

La casa del estudiante indígena y la educación rural en México (1926-1932)

A casa do estudante indígena e a educação rural no México (1926-1932)

The indigenous student house and the rural education in Mexico (1926-1932)

Marco A. Calderón Mólgora*

RESUMEN

La Casa del Estudiante Indígena (CEI) fue un Internado Nacional en el que llegaron a vivir cientos de jóvenes de muy distintos grupos étnicos de México entre los años de 1926 y 1932. Su objetivo original fue promover la “incorporación” de los indígenas a la cultura nacional y al Estado posrevolucionario. En 1928 fue creada una Escuela Normal Indígena dentro de la misma institución. A pesar de que existen varios ensayos publicados sobre la CEI, es posible hacer énfasis en algunos temas vinculados con el proceso 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. El objetivo central del ensayo es reconstruir fragmentos significativos de la historia de la CEI vinculados a dichos procesos.

Palabras clave: Educación rural. Estudiantes indígenas. México.

RESUMO

A Casa do Estudante Indígena (CEI) foi um Internato Nacional no qual chegaram a viver centenas de jovens de diferentes grupos étnicos do México entre os anos de 1926 e 1932. Seu objetivo original foi promover a “incorporação” dos indígenas à cultura nacional e ao Estado pós-revolucionário. Em 1928 foi criada uma Escola Normal Indígena dentro da mesma instituição. Apesar de existirem varios textos publicados sobre a CEI, ainda se pode dar ênfase a alguns temas vinculados ao processo de mudança cultural associado à construção do Estado pós-revolucionário e à ação do governo federal no sentido da industrialização do campo no México. O objetivo central do artigo é reconstruir fragmentos significativos da história da CEI relacionados a estes processos.

Palavras-chave: Educação rural. Estudiantes indígenas. México.

* Centro de Estudios Antropológicos de El Colegio de Michoacán. Zamora, Michoacán, México. E-mail: calderon@colmich.edu.mx. <https://orcid.org/0000-0002-8290-7246>.

ABSTRACT

The Indigenous Student House (CEI) was a national boarding school where hundreds of young people from diverse Mexican indigenous groups lived between 1926 and 1932. Its original objective was to promote the incorporation of indigenous people into the national culture and to the post-revolutionary state. In 1928 an Indigenous Teachers' College was created within the same institution. Despite the fact that there are several essays published on the CEI, it is possible to further develop issues related to cultural change and the effort of the federal government to industrialize the Mexican countryside. The main objective of the essay is to reconstruct significant aspects of the CEI's history linked to these processes.

Keywords: Rural education. Indigenous student. Mexico.

Introducción

En México, durante el gobierno del presidente Plutarco Elías Calles (1924-1928), fue creada la Casa del Estudiante Indígena (CEI), un Internado Nacional para jóvenes indígenas de diferentes partes de la república. Esa institución fue uno más de los varios “experimentos sociales” que el gobierno federal financió a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP) con el propósito de encontrar métodos eficientes para lograr “asimilar” o “incorporar” a la cultura nacional a la población indígena. Un elemento muy significativo del proyecto cultural de la posrevolución tiene que ver con el impulso a la industrialización de la producción agrícola y la capacitación de la fuerza de trabajo de los habitantes rurales, un proceso que arranca aproximadamente durante la segunda mitad del siglo XIX y que se acentúa durante el porfiriato. Ubicado en la Ciudad de México, la CEI fue un “experimento psicológico” en el que llegaron a “participar” cientos de jóvenes de múltiples etnias entre los años de 1926 y 1932. El objetivo de este breve ensayo es reconstruir fragmentos de la historia de la CEI, haciendo énfasis en sus premisas ideológicas, las postulados en cuanto al “atraso social” y la propuesta para resolver el llamado “problema indígena”.¹

Argumento

Durante el último tercio del siglo XIX, en diferentes regiones del planeta, la “industrialización” dio paso a múltiples cambios demográficos, sociales y económicos, como la migración de población rural a zonas urbanas. La presión por cambiar las

¹ Una fuente fundamental es el libro titulado *La casa del estudiante indígena, 16 meses de labor en un experimento psicológico colectivo con indios*. En los créditos legales no aparece un autor específico; sin embargo, es evidente que el texto es de la autoría de Enrique Corona Morfin. Sobre ese “experimento psicológico” se han publicado varios ensayos a lo largo del tiempo: Loyo (1996), Dawson (2001), Roldan (2008), Giraudo (2008, 2010), Vázquez (2016, 2019a, 2019b), Acevedo (2017) y Escalante (2017).

formas tradicionales de producción agrícola y artesanal para satisfacer la creciente demanda de zonas urbanas fue creciendo en diferentes partes del planeta. Además, los avances en ciencia y tecnología, junto a la ideología en torno al “progreso”, crearon condiciones que permitían vislumbrar un futuro prometedor. En México, en las décadas de 1920 y 1930, un aspecto central de la educación rural promovida por la Secretaría de Educación Pública, fue promover la creación de pequeñas industrias, así como la “modernización” de las ya existentes. Muy pronto comenzarían a surgir dudas al respecto y se volvió evidente que lograr los ambiciosos proyectos del nuevo gobierno federal habría de enfrentar numerosos obstáculos y dificultades.

Un “lugar común” entre las elites políticas del México decimonónico, planteaba que la tradición liberal “mostraba” que tanto la grandeza y como el esplendor de la sociedad indígena pre colonial habían sido destruidos a consecuencia de la conquista española (PÉREZ, 2017, p. 75); la opresión, la violencia, la concentración de tierras, la propiedad comunal, la explotación, el fanatismo religioso, el servilismo, el alcoholismo, la desconfianza, entre otros elementos, transformaron al indígena en un ser “inferior”, degradado o “degenerado”. Quizás fue Francisco Pimentel quien mejor sintetizó esa forma de entender el “problema indígena” en la segunda mitad del siglo XIX. (PIMENTEL, 1862)

Por otro lado, 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 indígena 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. 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.

La “Casa del pueblo” y la educación rural

El maestro Enrique Corona Morfin, como Director del Departamento de Educación y Cultura Indígena (DECI) de la SEP, consideraba que la población indígena padecía una condición anómica o degenerativa que no sólo restaba “energías” a los indígenas “para progresar por sí mismos”, sino que abonaba a su justificada desconfianza hacia la población mestiza y blanca (MORFIN, 1923, p. 39).² Bajo esa convicción, en el 1923 propuso llamar a la escuela rural federal *La Casa del Pueblo*. Corona creía firmemente que los indígenas poseían las mismas capacidades que blancos y mestizos; con todo, al mismo tiempo estaba convencido que dicha población indígena vivía en una situación de “degradación”, “angustia” e incluso de “tristeza”; más aún, a su juicio, las masas indígenas y campesinas padecían un estado “abúlico”, el cual era el resultado del contexto social y de una larga historia plagada injusticias y atrocidades (MORFIN, 1923, p. 404). Abúlico, como adjetivo, significa apático; abulia, como sustantivo, refiere a la falta de voluntad o desinterés por algo.³

El tema de la “apatía” es central para entender la forma en que se llegó a definir “el problema rural” en el gobierno de Plutarco Calles y el Maximato, así como la

² Enrique Corona Morfin nació en 1887, en Villa de Álvarez, localidad ubicada en el estado de Colima. Fue discípulo de Gregorio Torres Quintero, uno de los maestros y pedagogos más influyente de México en la transición del porfirato al régimen posrevolucionario. Corona fue también Director de la Casa del Estudiante Indígena durante el Callismo y el Maximato (de 1926 a 1932); fue además el último Director de la Estación Experimental de Carapan, organizada por Moisés Sáenz, destacado intelectual y pedagogo mexicano cuya influencia en la política educativa de la SEP fue muy significativa en aquellos años.

³ Donald Shaw (1998), rastrea el origen del concepto y sus diferentes significados a lo largo del tiempo en la Francia de la segunda mitad del siglo XIX, así como su reinterpretación en la España finisecular. Algunos autores concibieron el problema de la “parálisis de la voluntad” como el resultado de una combinación de elementos fisiológicos y metafísicos.

forma en que podría “resolverse”. Esa supuesta “apatía” o “falta de voluntad” de la población indígena, obedecía tanto a una larga historia de injusticias, como a las condiciones sociales de existencia. La forma en que los niños y las niñas socializaban y aprendían sobre la manera de concebir la vida y el mundo, representaba un verdadero problema. Para Corona, la gente de campo “no sabía vivir”, solo sabía “sobrevivir” (ROCKWELL, 2007). Más aún, a su juicio, los indígenas habían perdido también la capacidad humana de reír. El indio era taciturno, ensimismado y hostil hacia lo que le parecía extraño o diferente en su vida cotidiana. El aprendizaje primario de los infantes en espacios rurales se llevaba a cabo en sus casas; influían también los sacerdotes y la iglesia católica. *La Casa del Pueblo* es una interesante metáfora que hace referencia a un nuevo espacio de socialización, independiente de la casa familiar y de la iglesia; un espacio en el que niñas y niños aprenderían a vivir y a encontrar el camino para salir del “estado abúlico”. La vida implicaba voluntad de acción y capacidad de reír, así como la capacidad de “luchar” por ella. (MORFIN, 1923). La propuesta se vincula a la *escuela de la acción* basada en *el método de proyectos*. Para Corona Morfin un elemento fundamental de la educación pública era estimular la acción y terminar con el “estado abúlico”. En *La Casa del Pueblo* se aprenderían técnicas y conocimientos prácticos para incrementar la producción local con menor esfuerzo físico. En efecto, un punto básico de la educación rural era fomentar la industrialización del campo y el aprovechamiento eficiente de la fuerza de trabajo, lo que implicaba cambiar las formas de cultivar el campo, incrementar la productividad de las pequeñas industrias existentes, así como la creación de nuevas industrias, aprovechando los recursos disponibles en cada región. La escuela habría de ser un espacio nuevo para la socialización, un lugar en el que se podrían congregarse todos los integrantes de la “comunidad” para conversar entre ellos, para limar asperezas y enconos, promoviendo la convivencia social, a través de festivales cívicos y reuniones sociales, fomentando la cooperación y la colaboración para resolver problemas comunes. (MORFIN, 1923, p. 394-395)

El reto era formidable. En 1923 Corona calculaba que en tres o cuatro años comenzarían a verse los primeros frutos de ese enorme esfuerzo. Entre 1924 a 1928, fueron creadas 2 348 escuelas y contratados 3 607 nuevos maestros, mientras que la matrícula escolar creció a 284 056 alumnos (PUIG, 1928, p. 22); sin embargo, dadas las dificultades para llevar a cabo el proyecto civilizatorio del gobierno federal, el optimismo inicial de Corona fue decayendo poco a poco: el solo incremento del número de escuelas no garantizaba que los objetivos trazados se cumplieran. En ese contexto se organizaron las primeras Normales Rurales y las Misiones Culturales, instituciones que fueron concebidas como “experimentos sociales” en los que se probarían métodos adecuados para “civilizar”. Se puso especial énfasis en la necesidad de realizar investigación científica para lograr el cambio social. Había que investigar el medio ambiente para conocer las potencialidades productivas de cada región. Esto incluía el registro de los elementos naturales disponibles en una zona; dicha información

sería útil para dar paso a la constitución de pequeñas industrias. Con el propósito de entender las causas que pudieran estar obstaculizando los proyectos civilizatorios, había que analizar costumbres, creencias, supersticiones y hábitos alimenticios, entre otros muchos aspectos de la vida cotidiana de los pueblos indígenas.

Proyecto para una “nueva Casa”

La primera mención pública sobre la constitución de un “Internado Nacional para Indios” fue emitida por Manuel Puig en junio de 1924. Casi un año después, siendo ya Secretario de Educación Pública del gobierno de Plutarco Elías Calles, Puig envió instrucciones a los gobernadores de los estados sobre la constitución del *Internado Nacional*, solicitando elegir a “indígenas puros”. El primer día de 1926 nace la CEI (MORFIN, 1923, p. 31). Podrían ingresar al internado varones indígenas de 14 a 18 años; dando preferencia a chicos hubiesen estudiado dos años de educación primaria en escuelas rurales; los internos debían ser inteligentes, estar sanos y ser vigorosos. Hablar un idioma indígena era otro requisito. Todos los internos “serían objeto de un concienzudo estudio psicofísico” para determinar sus capacidades y vocación. (MORFIN, 1923, p. 35)

En su inicio, el objetivo central del Internado Nacional era “anular la distancia evolutiva” que separaba a los indígenas “de la época actual”; se traba de transformar las “costumbres” y las “mentes” de los jóvenes indígenas “para sumarlos a la vida civilizada moderna e incorporarlos” de forma integral a la nación mexicana. Laura Giraud (2008) han hecho énfasis en el tema “anular la distancia”, ofreciendo datos muy significativos en relación con el contexto social y político en el que surge dicho planteamiento. Los estudiantes habrían de contar con condiciones materiales adecuadas en cuanto a higiene, vestido, alimentación, habitación, teniendo acceso a actividades recreativas; todos ellos recibirían instrucción sobre actividades agrícolas o industriales en diferentes escuelas de la Ciudad de México. La educación sería integral. De esa forma los jóvenes habrían de convertirse en “entidades progresivas”. (MORFIN, 1929, p. 35)

Bajo ninguna circunstancia los internos permanecerían asilados; por el contrario, habrían de convivir de manera cotidiana con chicos mestizos y criollos en diferentes espacios públicos y sociales. Esos jóvenes tendrían que llegar a sentirse parte “de la gran familia nacional”. Inculcar en ellos aspiraciones y finalidades comunes constituía un objetivo central; los jóvenes participarían en fiestas cívicas, en contiendas deportivas, asistiendo a conciertos y a parques públicos; visitarían bibliotecas, museos, zonas arqueológicas y monumentos históricos. Otro punto fundamental fue su inclusión en centros de trabajo, además de la conformación de sociedades de alumnos. (MORFIN, 1929, p. 35-36)

La convivencia entre los alumnos al interior del plantel resultaba también crucial. Enrique Corona buscaba fomentar la “solidaridad racial”, siendo un entusiasta promotor

de “la fusión espiritual de las diversas familias autóctonas” del país. Impulsar “el conocimiento recíproco, la amistad sincera, la cordialidad perdurable, la camaradería de escuela y el espíritu de cuerpo” constituía otros aspectos fundamentales. Los egresados de la CEI habrían de regresar a sus lugares de origen para difundir esos valores, promoviendo formas de “acción social” que generaran “ilusiones”; de esa forma los jóvenes crecerían como personas, transformándose en verdaderos individuos. (MORFIN, 1929, p. 36)

Los internos estudiarían en “escuelas y establecimientos industriales”, además de tener la oportunidad de realizar prácticas en fábricas y talleres; estudiarían también en escuelas primarias o elementales. El propósito era que recibieran instrucción en varios oficios, como “industrias agrícolas” o “pequeñas industrias”, además de “jabonería, curtiduría, conservaciones de vegetales y carnes”; se contemplaba el aprendizaje de carpintería, ebanistería, herrería, mecánica, electricidad, automovilismo e incluso “perforación de pozos petroleros”. Con el propósito de lograr los objetivos de la CEI, era fundamental hacer énfasis en la “utilidad inmediata” de las enseñanzas. (MORFIN, 1929, p. 37). Había que fomentar hábitos de trabajo, orden, organización, economía e independencia; se fomentaría la lectura de obras literarias, el gusto por la música popular, las danzas indígenas y la producción de artesanías. No podía faltar actividades deportivas. (MORFIN, 1929, p. 38)

El contraste entre La Casa del Estudiante Indígena y el “jacal” o la casa típica donde la mayoría de los estudiantes vivían era muy radical. La CEI era un lugar sobrio y de “buen gusto” en la cual circulaba el aire y la luz era suficiente; las habitaciones eran “alegres y confortables”; los “dormitorios espaciosos”. La Casa incluía extensos patios para el recreo y la convivencia, alberca, cuartos de baño “atrayentes”, comedor, enfermería, biblioteca, sala de cine y teatro. Para Corona, todo en la CEI era útil y agradable. (MORFIN, 1929, p. 38-39). Alrededor del edificio existían campos deportivos, jardines, gallineros, así como varias casas habitación para los maestros. La arquitectura era sobria, con algunos detalles decorativos; además, la “limpieza imaculada de los dos edificios principales, otorgaban a todo el lugar un aire de distinción”. (SIMPSON, 1927)

A propósito de los objetivos de la CEI, un documento oficial señala: “Probaremos de una vez por todas que los indios no son piedras frías, sino hombres como cualquier otro hombre, una raza que posee el mismo rango de capacidades y que forma parte de la misma naturaleza humana fundamental de todas las otras razas de la humanidad”. (SIMPSON, 1927). Ese documento establecía tres objetivos para la CEI: el primero, ya señalado, era “anular la distancia cultural evolutiva”; en segundo lugar se buscaba impulsar la fusión espiritual de los diferentes grupos raciales, así como despertar el sentido de los indígenas de su valor propio; el tercero era mostrar al indio la parte que le correspondía desempeñar en la formación del “alma nacional”. Aquel internado se proponía crear “deseos”, “necesidades” y “ambiciones” para “una raza que había perdido

todo”; se buscaba incrementar el nivel de vida del indígena cuya existencia había sido reducida a la mera sobrevivencia. Al traer a jóvenes indios de múltiples rincones de la república; al ponerlos en contacto con los criollos y mestizos, se estaría creando el germen de una gran familia nacional. Una vez que esos estudiantes hubiesen sido “incorporados” a la “cultura nacional”; una vez que se hubiese *anulado la distancia evolutiva* que los “separaba de la época actual” y que compartieran ideales comunes, aquellos jóvenes podrían regresar a sus lugares de origen como maestros, líderes e incluso como “profetas” de sus propias tierras (SIMPSON, 1927). Sin duda, en la definición del “problema indígena” de Enrique Corona se entremezcla elementos del evolucionismo positivista y del relativismo cultural. (ACEVEDO, 2017, p. 166-167)

Prácticas

Una primera dificultad fue el reclutamiento de los jóvenes que habrían de formar parte del Internado Nacional. Se trató de un “arduo problema”, no sólo por “el egoísmo de los blancos y mestizos”, que en varias ocasiones descalificaron al Internado Nacional, sino también por otros elementos como “la justificada desconfianza” de los indígenas hacia los “los blancos” como consecuencia de una larga historia de promesas incumplidas, además de las necesidades de fuerza de trabajo para la producción agrícola local de los núcleos familiares indígenas (MORFIN, 1927, p. 45). Al iniciar el proyecto, Manuel Puig envió cartas a los gobernadores solicitando el reclutamiento de “indios puros”; sin embargo, por lo menos cien de los chicos que llegaron en un primer momento “no eran indios sino mestizos”. En aquella coyuntura se dio preferencia a “sobrinos o ahijados o hijos de compadres” de políticos locales, quienes hicieron a un lado los criterios de la SEP. En consecuencia, los “no indígenas” o mestizos fueron rechazados. Haciendo a un lado a los gobernadores, las autoridades se dirigieron entonces a los Directores de Educación y a los Inspectores de la SEP con la idea de reclutar “indios puros” (CORONA, 1927, p. 46). Las dificultades siguieron presentándose. Un ilustrativo relato es el testimonio de un Inspector Instructor de Acajoneta, Nayarit, producido en 29 de marzo de 1926, quien recorrió “regiones... habitadas por individuos de raza indígena, con el fin de seleccionar a... niños de *raza pura*”. Ese personaje encontró “serias dificultades”, no sólo por “la falta de confianza de los padres”, sino también por el hecho de que “la falta de escuela en los pueblos de indígenas” impedía llenar otro de los requisitos: contar con dos años de educación primaria. (AGN, 1930)

Teniendo en cuenta esas dificultades no fue posible seleccionar a los “mejores” candidatos conforme al perfil de ingreso establecido por las autoridades. En la práctica, el criterio más relevante fue seleccionar a “indios puros”, sin tener en cuenta “su inteligencia” o “cualidades morales”, además de la escolaridad. A pesar de todo, a juicio de Corona, esa situación se convirtió en una ventaja, dado que al final se demostró “que el promedio de la capacidad mental y ética entre los indios” era igual a la de los “criollos

y mestizos”, no obstante el atraso social de las comunidades de origen de los chicos indígenas. Al final fueron congregados un total de 198 jóvenes (CORONA, 1927, p. 47). Enrique Corona afirma que cinco huicholes llegaron a la CEI en un “estado de completo abandono” y “sin aspecto de seres civilizados”. Se les vía muy desconfiados y huraños, además de tristes y ensimismados, sin la posibilidad de comunicarse en español; sus rasgos eran finos y parecían “animalitos de ojos muy brillantes”, eso sí, “muy inteligentes”. En contraste, los once Tarahumaras recién llegados mostraban un aspecto muy hosco, a quienes les costaba mucho ajustarse a los horarios y usar zapatos; debieron pasar tres meses para que Corona viera por primera vez una sonrisa en sus rostros. (CORONA, 1927, p. 59)

En las aulas de la CEI los estudiantes recibirían instrucciones sobre cuestiones de higiene elemental y formas de “comportamiento civilizado”; se buscaba enseñarles, entre otras cosas, a dormir en cama, a comer sobre la mesa, a bañar su cuerpo, a lavarse los dientes y a limpiar sus zapatos. En cuanto a las cuestiones sociales, se promovían actividades como la formación de clubes o sociedades cooperativas y se fomentaban además su participación en eventos deportivos. De maneras diversas, los maestros tendrían que esforzarse por romper el carácter “reservado y la indiferencia” de los indígenas, inculcando en los alumnos un “espíritu” de reciprocidad, sociabilidad y camaradería. Con el objetivo de que los estudiantes se mezclaran con personas de otras “razas”, los jóvenes asistían a distintas escuelas, como la escuela “Práctica de Industrias” en la que recibían lecciones de *pequeñas industrias, conservación de frutas y vegetales, curtiduría o carpintería*; asistían también al Instituto Técnico, institución en la que aprendían cuestiones de *Mecánica, Electricidad y Automovilismo* (SIMPSON, 1927). Otras instituciones que abrieron sus puertas a los internados de la CDI fueron la Facultad de Ciencias Químicas, la Escuela Técnica de Constructores, los Talleres del Departamento de Industrias, la escuela Benito Juárez y a la Escuela Anexa de la Normal de Maestros. Además, al interior de La Casa los estudiantes recibían clases de “avicultura, sericultura y carpintería”. (SIMPSON, p. 51)

Un ilustrativo relato de la vida cotidiana de la CEI fue elaborado por la profesora Montana Lucia Hasting, de la Universidad de Columbia, quien realizó múltiples visitas a la CDI. La posibilidad de observar las actividades cotidianas de esos chicos, desarrolladas de formar libre en los jardines y otras instalaciones del edificio, representaron, a su juicio, una magnífica oportunidad para analizar las características individuales de los chicos indígenas ahí reclusos. Todos los días, señala Hasting, aquellos jóvenes llevaban a cabo muy diferentes trabajos prácticos, como preparar platillos, lavar trastes, asear y arreglar el comedor, servir la comida a sus compañeros, lavar pisos y ventanas, reparar puertas, limpiar la piscina, tender camas, así como lavar, acomodar y remendar su ropa. Todos ellos sabían cuales eran sus responsabilidades, distribuyendo el tiempo conforme a su propia convivencia. En cuanto a las tareas de interés colectivo, existían turnos bien establecidos, llevando a cabo sus deberes con

alegría. “En el trabajo general de estos jóvenes se ve orden y limpieza, perseverancia en las tareas y satisfacción en las obras”, señala Hasting. Para la profesora de Columbia, tanto en el trabajo como en los juegos, esos chicos mostraban “espontanea alegría”. (AGN, 1930)

La Escuela Normal Indígena

El proyecto original de la CEI fue modificándose con el paso del tiempo y en el camino se realizaron ajustes e innovaciones. En el libro de 1927, Corona ofrece una visión positiva de la marcha de la institución; sin embargo, introduce también algunos elementos críticos, aunque son presentados de forma positiva. Desde luego Corona quería hacer públicas las virtudes, mientras que los problemas habrían de “maquillarse”, al menos frente a la opinión pública. En una carta dirigida al Subsecretario de Educación Pública con fecha del 1 de abril de 1927, aquel director escribe: “La Casa del Estudiante Indígena” ha quedado estacionaria en su organización inicial, fenómeno que la expone a una existencia pasiva y desteñida y quizá a un sonado fracaso”. Para Corona, el eventual fracaso de ese “experimento psicológico” tendría varias consecuencias negativas. En primer término “debilitaría la ideología de la Revolución mexicana” en relación con la educabilidad de los indígenas y su ya probada capacidad para adaptarse al progreso, igual a la de criollos y blancos; además, ante un posible fracaso, “los indiofobos tendrían” más “elementos... para argumentar y considerar probadas sus falsas tesis” en cuanto a la supuesta inferioridad de la raza indígena. En segundo lugar, se abriría una “profunda herida” en los planes de la SEP en relación con la incorporación del indígena a la nación. En tercer término, se retrasaría por muchos años “un nuevo intento de regeneración” de la población indígena a través de “instituciones similares” a la CEI. (AGN, 1930)

Poco tiempo después, en octubre de 1927, se aprobó la constitución de una Escuela Normal Indígena (ENI) en la propia CEI, siendo inaugurada en febrero de 1928. Esa innovación fue una forma de responder al hecho de que los primeros egresados de la CEI no estaban regresando a sus lugares de origen, tendencia que indicaba graves problemas en el desempeño de la institución, tomando en cuenta sus objetivos iniciales (GIRAUDO, 2008, p. 112). Aunque el método para mostrar que la “raza indígena” era igual a “otras razas estaba más que probado”, había que hacer cambios para asegurar que los jóvenes regresaran a sus comunidades. Por lo tanto, la ENI haría mayor énfasis en aspectos claves como la enseñanza de la “solidaridad racial”, así como varias materias que no sólo resaltaban la “belleza” y las “virtudes de la vida rural”, sino que también subrayaban la importancia de la producción agrícola para la modernización de México. (AGN, 1930)

Algunos cursos del programa de estudio de la Escuela Normal Rural de la CEI eran fundamentales, como el *Estudio de la Vida Rural*, materia en la que se disertaba sobre tipos de propiedad de la tierra, el concepto de patria y el papel del maestro rural en

la construcción de la nación. Como describe el Informe del Perfecto Encargado de la Casa del Estudiante Indígena, Francisco Torres, con el visto bueno de Enrique Corona con fecha del 10 de abril de 1929, se incluían aspectos vinculados con la existencia de diferentes razas en el mundo, así como en relación con las “características” mentales de indígenas, mestizos, criollos y blancos, además de sus respectivos aportes a la “vida nacional”. En relación con la historia, se incluían temas sobre costumbres, organización social y mitología de los Toltecas en la era prehispánica; la biografía de Quetzalcóatl y la forma en que influyó en la conquista; la influencia del pulque “en la vida de todo mexicano”. Otros temas tenían que ver con Netzahualcóyotl, su vida y su acción social, su poesía e influencia en la espiritualidad y religiosidad de los indígenas; la figura de Ténoch como un ejemplo de un indígena emprendedor y de un buen administrador, además de algunas lecciones en torno a Quetzalcóatl, Cuauhtémoc y el problema del “estoicismo” de los indios. Sobre los mestizos el programa incluía el estudio de la vida, obra y carácter de Miguel Hidalgo y Costilla, las acciones que emprendió para liberar a los indios de la esclavitud económica y las controversias que desató su forma de actuar durante el proceso de independencia. Otro tema era el estudio de los criollos y su influencia en la vida social en diferentes etapas de la historia, como el caso de Sor Juana Inés de la Cruz, un ejemplo del empeño y de la capacidad de una mujer ilustre para enfrentar adversidades. En relación con los “blancos”, el programa incluía elementos de la vida de Vasco de Quiroga como ejemplo de grandeza y “verdadera caridad cristiana”, personaje que promovió, durante una etapa temprana de la colonia española, múltiples acciones para liberar económica y espiritualmente a los indígenas. (AGN, 1930)

Otros temas vinculados al curso sobre el *Estudio de la Vida Rural*, que se describe en el mismo documento, eran las diferencias entre lo rural y lo urbano; la ciudad como “centro de cultura” y los problemas de la vida citadina, tales como la desigualdad social, la desconfianza o la falta de hospitalidad entre los habitantes urbanos. En contraste, se hacía énfasis en las ventajas de vivir en el mundo rural, cerca de la naturaleza, la sencillez de los habitantes del campo, su lealtad y hospitalidad, además de las potencialidades productivas del agro. Otro énfasis relevante se vincula al papel del maestro rural como promotor del entendimiento entre razas e impulsor del trabajo coordinado por alcanzar el bien común. El programa incluía reflexiones sobre el “problema” de la heterogeneidad cultural y la búsqueda de “una cultura igual para todos”. (AGN, 1930)

En su Informe de 30 de abril de 1929, Enrique Corona Morfin y Francisco Torres hacen énfasis sobre otra materia fundamental titulada *Organización social y mejoramiento de las comunidades*. El curso hacía referencia a temas como la diferencia entre hogar y casa; el papel de la mujer indígena en el cambio cultural; los tipos de “ama de casa”; la educación de la mujer para la constitución de un “buen hogar”; la forma en que las mujeres habrían de organizarse para atender a sus hijos, la casa, el cuidado de ellas mismas e incluso su participación en otras actividades del pueblo; las

características de un “verdadero hogar”, su mejoramiento económico y la adecuada administración de los bienes materiales como los animales, los cereales y las pequeñas industrias. Otras temáticas significativas se vinculaban a las posibilidades de hacer más eficiente la producción agrícola y la formación de cooperativas, a las estrategias para mejorar la venta de productos en los mercados locales, al uso eficiente de los ingresos adicionales, al fomento a pequeños negocios, a la forma en que la escuela y los maestros podrían impulsar el incremento de los ingresos de los hogares, así como a la disminución de los gastos. Se incluían lecciones sobre la construcción de una “casita humilde”, la elaboración de muebles confortables, la construcción de casa de adobe y su distribución física; instrucciones sobre el matrimonio civil, la importancia de cumplir con los deberes ciudadanos, el fomento de “conductas positivas” y “el respeto general”. Había que fomentar nuevas formas de esparcimiento, como excursiones y días “días de campo”, además de la organización de “juegos al aire libre”. Sobre el arte se incluía música y otras bellas artes. En torno a “urbanidad” había que introducir enseñanzas en relación con las formas correctas de comer, de atender a los demás y de conversar. Otro problema era la “falta de sociabilidad de los mexicanos” además de su “poca densidad moral”. Por lo tanto, el curso incluía “indicaciones y sugerencias” para llevar a cabo “reuniones sociales”, enfatizando las diferencias entre reuniones formales e informales. (AGN, 1930)

En cuanto a los talleres en torno a *Pequeñas Industrias*, los informes de Corona Morfin ofrecen información en relación con Jabonería, Curtiduría, Carpintería e Imprenta. En el taller de Conservación de Sustancias Alimenticias y Agricultura se planteaban nociones de microbiología, estudio de bacterias, teorías y fórmulas para preparar distintas conservas como jugo de tomate, chiles cuaresmeños en escabeche, chabacanos en compota, confitura de mamey, compota de piñas y conservación de carnes; se incluían lecciones en torno preparación de embutidos como jamón, chorizo, jamón del diablo, además de las propiedades químicas del azúcar y la sal. Otras temáticas fueron el tratamiento de hongos comestibles, fermentos, bacterias en carnes y legumbres, esterilización, elaboración de jarabes, técnicas para empaque, envases utilizados para “conservas”, métodos para enlatar y preparación de salmueras. En cuanto a la agricultura, los alumnos recibían lecciones sobre terrenos y sus divisiones, composición agronómica y clasificación del suelo, tierras de cultivo, siembra de árboles de ornato, siembra de lechugas, preparación de parcelas para sembrar cebolla, riego de árboles y semilleros, arreglo de gallineros y conejeras, propiedades físicas de la tierra, instrumentos para labranza, barbechos, rotaciones, irrigación, composición del suelo, cultivos de lechuga, cebolla y zanahoria e incubación de gallinas. (AGN, 1930)

El programa de estudios de la ENI hizo énfasis en los deberes de la población indígena en relación con la construcción de una nación moderna, en el impulso a la producción agrícola local y en la constitución de nuevas industrias; también se hizo hincapié en las obligaciones de los maestros rurales en cuanto al cambio cultural y en el

deber de la mujer campesina en relación con la construcción de “verdaderos” hogares” y la promoción del cambio social en sus propias familias. Para diciembre de 1930, existían un total de 214 internos de varios estados de la república como Campeche, Chiapas, Chihuahua, Guerrero, Oaxaca, Puebla, San Luis Potosí y Veracruz, tal y como se indica en un documento relativo la procedencia de los alumnos, destacándose además el número de estudiantes que correspondía a cada entidad. (AGN, 1930)

Otro elemento central es que la SEP ofreció contratos a los Maestros Normalistas egresados de la CDI, muchos de los cuales regresaron como maestros rurales a sus comunidades de origen, o a regiones cercanas. Un documento elaborado por Enrique Corona Morfin, titulado “Relación de Exalumnos que Laboran en las Comunidades Rurales”, indica que para diciembre de 1930, al menos 79 egresados de la CDI estaban ya trabajando en muy diversas comunidades, como fue el caso de José Montes, quien se desempeñaba como maestro en una escuela rural de Villa Hidalgo, Oaxaca. Algo similar sucedió con Fidencio Jiménez, quien regresó a Cerro Prieto, Durango, para trabajar en una escuela rural. (AGN, 1930)

A juicio de Corona Morfin, después de cinco años de funcionamiento, la CEI había cumplido varios objetivos. Según un “Informe Sobre los Trabajos Desarrollados en la CED Durante el año de 1930”, en primer lugar, para esa fecha se había logrado alcanzar uno de los “imperativos de justicia social” de la Revolución Mexicana al ofrecer educación pública de calidad a la población indígena. En segundo término, se había logrado “la dignificación del indio por sus propios valores”; a esa altura de la historia nadie podía tener alguna duda de que los indígenas formaban parte de una raza inteligente, trabajadora, con fortaleza física y con “facultad de ascenso ilimitado”. En tercer termino se había iniciado “el acercamiento y la fusión espiritual de las diversas familias aborígenes” que habitaban el territorio nacional. Además, la CEI había logrado “anular la distancia evolutiva” que separaba a los indígenas de la “época actual”, habiendo modificado su mentalidad y costumbres, incorporándolos “plenamente a la comunidad social mexicana” y “sumándolos a la vida moderna”. Ese Internado Nacional había logrado mostrar que la cultura era un bien que debía administrarse “para servicio de los demás en congruencia con los intereses de la colectividad”. (AGN, 1930)

Críticas

La CEI fue objeto de numerosas críticas, en diferentes coyunturas, a lo largo de su corta existencia. Una de las más recurrentes fue de tipo racial. Como lo señaló Corona en diferentes momentos, para las élites conservadoras, los indígenas no tenían las mismas capacidades que los blancos, por lo cual resultaba inútil, además de oneroso, crear un internado para probar lo improbable. Otro elemento de crítica era el hecho de que ese “experimentos psicológico” provocaría que los indígenas permanecieran en el aislamiento; desde esa perspectiva, el CEI se asemejaba a lo que el gobierno de

los Estados Unidos estuvo llevando a cabo mediante la constitución de reservaciones indígenas. Corona calificaba de “indiófobos” a quienes pensaban de esa forma.

Ahora bien, las dudas en torno a la CEI fueron formuladas también al interior de la misma SEP, como fue el caso de Rafael Ramírez, quien en octubre de 1930, después de llevar a cabo una visita al Internado Nacional, escribió una carta dirigida al Subsecretario de Educación, Moisés Sáenz, señalando que desde el inicio del proyecto, él había llevado a cabo una larga y concienzuda reflexión en torno al “método de incorporación planteado por la institución”; a su juicio, dicha estrategia era poco efectiva dado que se trataba de una forma de incorporación de “unidad por unidad”. Lo adecuado era promover una forma masiva de incorporación, tal y como se estaba llevando a cabo en la práctica en algunas de las Escuelas Rurales en “regiones completamente indígenas”. Por otro lado, la primera generación de egresados de la CEI mostraba que el tipo de incorporación promovido por la CEI “iba más allá de lo deseable”, dado que, al terminar sus estudios, los chicos optaron por no regresar a sus comunidades de origen al sentir “repugnancia” por “la vida rural”. Como se dio cuenta en un apartado previo, para remediar dicha problemática, se estableció la Escuela Normal Indígena en las instalaciones de la CEI, instrumentado algunas medidas para obligar a los jóvenes graduados a regresar a sus terruños y “establecer escuelas rurales”. Al contar con trabajo asegurado al finalizar sus estudios, reconoce Ramírez, los chicos de las generaciones posteriores estaban regresando “a las zonas indígenas”, contribuyendo así “a la incorporación de sus hermanos”. (AGN, 1930)

Según Ramírez, gracias a la CEI, los habitantes de la Ciudad de México llegaron a convencerse de que los indígenas eran educables. En eso coincidía con Enrique Corona. Además, el personal del Departamento de Educación e Incorporación Indígena, que él mismo dirigía, estaba totalmente seguro de que los métodos utilizados por la CEI para lograr la “incorporación” eran efectivos. Como “experimento” esa institución había cumplido ya su cometido. Pese a todo, aquel Internado Nacional resultaba costoso en un contexto de crecientes dificultades financieras. Tan solo en el año de 1930 fueron erogados 184 500 pesos para sostener aquel “experimento psicológico”. Ramírez no tenía duda de que con esa cantidad podrían establecerse algunos Internados Indígenas Regionales, instituciones que promoverían una forma de incorporación “por grupos”, asegurando de esa forma que “la acción de la escuela indígena” se extendiera “a toda la comunidad”. Más aún, poco tiempo antes, en enero de 1930, proponía organizar varios “internados indígenas” distribuidos de manera estratégica en diferentes partes del país. En 1929 existían tres “internados para indios”: dos en Chihuahua (Yoquivo y Cieneguita) y otro en Chamula, Chiapas, el cual operaba con dificultades. En relación con la CEI, Ramírez informó que para 1930 existían 200 alumnos, habiendo egresado un total de 47 maestros en 1929, quienes habían regresado a sus lugares de origen. (AGN, 1930)

A solicitud de Rafael Ramírez, el agrónomo Manuel Mesa Andraca realizó un diagnóstico de la CDI en el año de 1932. Mesa formuló una fuerte crítica sobre la forma

en que el Internado cambió de objetivos con el paso del tiempo, en especial, con la constitución de la Escuela Normal Indígena. Otro problema era que, a juicio de Mesa, la formación magisterial que los jóvenes recibían en la CEI era inadecuada, tomando en cuenta que las comunidades de donde provenían aquellos estudiantes eran radicalmente diferentes a la ciudad de México (cf. GIRAUDO, 2008, p. 117-120). Mesa estaba de acuerdo con Ramírez en cuanto a la pertinencia de crear instituciones en las zonas rurales. El “experimento psicológico” de la CEI fue finalmente clausurado en 1932.

Epílogo

Los internados indígenas regionales comenzaron a operar de manera “permanente” en algunos estados de la república en 1929 (LOYO, 1999). En la administración presidencial de Lázaro Cárdenas del Río (1934-1940), llegaron a existir por lo menos 33 Centros de Educación Indígena en toda república, algunos de los cuales desaparecieron poco después y otros lograron sobrevivir por varias décadas. Según Carlos Basauri, uno de los principales ideólogos del indigenismo cardenista, esos Internados Regionales constituían verdaderos “laboratorios de experimentación psicopedagógica y educación social” (BASAURI, 1940, p. 102). Todos ellos buscaban, como lo planteaba Rafael Ramírez, “incorporar” de manera masiva a los indígenas a la nación mexicana. Sobre esos internados como instituciones formadoras de maestros y sus consecuencias socioculturales falta mucho por investigar y apenas se están dando los primeros pasos a ese respecto (GIRAUDO, 2010, VÁZQUEZ, 2019b). Lo que es seguro, es que el problema del racismo en México siguió existiendo en la nueva nación y en el nuevo Estado que surge después de la revolución; además, los problemas de desigualdad social, lejos de desaparecer, tendieron a volverse más acusados, aun cuando un nuevo sistema político logró estructurarse durante la administración de Lázaro Cárdenas del Río en la década de 1930.

REFERENCIAS

ACEVEDO, Adriana. Incorporar al indio. Raza y retraso en el libro de la Casa del Estudiante Indígena. In: GLEIZER, Daniela y LOPEZ, Paula (coords.). *Nación y alteridad, Mestizos, indígenas y extranjeros en el proceso de formación nacional*. México: UAM Cuajimalpa/ Ediciones EyC, 2017. pp. 165-195.

ARCHIVO GENERAL DE LA NACIÓN (AGN). Archivo Histórico de la SEP: Internados de Indios y Casa del Estudiante Indígena (1926-1930). Ciudad de México, SEP, 1930.

BASAURI, Carlos. *La población indígena de México*. México: SEP, 1940.

DAWSON, Alexander. “Wild indians”, “mexican gentlemen” and the lesson learned in the Casa

del Estudiante Indígena, 1926-1932. *The Americas*, Cambridge, Vol. 57, No. 3, pp. 329-361, 2001. Disponible em: https://www.researchgate.net/publication/26283763_Wild_Indians_Mexican_Gentlemen_and_the_Lessons_Learned_in_the_Casa_del_Estudiante_Indigena_1926-1932. Acceso em: 8 jun. 2022.

ESCALANTE, Carlos. “Revisitando la Casa del Estudiante Indígena, México (1924-1932)”. *Anuario de Historia de la Educación*, Buenos Aires, Vol. 18, No.2, pp.133-145, 2017.

GIRAUDO, Laura. *Anular la distancia. Los gobiernos posrevolucionarios en México y la transformación cultural de indios y campesinos*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2008.

GIRAUDO, Laura. De la ciudad “mestiza” al campo “indígena”: internados indígenas en el México posrevolucionario y en Bolivia. *Anuario de Estudios Americanos*, Sevilla, Vol. 67, No.2, julio-diciembre, pp. 519-547, 2010. Disponible em: <https://digital.csic.es/bitstream/10261/31108/1/Internados%20indigenas%20Mexico%20y%20Bolivia-Giraud.pdf>. Acceso em: 8 jun. 2022.

LOYO, Engracia. “La empresa redentora. La Casa del Estudiante Indígena”. *Historia Mexicana*, Ciudad de México, Vol. 46, No.1, Jul-Sep, pp. 99-131, 1996. Disponible em: <https://www.jstor.org/stable/25139034>. Acceso em: 8 jun. 2022.

LOYO, Engracia. “Los centros de educación indígena y su papel en el mundo rural (1930-1940)”. In: GONZALBO, Pilar (coord.). *Educación rural e indígena en Iberoamérica*. Ciudad de México: El Colegio de México/UNED, pp.139-160, 1999.

MORFIN, Enrique. “Informe que rinde el jefe del Departamento de Educación y Cultura Indígenas”. *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, Ciudad de México, I (4), 1923, pp.391-401.

MORFIN, Enrique. *La Casa del Estudiante Indígena, 16 meses de labor en un experimento psicológico colectivo con indios*. Ciudad de México: Talleres Gráficos de la Nación, 1929.

PÉREZ, Tomas. “Raza y construcción nacional. México, 1810-1910:”. In: PÉREZ, Tomás y Pablo YANKELEVICH (Coords.). *Raza y política en Hispanoamérica*. Ciudad de México: Bonilla Artigas Editores El Colegio de México-Iberoamericana-Vervuert, 2017, pp. 61-98.

PIMENTEL, Francisco. *Cuadro comparativo y descriptivo de las lenguas indígenas en México*. Ciudad de México: Tipografía de Isidro Epstein, 1862.

PUIG, Carlos, *El esfuerzo educativo en México*. Ciudad de México, 1928.

ROCKWELL, Elsie. *Hacer escuela, hacer Estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*. Michoacán: El Colegio de Michoacán/CIESAS/CINVESTAV, 2007.

ROLDAN, Eugenia. “Modern Indians: The Training of Indigenous Teachers in Post-Revolutionary Mexico”. In: HOUBEN, Vincent y Mona SCHERMPS (eds.), *Firugrations of Modernity, Global and Local Representations in Comparative Perspective*. Frankfurt/New York, 2008, pp. 67-83.

SHAW, Donald. “More about Abulia”. *Anales de la Literatura Española Contemporánea*, Glenside, Vol. 23, No. 1/2, pp.451-646, 1988.

SIMPSON, Eylor Newton, Biblioteca Nattalie Lee Benson, Universidad de Texas en Austin, Colección Especial, 1927.

VAZQUEZ, Karina. “Espacios e instituciones de Educación Indígena en México: La Casa del Estudiante Indígena y el Internado Indígena de Paracho (1926-1940)”. In: DAVILA, Paulí y Luis NAYA (coords). *Espacios y patrimonio histórico-educativo*, Bilbao: Universidad del País Vasco, 2016, pp.135-149.

VAZQUEZ, Karina. “Biopolítica posrevolucionaria y psicología experimental en México: test de inteligencia en la Casa del Estudiante Indígena (1926-1927)”. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, Ciudad de México, Vol. 22, No.1, pp.589-610, 2019a. Disponible em: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/69162>. Acceso em: 8 jun. 2022.

VAZQUEZ, Karina. *Modernizar al indio. El proyecto educativo del Internado Indígena de Paracho “Vasco de Quiroga” (1935-1972)*. Morelia: UPN-Silla Vacía, 2019b.

Texto recibido en 23/10/2021

Texto aprobado en 17/01/2022