Los estudiantes han realizado trabajos de agricultura, carpintería, albañilería, limpieza y mantenimiento de los edificios, además de realizar oficios como la panadería, corte y confección, bordado, entre otros, como parte de su formación en la institución, esto basado en el principio de la escuela activa de John Dewey.

- **Castigos para la disciplina:** Se han utilizado diversas formas de castigo para controlar a los estudiantes y obligarlos a adaptarse a las normas del internado, la idea de castigos para quienes no cumplen con las normativas del internado ha sido generalizada en la mayoría de los internados de este tipo.

Históricamente, los objetivos de los internados indígenas fueron la asimilación cultural, la integración a los procesos de desarrollo del país, lo cual se articuló con los objetivos de desarrollo y crecimiento nacional. Actualmente, al menos en el discurso, los objetivos han cambiado y ahora se centran en la formación de estudiantes con perfiles de egreso inclusivos e interculturales, para una sociedad que se promete de igual forma, inclusiva e intercultural. Cabe señalar que la política educativa como punto de partida histórica, de la asimilación cultural, atentó contra las identidades indígenas e hizo que los estudiantes se integraran a una sociedad mayoritaria; permitió un control social por medio del sometimiento de los pueblos indígenas al garantizar su sumisión al estado y utilizó a los estudiantes egresados de los internados como mano de obra en diversas actividades económicas y como agentes de cambio en sus comunidades a través de la figura de promotores culturales.

Las consecuencias del establecimiento de internados han dado lugar a calurosas discusiones de todo tipo: políticas, económicas, sociales y culturales, por académicos y eruditos en el tema, sin embargo, son puntos de acuerdo la observancia en la pérdida de identidad cultural, debido a la ruptura que los estudiantes han sufrido con sus raíces y tradiciones, lo que ha generado un profundo desarraigo, lo que ha generado un movimiento migratorio del campo a la ciudad. Por otro lado, los castigos físicos y psicológicos, así como la separación de sus familias, causaron varios traumas en muchos de ellos; con el paso del tiempo, los castigos fueron más endebles y supusieron ideas de disciplina marcadas en asuntos de higiene

y aseo que en muchos de los egresados hicieron propios en estas instituciones.

Las consecuencias de los internados también se observan en la dificultad que presentaban los estudiantes, para reinsertarse a sus comunidades de origen; generando una desigualdad social entre miembros de la comunidad y estudiantes que estudiaron en los internados indígenas. Asimismo, esa pérdida de arraigo comunitario ha debilitado la estructura social y cultural de las comunidades indígenas.

Por lo anterior, resulta fundamental reconocer y visibilizar la historia de los internados indígenas, para poder comprender las desigualdades actuales y construir sociedades más justas e inclusivas; además, este conocimiento es esencial para promover la reconciliación de las culturas que conviven a lo largo y ancho del territorio nacional mexicano, reconociendo el daño causado y buscando formas de reparar el tejido social de las comunidades originarias, además de promover el respeto por la diversidad cultural y el derecho de los pueblos indígenas de preservar su lengua tradiciones y conocimientos ancestrales, para garantizar la continuidad de la riqueza cultural que la nación mexicana posee.

Como se ha dicho en apartados anteriores, los internados indígenas surgieron en el contexto de la colonización y la expansión de los Estados-nación. Su origen se remonta a los siglos XIX y XX, cuando muchas naciones implementaron políticas de asimilación cultural con el objetivo de integrar a los pueblos indígenas a la sociedad dominante.

3.1.2 Los internados indígenas como familia

Para los egresados de los internados indígenas, o de los internados educativos en general, no es ninguna exageración equiparar la vida en el internado con la vida en familia, ya que, al convivir todo el tiempo con directivos, maestros y compañeros de escuela, se generaron lazos afectivos

muy fuertes, y en ausencia de mamá, papá y hermanos, éstos tomaron ciertos roles para cubrir dichas ausencias.

La identificación se expresa, al sentirse y reconocerse como miembros de una familia, el trato como hermano con el compañero egresado y el reconocimiento de la escuela como “madre”, hace posible una consideración aún mayor y un entendimiento del porqué tanta afinidad entre los egresados en esa idea de familia.

En 1928 el secretario de educación José Ma. Puig Casauranc, informaba en las memorias de la SEP, que los internados de las escuelas normales regionales (ese fue el primer nombre de las Normales Rurales, que han sido un referente en cuanto a internados educativos en el país) se organizaban como familias: el director era el padre, su esposa la madre, los maestros los hermanos mayores, todos ellos cuidando a los alumnos, los hermanos menores. Y Civera (2006) asevera que en la actualidad se mantiene ese modelo, con la diferencia que ahora la madre es representada por la escuela misma.

En el mismo texto Civera (2006) hace un interesante planteamiento, ¿De dónde nace la idea de conformar un internado como familia?: Señala que la idea tuvo sus orígenes en los maestros e integrantes de la clase media de los años veinte, quienes impulsaron el inicio del sistema de educación pública en el país, luego de varios años de inestabilidad por la Revolución Mexicana, en ese momento las ideas de Dewey estaban en boga, centrar la atención en el alumno, postulaban la necesidad de que la disciplina no debía provenir de un agente externo que la impusiera, sino de la autorregulación de sí mismo.

Un proceso formativo completo implicaba que el educando incorporara la necesidad y la habilidad de autocontrolarse, por convicción. Para lograrlo, se consideraba imprescindible que en el

mismo ambiente escolar se viviera en libertad, pero en orden, y se tomaran en cuenta las necesidades y las motivaciones de los estudiantes, incluso participando en el gobierno escolar. (Civera, 2006, p. 57)

Al parecer esta idea de familia tuvo sus frutos y se observa como una huella identitaria bien marcada en los egresados de los diversos internados educativos del país, situación que también es patente en los internados indígenas.

Este tipo de prácticas fue muy notable en los diversos internados indígenas del país, lo que generó huellas indelebles en la vida de los egresados de estas instituciones educativas, pero ¿Qué otras prácticas institucionales se generaban en estos internados?

3.2 La escuela como institución

¿Por qué preguntarnos por la escuela como institución? Cuando Foucault se pregunta por el discurso de los médicos del siglo XIX afirma que “es preciso describir los ámbitos institucionales de los que el médico saca su discurso y donde este encuentra su origen legítimo y su punto de aplicación” (Foucault, 1987, 84)

Acá nos preguntamos por la institución escuela, aquella que procura concretar la función social de educar. Las acepciones del término institución imponen una acotación. Institución alude a una organización con una función especializada, que pretende alcanzar metas siguiendo un programa, que cuenta con un espacio propio, con instalaciones pertinentes y un conjunto de personas responsables del cumplimiento de determinadas tareas reguladas.

Su creación se legitima por la necesidad de garantizar la continuidad cultural y asegurar la permanencia del grupo social, más allá de la vida biológica de los individuos.

Como institución, la escuela cumple un mandato social general, el de asegurar la continuidad del grupo social que la sostiene y, por consiguiente, vive en la intimidad de su estructura y dinámica la contradicción entre la reproducción y la superación de las condiciones sociales. (Fernández, 1998, p. 81)

Cada escuela en tanto establecimiento institucional “es una versión singular del tipo particular de establecimiento que se especializa en concretar alguna norma universal” (Fernández, 1998, p. 20). Cada escuela, en tanto institución educativa, adopta un modo de funcionamiento y estilo únicos. Según Fernández (1998) al hablar de funcionamiento y estilo nos estamos refiriendo al modo en el que una institución adquiere particularidad, síntesis que el establecimiento ha hecho, a lo largo de su historia, de todas sus condiciones y resultados.

Así, a lo largo de su historia, cada establecimiento va configurando un modo peculiar e idiosincrásico de funcionamiento y opera mediatizando las relaciones con las condiciones y poniendo su marca en los resultados. De acuerdo con esta idea, las instituciones educativas funcionan como espacios de concreción de lo que está instituido, aceptado, establecido.

Lo instituido opera de forma manifiesta a través de un modelo institucional, desde el que se pauta y designan espacios, tiempos y recursos, reglas para la organización del trabajo y las relaciones y las normas para la valoración de la producción institucional. (Fernández, 1998, 21).

A pesar del funcionamiento y estilo particular de una institución, se pueden identificar dos modelos ideales de instituciones: cerradas y abiertas, se trata de modelos que se “dibujan”, cuidando su coherencia lógica y su consistencia ideológica social (Fernández, 1998).

El espacio social, como se ha dicho, no es un campo homogéneo ni “entero”, mucho menos acabado. Se encuentra recortado por las instituciones que emergen de ese terreno social, que se han originado en diversos momentos históricos coyunturales.

En su origen las instituciones fueron creadas para atender las necesidades propias de una sociedad en un espacio-tiempo determinados, sin embargo, la dialéctica social, va transformando a la sociedad y, por ende, también a sus instituciones, por lo que las necesidades sociales también cambian. En ese sentido, la institución escuela no es ajena a esas transformaciones sociales, es un producto histórico y como tal ha de ser pensada.

Pensar históricamente en la institución escuela, es pensar en sus redefiniciones correspondientes a procesos históricos determinados, las modificaciones dan cuenta de sus adaptaciones, sin embargo, en fondo siempre se encuentran marcas, sedimentos de los orígenes. Para Frigerio (1992) los sedimentos de origen “llevan necesariamente a un primer contrato o contrato fundacional: aquel que le daba asignación de sentido a esa parcela del campo social. Cada institución se construye a partir de lo que puede llamarse un primer contrato o contrato fundacional y es portadora de un mandato social” (p. 18).

La idea del contrato fundacional hoy lleva consigo la necesidad de especificar el mandato por el cual cada institución fue creada, esto permite conocer las necesidades sociales que debería atender dicha institución y la cosmovisión de los agentes institucionales encargados de la creación del

establecimiento. ¿Y quién debe encargarse de vigilar el cumplimiento del mandato institucional? el Estado.

Por lo anterior, podemos decir que la escuela es una construcción y un producto social, normado por los Estados que hicieron posible la centralidad de la legitimación de dichos establecimientos. El contrato fundacional entre la escuela y la sociedad está permeado por los intereses del Estado, que puede dibujarse bajo las ideas de la transmisión de valores y creencias que legitiman el orden económico, político, social y cultural aceptados por la clase dominante, saberes necesarios para el mercado laboral y producción de conocimientos para el “desarrollo y progreso social”.

Hemos hablado de la institución escuela, asumiendo que todos sabemos y coincidimos en lo que es una institución, pero ¿en verdad lo sabemos? ¿Cuándo hablamos de institución escuela, solo hablamos del edificio escolar o, por ejemplo, de los procesos de enseñanza-aprendizaje que ahí tienen lugar mediados por un currículum escolar? o ¿a las prácticas educativas que a lo largo de la historia se sedimentan y dan identidad al grupo social que se reúne en ese espacio-tiempo?

Si partimos de la premisa que el pensamiento es esencialmente histórico y es esencialmente social, presupone que cada manifestación del pensamiento es parte de un entramado histórico, además que es un momento del medio social, lo que lleva a tener en cuenta que en el pensamiento y la reflexión se encuentran lo histórico social de la sociedad que al individuo condiciona.

En el mismo sentido podemos decir que la sociedad es creación y creación de sí misma, auto creación, cohesionada y condicionada por las instituciones y las significaciones que estas instituciones encarnan, en una analogía diríamos que las instituciones son las moléculas del corpus social, y estas llevan en su ADN, el sedimento de su concepción filosófica, ontológica, histórica y social del individuo, en tanto construcción instituida

socialmente, es también un ente de transformación social es decir posee un carácter instituyente.

Esta idea de lo instituido y lo instituyente de la sociedad, puede aplicarse a las mismas instituciones -al ser productos sociales-, y por ende a la institución escuela, en tanto institución que forma a través de prácticas instituidas e institución que se modifica por la acción de sujetos, agentes educativos, que generan procesos instituyentes.

La identificación del yo con estas instituciones permite la generación de tipos de individuos sociales, que a pesar de vincularse a establecimientos específicos (instituciones), similares, generan correspondencias y percepciones distintas respecto a sus normas-valores hechos propios en dichas instituciones, en nuestro interés, educativas.

Por lo anterior, sostengo que las instituciones educativas, como los internados indígenas, tienen unas prácticas que, a la vez instituidas por una necesidad o mandato social, normado por el Estado, dan identidad institucional; pero que, a la vez, en un proceso instituyente; los agentes institucionales, instituyen y reconfiguran dichas prácticas.

3.2.1 Las prácticas institucionales

Las reflexiones de los fenómenos sociales parten de una noción de sujeto. Michel Foucault (1982) nos auxilia para aproximarnos a dicha noción. Según él, no hay un sujeto social a priori, una categoría previa, un molde fijo que preexiste, invariable, acabado. Los sujetos se constituyen o construyen a través de la práctica de sí en procesos de subjetivación. Procesos que

...hacen referencia a la forma en que los sujetos se convierten en tales, procesos constitutivos del sujeto o bien caminos de la

construcción del sujeto. Proceso de subjetivación apela a las tecnologías (vigilancia, corrección, disciplina, control) a través de los cuales se construyen y constituyen “modos de subjetivación. (Paponi, 2001, p. 6)

Los sujetos sociales o modos de subjetivación son, entonces, las formas de ser sujeto producidas en y por los procesos de subjetivación que son esos caminos que recorre el sujeto inmerso en una red de prácticas sociales. Tal sujeto social o modo de subjetivación se construye de una forma activa inmerso en dichas prácticas que no son generadas por él, pero sí actuadas por él. Declara Foucault (1994):

Me intereso en cómo el sujeto se constituye de una forma activa, a través de las prácticas de sí, prácticas que no se inventa el individuo mismo. Constituyen esquemas que él encuentra en su cultura y que le son propuestos, sugeridos por su cultura, su sociedad, su grupo social. (P. 125)

Lo anterior no lleva a entender que no hay un sujeto preexistente, no hay tampoco una única forma de ser sujeto como resultado de las prácticas en el seno de determinada institución o atmósfera cultural-educativa. Habrá sujetos sociales, habrá modos de ser sujeto. Se puede decir entonces que los procesos de subjetivación y los modos de subjetivación que de ellos resultan varían según los momentos históricos.

Son evidentes en diferentes procesos según las experiencias que el sujeto transita. Las prácticas vigentes hoy, no lo eran ayer, ni lo serán mañana, pero sí existen sedimentos de lo que fueron las prácticas institucionales, instituidas en determinados momentos históricos, marcados de origen por el contrato fundacional.

Tales prácticas sociales no se despliegan en el vacío social e histórico, ni quedan enterradas en el tiempo pasado, por el contrario, muchos indicios de ellas podemos observar en el presente, al final, el presente es resultado de un pasado histórico que lo condiciona.

Las prácticas, en su generalidad, pueden ser definidas como “nexos de formas de decir y hacer que tienen cierta dispersión espacial y temporal” (Schatzki, 1996, p. 89), constituidas por diversos componentes, competencias, sentidos y significados que trascienden la dicotomía individuo/colectivo. Según Shove (2012), es una entidad que antecede analíticamente al individuo y a la estructura: tanto la acción individual como la capacidad de las instituciones de “moldear” el mundo social, serían el resultado de las prácticas.

Ese nexo de actividades involucra la existencia de corporeidades, actividades mentales y materialidades que participan en la ejecución de la práctica, siguiendo a Reckwitz (2002), se define que:

La práctica es una forma rutinizada de conducta que está compuesta por distintos elementos interconectados: actividades del cuerpo, actividades mentales, objetos y uso, y otras formas de conocimiento que están en la base tales como significados, saberes prácticos, emociones y motivaciones (...) la práctica forma una unidad cuya existencia depende de la interconexión específica entre estos distintos elementos. (p. 249)

Con base a la definición provista por Reckwitz y los trabajos de Shatzky, Shove et al. (2012) proponen entender las prácticas como formas de hacer y/o decir que surgen de las interrelaciones espacio temporales de tres elementos: competencias, sentido y materialidades.

Se habla de competencias, puesto que en las prácticas se ponen de manifiesto saberes y habilidades que la posibilitan. Saberes relativos a la ejecución de la práctica, pero también a la evaluación de la actividad cuando esta es realizada por otro. Recordemos que las competencias están corporeizadas y son parte de un repertorio automatizado, muchas veces no reflexionado, del ser humano y pueden estar formalizadas en reglas, procedimientos y/o manuales, que son transmitidos generacionalmente.

Hablar del sentido, nos remite al conjunto de aspectos afectivos, valoraciones y aspectos culturales sobre los que descansa el significado y necesidades de una práctica de los sujetos que la ejecutan. Esto comprende el marco axiológico de valoración de la acción; lo bueno, lo deseable; así como el cúmulo de creencias, significados, emociones, valores a los que nos remite una práctica concreta. Esta característica de las prácticas es compartida por distintas prácticas en diversos ámbitos de la vida humana. Además, sin llegar a ser una generalidad, las prácticas se interiorizan y se exteriorizan en un abanico amplio de repertorios de valoración colectivos, los cuales constituyen saberes convenientes amplios o estándares.

Por último, el tercer elemento constitutivo de las prácticas se refiere a las materialidades, es decir, el conjunto de herramientas, recursos, infraestructura, objetos, etc. Que son usados en la ejecución de una práctica. Shove (2012), sostiene que “Es importante notar que las materialidades son constitutivas de las prácticas y un elemento externo: definen la posibilidad de existencia de la misma, así como sus transformaciones” (p. 225). Es decir, no deben ser estudiadas como el contexto en que se realizan las prácticas, sino como los objetos que posibilitan dichas prácticas. Así las materialidades son agencias de prácticas que las organizan y permiten su ejecución y transformación. Un ejemplo claro de estas materialidades son los recursos tecnológicos con los que contamos en la actualidad, lo que ha permitido una cantidad importante

de prácticas y ha limitado a otro tanto, debido a la capacidad de agencia y transformación de lo social que lleva consigo.

Así, para este planteamiento, las prácticas son posibles cuando estos tres elementos: competencias, sentidos y materialidades, coexisten activamente; las cuales son vinculadas a un conjunto de actividades humanas, y dejan de ser posibles, cuando uno de estos elementos deja de existir, dando paso a la renovación, transformación y/o adaptación de estas prácticas.

Existe una segunda concepción de lo que son las prácticas. Una aproximación que tiene que ver con elementos de recursividad y de trascendencia en el tiempo y espacio, considerar a la práctica como una unidad que trasciende su realización puntual, concreta; involucrando una trayectoria temporal, pero también espacial, anterior a cada ejecución.

Considerar a las prácticas como entidad espaciotemporal permite observar cómo estas anteceden al individuo y a las instituciones, ya que ambos elementos aparecen en su ejecución, desde esta perspectiva podemos acercarnos a otros cuestionamientos, ¿cómo, cuándo y dónde se originan prácticas determinadas? ¿Cómo han cambiado los elementos que la configuran a través del tiempo? ¿Qué prácticas se han sedimentadas en el seno institucional y trascienden los elementos espaciotemporales dando lugar a identidades institucionales?

Así la diferencia entre práctica como acción puntual y práctica como entidad permite abordarlas desde dos dimensiones que pueden complementar su estudio y mejorar la comprensión de ellas. Ambas perspectivas convergen en priorizar el análisis de la dinámica interna de las actividades sociales dadas en las múltiples instituciones que forman el tejido social, de esta manera permite acercarnos a elementos del cambio social como la distinción y estudio de las conductas de los individuos y de los factores del contexto como elementos constitutivos de este cambio.

Para poder acercarnos al estudio de estas transformaciones sociales a través de las prácticas hay que tener en cuenta que estas tienen una trayectoria identificable, la trayectoria tienen que ver con la historia de la práctica en esencia con la evolución de los elementos que la componen y formas de “reclutamiento” de quienes la ejecutan. Nuevas prácticas pueden surgir por la existencia de cambios o reconfiguraciones de los elementos que las componen, en términos de sentidos, competencias y/o materialidades.

La evolución de dichas prácticas tiene que ver con el reclutamiento de las personas que las ejecutan, y considero que también de las instituciones que las instituyen, dándolas por válidas y necesarias para los fines que persiguen los establecimientos sociales.

Shove, Panzar y Watson (2012) señalan que:

Su éxito o desaparición depende también de la capacidad de no perder ejecutores. Las prácticas –como entidades– se expanden, contraen y cambian en la medida en que adquieren y/o pierden cohortes de ejecutores que son fieles a ellas. Su capacidad para reclutar ejecutores depende en parte en la distribución de los elementos relevantes para la práctica. (p. 77)

Se vislumbra distintas formas de reclutamiento y la relación entre prácticas y quienes al ejecutan. Es decir, una práctica puede ser ejecutada por un novato o un experto, un conservador u otro que desea innovar, un líder o un seguidor, lo que permite distinguir diversos niveles de vinculación en el marco de las comunidades practicantes, las cuales a mi juicio y para este análisis descansan en las instituciones.

3.3 Entre las trayectorias sociales y las trayectorias de vida

La categoría de trayectoria ha sido importante en diversos estudios de varias disciplinas durante las últimas décadas, en especial desde mediados de los años setenta del siglo pasado.

Pero ¿Qué se entiende por trayectoria en este trabajo? Se parte del hecho que el presente estudio está inscrito en el paradigma hermenéutico-interpretativo, puesto que no busca generalizaciones, ni fórmulas sociales que determinen estructuras institucionales o tejidos sociales totales.

Los procesos de transición en la vida y los acontecimientos sociales e individuales que marcan el paso de una etapa a otra (entrar o dejar el colegio, cursar estudios superiores, alcanzar un puesto de trabajo, el matrimonio o emparejamiento, la maternidad o paternidad, la jubilación, etcétera), constituyen eventos de gran significado en la construcción de identidad de los sujetos.

Es un hecho evidente que el reconocimiento del flujo de las trayectorias de vida posibilita un mejor entendimiento del orden social; el análisis de las interconexiones entre las distintas etapas y el peso eventual de determinados sucesos permite ampliar la reflexión acerca de la forma en que el curso de la vida de los sujetos es afectado y afecta las estructuras sociales en las que se encuentran inmersos.

En las ciencias sociales la consideración de esta perspectiva tiene antecedentes significativos que incluyen la demanda de C. Wright Mills, hace más de 50 años, por construir una particular imaginación sociológica: “ningún estudio social que no vuelva a los problemas de la biografía, de la historia y de sus intersecciones dentro de la sociedad, ha terminado su jornada intelectual” (Mills, 1995, p. 26) o el desarrollo del método biográfico inaugurado por Thomas y Znaniecki, quienes estudiaron los procesos migratorios de campesinos polacos en los Estados Unidos a partir de los documentos personales que registraban tal experiencia.

El desarrollo de una perspectiva de análisis de cursos de vida solo comenzó a tomar impulso a mediados de la década de los años 70, y recién en las últimas tres décadas la preocupación por la temática de las trayectorias de vida que experimentan los sujetos ha evidenciado un crecimiento consistente.

En el plano teórico, se ha verificado un debate sobre las perspectivas de análisis, destacando la tensión entre agencia individual y condicionantes estructurales que enmarcan tales experiencias de transición, mientras que en plano metodológico, se observa un interés por alcanzar una articulación entre procedimientos cuantitativos y cualitativos en el marco de un análisis de carácter transversal que releva la importancia de considerar la revisión de la experiencia de diversas cohortes, y las similitudes y diferencias existentes entre éstas. Los estudios sobre trayectorias o curso de vida representan un campo de investigación interdisciplinario que ha renovado el debate en diversos ámbitos de la realidad social, destacando entre otros, la producción sobre las nuevas condiciones de la realidad juvenil, el proceso de transición del sistema educacional al mundo del trabajo, los cambios evidenciados en la estructura y roles al interior de la familia, la condición y dinámica de la pobreza, etcétera.

La perspectiva de los estudios de curso de vida tiene su origen en los trabajos del investigador norteamericano Glen H. Elder y su libro fundacional *Children of the great depression; social change in life experience*, de 1974. A través del análisis de la información que emerge del seguimiento de una población nacida al comienzo de los años 20 hasta los primeros años de la década del 70, lo que advierte acerca de la fuerte vinculación existente entre las experiencias de vida de los sujetos, los marcos institucionales en que éstas se desenvuelven y los contextos socio-históricos específicos que condicionan la experiencia de una cohorte en particular.

Se enfatiza en la consideración de las influencias contextuales, interrogándose acerca del efecto de estos eventos en el desarrollo posterior de la experiencia de vida de las personas. El estudio no solo considera el efecto de determinadas estructuras sociales en las condiciones de existencia, actitudes y acciones de los sujetos, sino que ésta se realiza a través de una aproximación temporal, examinando de manera comparativa el desarrollo de los grupos humanos desde un punto de vista longitudinal.

De este modo, en su trabajo predomina una mirada de totalidad que incluye los diversos ámbitos del desarrollo humano y su inserción histórico-social que se sintetiza en el concepto de trayecto de vida. Uno de los fundamentos de su propuesta analítica es que los distintos cambios en la experiencia de los sujetos (el ingreso a la escuela, el inicio de la vida laboral, el nacimiento de un hijo) son siempre parte de trayectorias sociales que otorgan a éstos una forma y un significado distintivo.

La perspectiva de curso de vida se fundamenta en cinco principios analíticos propuestos por Elder (Elder, 1998):

- El desarrollo humano y el crecimiento de las personas constituye un proceso a lo largo de la vida: los cambios que experimentan los sujetos (transiciones entre distintos estados, modificaciones de características personales), requieren ser analizados desde una perspectiva de largo plazo, incluyendo la articulación de las distintas etapas o fases, y donde cada una de éstas afecta al conjunto del proceso. El principio que asume esta postura es que, en la historia de vida de los sujetos, los acontecimientos tempranos tienen incidencia en la experiencia y trayectoria posterior.
- El curso de vida de los sujetos está íntimamente asociado al tiempo y lugar que enmarca sus experiencias concretas. Este principio apunta a que el análisis debe considerar, de manera predominante, el contexto histórico social y geográfico en que se

desenvuelve la vida de las personas. Tales condicionantes deben ser asumidas como un elemento activo para la comprensión de la continuidad y el cambio en la experiencia de los distintos grupos sociales. Por ejemplo, la inserción laboral constituye un marcador de cambio o transición en la vida de los sujetos; pero el momento y reconocimiento social de cuándo esto ocurre, ha variado históricamente, obligando a un ejercicio de contextualización socio-cultural y distinción en la experiencia de los diversos grupos humanos.

- Junto a lo anterior, la incidencia o impacto de las transiciones en la vida o los eventos personales o socio-históricos, variarán en función de las experiencias concretas de los sujetos y la ocurrencia (timing) en que estas se manifiestan. Con este principio, Elder recuerda que un fenómeno social no tiene un efecto uniforme en todos los miembros de una población; éstos pueden ocurrir en momentos diferentes de la experiencia vital de los sujetos, con las respectivas consecuencias en las etapas sucesivas de sus propias vidas. Así, por ejemplo, situaciones tales como el embarazo adolescente o el abandono escolar en nuestra época, constituyen acontecimientos que ocurren a destiempo, más o menos al margen de la aceptación social predominante, representando puntos de quiebre en la trayectoria de los sujetos que experimentan esta situación. Por lo mismo se requiere un ejercicio de distinción de los modelos posibles de transición, evitando así una mirada uniforme de los procesos de cambio en la vida al interior de la sociedad.

- Un cuarto principio parte de la constatación de que la vida se desarrolla en vinculación con otros (las vidas son vividas de manera interdependiente) y las influencias históricas y sociales se expresan a través de esta red de relaciones. En efecto, nuestras acciones son determinadas y en su momento influyen en las acciones de quienes

están más cerca de nosotros; en el plano de las relaciones familiares directas, padres e hijos toman decisiones o experimentan cambios en sus vidas que inciden como un efecto de onda en los demás (por ejemplo, tener un hijo es una situación que incluye e incide en el resto de los miembros de una familia). De igual manera, en la vida adulta, los sujetos combinan diversos ámbitos o contextos de relaciones sociales (el hogar, trabajo, lugar de estudios, etcétera) que se cruzan con la propia temporalidad del ciclo de vida. La consideración de la temporalidad de la experiencia humana y el efecto en las relaciones con otros (por ejemplo, la extensión del período activo de la vida laboral o el acuerdo social sobre la condición de vejez y su incidencia en las relaciones intergeneracionales y modelos de asistencia) pueden evidenciar mayores o menores sincronías, dependiendo de los arreglos socio-culturales y los cambios históricos que experimenta una determinada cohorte. De este modo, el principio de la interdependencia en la perspectiva del curso de vida, advierte sobre los cambios en las propias relaciones y las redes sociales a lo largo del tiempo, y la necesidad de su reconocimiento en función de los grupos particulares que son objeto de análisis.

- Finalmente, el quinto principio refiere a la noción de agencia, esto es, los individuos construyen su propio curso de vida a través de la toma de decisiones y las opciones disponibles en el marco de oportunidades y restricciones impuestas por el contexto en que les toca vivir. La agencia es la capacidad de intervenir (tomar decisiones, intencionar una meta, modificar un destino, transitar hacia un objetivo) en el marco de determinadas condiciones y vías institucionales socialmente construidas. La estructura es el marco material, normativo y social que condiciona las posibilidades de desarrollo de esa capacidad, ofreciendo mayores o menores

alternativas de viabilidad a la acción de los sujetos; de este modo, la agencia solo puede manifestarse como una elección, y la elección solo es posible si existen alternativas disponibles.

A diferencia de un análisis donde predomina el peso de las condicionantes estructurales como marco determinante de la acción, desde la perspectiva del curso de vida, los individuos son sujetos activos en la construcción de sus propias biografías en el contexto de estas restricciones estructurales. A pesar de ello, no se descarta en el análisis la influencia de la estructura social y su incidencia en los cursos de vida.

Según Elder (1998) sobre la base de estos principios, la perspectiva de curso de vida se organiza a partir de dos conceptos centrales, trayectoria y transición. El primero hace referencia al itinerario de vida de los sujetos; el proceso que marca el comienzo y fin de un ciclo de vida entendido como un todo unitario, mientras que el segundo hace referencia a los diversos episodios en que se desagrega esa trayectoria, no necesariamente predefinidos o predeterminados, pero que marcan cambios en el estado, posición o situación de los individuos al interior de la sociedad. El concepto de trayectoria refiere a un proceso o tramo de vida que no está determinado en su magnitud o variación; constituyendo una herramienta analítica que representa una mirada de largo plazo y que remite a un movimiento a lo largo de la estructura de edad de los sujetos en una sociedad determinada.

Así, las trayectorias de vida y las prácticas sociales rutinizadas en el internado indígena CIS 9 Manuel Gamio, tienen un punto en común, que pueden ser estudiadas históricamente, y que una necesariamente confluye con la otra en el escenario institucional del que Fernández (1998) da cuenta o en la sede de las que Giddens (1995) nos habla, es decir, en el Centro de Integración Social 9 Manuel Gamio, en Zinacantán, Chiapas; lugar de nuestro estudio.

CAPÍTULO 4. ITINERARIO METODOLÓGICO. URDIENDO LAS TRAYECTORIAS DE VIDA

En este capítulo se reconstruye el recorrido metodológico hecho para la elaboración de la presente tesis, a la vez que se analizan las partes que constituyeron dicho recorrido. Por lo que, debido a la naturaleza de los objetivos establecidos, la investigación se colocó en el paradigma hermeneúutico interpretativo, a través del método cualitativo de estudio de casos y un enfoque etnográfico. En los siguientes párrafos profundizaremos en sus características, así como en las técnicas, herramientas, instrumentos de recolección y análisis de datos, utilizados.

4.1 Problematización

Pensar en la educación indígena en México nos remonta a momentos dolorosos de la historia nacional. Desde la llegada de los españoles los indígenas, pobladores de las tierras mesoamericanas, sufrieron diversos atropellos a sus formas de organización social, cultural, económica y religiosa, como el maltrato físico y los trabajos extenuantes en las haciendas de españoles, la obligación de convertirse a la religión cristiana, el tipo de intercambio comercial, el uso de cierta vestimenta, y un largo etcétera que se extendieron en todo el territorio de la Nueva España durante el periodo colonial, y dolorosamente, estas prácticas siguieron repitiéndose en el México independiente y posrevolucionario, algunas de ellas permanecen aún en nuestros días, el desprecio por las culturas originarias pueden observarse en parte de la población mestiza, por lo que el respeto a estas culturas y sus exigencias de autonomía son vigentes.

En cuanto a la educación de estos pueblos, si bien fue en el periodo independentista que se empezó a darle cierta atención, a través del programa educativo denominado Instrucción Rudimentaria, para la población rural e indígena, no fue sino hasta el periodo posrevolucionario que el Estado enfocó su atención en la atención educativa de esta población,

sin embargo, las políticas educativas fueron orientadas en la idea de una asimilación cultural, es decir, de integrar a los pueblos indígenas a los procesos de modernización del país, excluyendo su cosmovisión, sus saberes, sus tradiciones, su vestimenta, su lenguaje, su cosmovisión en general, como parte de la herencia cultural de sus ancestros.

Ahora bien, dentro de las políticas educativas implementadas a partir de la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921, se encuentra un proyecto que llama especialmente la atención por la agresividad simbólica que presenta, se trata de la creación de internados indígenas en el país para integrar a niños y jóvenes a los procesos educativos, pero también a los modos y hábitos civilizatorios de la cultura occidental. Agresivos simbólicamente en tanto que niños, adolescentes y jóvenes en edades de 12 a 16 años fueron desprendidos de sus familias, alejándolos de papás, hermanos, amigos y demás parentescos, reclusos las veinticuatro horas del día, durante varias semanas y meses en el año; y permitiéndoles, solo en periodos vacacionales, regresar con sus familias.

Es importante destacar que esta condición de ingreso, de una edad tardía a la escuela primaria, no era exclusiva del internado indígena Manuel Gamio, sino producto del rezago educativo que prevalecía en la mayor parte del país, Chiapas no era la excepción, recordemos que, debido a los índices de analfabetismo imperantes, durante el periodo como secretario de educación (de 1968 a 1964), Jaime Torres Bodet, a través de la SEP implementó el plan de once años en toda la república mexicana, con el objetivo de abatir el analfabetismo en el que se encontraba un 33.5% de la población, con un promedio de escolaridad del dos años de educación básica, según el INEGI (2024), lo que hace evidente el rezago educativo de la época.

De estos internados de educación indígena se sabe poco, lo que se ha hecho durante ahí, durante casi sesenta años aún es una incógnita, si bien están los proyectos documentales que le dan sustento, son pocos los relatos que dan cuenta de las vivencias en estos internados de educación indígena,

de esto deriva nuestro interés por develar las prácticas institucionales en estos internados indígenas en el presente estudio. Elegimos el internado Centro de Integración Social 9 ubicado en Zinacantán, Chiapas. Internado que actualmente funciona en este espacio.

4.1.1 Preguntas de investigación

General:

¿De qué manera las prácticas institucionales del CIS 9 repercutieron en las trayectorias de vida de los primeros egresados de este internado?

Específicas:

- 1.- ¿Qué tipo de construcciones filosófico-educativas estuvieron presentes en las políticas educativas de la época, que definieron las prácticas institucionales e influyeron en el tipo de educación con qué se formó a los estudiantes del internado CIS 9?
- 2.- ¿De qué manera transcurrieron y se construyeron las trayectorias de vida de los egresados del CIS 9, en el periodo de 1965 al 1970?
- 3.- ¿Cuáles son los sentidos y significados que han construido los egresados de las primeras generaciones del CIS 9, a partir de las repercusiones del internado en sus trayectorias de vida?

4.1.2 Objetivos de la investigación

General:

Analizar las prácticas institucionales que repercutieron en las trayectorias de vida de los egresados del internado indígena Manuel Gamio.

Específicos:

- Conocer las políticas educativas que dieron origen al internado y las prácticas institucionales que se derivan de tales políticas.
- Describir las trayectorias de vida de los egresados de las primeras dos generaciones del CIS 9 Manuel Gamio

- Develar los sentidos y significados de las prácticas institucionales del internado que repercutieron en las trayectorias de vida de los egresados de las primeras generaciones del CIS 9, “Manuel Gamio”.

4.1.3 Objeto de estudio

Las trayectorias de vida de egresados de las primeras generaciones del Centro de Integración Social 9, desde la voz de sus estudiantes egresados.

4.1.4 Justificación

Como se dijo en la introducción, a pesar de la relevancia de los internados indígenas en México, los estudios al respecto son muy escasos, destacando algunos ensayos breves que se han hecho sobre la Casa del Estudiante Indígena y recientemente una tesis de maestría sobre el internado de Paracho, en Michoacán. No cabe duda sobre el hecho de que la reconstrucción histórica en cuanto a las prácticas institucionales que repercutieron en las trayectorias de vida de los egresados del internado Indígena de educación primaria “Manuel Gamio”; constituirá un significativo aporte a los estudios regionales en tanto pretende dar cuenta de la región histórica experiencial de estudiantes egresados de dicha institución, no sólo por los pocos estudios que existen al respecto, sino también por el significado que tiene esta institución en los estudiantes egresados de ahí, que al cabo de sus casi sesenta años de vida se cuentan por miles. Particularmente, representa un reto para mí la consecución de este trabajo académico en el ámbito de los estudios regionales, debido a la complejidad que representa abordar un objeto de estudio desde la aspiración transdisciplinar, ya que mi formación de licenciatura y de maestría fue orientada a trabajos en el ámbito pedagógico y de la monodisciplina.

4.2 Paradigma y método de investigación propio para el análisis de las trayectorias de vida de los egresados del internado Manuel Gamio

La metodología general del proyecto está inscrita en el paradigma hermenéutico interpretativo, por ser un trabajo que busca dar cuenta de las subjetivades de los egresados, en cuanto indagar la trayectoria de vida de los estudiantes de este internado, a través de las prácticas institucionales, evidenciando una cultura institucional sedimentada y los sentidos y significados de las experiencias vividas en el proceso de formación dentro del internado. La pretensión no es la generalización, sino un trabajo de sistematización de las historias que los mismos actores de esta institución puedan contarnos

Utilizamos el método cualitativo de los estudios de caso con enfoque etnográfico. Ya que, en cuanto a institución, el internado indígena Manuel Gamio, representa un caso, por ser uno de los cuatro internados que existen en el estado de Chiapas y de los veintinueve que existen en el país.

La historia de los estudios de caso alude en su origen a ser multidisciplinario y su uso en educación es ampliamente reconocido. Diferentes disciplinas sociales y humanas han permitido su consolidación como una estrategia eficaz y confiable para la investigación social, principalmente cualitativa.

Hoy si bien ha existido dificultades para definir a los estudios de caso debido a su empleo en diferentes disciplinas a su vaga caracterización desde las ciencias sociales y por los múltiples usos dados en diferentes paradigmas considerarlo metodológicamente contradictorio, es bien cierto, que varios estudiosos tienen claras varias concepciones que le dan soporte a la metodología.

Autores, como Hammersley (1995), proponen una definición un tanto restringida e instrumental

“se trata de una estrategia de selección de casos, entre otras, como la experimentación y la encuesta. La selección de casos puede distinguirse de, por lo menos, otros cuatro aspectos generales del diseño: formulación del problema, recolección de información, análisis de datos presentación de resultados (p.184).

Es decir, se define el estudio de caso como una estrategia de selección de casos. En este sentido lo que el autor quiere evidenciar es que tanto el estudio de casos, la experimentación y la encuesta siguen los mismos principios metodológicos, los tres pueden ser usados para resolver los mismos problemas de investigación con las evidentes ventajas y desventajas que tenga su uso respecto a la posición teórica del investigador y a los objetivos mismos de la investigación.

Los estudios de caso son un fenómeno de algún tipo que ocurre en un contexto determinado, que tiene por característica esencial que posibilita identificar una unidad de análisis. Por lo tanto, asumir el estudio de caso es elegir lo particular y prescindir de lo general.

La definición anterior nos lleva a pensar en los estudios de casos como una estrategia de investigación global, que involucra todos los momentos de la investigación. Implica, además marcos de análisis específicos y objetos ubicados en las coordenadas espacio-temporales.

Bajo la misma lógica Stake (1994), nos recuerda que:

El propósito del estudio de caso no es representar el mundo, sino presentar el caso [...]. Un caso no puede representar al mundo, pero sí[...] un mundo en el cual muchos casos se sienten reflejados. Un caso, y la narración que lo sostiene, no constituye una voz individual encapsulada en sí misma, sino que antes al contrario, una voz puede, nos atrevemos a afirmar, en un instante determinado,

condensar las tensiones y los anhelos de otras muchas voces silenciadas. (p. 245)

Podemos afirmar entonces, que un estudio de casos es el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender el objeto/sujeto estudiado, en circunstancias importantes, particulares, que no se repiten en otros espacios, pero que sí pueden coincidir en muchas de sus características. En esencia “el término estudio de caso se refiere a la recolección, análisis y la representación detallada y estructurada de información sobre el individuo, un grupo o una institución”

Existen varias clasificaciones para los estudios de caso, sin embargo, la clasificación hecha por Stake (1994) es interesante porque distingue tres tipos de acuerdo con los propósitos del investigador:

1. Estudios de caso intrínsecos: se pretende lograr una mejor comprensión del caso particular no porque éste represente otros casos, sino porque el caso es de interés en sí mismo. El propósito del investigador no es construir teoría sino un análisis del caso por su valor intrínseco.
2. Estudio de caso instrumentales: se examina un caso particular para producir mayor conocimiento sobre un tema o profundizar en una teoría. El interés sobre el caso es secundario, su propósito es ayudar en el entendimiento de un tema específico.
3. Estudio de caso colectivo: el investigador estudia un determinado número de casos, con poco o nulo interés en uno en particular, la intención es indagar sobre un fenómeno, una población o una condición general. No se trata de estudiar al colectivo sino un estudio extendido a varios casos.

Podemos precisar sobre lo dicho por Robert Stake que las investigaciones con este método pueden ser únicos o múltiples, por lo que, entendemos que

un caso único puede ser un solo sujeto a estudiarse o una unidad social, como una institución, puede delimitarse temporalmente en un momento específico o con estudios longitudinales donde puede observarse al sujeto durante un proceso, es decir, observando a los sujetos en diversos periodos de tiempo; mientras que en los casos múltiples, como puede deducirse son de tipo instrumental, y pueden generarse estudios comparativos a partir de los casos que estemos estudiando.

Por su naturaleza, el presente estudio es de tipo único, ya que la unidad social a estudiar es la institución escuela llamada internado indígena Centro de Integración Social 9, Manuel Gamio, en Zinacantán, Chiapas.

Hemos dejado claro que el trabajo presentado aquí, metodológicamente, es un estudio de casos, de tipo caso único. Sin embargo, se observó pertinente abordar nuestra investigación tomando en cuenta el enfoque etnográfico, es decir, para abordar nuestro estudio regional en todas las dimensiones posibles, fue prioritario usar este enfoque porque nos permitió, además, abrir un abanico de posibilidades metodológicas en cuanto a técnicas, instrumentos y herramientas de investigación.

Un enfoque de este tipo permite un análisis puntual de las dinámicas de interacciones personales que se llevan a cabo en las instituciones, vinculadas a la organización, implementación y apropiación de los proyectos educativos, es decir, tanto a coyunturas concretas, como a procesos de rutinización o normalización de formas de actuar y comportarse en la vida cotidiana que, a fuerza de repetirse, se transforman y sedimentan en una cultura institucional. Por lo que en el presente trabajo de investigación se usó el enfoque etnográfico para dirigir el trabajo de campo y recopilar información trascendente, que nos permitió responder a las preguntas de investigación planteadas en un inicio.

4.3 Enfoque etnográfico para los estudios sociohistóricos educativos

La perspectiva etnográfica se inscribe, como enfoque de investigación, dentro del paradigma cualitativo de las ciencias sociales, el cual después del debacle del método científico tradicional, se ha erigido como el estandarte metodológico de las “ciencias blandas” puesto que el positivismo, a pesar de los avances que permitió, no ha dado cuenta de situaciones de causa e interpretación de los datos duros que genera; contrariamente, el paradigma cualitativo nos brinda un cúmulo de posibilidades metodológicas que permiten adentrarnos al estudio de la subjetividad humana, tan presente en todos los aspectos de nuestra vida diaria, e imposibles de reducir a números fríos que poco o nada nos dicen al respecto.

Ahora bien, en el abanico metodológico del paradigma cualitativo de las ciencias sociales y dentro del enfoque etnográfico para este estudio, nos apoyamos a la vez de la perspectiva biográfico-narrativo como herramienta de investigación -no como enfoque-, ya que ésta ha cobrado una relevancia importante para estudios de diversos temas en múltiples disciplinas, especialmente en la antropología y la sociología.

Al respecto, Landín (2015) y su equipo relatan que la perspectiva biográfica narrativa “ha brindado la oportunidad de contar con espacios para reconstruir una parte de la historia de la propia Universidad Veracruzana, México donde la reflexión en conjunto se hace presente, donde la memoria se activa para rescatar aquello que se había quedado en el olvido, ciertos detalles, momentos, sujetos que habían quedado atrapados en la trampa del olvido” (p. 4).

Todos estos trabajos dan cuenta de la potencialidad del uso de los relatos de vida en estudios cualitativos, otorgando voz a los sujetos que han vivido, que han sido parte, y han sido actores de los momentos históricos de estas instituciones.

Entonces... ¿por qué biográfico-narrativo? Ciertamente la investigación biográfica y la investigación narrativa son dos metodologías

cuyos aportes individuales han contribuido enormemente a estudios de las ciencias sociales, sin embargo, en una actitud sinérgica logran conjuntarse en las historias de vida con las que en este estudio reconstruimos las trayectorias de vida de los egresados del internado en cuestión. Basamos el trabajo en los relatos de vida, pero además tenemos como soporte, no solo el relato del informante, sino un entramado de investigación documental como: diarios, archivos personales, artículos de prensa, fotografías, documentos oficiales, reprografías etc. Cuyo cruce le da soporte, en términos de validez, a la investigación

Cabe destacar que no existe un método específico de análisis de los datos, y se supone aquí la debilidad más importante del enfoque, teóricamente queda a libre albedrío y de acuerdo con las necesidades del mismo estudio, el uso de uno u otro método de análisis que el investigador considere pertinente, en este caso se usaron matrices descriptivas y redes, a través del programa informático Atlas-ti, para identificar las categorías analíticas presentes en las narraciones de los entrevistados.

Así pues, para darnos una idea del potencial imaginario y creativo del uso que puede tener este enfoque, se hace una recapitulación, las obras representativas de diferentes disciplinas para diversos fines: las historias de vida como memoria de los vencidos, crónica de éxodos, biograma, relato cruzado, novela, película, intercambio oral ritualizado, hagiografía contracultural, antibiografía, y dialógica. Teniendo todas estas obras un común denominador: el diálogo, entre un sujeto informante y otro que investiga, y la narrativa, del primero, como materia prima; y del segundo, como producto de la investigación. Así, nos damos cuenta del gran horizonte de posibilidades que nos brinda el uso de las historias de vida para procesos de investigación muy diversos.

Para la dimensión cualitativa, se entiende que la elaboración científica de las nociones cualitativas consiste en el paso de lo inestructurado a lo estructurado, lo que es posible de ver como el paso del

desorden de la inmediatez de la experiencia, al orden de la conceptualización.

Es decir, la “materia prima” que nos proporciona el informante es posible de “reconstruir” y así elaborar un discurso a la luz de la “teoría”, que nos permitirá hacer inteligible “eso” que el informante nos dice medianamente consiente, intencionado o no, del tema que estamos estudiando y que nos brindará elementos para construir una visión más “objetiva” y responsable del tema en cuestión, en esta lógica fue construido el presente trabajo de investigación, siguiendo las líneas descritas.

Por último, la dimensión interdisciplinaria puntualiza la posibilidad que las ciencias humanas han creado en torno a la aspiración de una comprensión más holística de los fenómenos a estudiar, en tanto pueden ser revisados desde múltiples perspectivas, situación que los relatos de vida “por su naturaleza” nos permiten desarrollar. Esta dimensión también está presente en nuestro estudio toda vez que usamos diversas técnicas, herramientas y elementos teóricos de diversas disciplinas, por ejemplo: trabajamos en la construcción de nuestras categorías conceptuales (folk, sensibilizadoras y conceptuales) desde las construcciones de Hammersley (1994), en su propuesta metodológica para la etnografía, sin ser un estudio etnográfico; a la vez que intentaremos interpretar el discurso de los relatores (informantes), sin ser un estudio hermenéutico; así como usamos una guía de entrevista, observación, diario de campo e investigación documental, técnicas y herramientas que no son propias de este enfoque o de una disciplina en particular, al ser un estudio de tipo regional, las posibilidades metodológicas son enormes y las expectativas de los trabajos muy altas.

Cabe señalar que, si bien los estudios desde la perspectiva biográfica-narrativa pueden ser orientados hacia lo socioestructurado o hacia lo sociosimbólico, es decir, pueden ser estudios que busquen los “modos de vida” y sus implicaciones o bien la reconstrucción de lo vivido, las actitudes, representaciones y/o los valores individuales o colectivos. A pesar de esta diferenciación Bertaux (1980) señala que aunque la investigación sea

tendenciosa hacia alguno de los dos sentidos, éstos guardan una relación muy importante, al grado de considerarlas dos caras de una misma moneda, ya que sostiene que ambas convergen en una misma realidad social y que para analizarla en profundidad es necesario sumergirnos en ambos sentidos aspecto que se buscó tener en cuenta en todo el proceso de la investigación.

Así pues, los fines de nuestro trabajo permitieron abordar las narrativas desde las dos orientaciones en tanto buscamos reconstruir las prácticas institucionales que incidieron en las trayectorias de vida de los egresados del internado, actores y protagonistas de la historia institucional del Centro de Integración Social 9 “Manuel Gamio”.

La importancia de la información que nos brindó cada sujeto no radicará en las subjetividades de los juicios que ha creado, de las ilusiones o de sus deseos, sino del saber empírico, experiencias que pudo narrarnos, que nos dio indicios del sedimento de las prácticas institucionales impregnada en él, a través de los aprendizajes generados en su estancia en el internado.

Llegado este momento, es relevante definir puntualmente el significado de “relatos de vida”, desde la definición de Legrand (1993) en Cornejo (2006) como “la narración o el relato –escrito u oral- que una persona realiza de su vida o de fragmentos de ésta” (p. 104) en situaciones contextuales del tiempo y espacio vividos, nos abre la posibilidad de una incursión de un estudio de las situaciones sociales existentes de la época que, al quedarse en la memoria, fueron relevantes para los actores y para la institución; al mismo tiempo que reconstruimos-retomamos la experiencia de dichos actores.

Así, dada la complejidad de nuestras sociedades, y para los estudios de carácter cualitativo, la herramienta biográfico-narrativo se vislumbra como un gran elemento en el esfuerzo de querer comprender “a nuestras instituciones”, en este caso al Centro de Integración Social 9. Instituciones en declive, cuyo rastro de su acción se encuentra en sus individualidades,

por lo que, al parecer, nos orienta a la comprensión del yo, refugio de los indicios del nosotros, de la colectividad humana, de la “sociedad”, y qué mejor que los relatos de vida (la visión de los actores) para tal efecto.

Si bien la tradición cualitativa de la investigación social, y por lo tanto de la investigación educativa, llámese etnografía, estudio de casos, hermenéutica, etc. sostiene como punto de partida la construcción de “categorías conceptuales” a partir de los conocimientos teóricos que el investigador posee para después acercarse a “la realidad”, observarla, analizarla y sacar conclusiones del estudio, esto supone un tipo de conceptualización del sujeto de la investigación, posicionándolo como un ente, producto neto de instituciones sociales, sin capacidad de enunciar argumentos que permitan entender dicha realidad, puesto que quien posee esta “capacidad” es el investigador.

Contrariamente a esto, la herramienta de investigación biográfico-narrativa tiene la virtud de prestar atención al relato del sujeto de la investigación, considerando que son los actores de los hechos quienes también tienen una “lectura” de lo ocurrido y pueden proponer los ángulos de estudio del trabajo. Por lo que devuelve la palabra a los sujetos, protagonistas de las historias institucionales del hecho.

La construcción del conocimiento desde esta perspectiva supone no la arbitrariedad del investigador al analizar el objeto de estudio, sino la posibilidad de darle “vida” al objeto de estudio mismo, en la narrativa de los protagonistas de la historia, y a partir de ese relato construir un relato más estructurado, sistematizado y con posibilidades de mayor “objetividad” que el (los) relato (s) inicial (es).

De esta manera, el papel del investigador no consiste en construir “conocimiento” con base a los argumentos teóricos que tiene para su posterior contraste con la “realidad”, sino que ésta le dicta los puntos nodales del estudio que tratará de explicar con la construcción teórica que de ellos se genere, es decir, ensamblará su relato con el conjunto de relatos que le brinden los actores del acontecimiento en cuestión, con la producción

documental que sustentan el relato y el análisis que pueda generarse de estos elementos.

Debido a esto, es imprescindible el valor ético que pueda existir en la construcción del trabajo, puesto que el investigador debe estar consciente que la información que de las fuentes emanaron deberán ser usadas responsablemente, por ejemplo: la confidencialidad del nombre de los entrevistados.

Es aquí donde el investigador tiene que hacer gala de sus valores éticos en tanto que debe usar información fidedigna de fuentes reales y manejarla con responsabilidad y bajo estricta autorización de los informantes, además de buscar la "imparcialidad" en el contraste con las fuentes documentales y en el análisis del (los) relato(s).

4.4 Técnicas e instrumentos de investigación

Para poder describir las trayectorias de vida de los egresados que se entrevistaron, e identificar así las prácticas institucionales que dejaron huella en los egresados, durante su estancia en el internado Manuel Gamio, se utilizaron las técnicas de investigación propias de la etnografía como la observación participante y las entrevistas a profundidad; apoyados de instrumentos como el diario de campo y las guías de entrevista, respectivamente; además de herramientas como grabadoras y celulares para la grabación de videos.

Se localizó al primer infórmate a partir del trabajo documental que se hizo en el Archivo Histórico del Centro Coordinador Tseltal-Tsotsil del INPI, en San Cristóbal de las casas. El encargado del resguardo del Archivo Histórico es un egresado del internado de "la cabaña", que fue dividido y dio origen al Centro de Integración Social 9, Manuel Gamio. Este hecho permitió encontrar a otras informantes del internado en cuestión y generar así entrevistas en torno a nuestros intereses de investigación.

Así mismo, otro aspecto fundamental que permitió desarrollar la investigación fue contar con documentos elaborados por los intelectuales pedagogos de la época de fundación del internado, que diseñaron los proyectos y las instituciones, así como los informes de los directores de la escuela, en cuanto al funcionamiento de la institución, además de otros testimonios de actores que conocieron el internado, como periodistas, antropólogos, sociólogos o activistas sociales, que han realizado reportajes, informes o estudios sobre los programas de educación en el internado de educación indígena.

Lo anterior cobra relevancia porque era nulo el trabajo historiográfico de la institución, sin embargo, el centro nodal del estudio está en el rescate de testimonios verbales, de los estudiantes egresados, de los profesores, directivos y padres de familia, en torno a las prácticas institucionales sedimentadas a través del tiempo, además de poder dibujar las trayectorias de vida de los egresados de las primeras generaciones del internado, dichas narrativas fueron cruciales en la investigación.

A pesar de la riqueza etnográfica de algunas fuentes de archivo mencionadas, en muchas ocasiones tales documentos ofrecieron datos fragmentados, en cuanto a las dinámicas de interacción; de ahí se deriva que sea indispensable “echar mano” de más recursos y de otras fuentes de datos, como el trabajo de campo y la memoria histórica de los actores de los procesos educativos, la cual es oral. Aparece entonces la cuestión de la hermenéutica, entendida como un ejercicio de interpretación acotada, de los documentos y de los discursos recopilados.

Para la recolección de datos de los informantes -estudiantes egresados, director, maestros de grupo y padres de familia- se usaron entrevistas en profundidad con una guía semiestructurada. La razón fue que el interés preponderante se centró en las experiencias de los estudiantes egresados, sin embargo, el punto de vista de los demás actores también es

importante y se tomó en cuenta para tener un panorama más amplio de nuestro estudio.

4.5 Sujetos participantes en la investigación

Colocados en el enfoque etnográfico, los participantes son sujetos y no objetos de estudio, por lo que *per se* crean relatos de su mundo. Se realizaron entrevistas con alumnos egresados, profesores, padres de familia y el director de la escuela, donde cada uno contó un relato sobre su experiencia en el internado indígena de Zinacantán y de su curso de vida después del internado; narrando, además, cómo la formación en esta institución incidió en su trayectoria de vida y en su inserción laboral. Todos estos elementos constituyen marcos de referencia que permiten acotar las posibilidades de interpretación.

Hacer entrevistas permite obtener datos que de otra manera puede ser imposible de recolectar, tanto de aspectos o acontecimientos descritos por los informantes, testigos de los hechos, como de las perspectivas y/o estrategias discursivas utilizadas. Debido a esto intentar recoger información “pura”, libre de sesgos, creencias o subjetividades es imposible hacer, sin embargo, si puede realizarse una interpretación sensata y correcta de cualquier tipo de información que los informantes puedan proporcionarnos.

En términos de validez de las narraciones de los sujetos participantes, Hammersley y Atkinson (1994) nos recuerdan que:

No vemos razón alguna para negar (o, por el mismo motivo, afirmar) la validez de los relatos según la idea de que son subjetivos; tampoco los entendemos como simplemente constitutivos del fenómeno que documentan. Todo el mundo es un observador participante, que adquiere conocimiento acerca del mundo social en tanto que

participa en él. [...] dicho conocimiento participante por parte de ciertas personas en el lugar de la investigación es una fuente importante para el etnógrafo. (p. 142)

La gran ventaja de considerar informantes en la investigación, usando el enfoque etnográfico, reside en que puede recopilarse información sobre actividades o hechos históricos que por una u otra razón no pudieron ser observados directamente por el investigador, pero que los participantes en calidad de testigos pueden dar cuenta, a través de su experiencia, de esos hechos, de esta manera tenemos la oportunidad de construir parte de la memoria histórica de la institución y de las trayectorias de vida de los egresados de las primeras generaciones del internado de educación indígena Manuel Gamio.

La decisión de utilizar entrevistas junto a otras fuentes de información se debió al propósito de la investigación, a la necesidad de encontrar datos, o al menos indicios, que nos cuenten cómo las prácticas institucionales incidieron en las trayectorias de vida de los egresados de las primeras generaciones de internado de educación indígena Manuel Gamio.

¿Cómo se seleccionaron a los informantes? Se buscó estudiar casos concretos de alumnos egresados de las primeras generaciones del internado, a través de las primeras aproximaciones al internado, el director de la institución brindó información respecto al lugar donde podía obtenerse documentos de fundación del internado, se refería al Archivo Histórico del Centro Coordinador Indigenista Tseltal-Tsotsil, del INPI, en San Cristóbal de las Casas.

Al visitar el lugar señalado, el encargado el Archivo Histórico se mostró entusiasta para proporcionarnos información del internado en cuestión y sin dudar lo comentó que el fue egresado el internado que dio origen al internado que estamos estudiando. Por lo que, a partir de ese momento fue

un candidato natural para ser entrevistado. Mi esperanza era que teniendo este informante pudiera proporcionarme los nombres de otros informantes, egresados de las primeras generaciones del CIS 9, en una especie de efecto <<muestreo bola de nieve>>, como Hammersley y Atkinson (1994), dan cuenta. Como se esperaba el primer informante nos llevó a otros informantes con lo que construimos una muestra representativa con casos específicos a estudiar.

Si bien es cierto, en trabajos sobre historias de vida puede haber un solo informante, al que se entrevista repetidas veces. Consideré pertinente entrevistar a un grupo de personas con características comunes que permitieran contarnos sus experiencias de vida en el internado y su trayectoria, por lo que la característica esencial que determinó la elección de los informantes fue que pertenecieran a las primeras dos generaciones del internado indígena que estamos estudiando.

Por otro lado, se usó un diario de campo para que mediante la observación participante se registraran, actitudes, gestos y situaciones contextuales que pueden percibirse durante la entrevista, lo que nos dio indicios e información relevante de aspectos cruciales en las trayectorias de vida de los egresados del internado indígena de Zinacantán, sobre todo en el significado de los momentos relatados para su vida personal y profesional.

Para la etnografía existen dos maneras legitimadas en las que los relatos pueden ser utilizados, por un lado, para ser leídos por los que hablan del fenómeno al que se refieren. Es decir, todo mundo es un observador participante que adquiere conocimiento en la medida en que está inmerso en él, por lo tanto, para el etnógrafo ese conocimiento es una fuente importante de conocimiento para entender el fenómeno estudiado. Por el otro, desde la perspectiva de los mismos informantes, es decir, de los significados que los informantes generan de las experiencias vividas. Para Hammersley y Atkinson (1983) las dos formas de leer los relatos son complementarias y las denominan análisis de la <<información>> y

<<perspectivas>>, por lo que el análisis de los relatos puede hacerse desde ambos ángulos.

Los informantes adquieren un papel muy importante en la investigación, ya que al no ser posible una observación directa del acontecimiento estudiando, los testigos de los hechos dan cuenta de lo que sucedió. En este sentido, las entrevistas realizadas nos dieron datos relevantes de la fundación del Internado CIS 9, en Zinacantán, y fue así como pudimos describir las trayectorias de vida y las inferencias realizadas de cuatro de sus egresados.

4.6 Descripción del trabajo de campo

Como se ha argumentado teóricamente el trabajo de campo consistió en un primer momento en un trabajo de archivo, para recopilar todos los documentos que dan cuenta de los orígenes de este internado, sin embargo, en la revisión documental en el Archivos Históricos de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas y del Archivo Histórico del Centro Coordinador Indigenista Tseltal-Tsotsil, de San Cristóbal de las Casas, Chiapas; se encontraron archivos de otros internados previos al internado en cuestión, por lo que pareció interesante hacer un bosquejo histórico contextual de los internados fundados en la región de los altos de Chiapas que antecedieron al que en la presente investigación se estudia.

Fue así como hallamos los expedientes históricos de la fundación de la escuela de Regeneración Indígena en San Cristóbal de las casas y la de Experimentación Indígena en San Juan Chamula, fundadas en los años de 1918 y 1919 respectivamente. Así mismo, localizamos el informe presentado en el Congreso de Educación de 1964, donde intervinieron las instituciones educativas del país para atender el tema educativo de las poblaciones indígenas, damos cuenta del acuerdo para fundar tres internados indígenas más en México, uno de ellos en Zinacantán, Chiapas. Haciendo referencia a

la formación del centro integración social 9 Manuel Gamio, que aquí estudiamos y qué hasta la actualidad funciona ahí.

Por otro lado, se realizó una exhaustiva revisión de la literatura escrita respecto a la educación indígena en México, específicamente la que da cuenta de los internados indígenas en el país a partir de 1921, como punto de referencia, al ser este el año de creación de la Secretaría de Educación Pública. Esta revisión bibliográfica relacionó el primer internado educativo en México auspiciado por la SEP, la Casa del Estudiante Indígena en la Ciudad de México, con estudiantes de los pueblos originarios de Chiapas siendo este el primer esfuerzo institucional de carácter federal que pretendía atender el problema específico de la educación indígena.

El trabajo con las entrevistas también significó un punto medular en la investigación. una vez identificado al primer informante se construyeron las guías de entrevista que respondieron a las categorías teóricas construidas a partir de los objetivos general y específicos de la investigación. Con este instrumento se llevaron a cabo cuatro entrevistas a egresados de las dos primeras generaciones del internado indígena Manuel Gamio, de Zinacantán, Chiapas.

En dichas entrevistas se priorizó la identificación de las trayectorias de vida de los egresados, esta información posteriormente fue analizada y sirvió de base para describir las prácticas institucionales que incidieron en las trayectorias de vida de estos egresados.

Para la generación de las trayectorias de vida se narraron los principales acontecimientos durante la estancia en el internado y posteriormente su incursión en su vida laboral, lo que permite sostener los resultados de esta investigación. Además de esto, las entrevistas fueron transcritas en su totalidad y procesadas mediante el programa informático Atlas ti, un programa específico para el análisis cualitativo de datos. En este momento pudimos identificar categorías empíricas que emergieron de las

entrevistas y relacionándolas con las categorías teóricas construidas en un primer momento, arribamos a las categorías de análisis, propuestas para esta investigación.

4.7 Categorías de análisis

Las categorías de análisis y subcategorías de análisis propuestas para el presente estudio se obtuvieron a través de un cuadro de congruencia entre las preguntas de investigación y los objetivos propuestos, como se muestra a continuación:

Figura 17

Cuadro de corrección, congruencia metodológica e identificación de categorías

| | | | |
|--|--|---|---|
| Nombre del/la doctorante: | Jesús Amílcar Calvo López | | |
| 1. Relación entre título, objetivo general, pregunta clave de investigación e identificación de categorías de análisis | | | |
| Título de la tesis | Objetivo general | Pregunta de investigación clave | Categorías de análisis |
| Prácticas institucionales que inciden en las trayectorias de vida de los egresados del Centro de Integración Social N. 9 “Manuel Gamio”. Región histórico experiencial | Analizar las prácticas institucionales que repercutieron en las trayectorias de vida de los egresados del internado indígena Manuel Gamio. | ¿Cómo las prácticas institucionales del CIS 9 repercutieron en las trayectorias de vida de los egresados de 1965 al 1975? | Políticas educativas sobre los internados indígenas de 1965-1975 Prácticas institucionales Trayectorias de vida Sentidos y significados a partir de la experiencia |

Fuente: Elaboración propia

Figura 18*Cuadro de corrección, congruencia metodológica e identificación de categorías*

| 2. Relación de objetivos específicos, preguntas específicas, categorías, subcategorías y técnicas de investigación | | | | |
|---|---|---|--|--|
| Objetivos específicos | Preguntas de investigación específicas | Categorías de análisis | Subcategorías de análisis | Técnicas de investigación |
| Analizar las políticas educativas que dieron origen al internado y las prácticas institucionales que se derivan de tales políticas y que incidieron en el trayecto de vida de los egresados del CIS 9 | ¿Cómo las políticas educativas de 1965 a 1975 definieron las prácticas institucionales e influyeron en las trayectorias de vida de los egresados del CIS 9? | Políticas educativas del nivel de educación primaria de 1965-1975 Políticas educativas sobre los internados indígenas de 1965-2000 | Orientaciones de la política educativa: Política de integración La multiculturalidad La interculturalidad | Revisión documental |
| Describir las trayectorias de vida de los egresados del CIS 9 Manuel Gamio de 1965 al 1975 | ¿Cuáles son las trayectorias de vida de los egresados del CIS 9, en el periodo de 1965 al 1975? | Trayectorias de vida | Experiencias en el internado Experiencias académicas Experiencias personales Motivos de incursión en el internado | Narrativas (Entrevistas semiestructuradas) |

| | | | | |
|--|--|---|---|--|
| | | | Expectativas después del internado Correspondencias de expectativas con trayectorias de vida Qué tanto el internado incidió en lo que eres. | |
| Develar los sentidos y significados de la experiencia de haber sido un interno en el CIS 9 “Manuel Gamio”. | ¿Cuáles son los sentidos y significados que han construido los egresados acerca de haber sido un interno del CIS 9, a partir de las repercusiones de esta formación? | Sentidos y significados de actores educativos | Sentido sobre la función del internado Significados de la estancia en el internado sobre la trayectoria de vida de los estudiantes egresados | Narrativas (Entrevistas semiestructuradas) |

Fuente: Elaboración propia

Como puede observarse en los cuadros las cuatro grandes categorías de análisis, con sus respectivas subcategorías, son:

- Políticas educativas sobre los internados indígenas de 1965-1975
 - Orientaciones de la política educativa:
 - Política de integración
 - La multiculturalidad
 - La interculturalidad

- Prácticas institucionales
 - Categorías empíricas emergentes

- Trayectorias de vida
 - Experiencias en el internado
 - Experiencias académicas
 - Experiencias personales
 - Motivos de incursión en el internado
 - Expectativas después del internado
 - Correspondencias de expectativas con trayectorias de vida
 - Qué tanto el internado incidió en lo que eres.

- Sentidos y significados a partir de la experiencia
 - Sentido sobre la función del internado
 - Significados de la estancia en el internado sobre la trayectoria de vida de los estudiantes egresados

Con ellas se desarrolló todo el entramado teórico conceptual de la presente investigación y sirvió como referencia metodológica en el curso del trabajo. Nos permitió hacer énfasis en las respuestas de los informantes, al aplicar las entrevistas, lo que permitió en un segundo momento sistematizar la información y generar los resultados que se presentan en este informe.

CAPÍTULO 5. REPERCUSIONES DE LAS PRÁCTICAS INSTITUCIONALES EN LAS TRAYECTORIAS DE VIDA DE LOS EGRESADOS DEL INTERNADO CIS 9 “MANUEL GAMIO”

En el presente capítulo se hace un análisis de los resultados de la investigación, haciendo uso de una triangulación de datos, documentos recopilados provenientes de fuentes primarias y secundarias, entrevistas hechas a los egresados de las primeras generaciones del internado y textos teóricos que permiten dar lectura e inteligibilidad al trabajo, en el marco de la reflexión y consecución de objetivos propuestos en la investigación. Se sustentan, además, las directrices de los hallazgos mediante la selección de citas de las entrevistas realizadas y se complementa el análisis con la posición del investigador.

5.1 La fundación del internado Manuel Gamio y sus primeros estudiantes

En el Plan de Educación Indígena para 1964 aprobado por el Consejo Nacional Técnico de la Educación, dado a conocer por el profesor Celerino Caño Palacios, presidente del Consejo Nacional Técnico de la Educación, durante el acto de clausura de la VI Asamblea plenaria del Consejo, se pensaba aún en la necesidad de “reincorporar a los núcleos indígenas a la vida del país” por considerar que los grupos indígenas constituían un sector muy importante de la población del país (10.47 %).

Según este plan, tomando en cuenta las recomendaciones de las mesas de trabajo de la asamblea con representantes de las Secretarías de Educación Pública, Agricultura y Ganadería y Salubridad y Asistencia, y del Departamento de Asuntos Agrarios y Colonización, así como del Instituto Nacional Indigenista, el Instituto Nacional de Protección a la infancia y el Patrimonio Indígena del valle del Mezquital y la Comisión del Balsas, proponen a las autoridades correspondientes en el apartado de Educación

Pública, punto 1 Educación Elemental, inciso d). Crear tres nuevos internados indígenas en el país, en los siguientes lugares: Alcozauca, Guerrero; Huautla de Jiménez, Oaxaca y Zinacantán en Chiapas. Además, de proponer en el inciso e), del mismo apartado: Crear mil 320 becas más en los internados indígenas con el propósito de alcanzar, una inscripción total de 5 mil 560 alumnos en estos establecimientos.

Esta propuesta de los representantes de las Secretarías mencionadas, para el caso de Chiapas, sería concretada en 1965 con la apertura el Internado de Capacitación para indígenas en Zinacantán, Chiapas, en lo inmediato, posterior, nombrado: Centro de Integración Social No. 9 Manuel Gamio.

Este internado surge en la disyuntiva del Estado nacional de seguir apostando por el fortalecimiento del Instituto Nacional Indigenista o el acotamiento de sus funciones, institución encumbrada en la década de los cincuenta y en declive a partir de los años sesenta.

Con las entrevistas hechas a las egresadas de las primeras generaciones del internado Manuel Gamio se encontró que, primeramente, este internado surge de la escisión del internado de “La Cabaña”, ubicado en Centro Coordinador Indigenista Tseltal- Tsotsil de San Cristóbal de las Casas, donde funcionaba como internado mixto, para hombres y mujeres; sin embargo, por los problemas de convivencia que generó, el presupuesto reducido que empezó a padecer el Centro Coordinador y la coyuntura de la creación del nuevo internado en Zinacantán, decidieron enviar a sus estudiantes varones al Internado Centro de Integración Social 2, Belisario Domínguez, en San Cristóbal, que ya se encontraba en funciones; y a las mujeres, al nuevo internado que se fundaría en 1965 como Centro de Integración Social 9 Manuel Gamio en Zinacantán, Chiapas.

El momento referido cierra un ciclo muy importante para el Centro Coordinador Indigenista de San Cristóbal, y abre otro momento importante

para la educación indígena en los altos de Chiapas, ya que, fue a través del internado de educación en “La Cabaña” cómo fue posible la formación de los cuadros de Promotores Culturales, personajes claves para el entendimiento del éxito de las funciones, en las poblaciones indígenas, de los Centros Coordinadores Indígenas en Chiapas y en México.

Dada la importancia de los promotores culturales para el trabajo del INI, en general, el Centro Coordinador Indigenista, sugirió continuar con el modelo de formación de “La Cabaña” en el nuevo internado en Zinacantán, ya que al terminar los estudios de educación primaria, las egresadas, tendrían la oportunidad de ser contratadas por el Centro Coordinador Indigenista Tseltal-Tsotsil, como promotoras culturales, como nos lo refiere una de las entrevistadas:

Llegaban los profesores del INI. Sí, a contar a las alumnas, ¡cuántas íbamos a egresar! Ya estábamos tomadas en cuenta para que nos dieran nuestra plaza de ser promotoras. Ya directo de ahí salimos, pues ya nos estaban esperando. Nos enseñaron muchas cosas también, en un curso inductivo que llevamos aquí en el INI. Y entonces ya... fue el año... 1969, en un septiembre. Septiembre, octubre, noviembre, creo... casi cuatro meses, estuvimos parte de diciembre. Y ya de ahí pues ya no había duda de que... nos tenían que dar nuestro lugar para trabajar. Nos dieron nuestra orden de comisión, acudimos con el supervisor, con quién nos tocara en esa zona. (Entrevista A, 12-03-23, San Cristóbal de las Casas, Chiapas)

Por lo anterior, y con el análisis de documentos del Archivo Histórico del INPI, se sostiene que las alumnas aspirantes a una beca en el internado Manuel Gamio tenían ya la posibilidad de un trabajo futuro, al egresar. Se puntualiza, además, en que esto era posible porque, en un inicio, el

internado albergó a estudiantes de edades juveniles, ya que, en 1965 el internado indígena Centro de Integración Social 9 Manuel Gamio, abre sus puertas como un internado para mujeres, con varias solicitudes de becas, como nos muestran las reprografías encontradas en el Archivo Histórico mencionado. 15 estudiantes aspirantes para 2° y 3er grado con edades de 12 y 13 años respectivamente se encuentran en una lista enviada por el Inspector de Educación Federal Profr. J. Encarnación Hernández López, de la zona escolar 36 de Chenalhó, Chiapas, lo que nos muestra el interés que existía por ingresar a esta institución y las edades con las que lo hacían. Seguro que esas adolescentes al egresar tendrían aproximadamente entre 17 y 18 años, lo que les permitiría incorporarse inmediatamente al campo laboral como promotoras culturales, o bien, como nos lo hace saber otra informante, estudiar la educación secundaria en internados del país con quienes tenían una relación directa:

Yo salgo del internado, terminó el internado. Y ahí digo: bueno, ¿termino aquí y ahora qué hago? ¿regreso a mi pueblo? ¡no! Ya no regreso a mi pueblo.

Aquí donde están ahorita las oficinas, en aquel entonces, era el INI, Instituto Nacional indigenista. Ahí estaban las oficinas de la SEP. Y la SEP tenía mucho que ver con el internado de Zinacantán. Aquí estaban los directores de la SEP y, en ese entonces, estaba el profesor Cándido Cueto Martínez, era el director de la SEP. Y él se encargaba de los internados de San Cristóbal y el de Zinacantán, donde había hombres y mujeres, respectivamente. Nos daban becas al egresar, para irnos a estudiar a otra parte, dependiendo el promedio del alumno.

Pues afortunadamente yo tuve un promedio más o menos. Y pues me dieron una beca. En ese entonces, había becas para

Pátzcuaro, Michoacán, para Puebla. Nos daban a las mujeres. Entonces yo elegí a dónde quería. Había también a Oaxaca, a Reyes Mantecón, Oaxaca. Entonces, me ponen a escoger si quería beca para Michoacán o quería para Puebla. No, les digo, yo Puebla. Está más cerca para poder venir en las vacaciones. Se llamaba la escuela, Champusco, Puebla. Y pues ahí estudié la secundaria. Unas jalábamos para Puebla, otras para, para Michoacán. (Entrevista H, 24-02-24, San Cristóbal de las Casas, Chiapas)

Esta primera función del internado poco a poco se fue desvaneciendo a través del tiempo, fue convirtiéndose en un internado de educación primaria elemental atendiendo a niños en edad escolar, a la par que el Instituto Nacional Indigenista palidecía en su gran empresa para ser, con sus promotores culturales, la punta de lanza en la atención de las poblaciones indígenas en situaciones de pobreza extrema e integrarlas a los procesos de modernización y desarrollo del país.

5.2 Dinámicas educativas en la construcción de una cultura institucional

Un interesante momento se suscita en una entrevista, de pronto en el ejercicio de definición del egresado de CIS 9, la entrevistada recuerda que después de haber salido del internado mantuvo prácticas de disciplina, higiene y actividades que aprendió en su estancia en el “Manuel Gamio”. En retrospectiva observa, que esa manera de ser (actuales) tiene mucho que ver con los hábitos inculcados en dicha institución.

La identificación retrospectiva de los modos de actuar de una egresada del CIS nos lleva a pensar que, si bien se crean lazos intrínsecos de identidad dentro de una institución, también estas formas definitorias de identidad están a la vista de las personas externas a la misma institución y forma ese

carácter de identidad institucional. Cuando alguien desea saber ¿quién eres? Invariablemente está preguntando por tu proceso formativo en las diversas instituciones de las que has sido parte. Cuando alguien dice soy “orgullosamente egresado de...” lleva consigo una carga enorme de simbolismo y representaciones que inciden en el imaginario social y definen a una institución.

cada institución posee rasgos de identidad y señas particulares que son propios; ambos constituyen y simultáneamente son aprehensibles en lo que denominaremos cultura institucional... la cultura institucional es aquella cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a esa institución y de las prácticas de los miembros de un establecimiento. Es el modo en que ambos son percibidos por estos últimos, dando un marco de referencia para la comprensión de las situaciones cotidianas, orientando e influenciando las decisiones y actividades de todos aquellos que actúan en ella (Frigeiro, 1992, p. 35).

Si asentimos con Fernández (1994) en el sentido de que “la institución es en un principio un objeto cultural que expresa cierta cuota de poder social (...) la institución expresa la posibilidad de lo grupal o colectivo para regular el comportamiento individual” (p. 17), de esta manera las instituciones pasan a formar parte de la subjetividad del individuo que la hace suya y lo regula.

Cada grupo humano que conforma la comunidad de un establecimiento hace su propia versión de los modelos y normas generales. Para lograr tal fin, utilizan, según Fernández (1998), como “materia prima” las instituciones en sus modelos universales, pero a través de su proceso de institucionalización estos grupos le imprimen sus propias significaciones sociales, normas y valores provenientes de su historia institucional y del

modo en que responden a sus condiciones objetivas, de ahí que cada institución configura su propia idiosincrasia.

Fernández (1998) sostiene que: “En el vínculo sujeto-establecimiento encontramos afectos, cuidados, impulsos y determinado grado de identidad institucional; sentirse miembro, sentirse parte, ‘ser perteneciente’; que se relaciona con niveles de autoestima o desvalorización derivados de la pertenencia” (pp. 21-22).

Cuando la amenaza asecha a “nuestras instituciones”, el peligro nos alcanza. En el cuestionamiento, la crítica o el supuesto o real peligro de destrucción, Fernández (1998) plantea que “...quedan involucradas las partes personales ligadas a ellas. Un cambio institucional puede conmover proyectos, modalidades, rutinas, espacios que quedan ‘llenos’ por la participación institucional y que de otro modo se convierten en tiempos vacíos” (p. 22). El cambio a su vez desnuda problemas que antaño permanecían ocultos, anula los contratos, pactos, acuerdos y consensos conscientes, se identifican más fácilmente las partes vulnerables de la organización, o bien se reconocen las fortalezas que en otro momento se tenían.

5.2.1 Los hábitos “civilizatorios” de los estudiantes del CIS 9 Manuel Gamio

La participación de las mujeres en la encomienda educativa desde la fundación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) fue trascendental, a pesar de ello, por varias décadas la historiografía, dejó de lado a múltiples figuras femeninas que desempeñaron un significativo papel, tanto en el diseño de las políticas educativas del Estado de la posrevolución, como en la ejecución de programas con prácticas “civilizatorias” dirigidas a los habitantes del campo, especialmente del medio indígena.

Lo antes señalado se “explica”, en parte, por el hecho de que el Estado de la posrevolución, que logró institucionalizarse entre los años de 1920 y

1940, implicó la reproducción de una cultura política anclada en el machismo y el patriarcalismo cuyo origen puede remontarse a la colonia y que es posible rastrear también en el México decimonónico, en particular durante el porfiriato (O'Malley, 1986). La historia institucional borró de tajo la participación de grandes mujeres que hicieron posible el avance de la alfabetización en México.

Este sistema social que ha logrado consolidar el dominio del hombre sobre la mujer, ha estado presente en todas las etapas de la vida independiente de México, para el caso de la educación en el periodo de la constitución de la Secretaría de Educación Pública (1921), del total de la población censada 10 538 621, el 65.27 % de la población mayor de 10 años manifestó no saber leer y escribir, de los cuales, el 62.19% eran mujeres y 68.13 hombres, una ventaja relativamente amplia, en cuanto a géneros donde eran más los hombres analfabetos que las mujeres. Sin embargo, para Chiapas, el porcentaje se invierte, hay más mujeres que hombre que se declaran analfabetas. Respecto a la comparación de la situación nacional con respecto al estado en cuestión la diferencia de porcentajes es muy alto respecto a la media nacional, en ambos géneros, como se muestra a continuación:

Figura 19

Comparación media estatal y nacional de analfabetismo en 1921



Fuente: elaboración propia con datos del INEGI:
<https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/1921/#Tab>

Para 1900 (recordemos que en 1900 fue el año de creación del Centro de Integración Social 9, “Manuel Gamio”) la situación no era muy distinta,

el total de analfabetismo en el país de la población mayor a 6 años era 37.7 % (casi 40%), de los cuales, 45% de analfabetas eran hombres y 55 % mujeres. En Chiapas la cifra de analfabetismo rebasaba más de la mitad de la población 60.69%, de los cuales, 46.01 % eran hombres y 53.99 % mujeres. Tales cifras son reveladoras porque nos dan una idea del abandono en que se encontraba el estado de Chiapas en el rubro educativo, con números de analfabetas muy superiores a la media nacional.

Los datos anteriores sirven como base para dejar en claro que la política gubernamental, respecto a la educación en nuestro país, se basaba en la expansión del sistema educativo mexicano y la lucha contra el analfabetismo. De esta manera se pone en marcha el plan de once años bajo la dirección el entonces secretario de educación Jaime Torres Bodet, en el periodo presidencial de Adolfo López Mateos, buscando trascender el periodo presidencial señalado. El posterior presidente Gustavo Díaz Ordaz, a través del secretario de educación Agustín Yañez, hizo suyo el plan educativo de los once años puesto en marcha en la administración anterior, lo que permitió que el modelo de expansión de la secretaría de educación siguiera implementándose en el territorio nacional.

Los datos anteriores son útiles toda vez que en tal contexto se crea el internado de educación primaria indígena “Manuel Gamio”, con la particularidad de ser un internado exclusivamente para mujeres, donde se buscaba la reincorporación de los núcleos indígenas a la vida del país, tal como puede apreciarse en la reprografía rescatada en el Archivo Histórico del Centro Coordinador Tseltal-Tsotsil del Instituto Nacional de Pueblos Indígenas (INPI), otrora Instituto Nacional Indigenista (INI), cuando en la VI asamblea nacional plenaria del Consejo Técnico de la Educación, en el que se diseña y propone el Plan de Educación para 1964, considerando la creación de tres internados indígenas: Uno en Alcozauca, Guerrero, otro en Huautla de Jiménez, Oaxaca y un tercer internado en Zinacantán, Chiapas.

Argumentar que se buscaba reincorporar a la población indígena a la vida del país, lleva consigo la misma carga simbólica de los gobiernos de la posrevolución, las ideas de progreso y desarrollo permean en este tipo de políticas educativas y por lo tanto debían generarse “prácticas civilizatorias” que permitieran incorporar a la población indígena a la modernización del país.

Estas prácticas civilizatorias, como lo sostienen diversos investigadores tienen que ver con “los buenos modales y buenos hábitos” que debieran inculcarse a la población indígena, recordemos que desde los tiempos de la colonia, los adjetivos despectivos para referirse a la población indígena, desde la concepción ladina, han sido: a que el indígena es “sucio”, “flojo”, “alcohólico”, “irresponsable” e “incivilizado”

Lo “ladino” como construcción realizada desde una oposición negativa de “lo indio”, en un imaginario colectivo del pensamiento de lo “auténtico colete”, significa el atraso, la inferioridad, lo sucio, la ignorancia, lo manipulable, “retazos incongruentes de formas de vida pasada, sin vitalidad ni viabilidad, a menos que acepten disolverse en la vida urbana”. (Gutiérrez, 2013, p. 99)

Como veremos a continuación estos estereotipos son base y razón e implementar ciertas prácticas cotidianas en las estudiantes de este internado, para inculcarle hábitos de aseo personal e higiene, además de mecanismos de control a través de la disciplina y el ejercicio del “castigo”.

5.2.2 El cuidado del aseo personal

La educación de la mujer se enfatiza en el internado Manuel Gamio CIS 9, ya que al ser un internado de mujeres las actividades estaban

encaminadas a las que se consideraban propias de su género, y aún más, a otras actividades de hortalizas y agrícolas con un enfoque centrado en la integración cultural a los procesos de desarrollo que pretendía el Estado mexicano.

Además, que dicha integración significaba un cambio en los hábitos personales de la población indígena, no es sorprendente que, en este sentido, en el internado “los buenos hábitos” buscaran implementarse en la vida cotidiana de los estudiantes. Uno de ellos lo constituye el aseo personal que comenzaba con la ducha diaria de los alumnos:

Pues ahí, en ese internado, lo consideraba muy estricto, pero como yo vivía en una casa así, mis padres eran muy estrictos también, como que no hubo cambios, ¿no?, cuando llegué acá, lo único que cambio fue que hubo que bañarse a diario, cambiarse de ropa; y antes de llegar a ir a desayunar, pues revisaban las manos, para ver si no tenía uno uñas largas o si se había, lavado las manos todo ¿no?, y este... Y, levantarse temprano, yo me levantaba a las cinco, cinco y media, para estudiar. (Entrevista P, 13-02-23, San Cristóbal de las Casas, Chiapas)

Ya algunos autores han hablado en torno a este hecho en otros contextos, algunas “evidencias” empíricas, vinculadas a la “educabilidad” de la población rural y a la capacidad de “adaptación” de la población indígena a los ritmos de la producción industrial, “mostraban” que la población india y rural era susceptible de ser redimida.

Bajo dicha circunstancia, el “retraso social” no podía explicarse por la biología o la raza, como lo planteaba la elite “científica” porfiriana, sino por la historia y los procesos sociales, según los criterios de los liberales preocupados por lo que poco después se definió como desarrollo social.

Integrantes de la Sociedad Indianista Mexicana así lo consideraron en un Congreso llevado a cabo en 1910 para conmemorar el primer centenario de la Independencia de México, pocos días antes de estallar la revolución.

Además, la activa participación de la población indígena en el movimiento armado mostraba que la supuesta apatía de los grupos étnicos era un prejuicio del liberalismo. Al “finalizar” la etapa armada de la revolución, varios intelectuales y políticos mostraron gran optimismo en cuanto a las posibilidades de transformar a México en una nación moderna, un proceso en el que la educación pública estaba llamada a jugar un papel central. En su inicio, esa educación estuvo fincada en varios supuestos del liberalismo desarrollista de la última etapa del porfiriato, como la centralidad de los maestros y las escuelas en el cambio sociocultural; sin embargo, dadas las enormes dificultades para llevar a la práctica los proyectos de la SEP, dicha centralidad fue siendo relativizada, con el paso del tiempo. Se planteó entonces la “necesidad” de encontrar métodos eficientes que permitirían crear una nación moderna, basados en teorías científicas.

Con el propósito de instrumentar estrategias adecuadas para educar a las masas rurales, la SEP financió varios “experimentos sociales” a lo largo de las décadas de 1920 y 1930. Bajo esas circunstancias, para algunos liberales mexicanos que vivieron el movimiento revolucionario, el problema del “atraso social” se vinculaba a la forma en que la población indígena socializaba y generaba sus creencias, expectativas y hábitos en la vida cotidiana.

...me tuve que aprender ahí, a hacer el aseo, porque también se hace aseo, todo eso, donde están ahorita las artesanías, desde la iglesia Santo Domingo la Caridad, pues, nos tocaba barrerlo,

limpiarlo todo ahí, a las 6:00 de la mañana, y este, media hora de hacer aseo y después entramos en el salón. (Entrevista P, 13-02-23, San Cristóbal de las Casas, Chiapas)

Esta idea de aseo permeaba en las actividades cotidianas de los alumnos, al grado de ser un eje nodal en su formación, la idea era que si ellos aprendían estos buenos hábitos, los mismos pudieran reproducirlos en sus familias de donde provenían y en las familias que conformarían en su vida adulta.

Desde esa mirada, la familia indígena, así como la iglesia católica, conformaron, por muchos años, los espacios de socialización primaria en las comunidades rurales, lo que posibilitó la constitución de comportamientos e ideologías que volvían a los individuos desconfiados, fanáticos y taciturnos, y que, al mismo tiempo, los empujaba a no tener aspiraciones, a no saber gozar de la vida y a no buscar producir para el mercado. Incluso no sabían reír. En esa coyuntura, el maestro Enrique Corona Morfín, como director del Departamento de Educación y Cultura Indígena de la SEP, consideraba que la población indígena padecía un “estado abúlico”, enfermedad o condición anómica que no solo restaba “energías” a la población india “para progresar por sí mismos”, sino que abonaba a su justificada desconfianza hacia la población mestiza y blanca.

La escuela rural fue concebida entonces como La Casa del Pueblo, un nuevo espacio de socialización en el que los infantes aprenderían elementos esenciales para la vida, un lugar en el cual deberían formarse los ciudadanos que la nación demandaba. Los maestros tenían que ser líderes morales, de niños, así como de las comunidades. La llamada escuela de la acción buscaba generar un ethos moral que impulsara a los individuos a producir para el mercado, sacándolos de su supuesta “apatía” e incapacidad para gozar de la vida.

Elena Torres planteaba el problema en términos de la falta de “carácter” de la población rural, haciendo énfasis en el papel de la mujer en el cambio cultural y en las estrategias para modificar los hogares, elementos que el proyecto de José Vasconcelos no había considerado. El énfasis de Torres sobre la educación doméstica y el trabajo social es un claro reconocimiento sobre la “necesidad” de ir más allá de la escuela y de los maestros para alcanzar los ambiciosos objetivos de la SEP en cuanto al cambio sociocultural

Pues la verdad lo que aprendí mucho ahí, es higiene, ¿no?, el aseo...A bañarse a diario, pues hay que bañar, hasta ahorita lo práctico ¿no? Claro. Pues me baño a diario. Y aprendí mucho, lo que es la higiene personal, ¿no? (Entrevista P, 13-02-23, San Cristóbal de las Casas, Chiapas)

La idea de “enseñarle a vivir”, estaba presente aún en 1965 mediante estas prácticas invasivas en la subjetividad de los estudiantes del CIS 9. Sin embargo, la práctica del proyecto “civilizatorio” del Gobierno Federal era mucho más difícil de lo que habían imaginado los intelectuales y políticos promotores del cambio debido a las resistencias encontradas en los contextos rurales e indígenas, no así en estas instituciones totales como el internado en cuestión.

Poco después, bajo la dirección de Enrique Corona, inicia la llamada Escuela de la Acción; se trataba de formar “hombres libres, de iniciativa, prácticos”, con un sentido claro de la responsabilidad; individuos que tuvieran la capacidad de “obtener dominio de sí mismos”; sujetos capaces de forjar una “firme voluntad” para “colaborar con los demás hombres” y para “labrar una existencia placentera”, tanto para sí mismos, como “para

los otros miembros de la colectividad”. En una palabra, hombres y mujeres “de carácter”.

5.2.3 La alimentación en el centro de integración social 9

Parece nodal que el aspecto alimentario permitiera también la conversión cultural de la población indígena a los procesos “civilizatorios”. Este tema fue de interés para la Secretaría de Educación Pública, al grado de buscar la conformación de políticas educativas para medios indígenas, los temas de alimentación y las Ciencias de la Nutrición surgió en la vida pública del país.

En ese tiempo, se concibió la idea de llevar a cabo a través de las Misiones Culturales programas para la mejora alimenticia, cuyo propósito central era promover el cambio social en las comunidades rurales. Estaban convencidos de que el reparto de tierras era un elemento fundamental para la constitución de una sociedad moderna. En principio, esa actividad sería financiado por la SEP y en él habrían de participar maestros, quienes enseñarían a leer, escribir y contar, además de capacitar a algunos alumnos para dar continuar la labor iniciada por las Misiones Culturales.

El proyecto original fue creado en el período en que Elena Torres Cuellar laboraba en la SEP como directora de Desayunos Escolares, y en una primera etapa su propuesta fue presentada a las autoridades de esa dependencia; sin embargo, “enemistades y envidias” impidieron que el proyecto se llevara a cabo desde la SEP. Así lo explica Elena en su manuscrito inédito del año 1939, “Las Misiones Culturales y la Educación Rural Federal”. Varios años más tarde, en su autobiografía, Fragmentos, publicada en 1964, destaca otros ángulos de la misma historia. Al inicio, José Vasconcelos apoyó su iniciativa; sin embargo, pronto cambió de opinión, cesando a Elena como trabajadora de la SEP (Calderón, 2020, p. 7).

Este antecedente es medular en el entendimiento de la creación de un tipo de hábito alimentación centrado ofrecer comidas alternas a las habituales en las comunidades indígenas, si bien es cierto, en el CIS 9 la alternativa alimentaria tenía que sufragarse con la aportación económica insuficiente del Estado y la generación de los propios recursos --lo que llevaba a ofrecer una alimentación precaria en los primeros años--, la misma circunstancia hacía necesaria la incorporación de lentejas, arroz, carnes (en ocasiones) en la dieta de los estudiantes, alimentos que no consumían en casa.

Sí, fue muy diferente, pero de todas maneras me adapté, sin embargo, muchos regresaban a sus casas, porque a veces el hambre no se aguantaba, porque estaban acostumbrados a comer bastante y en el internado la comida era racionada en ciertos momentos, por lo que tenía uno que aguantar en épocas de falta de alimentos (Entrevista P, 13-02-23, San Cristóbal de las Casas, Chiapas)

Un punto básico en relación con la educación de las niñas y las adolescentes estaba en el “conocimiento de su propia naturaleza biológica”. Según Calderón (2020), Torres creía que “el principio de superación humana” entre “machos y hembras” dependía de esa “naturaleza” diferenciada cuyas manifestaciones se volvían evidentes, de manera desordenada, en la pubertad. Con el propósito de “hacer triunfar los intereses sociales”, la educación buscaba dar causa a esa “naturaleza biológica” de hombres y mujeres. Por tanto, un elemento fundamental de su investigación era “establecer las características de la hembra humana”. Gracias a los avances notables de la anatomía, la fisiología, la química, la medicina y la ciencia de la nutrición en relación con las influencias de las secreciones del cuerpo humano sobre “la conducta social y privada”, era

muy grande la posibilidad de elaborar estrategias efectivas para mejorar formas de comportamiento y de convivencia. Todo ese conocimiento científico podría “contribuir considerablemente al perfeccionamiento físico y moral del ser humano”

5.2.4 La disciplina como medio para la convivencia y de control en el internado de educación indígena Dr. Manuel Gamio

Las instituciones totales, son lugares de residencia y trabajo (en este caso estudio), donde un gran número de individuos en igual situación, aislados de la sociedad por un periodo apreciable de tiempo, comparte en encierro una rutina diaria, administrada formalmente. La definición antes expuesta, elaborada por Erving Goffman en 1961, describe con fehaciente coherencia a los internados de educación indígena y, en mi opinión, a los internados de educación en general, como el Centro de Integración Social “Manuel Gamio”. Por los datos conocidos, este internado históricamente ha funcionado con rasgos de una institución total, como la que refiere Goffman. Si bien el autor no considera a estos internados educativos como tal, las descripciones y argumentaciones en torno a las instituciones totales, dejan ver que pueden ser usadas para la comprensión de estas instituciones educativas.

La rutinización de la vida en estas instituciones lleva consigo una carga de subjetividad importante a través de reglas que permiten la convivencia, al grado que los ahí formados asimilan y practican en su vida futura esas maneras de convivencia y de conducta propias de las instituciones, los entrevistados nos dicen en torno a la disciplina, lo siguiente:

Las reglas eran las que... en las mañanas (puede decirse) levantarse a las cinco de la mañana. Y a las seis, ya debe estar uno bien

peinadito, aseadito, y haber hecho el aseo del dormitorio. Después, entrábamos al salón de 7 a 8 de la mañana y el desayuno era de 8 a 8 y media, a las 9 terminaba el horario de desayunar, nos lavábamos las manos, los dientes y entrábamos otra vez al salón. Y en la noche, también habían reglas para dormir, porque a las 9 de la noche, sonaba la chicharra y a dormir, debíamos guardar silencio, que nadie estuviera hablando, ¿no? Sí, el horario era estricto.

Para mí, haga de cuenta que fue un, una escuela militar ¿no?, porque son los militares muy estrictos. (Entrevista P, 13-02-23, San Cristóbal de las Casas, Chiapas)

Si asentimos con Fernández (1994) en el sentido de que “la institución es en un principio un objeto cultural que expresa cierta cuota de poder social (...) la institución expresa la posibilidad de lo grupal o colectivo para regular el comportamiento individual” (p. 17), lo que hace que las prácticas institucionales pasen a formar parte de la subjetividad del individuo que la hace suya y lo regulan.

Cada grupo humano que conforma la comunidad de un establecimiento hace su propia versión de los modelos y normas generales. Para lograr tal fin, utiliza como “materia prima” las instituciones en sus modelos universales, pero, a través de su proceso de institucionalización, estos grupos le imprimen sus propias significaciones sociales, normas y valores provenientes de su historia institucional y del modo en que responden a sus condiciones objetivas, de ahí que cada institución configura su propia idiosincrasia. Según Fernández (1998) “En el vínculo sujeto-establecimiento encontramos afectos, cuidados, impulsos y determinado grado de identidad institucional; sentirse miembro, sentirse parte, ser

perteneciente“; que se relaciona con niveles de autoestima o desvalorización derivados de la pertenencia” (Pp. 21- 22).

Otra informante nos dijo:

Nos castigaban.

Pues el castigo, era de que tu dinerito que te daban, creo que mensual, te lo quitaban y a lavar... le teníamos miedo al comedor, porque había que asearlo, barrer, trapear, lavar los trastes y está grande...

Y si no nos tocaba una semana de hacer el aseo, era difícil. Teníe uno que limpiar los cristales, trapear, limpiar las mesas, sillas, todo eso. Entonces, teníamos ese miedo. Y todavía más miedo, lavar el baño, como hay mucho frío, no queríamos que nos tocara lavar baños. Sí. Entonces, esos eran los castigos por no seguir las reglas. (Entrevista S, 23-02-23, Ocosingo, Chiapas)

Lo anterior descrito lleva también a pensar que a parte de la subjetivación que se interioriza a partir de la rutinización de las actividades, a la par, existe un uso de poder que permite el control de los estudiantes, lo que nos lleva a la perspectiva foucoulitiana de pensar la disciplina como una tecnología de poder que se infiltra en todos los ámbitos de la vida social, moldeando a los individuos y sometiéndolos a un control sutil pero eficaz.

Para Foucault (1975), la disciplina no es un fenómeno nuevo, sino que tiene sus raíces en instituciones como los hospitales, las escuelas y las prisiones. En estas instituciones, se desarrollaron técnicas de control y vigilancia que buscaban normalizar a los individuos, ajustándolos a ciertos estándares de conducta y rendimiento.

Es decir, la cuota de poder que se ejerce en estas instituciones está estrechamente relacionado con los objetivos de la misma institución, en el caso del internado en cuestión, era prioritario generar hábitos civilizatorios en sus estudiantes, lo cual hacía efectivo a través de normar el comportamiento y la rutinización de las actividades que eran presentadas como deberes.

La disciplina, según Foucault (1975), no se limita a la coerción física, sino que opera a través de un conjunto de mecanismos más sutiles y eficaces. Estos mecanismos incluyen:

- **La vigilancia constante:** A través de la arquitectura panóptica, por ejemplo, se crea un ambiente de vigilancia constante que induce a los individuos a autodisciplinarse.
- **La normalización:** Se establecen normas y estándares a los cuales los individuos deben ajustarse. Aquellos que no cumplen con estas normas son objeto de sanción y corrección.
- **El examen:** A través de exámenes y evaluaciones, se clasifica y jerarquiza a los individuos, lo que permite un control más preciso sobre ellos.

Los tres ejes del mecanismo de control y ejercicio de poder que menciona Foucault están presentes en el internado. Por un lado, la vigilancia constante por parte de los profesores, directivos y de los mismos alumnos para cumplir con el reglamento escolar, a través del horario de actividades que manifiestan haber tenido los informantes. Por otro lado, la normalización de estas conductas a los cuales los estudiantes debían ajustarse, llámese tipo y cantidad de comida, horarios de clases y actividades de oficios, tipo de vestimenta y uso de su lengua, entre otros. Al final eran evaluadas mediante un examen, no únicamente un examen de conocimientos aprendidos en el internado, si no uno de comportamiento, de

haber acatado las reglas y normas de convivencia que permitían seguir estudiando la educación primaria en el CIS 9, Manuel Gamio.

Bajo esta idea podemos afirmar que el internado Manuel Gamio, producía (y produce), un tipo de estudiante acorde a los principios “civilizatorios” de la sociedad occidental

Una disciplina muy bonita, muy bonita, digo, ¡porque a mí me gustó! Porque a mí me sirvió. Hasta la fecha soy muy ordenada, en todas mis acciones. Entonces, eso fue lo que a mí me llamó la atención, estábamos muy vigiladas, muy cuidadas, muy ordenadas. Los maestros, bien. No es, de que nos trataran mal ¡no!, todo era con reglas, porque en todas partes hay reglas. (Entrevista H, 24-02-23, San Cristóbal de las Casas, Chiapas)

La visión positiva de la entrevistada respecto a su formación de su cotidianidad en cuanto al orden de sus actividades, es una constante en las entrevistas, incluso, hicieron referencia a la normatividad de la institución como añoranza y como tipo ideal de la vida aspiracional que han buscado construir.

Recordemos que en la idea Foucaultiana, la disciplina no solo controla a los individuos, sino que los produce. A través de la disciplina, se moldea la subjetividad, se crean hábitos y se internalizan normas sociales. El individuo disciplinado es un individuo dócil, que se adapta a las exigencias del sistema y que se autogobierna. Para la teoría institucional diríamos que la institución instituye sus prácticas, las normaliza a través de la rutinización y por lo tanto los individuos somos a la vez productos, pero

también productores de dicha institución en un proceso de prácticas instituidas e instituyentes.

5.2.5 Los horarios de las actividades cotidianas

Los relatos en torno a los horarios de las actividades escolares nos remontan a que existía una cultura institucional bien definida, entendiéndola como la rutinización y normalización de actividades cotidianas. Comenzando con el horario para despertarse, el del desayuno, las actividades académicas, de recreación, de aprendizaje de un taller de oficios, actividades deportivas, para hacer la tarea y un horario establecido para descansar.

Algunos intelectuales consideran que la experiencia nos pone en contacto con el mundo; la conciencia nos ofrece las representaciones del mundo, tal y como éste se nos muestra en la experiencia; y estas representaciones se dejan, finalmente, expresar con el lenguaje. Por tanto, la experiencia histórica es la extraña confluencia de la escisión (el dolor y la pérdida) y la reunificación (el amor), sin que prevalezca uno de los dos; en esta extraña unión de lo que se excluye mutuamente radica el carácter sublime de la experiencia histórica. Se puede afirmar, por tanto, que la experiencia histórica sublime conserva todos los aspectos de la confrontación brutal con la realidad, esta experiencia histórica sublime la recuerdan los entrevistados como episodios que les genera identidad, la recuerdan con nostalgia y los identifica el uno al otro.

En ese sentido recuerdan que, en el ámbito académico la jornada escolar iniciaban a las 7:00 horas y concluía a las 13:00 horas. De las 8:00 a las 9:00 horas se tomaban los alimentos del desayuno. De las 14:00 a las 16:00 horas se destinaba el tiempo para tomar los alimentos del almuerzo y tener un descanso. De 16:00 a 20:00 horas se realizaba la segunda etapa de actividades escolares y complementarias, con talleres de danza, teatro,

declamación, música; actividades deportivas como fútbol, basquetbol, voleibol, artes marciales, etcétera; trabajo agropecuario en la producción de maíz; cuidado de granjas de cerdos, pollos, y conejos; aseo escolar y actividades de asignaturas que no se lograban finiquitar en el turno matutino.

Si asentimos con Fernández (1994), en el sentido de que “la institución es en un principio un objeto cultural que expresa cierta cuota de poder social (...), la institución expresa la posibilidad de lo grupal o colectivo para regular el comportamiento individual” (p. 17), de esta manera las instituciones pasan a formar parte de la subjetividad del individuo que la hace suya y lo regula. Cada grupo humano que conforma la comunidad de un establecimiento hace su propia versión de los modelos y normas generales.

Para lograr tal fin, utilizan, según Fernández (1998), como “materia prima” las instituciones en sus modelos universales, pero a través de su proceso de institucionalización estos grupos le imprimen sus propias significaciones sociales, normas y valores provenientes de su historia institucional y del modo en que responden a sus condiciones objetivas, de ahí que cada institución configura su propia idiosincrasia. Fernández (1998) sostiene que: “En el vínculo sujeto-establecimiento encontramos afectos, cuidados, impulsos y determinado grado de identidad institucional; sentirse miembro, sentirse parte, ser perteneciente”; que se relaciona con niveles de autoestima o desvalorización derivados de la pertenencia” (pp. 21- 22). Cuando la amenaza asecha a “nuestras instituciones”, el peligro nos alcanza. En el cuestionamiento, la crítica o el supuesto o real peligro de destrucción, Fernández (1998) plantea que “...quedan involucradas las partes personales ligadas a ellas.

Un cambio institucional puede conmovir proyectos, modalidades, rutinas, espacios que quedan llenos” por la participación institucional y que de otro modo se convierten en tiempos vacíos” (p. 22). El cambio a su vez

desnuda problemas que antaño permanecían ocultos, anula los contratos, pactos, acuerdos y consensos conscientes, se identifican más fácilmente las partes vulnerables de la organización, o bien se reconocen las fortalezas que en otro momento se tenían

5.2.6 Los talleres como actividades de formación a través de la experiencia

El trabajo a partir de talleres de oficios, como carpintería, talabartería, horticultura, agricultura, ganadería, panadería, tortillería, corte y confección, entre otros, es herencia de la escuela activa promovida por las ideas educativas de Narciso Bassols en 1938, en las primeras décadas de las actividades de la Secretaría de Educación Pública.

Estas ideas fueron fundamentadas en el filósofo y pedagogo Jhon Dewey, en lo que se denomina la Escuela Activa, cuya concepción de escuela se centra en el alumno como protagonista de su propio aprendizaje y en la conexión entre la escuela y la vida. Dewey revolucionó el campo de la educación con sus ideas sobre el aprendizaje como una experiencia activa y social.

Una de las ideas centrales de Dewey es que el conocimiento no es una mera transmisión de información, sino que se construye a través de la experiencia. El aprendizaje significativo ocurre cuando los estudiantes interactúan con su entorno, exploran, experimentan y resuelven problemas auténticos. Esta perspectiva contrasta con los modelos educativos tradicionales, que a menudo se centran en la memorización de contenidos y en la figura del docente como transmisor de conocimientos.

Para Dewey (1938), la escuela debe ser un lugar donde los estudiantes aprendan a pensar críticamente, a colaborar con otros y a tomar decisiones informadas. La escuela activa promueve el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, además de las habilidades cognitivas. El docente, en este

modelo, actúa como un facilitador, guiando el aprendizaje de los estudiantes y creando un ambiente de colaboración y descubrimiento. Con estas ideas, se crearon talleres de formación para oficios en diversas escuelas, principalmente en internados educativos de educación primaria y en Normales Rurales del país.

Para 1965 la idea seguía vigente como nos lo hace saber una informante:

Sembrábamos, repollo, rábano, zanahoria, cebolla, todo, ¿no? Había un terreno para sembrar en el internado. Ahí, íbamos a regar temprano, a las 6 de la mañana. Cuando no entrábamos en el salón, íbamos a regar. En otros talleres, nos enseñaban a bordar, así, con punto de cruz, manteles; en corte confección. ¡Todo!. Había taller de música. (Entrevista S, 23-02-23, Ocosingo, Chiapas)

Lo anterior nos lleva a pensar que las actividades en torno a los talleres, tenían dos finalidades, la formación para la vida, a través de talleres de oficios y la apreciación a las artes, con talleres de música, danza y pintura, principalmente.

Estos talleres tenían un eje vector de la vida escolar, ya que eran talleres a los que los estudiantes deseaban asistir, incluso, una informante refiere que fue la razón por la que quiso ingresar a la institución:

La estudiantina eran puras mujeres. Lo vi y a mí me impactó, me emocionó... me gustó. Y, qué le digo a mi papá, después del término de la participación del internado de Zinacantán, que quiero entrar

ahí. Llego yo, emocionada, con mi papá, mis papás y les empiezo a comentar que me había gustado la estudiantina. Y qué a mí, me gustaría ir al internado a estudiar, porque yo quiero aprender a tocar guitarra, quiero aprender a tocar la batería. Me gustó mucho. Y dice mi papá: Ay, pero ¿qué vas a ir a hacer allá? Te vas a ir sola, horita dices que te quieres ir, pero vas a sufrir, porque es un internado. No es lo mismo estar en un internado que estar en tu casa. No sé, pero yo me quiero ir. Y me quiero ir y me quiero ir.

Y les digo unas primas ¿por qué no nos vamos a estudiar a Zinacantán? Y participamos en la estudiantina, en la banda de guerra, todo lo que haya, participamos. Una de mis primas aceptó y habló con sus papás. Y pues investigamos cuando iban a ser las inscripciones. Y ahí nos vamos pues, a inscribirnos. (Entrevista H, 23-02-23, San Cristóbal de las Casas, Chiapas)

La idea de aprender un arte, o un oficio, fue poderosa, esta práctica institucional logró hacer efectivas las ideas y hábitos que desde la sociedad occidental eran aceptadas, y crearon posibilidades de una vida cotidiana con poblaciones indígenas acorde a las exigencias de un país con aspiraciones de modernidad y desarrollo económico.

5.2.7 La lengua y la vestimenta tradicional, su uso en el internado

Uno de los objetivos de la educación indígena asimilacionista, fue “desindianizar al indio”, lo que significaba, transculturizarlo, para ello era necesaria castellanizar a las poblaciones indígenas, para ello, existieron dos métodos bien definidos, castellanización directa e indirecta. La primera, consistía en negar el uso de su lengua originaria y con base a castigos lograr que el estudiante aprendiera el español, buscando que se olvidara de su lengua indígena materna, por otro lado, el método indirecto, impulsado por

el Instituto Nacional Indigenista, el cual consistía en que, por medio de lingüistas, pudiera codificarse en lenguaje escrito las lenguas originarias y a partir de ahí crear materiales para la enseñanza del español.

Así se pretendía alfabetizar en lengua indígena y luego aprender el español, para lo cual crearon cartillas de alfabetización con historias y narrativas de los propios pueblos originarios. En Chiapas se crearon tres cartillas de alfabetización en tseltal y tres en tsotsil la cuales aún las conserva el Centro Coordinador Indigenista de San Cristóbal de las Casas como parte de su reservorio en su Archivo Histórico

Al ser el internado Manuel Gamio un descendiente del internado de la Cabaña del INI, no causa sorpresa que los informantes confirmen el tipo de castellanización utilizada en la institución al señalar que:

Yo no sabía hablar español, pues hablaba yo mi lengua, y... hasta que llegué al internado... pues gracias al internado aprendí un poco de español. Sí, yo no entendía nada de español, nada, cero. Pues, fui aprendiendo con las maestras, porque en español hablaban, cuando nos daban clases. Pero, la maestra si nos escuchaba hablar en nuestro idioma, nos castigaba, porque teníamos que aprender el español. Pero, gracias a las maestras pues aprendí un poco. No digo bien, bien; hasta ahorita, a veces me equivoco al hablar, pero mi lengua indígena, lo conservo. Pero, la mayor parte del tiempo hablábamos en nuestra lengua, en nuestra lengua materna. (Entrevista S, 23023, p. 2)

Si bien, el proceso de castellanización que vivieron los estudiantes del Centro de Integración Social 9, en Zinacantán, fue de tipo indirecto, las consecuencias de esas prácticas podemos observarlas en las siguientes generaciones, en las entrevistas tuvimos la oportunidad de conocer a los

hijos de los entrevistados, muchos de ellos profesionistas y académicos que se desenvuelven en diferentes instituciones educativas de nivel básico y universitario, incluso uno de ellos fuera del país. Todos coincidieron en ya no dominar la lengua indígena materna de sus padres. Es decir, se observa un proceso de deterioro del uso de la lengua indígena en esta población particular. Evento que no es único como lo veremos en las siguientes líneas.

En cuanto al uso de su vestimenta tradicional. Al llegar al internado, los estudiantes eran dotados de uniformes y calzado, lo que constituía un conflicto identitario para ellos, la ropa y el calzado no eran propios de su lugar de origen. Sin embargo, económicamente les permitía sufragar la necesidad de vestido, así que optaron por usar la ropa nueva y el calzado que les proporcionaban, si bien, no era obligatorio el uso del uniforme poco a poco se fueron acostumbrando a usar el nuevo tipo de ropa, incluso en eventos conmemorativos especiales les sugerían que usaran su ropa tradicional, como ellos mismos lo mencionan

Pero nos pedían la ropa regional, porque cuando íbamos en otros lugares, pues íbamos vestidos de regional. Sí, porque los que estudiábamos, los que tocaban guitarra, marimba, salíamos a tocar en diferentes lugares. Nos íbamos, pero con traje regional. Y... ya, nos llamaban allá en Tuxtla cuando había grandes festivales, llegábamos a participar. Y luego la directora organizaba, usábamos nuestra ropa original, de donde somos. Sí, sí, sí. Y así íbamos así, vestidas, de traje regional. (Entrevista S, 230223, p. 19)

Lo anterior nos hace pensar en el folclor del que se han alimentado los eventos gubernamentales para, en el discurso, enaltecer a los pueblos originarios, si bien, es motivo de orgullo, pareciera que es momentáneo. En la cotidianidad ni el vestido tradicional usaban en el internado, ni los

derechos indígenas eran reivindicados socialmente. En el mismo sentido observamos que la vestimenta tradicional ya no la portan los hijos de los informantes entrevistados, tampoco ello lo usan en la cotidianidad, ninguno de ellos portaba la indumentaria tradicional en las entrevistas.

Los aspectos anteriores son precisiones concretas de las repercusiones de las prácticas institucionales generadas en el internado, si bien, existió una especie de respeto a su cultura, en los hechos y en las generaciones posteriores tanto la lengua como el uso del vestido tradicional han desaparecido, al final, el mandato institucional del internado indígena se ha alcanzado, integrar a los estudiantes a las ideas occidentales de modernización y educación.

5.3 Incidencia de la formación en el internado en las trayectorias de vida de los egresados del CIS 9

En este apartado se narran, en la voz de los entrevistados, los cursos de las trayectorias de vida en tres momentos específicos, la llegada al internado, su estancia y su posterior inclusión laboral, que, como veremos, están íntimamente relacionados con el Instituto Nacional Indigenista, a través del Centro Coordinador Indigenista Tseltal-Tzotsil, de San Cristóbal de las Casas, Chiapas. Cabe señalar que en las narraciones se hacen acotaciones de la entrevista y se generan puntos de análisis respecto a lo que las informantes relatan.

5.6.1 Las expectativas de vida. La ilusión de estudiar

Ingresar al Centro de Integración Social 9, en Zinacantán, constituía una puerta de acceso para asegurar el estudio y culminar la educación primaria elemental, además de tener la posibilidad, al egresar, de ser contratadas por el Centro Coordinador Indigenista Tseltal-Tsotsil de San Cristóbal, como promotoras culturales. Parece que esta promesa, de

emplearse, al egresar, en una institución gubernamental siendo becadas en un internado, son las razones que llamaban poderosamente la atención de los familiares para llevar a sus hijas al internado. La entrevistada S nos relata:

Estaba cursando segundo grado de primaria en la escuela de la comunidad que se llama Chonil, municipio de Oxchuc, Chiapas. Mi maestro se llamaba - se llamaba, porque ya no, ya no está en este mundo- Francisco G. Era un maestro estricto, nos castigaba, nos hincábamos en granos de maíz, si no sabíamos marchar, nos pegaba en los pies. Las muchachitas que estaban en tercer grado, los mandaban al internado de Zinacantán. Pero de repente, cómo se llevaban bien con mi papá, me llevó a pasear supuestamente en San Cristóbal, de Chonil, caminando, hasta San Cristóbal.

Salimos a las 3 de la mañana, para llegar a dormir, adelantito de Huixtán, al siguiente día... pues empezamos a caminar otra vez, pasamos a San Cristóbal y de ahí a Zinacantán. Pero a pie. A pie y descalza, no sabíamos que era zapato, que era chancla, que era suéter, nada de eso.

Como estaba contando, el maestro fue a dejar a las muchachitas que ya estaban en tercer grado, entonces de repente le dice a mi papá, estando en San Cristóbal, ¿por qué no llevamos a S? Para que ya conozca, ya está en segundo grado, para el otro año, pues va a estar en tercero, que conozca el internado de una vez. Pues mi papá dice: está bien, ¡vamos!... y fuimos.

De repente le nace decir el maestro: mira don M, y ¿por qué no entra también S? ¡sabe, conoce! Que entre de una vez, dice. A ver qué pasa, mi maestro me compró mi cuaderno, mi lápiz, mi borrador... me metí. Solo vi que empezó a medio bailar mi maestro,

contento estaba. ¿Cómo era posible? Si, ni había terminado el segundo grado.

Entonces mi papá dijo... -pues maestro, no se va a quedar mi hija, porque no viene preparada. ¡Sólo la ropa que trae puesta! -No. ahí lo vamos a ver... le vamos a hablar a la directora, la directora va a entender, a ver qué nos dice. Y salen las otras muchachitas de tercero contentas porque me quedaría, creo que quedamos 5, regresaron dos. La directora le dijo: Que se quede. Yo no entendía nada de español, nada, cero, no entendía que les estaban diciendo el maestro y a mi papá. Después mi dijeron que la directora quería que me quedara y ¿pues qué pasó?... que me quedé, con esa ropa que llevaba.

Pasaron como 2-3 meses sin llegar mi papá, porque para llegar ahí, hay que caminar. Hay que tener un compañero para caminar, porque es largo el viaje. Estuve descalza, usaba la ropa que me habían regalado allí. De allí, ya no terminé el segundo grado, la maestra, me avienta a tercero, tercer grado. Tercer grado cursé ese año. (Entrevista S, 23-02-23, Ocosingo, Chiapas)

Esta primera narración hace referencia a la orientación de un maestro rural en la comunidad de Chonil, Oxchuj, Chiapas, que evidentemente conoce el internado, para que nuestra entrevistada S termine sus estudios de educación primaria en el internado, y la decisión del papá de dejar a su hija en esta escuela, inferimos que para tomar una decisión de ese tipo debieron haberle convencido, por un lado, conocer las instalaciones del internado, y por el otro, la plática con la directora de la institución. La infórmate, en toda la entrevista, muestra añoranza y agradecimiento al internado, porque gracias a este pudo tener un trabajo que le permitió darle

estudios universitarios a sus hijos, ahora ya profesionistas y desempeñándose en espacios laborales universitarios.

La segunda informante H, nos platica como fue su experiencia de ingreso al internado:

Fue algo muy curioso para mí, muy curioso y muy emocionante, porque yo soy nacida en San Pedro, Chenaló. ¿Sí? Actualmente pues vecina de aquí, de San Cristóbal. En aquel entonces, mis papás allá vivían... allá nací yo. Fue muy curioso porque en una feria, que se celebra en Chenaló el 29 de junio, comienza el 27 y termina el 30 de junio. Yo recuerdo perfectamente bien, que el día 29 de junio, de... como del 65-66 tal vez. Llegó una estudiantina a tocar allá en el pueblo. Y curiosamente, pues yo estuve ahí, observando, y vi que eran puras mujeres. ¡La estudiantina eran puras mujeres! Lo vi y a mí me impactó, me emocionó, me gustó.

Y qué le digo a mi papá al día siguiente o en la noche, tal vez después del término de que vimos la participación del internado de Zinacantán. Llego yo, con la emoción, mis papás, y les empiezo a comentar que me había gustado la estudiantina y qué a mí me gustaría ir al internado, al internado a estudiar, porque yo quiero aprender a tocar guitarra, quiero aprender a tocar la batería. Me gustó mucho, le digo, y yo quiero ir. Y dice mi papá: Ay, pero ¿qué vas a ir a hacer allá? Te vas a ir sola, horita dices que te quieres ir, pero vas a sufrir, porque es un internado. No es lo mismo estar en un internado que estar en tu casa. - No sé, pero yo me quiero ir. Y me quiero ir y me quiero ir.

Pues, si te gustó hijita y quieres ir, ¡vamos! Vamos a ir a investigar. Bueno, le dije, bueno. Pero para ese entonces, unas primas, dos primas, les habló y los empiezo a emocionar... ¿por

qué no, nos vamos a estudiar a Zinacantán? Y participamos en la estudiantina, en la banda de guerra, en todo lo que haya participamos. Mis primas aceptaron y también hablaron con sus papás. Y pues investigamos cuando iban a ser las inscripciones. Y ahí nos vamos pues, a inscribirnos.

En aquel entonces, no había entrada de vehículo. Teníamos que cruzar un cerro y caminar. Quedamos las tres, de esa manera nos quedamos internadas. Nos lleva mi papá llorando. Me llevó, me dejó, porque mi papá no quería, mis papás no querían, no querían que yo me separara, sobre todo porque no había la posibilidad de estar yendo y viniendo ¿no? porque no había transporte. Entonces me quedo, ¿no? con esas mis primas, nos quedamos las tres. (Entrevista H, 24-02-23, San Cristóbal de las Casas, Chiapas)

Esta segunda narración nos muestra el interés que existía sobre los talleres impartidos en el internado, además que hace imaginar el sufrimiento que vivieron las familias al dejar sus hijas en esta institución. De igual forma, es palpable la conciencia que tenía la entrevistada respecto al ingreso a la institución, lo que nos confirma que las primeras generaciones del internado eran jovencitas, o al menos adolescentes, que estudiaban la educación primaria y que al egresar contaban con la edad propicia para el trabajo.

Un tercer relato nos cuenta:

Supimos del internado por un profesor que me enseñaba en la primaria, en la comunidad de Buena Vista, municipio de Oxchúc, yo estaba en segundo grado. Era su alumna en ese tiempo, él era muy inteligente, le gustaba que saliéramos adelante y ya sabía que había una escuela primaria en la modalidad de internado, en Zinacantán;

porque en las comunidades no había escuelas primarias con sexto grado, solo primero y segundo año, nada más.

Entonces mi profesor de segundo grado platicó con mi papá, preguntó si había la posibilidad de que me mandarían a estudiar a esa escuela. Lo escuché y me entusiasmé mucho, yo tenía ganas, ánimo, de seguir mi primaria, porque si lo hubiera yo dejado ahí, nomás en segundo año, ahí me hubiera quedado. Entonces ya que ese profesor me animaba y les decía a mis papás que siguiera adelante. Nos echaba la mano pues él nos llevó al internado Dr. Manuel Gamio,

Yo tenía ganas de seguir adelante porque mi situación era muy difícil, era muy pobre la vida y era importante que hubiera algo que me permitiera generar este cambio en la manera de vivir. Y sí, me gustaba la idea de seguir estudiando, ¿no? Nunca pensé, que ahí nomás me iba a quedar, estancada.

Gracias a Dios nunca me dijeron que no, porque también había eso de que solamente los niños tenían más derecho y las niñas no, ¿por qué? Porque éramos mujeres y no teníamos por qué salir fuera de la casa de los papás. Pero mis papás, me dieron mucho ánimo, me dijeron -pues, vete hija, yo quiero que sigas estudiando, si quieres ir. Yo les decía: quiero ir papá... yo quiero ir, quiero terminar mi primaria y voy a echarle ganas. Como éramos tan pobres, mi papá no tenía recursos para que yo fuera a la escuela, teníamos que caminar de Oxchúc hasta Zinacantán, teníamos que andar muchas horas. Pasamos San Cristóbal y faltaba más, todavía, para llegar a la escuela, así fui a inscribirme al internado. Me acuerdo que fue un diciembre de mil novecientos... eh, sesenta y... cuatro. Tuvimos que esté esperar turno, pero ya había alumnas ahí, se adelantaron un grupo de alumnas, los supieron antes, fueron a ocupar, apartar su lugar; pero ya estaban ahí, estaban inscritas, ya estaban comiendo,

era pocas. Legué con un poco de miedo porque todo era nuevo. Después me dio mucho gusto, era una alegría, era un cambio para mí...

Mi mamá, ella no quería que yo fuera, porque soy la mayor. Me preguntó ¿ya lo pensaste bien? Sí, le dije. Entonces mi mamá se puso muy triste, lloraba; pero me fui con ganas. Como daban vacaciones en semana santa, no fui a mi casa, me quedé allá, para no caminar, para no desgastarme, porque... era mucho caminar pues.

Sí. Y ya claro le dije a mi papá, cuando llegó la última vez, cerca de semana santa, le dije: -no, no vengas papá porque no voy a ir, me voy a quedar aquí, dice la directora que podemos quedarnos aquí a vacacionar y podemos estudiar, hacer nuestra tarea, que nos van a dejar quedarnos y que hay alimento para los que quieren quedarse. Pues yo con ganas me quedé, no quise ir a vacacionar con mis papás, yo creo que hice mal, jajaja. (Entrevista A, 12-03-23, San Cristóbal de las Casas, Chiapas)

Este relato centra la atención en la necesidad de seguir estudiando para cambiar la condición precaria de vida en la que vivía la entrevista, además muestra que el internado, al proveerles alimentación, techo y satisfacer necesidades básicas se convertía en una especie de tabla de salvación para aspirar a un futuro con mejores condiciones socioeconómicas.

De manera general, encontramos algunas similitudes en las informantes, cuando llegan al internado, que vale la pena rescatar. Por un lado, el punto de origen es que todas salen de comunidades rurales indígenas con condiciones socioeconómicas empobrecidas, lo que permite ver al internado como una oportunidad para terminar su educación

primaria. La familia, a pesar del dolor que genera la separación de su hija, está de acuerdo en que estudie ahí; parece ser que el motivo es la posibilidad de empleo al terminar de estudiar, además de que la beca en el internado permitía cubrir con las necesidades básicas de vida de sus hijas. El maestro de educación rural de sus comunidades sirve como una especie de enlace entre las estudiantes y el internado; en ese momento, en sus comunidades de origen no existían los grados superiores de educación primaria para su estudio, si alguien quería terminar su educación primaria tenía que buscar escuelas de organización completa, que la mayoría de las veces estaban en las ciudades, lo que imposibilitaba la terminación del nivel educativo, el internado jugaba entonces un papel nodal para vislumbrar una esperanza de estudiar y, al egresar, de emplearse para buscar un ascenso social.

5.6.2 Experiencias significativas durante la estancia en el internado

Otro episodio importante en las trayectorias de vida de las entrevistadas lo constituyen las experiencias vividas durante su estancia en el internado y el sentido y significado que adquirieron esas experiencias en su vida. Como veremos, recordar sobre su vida en el internado provoca nostalgias y momentos emotivos para ellas, al grado de generar lágrimas, lapsos de silencio y extravíos en el tiempo, a pesar de estos sentimientos que provoca es posible identificar en ellas mucho agradecimiento a la institución, las anécdotas contadas son positivas, y no muestran alguna experiencia negativa de consideración importante.

La egresada S nos cuenta:

Entonces, pues, nos cuidaban muy bien las maestras, eran estrictas. ¡Bueno! era mejor para nosotras, porque, en mi caso mi papá era muy estricto, nos pegaba, nos regañaba. Para mí, era lo mismo, no cambie de ambiente.

Tenía uno que cumplir con las tareas. En una ocasión, creo que, en las sumas de quebrados, así le decían a las fracciones, no sé qué me pasó aquel día, no le entendí y saque cinco. Pero no sólo dijo la maestra, -sacaste cinco. ¡No!, me castigó. Nos daban un dinerito que se llamaba PRE (Programa de Recreo Escolar), creo que tres pesos, pues me lo quitó cuando llegó, además, estuve lavando una semana el baño, por no sacar una buena calificación. Ese día me senté en el pasillo ¿no?, porque no se podía pisar el jardín, ni se podía caminar allí, nos decían que teníamos que cuidarlo; se acercó una maestra y me dijo: ¿Qué te pasó S? pues no sé, es que no entendí esto, le dije, y empecé a llorar. Ella me dijo: -ven siéntate, ahorita te explico; se sentó conmigo la maestra, y me empezó a explicar. Al día siguiente ya pude mostrarle a la maestra que me castigó que yo ya sabía la suma con fracciones, porque tenía uno que aprender, porque si no nos castigaban.

Eran estrictas. En los dormitorios, ni un cabello debía haber, ¡brillaba el piso! porque tres veces se trapea al día. En el desayuno, en la comida y en la noche ¡tres veces la comida, tres veces el aseo! Tenía uno que estar trezadita, nada de cabello suelto. Al pasar al comedor, sacábamos los pies, para que mirara la maestra que estaban limpios. Nos levantaban la faldita, a ver si el fondo, estaba limpio y el exterior e interior también, todo, nos revisaba.

Yo pienso que eso fue una buena educación, aunque a regaños, aunque con castigos, pero fue una buena educación, para mí lo fue. Así estuve cuatro años, ahí terminé mi sexto grado de primaria, teníamos que saber bien las tablas de multiplicaciones, gracias a mis maestras, hasta ahorita no se me ha olvidado. También nos enseñaron a bordar, con punto de cruz, manteles; corte y confección, ¡todo!... música. Si tercer año le tocaba agricultura, pues se iba al campo, la mitad y la mitad a bordados y tejidos y a manejar

máquinas para costurar ropa. Otras a cuidar ganado, porque había gallinas, puercos, y borregos. Las más pequeñitas, las niñas más pequeñas, de mi edad, cuidábamos borreguito, no nos dejaban ir a ver puercos porque eran puercos grandotes y mordían.

Y así, a la hora que dijera la maestra nos íbamos a dormir, pero en el dormitorio a veces nos gustaba jugar, como niñas que éramos, así que nos poníamos de acuerdo, cuando pasaba la enfermera todas en silencio, porque si escuchaba que alguien estaba haciendo ruido todas las niñas llevábamos el castigo, aunque solo una estuviera jugando o haciendo ruido. Creo que me castigaron cinco veces.

El castigo, era de que tu dinerito que te daban, creo que mensualmente, te lo quitaban y a lavar, le teníamos miedo al comedor, porque está grande y si nos tocaba de castigo el aseo una semana, era difícil. Tenía uno que limpiar cristales, trapear, limpiar las mesas, sillas, todo eso. Entonces, teníamos ese miedo. Y lavar los baños, como había mucho frío, no queríamos que nos tocara lavar baños. (Entrevista S, 23-02-23, Ocosingo, Chiapas)

Estas experiencias que nos cuenta S son relevantes en tanto se van asumiendo, subjetivando, a través de la cotidianidad, como prácticas institucionales de formación para la vida, la entrevistada es clara cuando señala que vivió una “buena educación” a través del internado, sobre todo hace hincapié en los talleres que se implementaban y en los castigos que sufrían por la disciplina de control que tenían. No nos habla en este apartado de las restricciones vividas en cuanto al uso de su lengua o la dificultad que tenía para entender el español, que era el lenguaje que usaban los profesores en todo momento.

La entrevistada H relata:

Ya estando inscrita, entré a la estudiantina y luego a la banda de guerra. Los lunes de homenaje veía a la banda de guerra de mujeres, me llamó la atención, me gustó mucho, por eso participé y fui seleccionada para integrar la banda de guerra también.

Los talleres eran de música, la banda de guerra y la estudiantina. Además, teníamos talleres de corte y confección. Teníamos bordados y tejidos. Trabajábamos también, alrededor de la escuela, en el campo, llevábamos agricultura, había pollos, puercos, borregos, ganado, de todo. En la agricultura, teníamos que trabajar, con azadón y machete. Ahí sí ya, lloraba yo y lloraba, era lo más difícil para mí.

Aprendí corte y confección, aprendí bordados y tejidos. O sea, yo aprendí un poquito de todo. Para mí fue algo primordial, porque aprendí muchas cosas. Aprendí a ser ordenada porque de lunes a viernes, empezamos con las clases, desde las siete de la mañana hasta dos de la tarde, y en la tarde llevábamos los talleres, llámese corte y confección, agricultura, y en la noche, teníamos biblioteca, que era para ir a hacer las tareas.

Una disciplina muy bonita, muy bonita, digo porque a mí me gustó, porque a mí me sirvió; hasta la fecha yo soy muy ordenada, en todas mis acciones. Entonces, eso fue lo que a mí me llamó la atención que estábamos muy vigiladas, muy cuidadas, muy ordenadas. Los maestros, bien. No es que nos trataran mimadas ¡no! todo era con reglas, porque en todas partes hay reglas.

Llevábamos educación física y también teníamos danza. Teníamos equipos de basquetbol, de voleibol y salíamos a participar en las ciudades. Yo jugaba básquet y jugaba volibol. (Entrevista H, 23-02-23, San Cristóbal de las Casas, Chiapas)

La entrevistada, como la anterior, hace referencia a la existencia de talleres, por lo que, entendemos que estos eran parte nodal del trabajo en el internado, señala además que las actividades que le llamaban mucho la atención era participar en la banda de guerra y la estudiantina de la escuela, no hace referencia al trabajo académico que se desarrollaba, tampoco a la importancia de uso exclusivo del español como único idioma de comunicación, aunque sí precisa que las compañeras que no sabían comunicarse así aprendieron durante su estancia en el internado. Cabe señalar que la entrevistada, a pesar de ser originaria de una comunidad indígena no aprendió la lengua que se hablaba ahí, sus papás le enseñaron a comunicarse solo en español y en el internado, al ser el lenguaje usado, no se le dificultó la comunicación con los maestros y demás personal de la institución.

La narrativa de la informante A nos dice:

Pues, ya estando ahí, era un cambio, bastante cambio admiramos. Poco a poco, empezamos a aprender. Todo era muy disciplinado desde no tirar basura, estar bien limpias, la forma de dormir, teníamos una hora, no nos dormíamos a cualquier hora. A las seis nos levantábamos y hacíamos aseo en los dormitorios, cuando llegaba la hora del desayuno ya todo el aseo estaba listo. Nos formábamos, para pasar al comedor, tocaban la corneta y a formarse rápido y así, sucesivamente, a diario, teníamos que aprender. Y sabíamos que, si no se hacían bien las cosas, quedamos castigadas.

Después del desayuno, cuando ya estaba todo listo, el aseo, todo; como a las ocho de la mañana, a formarse ya, para pasar a los salones. Planchada la ropa -estamos uniformadas-, si no estaba planchada o si no llevamos bien puesta nuestras calcetas no podíamos entrar, igual nuestros zapatos, debíamos tenerlos bien

puestos. Nuestro cabello debía estar bien peinado y ya que estábamos listas pues ya entrábamos a sentarnos al salón para empezar las clases.

A parte de las clases nos enseñaban a, a cultivar calabazas, cebollas, zanahorias, rábanos, lo que nos tocara. Había un maestro de agricultura que nos organizaba para realizar las actividades, nos íbamos a los terrenos que tiene el internado en la parte de atrás para hacer las actividades. Cultivamos repollo, cebolla, zanahoria, pepino, un montón. También había corte y confección, teníamos muchas máquinas de coser para aprender a costurar. Taller de tejidos y bordados. Nos enseñaban a tocar guitarra, marimba, violín, mandolina, el instrumento que te gustara y que tuviera el taller. Había banda de guerra. Tocaban tambores las alumnas cada vez que hubiera alguna fecha para festejar, por ejemplo, el 20 de noviembre, íbamos a San Cristóbal a participar.

Recuerdo que cuando iba a terminar nuestra primaria, mis compañeras que estaban elegidas para cantar o tocar en la estudiantina, les tocó ir a la inauguración de las olimpiadas que se hicieron en México. En ese año terminamos la primaria, en el 68. Y fue una desgracia para mí no haber sido seleccionada, no tuve buena voz, no fui. Quería ir a la Ciudad de México, se fue casi todo el grupo, muy pocos nos quedamos, tenía una amiga y ella si fue, me quedé triste, porque yo tenía ganas de ir también, ja, ja, ja. (Entrevista A, 12-03-23, San Cristóbal de las Casas, Chiapas)

El testimonio hace alusión a las reglas y disciplina del internado y hace nuevamente hincapié en la importancia de los talleres de artes y oficios que se realizaban en el internado por las tardes. Curiosamente, tampoco en esta entrevista se hace alusión a las actividades académicas realizadas. Lo

atractivo para las estudiantes eran los talleres, sobre todo los de artes, los que tenían que ver con la música, tocar algún instrumento e incluso, les llamaba la atención la banda de guerra que, en ocasiones especiales, las hacía ir a otras ciudades. Es interesante la nostalgia con la que recuerda la entrevistada no haber quedado seleccionada en la estudiantina para ir a la Ciudad de México en el marco de la inauguración de los juegos olímpicos de 1968.

Las tres narrativas nos permiten conocer la experiencias más significativas que vivieron en el internado y como están vinculadas con las prácticas de vida que aun conservan, en el siguiente apartado veremos como estas prácticas permitieron que al egresar pudieran desempeñar funciones laborales determinadas, crear hábitos que siguen practicando en al actualidad y como el internado incidió en su trayectoria de vida, especialmente para emplearse en los espacios laborales del INI y de la Secretaría de Educación Pública, a través, del subsistema de educación indígena en el estado de Chiapas.

5.6.3 Los cursos de vida al egresar del internado

Como ya se ha hecho saber, las edades de las estudiantes egresadas de las primeras generaciones del internado oscilaban alrededor de los dieciocho años, lo que le permitía pensar en su futuro laboral. Además, recordemos que el propio internado, en un inicio, dentro de sus objetivos tenía formar cuadros que pudieran servir para, al egresar, formar parte de los promotores culturales del INI, esta posibilidad abría las puertas para, inevitablemente, tener contacto directo con la institución que hacía unos años había dado origen al internado indígena Manuel Gamio, de Zinacantán.

Al respecto la entrevistada S, relata:

Todas los que en esas generaciones salimos, todas tuvimos trabajo, en el magisterio mayormente. Yo terminé, creo, mi sexto grado a los diecinueve años, no muy me acuerdo. Porque fue en 1970 que terminé mi sexto grado y en el 71 me dieron el trabajo, pero porque era muy fácil tener trabajo.

Había un director en Ocosingo, y la directora del internado pidió verlo, para que fuera padrino de la generación, se llamaba Carlos V., algo así, dijo que sí y llegó a la clausura. Nos dijo: -miren niñas, jovencitas, no les voy a poder dar regalo a todas, pero las que ya tienen un poquito de edad, van a tener trabajo; las que están más chicas, se van air a la Huerta, en Michoacán, se van a ir a otro internado a estudiar la secundaria. Y ahí nos escogieron las muchachas que fueron al otro internado y los que nos fuimos a trabajar.

Pues, yo me quedé para trabajar ya era tiempo que yo trabajara. Un año tuve un curso en el INI, en San Cristóbal, donde ya me pagaban. Termina el año, me dan mi orden de comisión y a trabajar en la selva, a un lugar que se llama Perla de Acapulco, ahí me mandaron, como promotora cultural. Pasaba yo a visitar a las casas para orientar a las madres o padres de familia sobre aseo, enfermedades, hervir el agua, y cosas así. Así tuve el trabajo. No sufrí para buscar trabajo, me lo dieron gracias al internado Dr. Manuel Gamio. Estuve como promotora cultural dos años y después, me dieron la plaza como maestra de grupo. Ya tenía más de 18 años cuando me dieron la plaza. (Entrevista S, 23-02-23, Ocosingo, Chiapas)

En el caso de H, su vínculo con el INI, de donde actualmente es administrativa jubilada, recorre la otra vía de acceso que nos narró la entrevistada anterior, estudiar la secundaria en otro internado y en el

regreso acercarse a las puertas del Centro Coordinador Indigenista de San Cristóbal de las Casas, Chiapas, como lo veremos a continuación:

Bueno, yo salgo de, salgo del internado, terminó el internado. Y ahí digo, bueno, ¿termino aquí y ahora qué hago? ¿regreso a mi pueblo? ¡no!

Ya no regreso a mi pueblo. Resulta que para ese momento todas las que egresamos del internado, nos trajeron a las oficinas de donde era el INI, Instituto Nacional indigenista, también ahí estaban oficinas de la SEP y tenían mucho que ver con el internado de Zinacantán. En ese tiempo estaba el profesor Cándido C. M. que era el director de la SEP, y él se encargaba de los internados de San Cristóbal y de Zinacantán, donde en uno había hombres y en el otro, mujeres. Y resulta que nos estaban dando una beca para irnos a estudiar a otra parte, dependiendo el promedio del alumno. Pues afortunadamente yo tuve un promedio más o menos y me dieron la beca. En ese entonces, había becas para Pátzcuaro, Michoacán y para Puebla para las mujeres, me dieron a elegir y les digo: -yo, Puebla. Pensé en que estaba más cerca para poder venir en las vacaciones. Y escogí Puebla, para estudiar la secundaria, a Champusco, Puebla. Unas jalamos para Puebla, otras para Michoacán

Terminé en Champusco y digo otra vez, bueno y ¿ahora qué viene? ¿ahora qué voy a hacer? Me vengo aquí a San Cristóbal. Y por una compañera, supe que estaban contratando en el INI, fui a dejar mis papeles, presenté un examen y me dijeron que me iban a llamar. Recuerdo que fui a visitar a mis papás y estando allá me llegó a traer mi hermana, de urgencia, diciendo que me llegaron a buscar del INI, para una entrevista con el delegado. Me hizo muchas preguntas, pero una de ellas ¿Está usted dispuesta comenzar a trabajar ya? Si, mi respuesta fue si a todo, me dice: ¿Sabe qué? Se puede presentar

mañana, ya a laborar. ¿A qué horas? No, tales horas, - ¡perfecto! Mañana estoy para acá. Todo fue muy rápido. Y así empecé, a trabajar. Al grado que, de ahí, del INI, ya me jubilé. Trabajé 37 años en la institución. (Entrevista H, 23-02-23, San Cristóbal de las Casas, Chiapas)

La cercanía de Instituto Nacional Indigenista al internado Manuel Gamio queda nuevamente de manifiesto, lo interesante es que las redes de trabajo con otras instituciones eran fuertes, el modelo de internado para las comunidades indígenas y rurales estaba en su esplendor y, como es evidente, habían internados de educación primaria, secundaria y normales, específicamente en las denominadas Normales Rurales.

El relato del tercer informante nos señala:

Éramos muy buscadas. Porque no había muchas maestras bilingües en las comunidades. Y como, en ese entonces el INI, aquí en San Cristóbal, estaba funcionando muy bien, llegaban los profesores a contar a las alumnas, ¡cuántas íbamos a egresar! Sí, ya estábamos tomadas en cuenta, para que nos dieran nuestras plazas de promotoras. Ya directo, del internado al trabajo, ya nos estaban esperando. Sí, me fue bien gracias a Dios,

Hicimos un curso que llevamos en las oficinas del INI y entonces ya, fue en año de 1969, en un septiembre. Septiembre, octubre, noviembre, creo... casi cuatro meses, estuvimos parte de diciembre. Y de ahí pues ya no había duda de que nos tenían que dar nuestro lugar para trabajar. Nos dieron nuestra orden de comisión, fuimos con el supervisor, con quién nos tocaría en esa zona. A mí me

mandaron a un lugar que se llama Tenango, por Ocosingo.
(Entrevista A, 12-03-23, San Cristóbal de las Casas, Chiapas)

Si bien las repercusiones del internado indígena de Zinacantán llevaron a sus primeras egresadas a formar parte de las filas del INI, y posteriormente a ingresar al subsistema de educación indígena en el estado de Chiapas, cabe señalar que las repercusiones en la siguiente generación - hijas e hijos de las egresadas- nos llevan a trayectorias de profesionistas, universitarios, en su mayoría, que actualmente se desempeñan en labores profesionales diversas, como maestro universitarios e investigadores, sobre todo en el área de humanidades, a nivel nacional e internacional.

Hablar del internado indígena de Zinacantán, es acercarse a una institución con mucha historia, con vínculos memorables con otras instituciones como el Instituto Nacional Indigenista e internados de otros niveles en la república mexicana, sus repercusiones siguen estando presentes en las generaciones subsecuentes de estos egresados, que, desde su perspectiva, sus logros se deben a las bondades de este internado.

Al analizar las prácticas institucionales de este internado encontramos que las clasificamos en tres tipos: pedagógicas, tendientes a la atención de la alfabetización y conocimientos disciplinares propios de todas las escuelas de educación básica de la época estudiada con el atenuante que en esta institución los talleres de oficios y artes eran un eje medular del trabajo diario. Las normativas, que se ponían en práctica a través del reglamento interno de la institución y que regia las formas de comportamiento para el control a través del castigo, de las internas. Y de integración y transformación de la vida cotidiana, consistente en hábitos considerados civilizatorios, como el aseo, el orden, el comportamiento y las formas de interactuar entre compañeros y demás actores institucionales.

Estas prácticas institucionales pretendían ser útiles para los estudiantes en su posterior incursión laboral, como promotoras culturales del INI, para atender a las comunidades rurales indígenas, que eran los pueblos originarios de los cuales provenían. Por último, es importante hacer notar que, a la postre, estas condiciones llevaron a las egresadas a mudarse del campo a la ciudad, es decir, si bien su origen está en comunidades rurales indígenas de los altos de Chiapas, actualmente radican en ciudades como San Cristóbal de las Casas y Ocosingo, de este mismo estado. Cabe señalar que estos resultados del estudio fueron construidos a partir de la voz de las egresadas de la institución educativa en cuestión.

Sin duda, existen otras repercusiones del internado Manuel Gamio, como las económicas y socioculturales, por citar un ejemplo; mismas que en el presente trabajo apenas alcanzamos a vislumbrar como el horizonte de lo que ignoramos de esta institución educativa, que fue creada en el siglo pasado con objetivos actualmente caducos, pero que se ha adaptado a las transformaciones sociales para seguir vigente en el siglo XXI.

CONCLUSIONES

Después de haber realizado esta investigación, a partir de la construcción de la región experiencial del internado indígena Centro de Integración Social 9, Manuel Gamio, de Zinacantán, Chiapas; hemos llegado a las conclusiones que en los siguientes párrafos se describen.

El internado indígena Manuel Gamio, fue fundado en el año de 1965, durante la gestión del gobernador de Chiapas, José Castillo Tielmans. Su creación surge como consecuencia de la desaparición del internado del Centro Coordinador Indigenista Tseltal-Tsotsil “La Cabaña”, de San Cristóbal de las Casas, Chiapas. Por lo que, en ese año las alumnas pertenecientes a “La Cabaña” fueron trasladadas al CIS 9 de Zinacantán. Este internado, en sus primeros años, solamente albergó a mujeres, pero con el paso del tiempo se convirtió en un internado mixto. Actualmente, debido al éxito de la propuesta y a la capacidad de adaptación de la institución, sigue en funcionamiento en el lugar donde fue fundado.

Metodológicamente hablando, resultó vital la consulta a los Archivos Históricos de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH), en Tuxtla Gutiérrez y el del Centro Coordinador Indigenista Tseltal-Tsotsil del Instituto Nacional para los Pueblos Indígenas (INPI), en San Cristóbal de las Casas, donde se rescataron reprografías de la época en cuestión, que sirvieron para la contextualización de los antecedentes del internado indígena Manuel Gamio, así como para la construcción del entramado histórico de su fundación y sus objetivos iniciales. Además, las entrevistas realizadas a los egresados confirmaron los hallazgos documentales registrados.

Por lo anterior se afirma que, es imprescindible, para la construcción de una región histórico experiencial, la revisión historiográfica del estudio en cuestión, que, a su vez, con las entrevistas de los actores, sujetos y

participantes de las historias institucionales dan cuenta de lo ahí acontecido en términos de experiencia y significado, lo que permite validar los datos históricos oficiales y reinterpretarlos de acuerdo a la perspectiva de los actores institucionales, en este caso de los egresados de las dos primeras generaciones del internado indígena Centro de Integración social Manuel Gamio, en Zinacantán, Chiapas. Obteniendo como resultado una historia institucional basada no solo en la historiografía sino también en la experiencia de los sujetos, protagonistas de dicha historia.

A través de este estudio, en la sistematización de experiencias y la revisión de las trayectorias de vida de las primeras egresadas, destacan los siguientes hallazgos: las egresadas de las primeras dos generaciones del internado asumen que, la posibilidad de haberse desarrollado académicamente y haber alcanzado un estatus socioeconómico decoroso, fue posible “gracias al internado”, toda vez que, después de ser alumnas de esta institución pudieron seguir sus estudios de educación secundaria en otros internados como los de Champusco, Puebla; Reyes Mantecón, Oaxaca o la Huerta, Michoacán. O bien, las que no continuaron sus estudios, fueron inmediatamente contratadas por el otrora Instituto Nacional Indigenista como promotoras culturales, con lo que se valida el trabajo historiográfico que también sugiere que el internado Manuel Gamio, en sus inicios, se creó con la finalidad de formar cuadros de Promotores Culturales, a través de éste y otros internados, para atender a las comunidades indígenas bajo la figura institucional del del INI.

Posteriormente, estas promotoras culturales fueron absorbidas por el Subsistema de Educación Indígena Bilingüe, y el internado se redujo a formar niñas y niños de educación primaria, en edad escolar, con el modelo oficial de la SEP. Por lo que en el estudio encontramos que, en su origen, es contundente la vinculación del internado Manuel Gamio con el Centro Coordinador Indigenista de San Cristóbal de las Casas, Chiapas.

Es relevante señalar que el acceso al campo laboral, de las primeras egresadas del internado de Zinacantán, se dio porque tenían una edad aproximada de diecisiete a dieciocho años al terminar su educación primaria, esto debido a que su ingreso a la institución había sido tardía, respecto a la edad escolar ideal para estudiar la educación primaria, sin embargo, no era una situación exclusiva del internado Manuel Gamio, ya que el rezago educativo de la época, con porcentajes altos de analfabetismo y un promedio ínfimo de escolaridad básica, permitían que las instituciones educativas, de nivel básico, aceptaran a adolescentes y jóvenes en sus escuelas.

Posterior a ello, varias promotoras culturales se convirtieron en profesoras del subsistema de maestros bilingües indígenas de la SEP, bajo un proyecto de absorción de los promotores culturales, para profesionalizarlos a través de instituciones como la Universidad Pedagógica Nacional. El CIS 9 por su parte, a medida que se desvanecía el proyecto indigenista del INI se fue convirtiendo en un internado del subsistema de educación primaria indígena de la Secretaría de Educación Pública, sin ninguna vinculación, más que la histórica de la que aquí damos cuenta, al Centro Coordinador Tseltal-Tsotsil, de San Cristóbal de las Casas, Chiapas.

Siguiendo la trayectoria de los entrevistados, la mitad de ellos continuó su historia de vida vinculada al Centro Coordinador Tseltal-Tsotsil del INI, mientras que la otra mitad dirigió su mirada al magisterio a través del sistema de educación bilingüe de la SEP, pero el punto de convergencia de todos se da en el hecho que cambiaron su lugar de residencia, del campo a la ciudad. Este último hecho es relevante, puesto que el imaginario social de la época consideraba a las ciudades, como los núcleos de desarrollo del país y vivir en ellas era sinónimo de progreso personal.

Así pues, los sentidos y significados de los egresados de esas primeras generaciones del internado en cuestión se circunscriben a experiencias positivas, dado el nivel socioeconómico que lograron alcanzar. Expresiones

como “me cambió la vida” es una constante en las entrevistas, y esto, en su generalidad es cierto. Efectivamente, haber sido un interno en el CIS 9, aparte de haber cambiado su condición socioeconómica, otras prácticas sociales se impregnaron y cambiaron su vida cotidiana, como los hábitos de higiene y aseo personal, el cambio de vestimenta tradicional por el de la sociedad “moderna”, el aprendizaje y el uso de la lengua castellana como primera lengua, en detrimento o al menos desuso parcial (en algunos casos total), de la lengua indígena materna en las siguientes generaciones.

Lo anterior permite concluir que en esta región histórico experiencial las prácticas institucionales que repercutieron en las trayectorias de vida de estos egresados pueden clasificarse en tres tipos: Prácticas pedagógicas, prácticas normativas y prácticas de integración y transformación de la vida cotidiana.

El primero, haciendo alusión a los procesos de castellanización vividos en el internado, como una práctica y finalidad pedagógica, a través del método indirecto, que ya había explorado el Instituto Nacional Indigenista en la formación de Promotores Culturales, para el Centro Coordinador Tseltal-Tsotsil y cuya práctica, siguió promoviéndose en el internado Manuel Gamio. Así como los talleres de oficios, que fueron una piedra angular en la transformación de los hábitos cotidianos de las estudiantes indígenas internadas en el CIS 9.

Prácticas normativas, que consistieron en la generación de una disciplina férrea de las estudiantes para realizar sus actividades y obligaciones cotidianas, tales como: levantarse a las 7:00 am para su aseo personal y del dormitorio, posteriormente su ayuda en el comedor para preparar y servir el desayuno, sus clases, el horario de comida, talleres y actividades deportivas; y cuya evasión tenía consecuencias disciplinarias, en términos de castigo, consistentes en el lavado de los baños, de los dormitorios y/o tareas agrícolas o del comedor, que las estudiantes no quería realizar voluntariamente.

Las prácticas de integración y transformación de la vida cotidiana, se relacionan directamente con las dos categorías previamente descritas, pero para hacerla inteligible señalamos que ésta institución dotó a los estudiantes de uniforme escolar, promoviendo el uso de vestimenta tradicional solo para eventos especiales, negando así la cotidianidad del uso de su vestimenta de su pueblo originario, además de usar la lengua castellana como primera lengua, toda vez que los profesores eran monolingües, ninguno de ellos hablaba una lengua distinta al español. Todo ello, en conjunto, con el aseo personal y hábitos de higiene, marcaron la manera de entender su vida e integrarse, innegablemente, al estilo de vida moderno occidental.

Las prácticas descritas en los párrafos anteriores permiten vislumbrar, en el internado indígena Manuel Gamio, una cultura institucional con horizontes de transculturización, al menos durante los primeros años de funcionamiento, donde la lengua jugó un papel fundamental para la imposición de la cultura hegemónica occidental a los estudiantes en dicho internado, es decir, se observan procesos de adquisición, y subjetivación, por parte de los egresados de las primeras generaciones, de hábitos considerados “civilizados” mediante el uso de la lengua castellana, como simbolismo de civilización y superioridad, en detrimento de la cosmovisión indígena, con su lengua, tradiciones, vestido, usos y costumbres, generado a partir de la separación de niños y jóvenes de sus familias, bajo la promesa cumplida de mejorar sus condiciones de vida económicas y el ascenso social que representó un empleo como promotores culturales INI y/o como maestros de educación indígena en el estado de Chiapas. Ampliando un poco más el espectro de análisis, encontramos que las generaciones subsecuentes, hijos de los egresados del internado indígena Manuel Gamio, se desarrollaron en ámbitos laborales de profesionistas y académicos, con el atenuante que, en su mayoría, no aprendieron a hablar la lengua indígena de sus padres.

En la actualidad el internado de educación primaria indígena CIS 9 Manuel Gamio, sigue funcionando en las mismas instalaciones ubicadas en Zinacantán, Chiapas, sin embargo, muchas de las vivencias aquí contadas quedan muy distantes de lo que ahora podemos encontrar, el internado ahora es mixto; las talleres de oficios y de artes han estado en crisis porque la SEP ya no ha contratado instructores para continuar con esas actividades; el incentivo económico PRE (Programa de Recreo Escolar) ya no existe; el presupuesto para la comida es precario (siempre lo ha sido); y las actividades académicas transcurren de manera similar a cualquier otro centro educativo de nivel primaria. Pero ¿Cuáles son las luces en el camino del CIS 9? Aún representa una oportunidad de estudio (al menos de educación primaria) para los niños que provienen de familias indígenas, y no indígenas, en extrema pobreza; el internado a pasado a formar parte del control del subsistema de educación bilingüe indígena de la SEP; las políticas educativas inclusivas actuales han permitido buscar la preservación y fomento de la lengua, vestimenta, usos y costumbres (y ahora saberes, a través de la propuesta de Estado de la Nueva Escuela Mexicana, implementada en el 2022) de los pueblos originarios.

Parece comprensible que esta institución esté vigente y haya sobrevivido a todos esos cambios en los casi sesenta años que lleva en función, por una razón poderosa, cuando se “elige” estudiar en el Centro de Integración Social Manuel Gamio, se “elige” bajo la promesa de una “mejora”, económica y social de sus estudiantes; de forma inmediata, a través de la beca alimenticia que reciben, y a futuro, por el valor que la sociedad le da a la educación escolar.

REFERENCIAS

- Augé, M. (2008). Los no lugares. Troquel
- Basauri, C. (1940). La población indígena de México. SEP
- Bastiani, J. (2012). Política educativa indígena. Práctica docente, castellanización, burocracia y centralización de la educación como limitaciones del éxito pedagógico en la región Ch'ol, Chiapas. Revista Perfiles Educativos. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. México.
- Bertaux, D. (1980). La perspectiva biográfica: validez metodológica y potencialidades. Cahiers Interantionaux de Sociologie, Vol. LXIX. París: Presses Universitaires de París, Francia
- Butelman, I. (2006). Pensando las instituciones: Sobre teorías y prácticas en educación. Paidós
- Calderón, M. (2018). Educación rural, experimentos sociales y Estado en México: 1910-1933. El Colegio de Michoacán, Zamora, México.
- Calderón, M. (2018). México: De la educación indígena a la educación rural. Revista Historia y Memoria de la Educación. España.
- Calderón M. (2020). Educación rural, experimentos sociales y Estado en México: 1910-1933. Revista Mexicana de Historia de la Educación. DOI: <https://doi.org/10.29351/rmhe.v8i15.189>
- Calderón, M. (2020). La Casa del Estudiante Indígena y la educación rural en México: 1925-1932. (Artículo inédito)
- Calderón M. (2022). La casa del estudiante indígena y la educación rural en México (1926-1932). EDUCAR EM REVISTA. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0411.84655>
- Capel, H. (2016). Las ciencias sociales y el estudio del territorio. Revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales. URRL: <https://www.ub.edu/geocrit/b3w-1149.pdf>
- Champo, J. (2015). Voces que construyen: conformación de región icónica. (Tesis doctoral inédita). Universidad Autónoma de Chiapas. México.

- Civera, A. (2006). El internado como familia: las escuelas normales rurales en la década de 1920, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), vol. XXXVI, núm. 3-4, 3er-4to trimestre pp. 53-73.
- Civera, A. (2008). La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México 1921-1945. *El Colegio Mexiquense*
- Cornejo, M. (2006). El enfoque biográfico: trayectorias, desarrollos teóricos y perspectivas. *Psikhe*, mayo, año/vol. 15, número 001. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile
- Decreto de creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe de la SEP (22 de enero de 2001). <https://www.inali.gob.mx/pdf/decreto-CCGEIB-SEP.pdf>
- Dewey, J. (1938). *Experiencia y educación. Memoria y crítica de la educación.*
- Elder, G. (1998), *Vinculando la historia y las vidas humanas. Métodos de investigación del curso de vida.* Sage
- Escalante, C. (2017). *Miradas recientes a la historia del Estado de México : siglos XIX y XX.* El Colegio Mexiquense, A. C.
- Espinosa I. (2015). *La escuela habitada. Experiencias escolares, pensamiento crítico y transformación social en una región intercultural.* (Tesis doctoral inédita). Universidad Autónoma de Chiapas. México.
- Fernández, M. (2017). *La ideología en la literatura indigenista en Chiapas: una perspectiva desde el análisis crítico del discurso.* (Tesis doctoral inédita). Universidad Autónoma de Chiapas. México.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas.* Paidós.

- Fernández, L. (1998). El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales. Paidós.
- Foucault, M. (1975). Vigilar y castigar. Siglo Veintiuno
- Foucault, M. (1987). *El orden del discurso*. (Trad. A. González). Tusquets Editores.
- Foucault, M. (1994). Hermeneútica del sujeto. La Piqueta
- Frigeiro, G. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y Seca. Elementos para su gestión*. Troquel.
- Giménez, G. (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales (1ª ed.)*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Goffman, E. (1991). Los momentos y sus hombres. Paidós
- Guba, E., y Lincoln, Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. IEPALA.
- Gutiérrez, J. (2013). Construcciones de espacios, poderes y fronteras. UNAM.
- Gutiérrez, J. (2013). Las construcciones de 'el nosotros' en los territorios y las territorializaciones en construcciones de espacios poderes y fronteras: territorializaciones bats'i viniketik en San Cristóbal de las casas y Tseltales en Ocosingo, Chiapas. UNAM
- Giddens, A. (1995). La constitución de la sociedad. Amorrortu
- Giraud, L. (2010). De la ciudad "mestiza" al campo "indígena": internados indígenas en el México posrevolucionario y en Bolivia. Anuario de Estudios Americanos, 67, 2, julio-diciembre, 519-547, Sevilla (España)."

- Gómez, M. (2015). Lengua, cultura y educación: medios generadores de conocimientos de la región tseltal. (Tesis doctoral inédita). Universidad Autónoma de Chiapas. México.
- Graves, C. (2002). El debate sobre una antigua polémica: la integración indígena. El colegio de México. México.
- Haesbaert, R. (2010). Región-Global. Dilemas de la región y la regionalización en la Geografía contemporánea. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Hammersley M. & Atkinson P. (1994). Etnografía: Métodos de Investigación. Paidós
- Hernández, A. (2017). Vivencias de educación intercultural. Experiencias, agencia y reflexividad de profesores interculturales en escuelas primarias periféricas. (Tesis doctoral inédita). Universidad Autónoma de Chiapas. México.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI. (2024). Página oficial Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI. (2024). Censo de población y vivienda 1921. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/1921/#Tabulados>
- Koselleck, R. (2001). “Espacio e Historia” en los estratos del tiempo: estudios sobre la historia. Ediciones Paidós
- Landes, W. M., & Posner, R. A. (2003). The Economic Structure of Intellectual Property Law. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Landín M. (2015). El método biográfico narrativo. Aportaciones y obstáculos. <http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2015/ponencias/landinramirez.pdf>
- López, P. (2020). El indigenismo en construcción. Cabildeo interamericano e investigación de campo en los inicios del instituto indigenista interamericano (1940-1946). Universidad Autónoma de México. México.

- Loyo, E. (1996). *La empresa redentora. la casa del estudiante indígena*. El Colegio de México
- Mançano, B. (2005). Movimientos socio territoriales y movimientos socioespaciales. <http://osal.clacso.org>
- Mancera-Valencia, F. (2023). Los Internados Indígenas Jesuitas de la Sierra Tarahumara: Consideraciones Históricas. RECIE. https://www.academia.edu/101868115/Los_internados_ind%C3%A9genas_jesuitas_de_la_Sierra_Tarahumara
- Mills, W. (1995). *La imaginación sociológica*. Fondo de Cultura Económica.
- O'Malley, Ilene. (1986). *The Myth of the Revolution. Hero Cults and the Institutionalization of the Mexican State, 1920-1940*, New York, Greenwood Press
- Paasi, A. (1991). *Deconstruyendo regiones: notas sobre las escalas de la vida espacial*. Universidad de Oulu
- Pérez, C. (2012). *La educación indígena y desarrollo sustentable en la región V. Altos de Chiapas*. (Tesis doctoral inédita). Universidad Autónoma de Chiapas
- Pons, L. y Chacón, K. (2018). *Apunte: Construcción de Regiones*. Doctorado en Estudios Regionales. Universidad Autónoma de Chiapas, México.
- Pred, A. (1984). "Place as historically contingent process: structuration and the time geography of becoming places", *Annals of the Association of American Geographers*, vol. 74, núm 2, Washington, Association of American Geographers.
- Ramírez R. (1938). *Curso de educación rural*. Escrito para las Escuelas Regionales Campesinas. México:DAPP.
- Reckwitz, A. (2002). Toward a theory of social practices: A development in culturalist theorizing. *European Journal of Social Theory*, 5(2), 243-263. <https://doi.org/10.1177/13684310222225432>

- Rodas, H. (2020). Enseñar en un contexto indígena: Experiencias de docentes de español en escuelas secundarias. (Tesis doctoral inédita). Universidad Autónoma de Chiapas. México
- Rozga L. y Hernández D. (2010). Los estudios regionales contemporáneos; legados, perspectivas y desafíos en el marco de la geografía cultural. El Colegio Mexiquense
- Sagan, I. (2003) Contemporary Regional Studies – Theory, Methodology and Practice. Regional and Local Studies special issue ISSN 1509–4995.
- Santos, M. (1990). Por una geografía nueva. Espasa
- Santos B. (2009). Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación. Siglo XXI
- Schatzki, T. (1996). Prácticas sociales: un enfoque Wittgensteiniano de la actividad humana y lo social. Universidad de Cambridge
- Shove, E; Pantzar, M; Watson, M. (2012). The dynamics of social practice. Everyday life and how it changes. Sage.
- Stake R. (1994). Investigación con estudio de casos. Morata
- Van Y. (2010). Economía, política y cultura en la historia de México: Ensayos historiográficos, metodológicos y teóricos de tres décadas. El Colegio de la Frontera Norte.
- Vaughan, Mary Kay. (1977). “Women, Class and Education in Mexico, 1880-1928”. Latin American Perspectives, vol. IV, núm. 1 y 2, pp.135-152
- Vázquez K. (2019). De la educación indígena a la educación bilingüe en el Internado Indígena de Paracho. XV congreso nacional de investigación educativa COMIE. México