



SEP

SECRETARÍA
DE EDUCACIÓN
PÚBLICA



**SECRETARÍA DE EDUCACION PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA**

**EDUCACIÓN PARA LOS INDIOS EN EL MÉXICO POSREVOLUCIONARIO: LA
CASA DEL ESTUDIANTE INDÍGENA (1926 – 1932)**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE LICENCIADO EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

ANGEL MISSAEL GONZÁLEZ GUEVARA

ASESOR:

DR. JUAN PABLO ORTIZ DÁVILA

CIUDAD DE MÉXICO, JUNIO DE 2019

Agradecimientos.

Agradezco a Dios por cada día de vida que me da.

De igual manera agradezco a mis padres María y Sergio ya que sin su apoyo, amor y comprensión no hubiera podido lograrlo. Agradezco a mi hermano Gabriel por apoyarme en cada etapa de mi vida.

Así mismo agradezco a mi esposa Karen que ha sido un pilar fundamental en mi vida, mi apoyo, mi confidente y mi fortaleza, quien llegó a mi vida cuando más la necesitaba.

Igualmente agradezco al maestro Ricardo Monter por el apoyo brindado para la realización de este trabajo. De igual manera a la Dra. Belinda Arteaga, a la Dra. Edith Castañeda y al Dr. Juan Pablo Ortiz los cuales me guiaron en la elaboración de este proyecto.

También dedico este proyecto a Ramón Melendi el cual estuvo aquí cuando no había nadie más.

Gracias a todos, lo que un día fuimos quedará grabado en las cenizas de la eternidad.

Ángel Missael González Guevara

“Somos lo que criticamos y al dejar de criticar sale lo que somos”

Ramón Melendi

Índice

Introducción	1
Capítulo I. Un recorrido por la historiografía y el indigenismo en México.	8
1.1 La escuela de los Annales	10
1.1.1 Primera Generación	11
1.1.2 Segunda Generación	13
1.1.3 Tercera generación	15
1.1.4 Historia de la cultura	16
1.1.5 Historia serial	17
1.2 Annales y la historia social	17
1.3 Los indígenas en México	19
1.3.1 Las condiciones del indígena en México	23
1.3.2 Acciones hacia la integración del indígena	28
Capítulo II. La educación a principios del siglo XX en México y su influencia en la creación de la Casa del Estudiante Indígena	35
2.1 Breve Recorrido sobre la historia política, social y económica de la época. ...	35
2.1.1 Presidentes de México durante el Maximato	48
2.1.2 Emilio Portes Gil	48
2.1.3 Pascual Ortiz Rubio	54
2.1.4 Abelardo L. Rodríguez	54
2.2 La educación rural e indígena en el México posrevolucionario.	57
2.2.1 Creación de la Secretaría de Educación Pública	58
2.2.3 Calles y la educación	59
2.2.4 Escuelas Rudimentarias	60
2.2.5 Las casas del Pueblo	61
2.2.6 Escuelas Agrícolas	63
2.2.7 Misiones Culturales	64
2.2.8 Centros de Educación Indígena	67
2.3 Departamento de Educación y Cultura Indígena	68
Capítulo III. La Casa del Estudiante Indígena: Un esfuerzo por la integración del indígena al ámbito nacional	71
3.1. Historia	71
3.2 Objetivo de la Casa	75
3.3 Actividades dentro de La Casa	79

3.4 Criterios de ingreso	84
3.4.1. Propuesta educativa para varones	88
3.5 Talleres impartidos	89
3.5.1 Normal Rural	96
3.6 Clausura de la CEI	100
Conclusiones	102
Referencias	105

Introducción

Los pueblos indígenas han sido un objeto de estudio que durante mucho tiempo tuvo una invisibilidad notable, debido a que no se le daba el tratamiento necesario en las investigaciones, no obstante, con el paso de los años, las técnicas de investigación fueron dando visibilidad a grupos que estaban marginados como éste, puesto que eran pocos los registros que se tenían de ellos.

Por ello, los sectores indígenas en México, se convirtieron en un tema abordado desde diversos ámbitos, pues, ellos conforman gran parte de nuestra cultura mexicana, así, las investigaciones cobraron sentido a partir de las costumbres de los grupos, tradiciones, lenguas y un conglomerado de elementos que los hacen parte de nuestro patrimonio nacional. De esta manera, las indagaciones que se hacían sobre ellos manejan temas como la marginación que presentan las comunidades indígenas. Sin embargo, en esta tesis, se quiere abordar una temática relacionada con su educación en un periodo histórico sacudido y golpeado por los frutos de la posrevolución.

El periodo posrevolucionario fue un parteaguas para realizar mejoras en cuestión educativa, por ejemplo, una institución que atendiera a la población indígena. Sin embargo, atender las necesidades educativas indígenas ha sido una problemática sin resolver del todo, recordemos que este grupo fue marginado durante mucho tiempo, por ello el hacer una escuela donde se integraran dichos estudiantes sería una tarea difícil.

Bajo dichas condiciones surge la presente investigación, reconociendo que la institución creada durante este momento histórico se llamó “La Casa del Estudiante Indígena”, por sus siglas C.E.I. que pretendía integrar a los estudiantes en una escuela, para que aprendieran un oficio y posteriormente ellos lograran aportar en su comunidad al egreso de la misma. Así, el presente estudio cobra relevancia para conocer los esfuerzos que se han realizado para la educación de los indígenas puesto que “Durante cuatro siglos el indio ha sido postergado, humillado y olvidado” (SEP, 1927, p. 17). De esta manera en la época

posrevolucionaria se tenía ese pensamiento, al momento en que las políticas indigenistas empezaban a tomar fuerza en México.

Dicho lo anterior, es necesario hacer una breve contextualización sobre el presente objeto de estudio, pues, para los primeros años después de la conquista los grupos indígenas eran marginados en diferentes aspectos, y podría pensarse que esta problemática solo tuvo lugar en dicho momento, sin embargo en el México independiente también hubo muchos problemas en todos los sentidos incluida la educación, ya que fue un periodo de guerras constantes hasta finales del siglo XIX, donde se empezaba a querer consolidar al Estado mexicano.

Con la llegada de la Independencia de México existieron distintos intentos por mejorar las cuestiones educativas del país, no obstante, estas no tuvieron los frutos esperados. En la segunda década del siglo XX con una Revolución Mexicana que sacudió el país en distintos ámbitos, se siguió con los intentos de atacar las problemáticas educativas sobre todo en la educación indígena, pues se crearon instituciones tales como: Las Casas del Pueblo, Escuelas Agrícolas, Escuelas Rurales y en dicho momento nace la Casa del Estudiante Indígena, institución que cobijaría a muchos jóvenes analfabetas que desearan aprender un oficio.

Ante ello empezaremos por definir nuestro principal concepto: indígena. Según Warman (2003): “el concepto de indígena (...) fue empleado por los conquistadores para agrupar a todos los seres humanos que encontraron en el Nuevo Mundo” (p. 82). De esta manera dicho término fue utilizado a la llegada de los españoles a América.

El indígena aún a principios del siglo XX era considerado como lo que generaba el atraso en la sociedad de esta manera fue como uno de los objetivos que tenía la C.E.I. era integrar al indígena a la sociedad. Ya que de acuerdo con Ramírez: “El indio deja de serlo en cuanto se integra a la sociedad nacional y renuncia a su cultura para convertirse en miembro de una nación genérica, donde ya no reclama su especificidad.” (2006, p. 8).

Es decir, la educación indígena ha tenido el propósito de integrar a los indígenas a la sociedad en común convivencia con los demás habitantes, y así poder formar una nación unificada entre ellos, para que todos convivan en una misma sociedad y gocen de los mismos derechos, pero renunciando a su propia cultura.

Para que esta tesis tuviera una consistencia metodológica, se realizó un estado del conocimiento que nos permitiera hacer una exploración acerca de las investigaciones realizadas sobre el tema de estudio en cuestión. Para ello, retomé las siguientes categorías analíticas: educación indígena, educación rural y Casa del Estudiante Indígena, el periodo de dichas tesis comprende de 2003 a 2010.

En este estudio exploratorio revisé y analicé seis investigaciones presentadas con efectos de titulación profesional en universidades de prestigio en el ámbito de la investigación educativa en México: la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa (UAM-I) y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

El resultado arrojó la identificación de 4 tesis y 1 tesina en la UNAM y 1 tesis de la UAM – I. Las investigaciones examinadas corresponden a las licenciaturas en Pedagogía, Historia, Literatura Dramática, Teatro y en Economía, así como a la Maestría en historia. Es así como se puede apreciar que dichas investigaciones no sólo se concentran en una disciplina, sino que esta varía.

Es necesario aclarar que para el análisis de estas publicaciones indagué sus métodos de estudio, objetivos, hipótesis, marco teórico referencial y las conclusiones a las que llegaron. Sin embargo, sólo una tesis de las seis analizadas presenta pregunta de investigación, aunado a ello, solo dos tesis muestran hipótesis referentes a las políticas públicas. Lo cual demuestra que dichas investigaciones no son consistentes metodológicamente.

En cuanto a los métodos de investigación empleados para la realización de estas tesis, solo una de las investigaciones presenta preguntas de investigación la cual es ¿Qué significado tuvo este proyecto para las poblaciones indígenas?, esta

pregunta fue la hecha por Rosario Hernández Salvador en su tesis “La incorporación de los grupos indígenas al sistema educativo y la casa del estudiante indígena (1926 – 1932).”

También ocurre el mismo problema en el tema de las hipótesis en este caso, solo dos de las cuatro investigaciones las presentan: la realizada por Enrique Magaña Méndez titulada “La política gubernamental para los pueblos indios en los albores del siglo XXI” y la presentada por Juan Gaspar Gutiérrez titulada “Políticas educativas de los gobiernos posrevolucionarios en la educación indígena mexicana” siendo las hipótesis de la primera las siguientes:

- Consideramos que el desarrollo económico firme y sostenido, capaz de generar empleos, es un requisito indispensable pero no suficiente para obtener resultados apreciables en las condiciones de reproducción de la población indígena.
- Las lamentables condiciones socioeconómicas de los pueblos indígenas demandan políticas específicas, no necesariamente iguales. a la dirigida a los pobres o pobres extremos.
- Las políticas neoliberales han sido un factor decisivo para agudizar las condiciones adversas de los pueblos indígenas, cancelándoles la posibilidad de obtener ingresos propios, lo que ha propiciado su masiva migración a los Estados Unidos.

Con respecto a la segunda, maneja la siguiente hipótesis: Las políticas educativas del Estado mexicano no impulsaron la unidad de la nación porque la enseñanza para los niños indígenas se realizó en lenguaje español y los contenidos educativos respondieron a la cultura occidental. Después de esto se puede concluir que los autores más mencionados fueron: Enrique Florescano, Engracia Loyo, Gonzalo Aguirre y Francisco Arce.

En suma, puedo afirmar que el presente estudio resulta relevante y pertinente ya que el tema de la educación indígena está presente en la investigación educativa actual. También puedo sostener que mi objeto de estudio es original toda vez que,

las investigaciones sobre las tesis abordadas a pesar de estudiar la Casa del Estudiante Indígena, no hacen uso de imágenes.

Con base en lo anterior, proseguiré a elaborar la delimitación de dicha temática, pues, se entiende que las tesis abordadas sobre la educación indígena no exploraron del todo las cuestiones pedagógicas que pretendo esclarecer en dicha tesis. Así, esta investigación, de corte histórico, se realizará en el periodo comprendido entre los años 1926 y 1932 ya que dicha temporalidad es la abarcada por el tiempo de funcionamiento de la Casa del Estudiante Indígena para lo cual se utilizarán fuentes primarias

Una vez realizado, el estado del conocimiento mismo que ayudó a guiar la justificación de la presente investigación, se formularon las siguientes interrogantes ¿Cuáles fueron los motivos para crear una institución dedicada a los jóvenes de comunidades indígenas en la época posrevolucionaria en México? y ¿Qué tipo de alumno se formaba en la Casa del Estudiante Indígena?

Algunas de las hipótesis desarrolladas para contestar las interrogantes antes expuestas son las siguientes: La Casa del Estudiante Indígena fue creada para apoyar un sector de la población, en este caso, el indígena que durante años había sido olvidado y la educación que se dio en la Casa era orientada hacia el trabajo de los indígenas en sus comunidades.

Posteriormente para comprobar dichas hipótesis y contestar las interrogantes expuestas anteriormente, se tiene por objetivo principal: analizar cuáles fueron los motivos educativos para crear una institución dedicada a los jóvenes de comunidades indígenas, como lo fue la Casa del Estudiante Indígena. Después se plantearon los siguientes objetivos específicos: conocer el contexto político, económico, social y educativo en el cual se desarrollaron instituciones para los indígenas, entre ellas la Casa del Estudiante Indígena; indagar qué tipo de estudiante se trataba de formar en la Casa del Estudiante Indígena así como también Identificar cómo impactó la Casa en los alumnos y sus comunidades al egresar de dicha institución.

En cuanto a la metodología que se utilizó para la elaboración del presente estudio fue un enfoque de corte cualitativo con análisis de fuentes primarias, pero a su vez apoyadas de fuentes secundarias. Las primeras de ellas son rescatadas del Archivo General de la Nación para obtener información sobre la Casa del Estudiante Indígena y algunos proyectos de educación rural en esa época, nutriéndose de libros, revistas, etc. Esos instrumentos se utilizaron para hacer la memoria escrita de la Casa del Estudiante Indígena en esta investigación mientras que también se abordará la memoria iconográfica a partir de fotografías de primera mano, para narrar cómo era la vida dentro de dicha institución.

Por ello, se propone rescatar de las fuentes primarias documentos inéditos para conocer el funcionamiento de la Casa y el impacto en los estudiantes que incursionaron en ella.

Dado lo anterior, procederé a explicar cómo se conforma esta tesis, la cual se compone de tres capítulos mismos que guían a desmenuzar el objeto de estudio. Así, el capítulo 1, conduce directamente al lector a guiarse por un recorrido por las diferentes corrientes historiográficas, pues, el presente estudio es de corte historiográfico. Por ello en este primer encuentro de la investigación se explica por qué la historia está presente en los indígenas y cómo se relaciona en el ámbito educativo.

Posteriormente, se explica cómo existen diversos objetos de estudio que fueron olvidados, entre ellos los indígenas. Sin embargo, las formas de hacer historia tuvieron un gran avance pues se explicó cómo podrían ser visibilizados algunos sectores que fueron olvidados en una historia de Bronce. Debido a ello, se da una panorámica breve hasta llegar a la historia social que es la que incluye a nuestro objeto de estudio.

El capítulo 2, nos lleva a conocer la historia educativa, política, social y económica desde el movimiento armado conocido como la Revolución Mexicana y posterior a la misma, hasta el periodo denominado como el Maximato, precisamente en los años 20's es el momento histórico que permite conocer cuáles fueron los proyectos educativos creados para el sector indígena. Además se abre una

panorámica para entender cómo se encontraba la sociedad mexicana debido a todos los cambios producidos por la inestabilidad en distintos escenarios económicos y políticos.

En dicho capítulo, también se explica brevemente cómo fueron otras instituciones creadas para el sector rural e indígena, pues muchas de ellas tuvieron un fuerte impacto positivo, sin embargo, no siempre tuvieron éxito y fueron cerradas.

Finalmente, en el capítulo 3, se contestan los cuestionamientos que surgieron al inicio de la presente tesis, se habla más a fondo sobre la Casa del Estudiante Indígena y su historia. Además de hacer un recorrido por imágenes de la época, dentro de la Casa para conocer mejor sus rincones por los cuales los alumnos estudiaban, y también las materias que eran allí impartidas y los requisitos de ingreso a la Casa. Este capítulo, pretende que el lector conozca una muestra de cómo fue la vida de los alumnos dentro de esta institución.

Capítulo I. Un recorrido por la historiografía y el indigenismo en México.

Hacer investigación histórica, podría ser una tarea en la cual puede estar inmerso solamente el historiador. Sin embargo, el presente capítulo tiene por finalidad exponer que dicha ciencia social puede ser multidisciplinar y a partir de ello se pueden recuperar temas en el ámbito educativo que lleven a la solución de problemáticas actuales. En este trabajo se toma como objeto de estudio a la Casa del Estudiante Indígena.

Entonces “la materia de conocimiento de la historia no es el pasado como tal, sino aquel pasado del que nos ha quedado alguna prueba y evidencia” (Collinwood citado por Moradiellos, 1994, p. IX). Es decir, estudiar un tema histórico, no significa que se debe estudiar algo ya ocurrido de forma insípida y sin sentido, sino que se busca entender algo del pasado para poder encontrar posibles soluciones para el futuro. Reconocer la labor que se llevó a cabo para los estudiantes indígenas en 1926 es un parteaguas para que en la actualidad se dé un mayor peso a la educación de alumnos en comunidades indígenas.

A través de la historia han surgido diferentes corrientes historiográficas como lo son el positivismo, historicismo, marxismo y la escuela de *Annales*. En ellas se encuentra un camino, donde según la postura y los objetivos que se deseen alcanzar para el investigador, se responde a una problemática, siguiendo a ciertos pensadores, conceptos, teorías, etc. La historiografía es, entonces, el estudio, análisis y escritura de la historia, por ende, es una pieza fundamental para el investigador de lo educativo y social.

En este caso la investigación gira en torno a la postura de la Escuela francesa de los *Annales*, ya que dicho paradigma trata el tema de los indígenas dentro de la historia social. Para ello, primero haré una breve explicación sobre dicho paradigma y como fue desarrollándose en la historiografía.

En un primer momento, para hacer historia se requería analizar hechos y fuentes solo de personajes importantes, es decir, aquellos reyes y sacerdotes que en el siglo XIX tenía mayor auge e importancia social. Las mujeres, las personas de

bajo rango social, en general las masas no eran tomadas en cuenta poniendo por pretexto que ellos no eran relevantes para hacer un estudio que trascendiera.

A este tipo de investigación se le conoce como positivismo, de acuerdo con Arteaga (1994): “Los positivistas decimonónicos, influidos por el pensamiento predominantes de su tiempo, ven con optimismo el futuro que ofrece la posibilidad de ascenso de la humanidad a estadios cualitativamente superiores de vida” (p. 49).

Es decir, se analizaba solamente lo que podría ser trascendental para los estudiosos de dicha época.

Surgen las biografías del poder, las batallas, los héroes y las conmemoraciones (...) se encarga de describir para la posteridad a los grandes hombres, los reinos y sus majestades (...) inicia el recuento de los hechos que han otorgado a la burguesía su lugar hegemónico. (Arteaga, 1994, p. 50).

Entonces, surge en oposición a ello, paradigmas como el historicismo y el marxismo. En el primero, se deja a un lado la importancia de escribir biografías sobre las “celebridades” del siglo XIX, entonces de acuerdo con Arteaga (1994):

La historia como comprensión del ayer mediante la mirada del presente mueve a los historicistas a argumentar que sólo desde una lectura inteligente del pasado éste deja de ser algo muerto y se transforma en proceso vivo y, por tanto, histórico. (p. 57).

Es decir, a partir de las concepciones historicistas se puede realizar una nueva forma de hacer historia, pero ahora las masas tienen una mayor importancia pues se entiende que la historia se escribe a partir de las realidades colectivas. De acuerdo con Arteaga “reconoce este paradigma el papel del hombre como constructor de procesos históricos, pero no el hombre como individuación inexistente sino el hombre en sociedad, el hombre colectivo, el hombre en relación con los otros” (1994, p. 58).

Es decir, se hará una historia de lo que podría suceder en cierta época determinada a partir de los sujetos sus actitudes, aptitudes y comportamientos. Sin

embargo, aunque este paradigma nace en oposición al positivismo, surge el llamado marxismo en el cual su contexto es la revolución francesa y su principal objetivo es analizar aquellos sujetos inmersos en esta relación de terratenientes vs trabajadores.

Pese a que estas corrientes tienen planteamientos novedosos, no tratan aún el objeto de estudio que compete analizar en el presente trabajo, los indígenas seguían siendo personas a las cuales no se les daba un mayor énfasis en la investigación histórica en México.

Es por ello que se trabajará con el enfoque de Annales ya que dicho paradigma trabaja la historia social la cual se encarga de estudiar a las masas de los grupos vulnerables de la sociedad.

1.1 La escuela de los Annales

Al igual que el historicismo y marxismo, surge otra corriente en la cual se intenta combatir al positivismo, esta escuela francesa conocida como Annales sus fundadores son Marc Bloch y Lucien Febvre quienes para el 15 de enero de 1929 muestran el nacimiento de la conocida revista de Annales. “El proyecto de fundar esta revista remonta en realidad, en su primera conceptualización como iniciativa intelectual, al fin mismo de la primera guerra mundial.” (Aguirre, 1999, p. 31).

Es decir, para 1929 que surge dicha revista, existía una fuerte crisis económica mundial no obstante los países se recuperaban de la primera guerra mundial ocasionada en 1914 -1918. Por ello, la revista proponía temas económicos por la fuerte crisis que estaba atacando a la población. De acuerdo con Aguirre “su nacimiento como corriente historiográfica, en enero de 1929, representa (...) el desarrollo de una auténtica *revolución en la teoría de la historia*”. (1999, p. 86).

En dicha revista, no solo se proponía a hablar sobre temas económicos o de carácter histórico, sino que a su vez fue multidisciplinar. De acuerdo con Arteaga (1994): “Se pregunta y se indaga dentro de los espacios de reflexión de la

psicología, la antropología, la lingüística, la sociología y, muy cercanamente, de la geografía” (p. 61).

Es decir, al hablar de un boom en la teoría de la historia, se entiende que esta debe estar asociada con otras disciplinas para explicar algunos fenómenos que no son propios del historiador. Por ejemplo, la existencia de La Gran Guerra pudo haberse explicado desde un sentido histórico al analizar el pasado para entender su presente del por qué sucedía dicho conflicto, sin embargo, también desde un sentido psicológico de las mentes de aquellos actores que estaban inmersos en ella, la siguiente arista que podría relucir podría ser desde un ámbito geográfico.

Con el ejemplo anterior, se resume que la revista *Annales* proponía estar en contacto con otras disciplinas para nutrirse de otros conocimientos y explicar el porqué del presente entendido desde un pasado, el proyecto de *Annales* de alguna manera es innovador para aquella época. Esta revista se mantiene en tres diferentes generaciones mismas que cambian sus directores, entre los cuales se encuentran Marc Bloch, Lucien Febvre, Fernand Braudel y Jacques Le Goff.

1.1.1 Primera Generación

De acuerdo con lo anterior, en la primera generación dirigida por Marc Bloch y Febvre, su propósito era ir en contra de todas aquellas ideas que por mucho tiempo prevalecieron en cuestiones positivistas. De acuerdo con Arteaga, “La escuela de los *Annales* se ubica en franca ruptura respecto del positivismo y recupera algunas categorías del marxismo, entre otras la de la lucha y el conflicto” (1994, p. 62).

Es decir, *Annales* es una revista de izquierda mientras que en Francia no gobernaba el pensamiento izquierdista sino el socialista ya que recordemos en 1917 con la existencia de la República Socialista Soviética, donde gobernaba una monarquía absoluta, existía una revolución obrera en la cual Marx pensaba que serían más fuertes aquellos trabajadores que lucharan por la defensa de sus derechos. Aunque la teoría marxista se piensa en Inglaterra, esta ocurre en Rusia.

Posteriormente, Lenin modifica esa teoría marxista y se crea la “izquierda marxista lennista”, donde la meta del socialista era hacer un remplazo al capitalismo.

Entonces, aunque la revista *Annales* recupera ciertas ideas marxistas la revista no es de dicho carácter, sino de izquierda. Así es como los directores de la revista poner en duda el sistema capitalista.

Por otra parte, Bloch rechaza que la historia solo sea justificada a partir de un documento. Puesto que un documento o una fuente, no se expone sola, sino que debería existir una “historia problema” en la cual se le hagan preguntas al documento que genere un nuevo conocimiento, sin embargo, los documentos a veces pueden mentir, por ello en esta generación se proponía tener más criticidad en los hechos.

Por ello, “Las fuentes a las que ambos aconsejan recurrir no son solo los documentos escritos. La iconografía, los rituales, los mitos orales serán también medios para acceder al conocimiento histórico” (Arteaga, 1994, p. 64). Ya que dichos recursos también proponen un buen acercamiento a aquello que se quiera investigar. Por ejemplo, en el objeto de estudio que le compete a dicha investigación, el principal objetivo es conocer cómo se educaba a los indígenas a partir de la Casa del Estudiante Indígena.

Dichas comunidades han sido rezagadas, como para tener solo documentos de archivo. En este caso y siguiendo las concepciones de la primera generación de la revista *Annales*, se comprende que si se encuentran fotografías de los alumnos. Algunos testimonios o algún objeto perteneciente a la Casa, también pueden ser de gran utilidad pues ellos nos llevarán a conocer qué ocurrió con dichos estudiantes.

Es decir, los estudios para esta época de la historia, ya no son meramente de carácter positivo, sino que se retoman otros aspectos para una investigación y la divulgación de esta. Ya que Bloch siempre mencionó que los documentos no se explican por si solos, sino que el investigador debe generarle preguntas a estos. “Para Febvre, el proyecto del estudio de las mentalidades se nutre de fuentes como la psicología y la literatura, y de la sociología y la antropología histórica para Bloch” (Arteaga, 1994, p. 63). De esta manera se vuelve multidisciplinar el estudio de las mentalidades dentro de *Annales*.

Como se mencionaba anteriormente, la revista fue un “proyecto colectivo profundamente innovador y revolucionario” (Aguirre, 1999, p. 104). Sin embargo, esta primera generación termina cuando en el año de 1941 existe una ruptura entre Febvre y Bloch.

Aunque de la primera etapa podemos rescatar algunas ideas para comprender otra forma de entender la historia y la divulgación de esta, también se entiende que nuestro objeto de estudio no puede estar ligado precisamente a este comienzo de la revista.

De acuerdo con Arteaga (1994):

Esta primera etapa de *Annales*, rica y sugerente, no impactó sin embargo de manera importante el mundo académico. La Segunda Guerra Mundial interrumpió violentamente esta experiencia y tuvo como saldo el encarcelamiento y muerte de Bloch, miembro de la resistencia francesa a manos de la barbarie. (p. 64).

Es decir, las razones por las cuales no tuvo un fuerte seguimiento fueron por la muerte de Bloch y por la ruptura académica y conceptual de Febvre y Bloch. No obstante, ambos abrieron brecha para las futuras generaciones.

1.1.2 Segunda Generación

Tras la muerte de Marc Bloch, será Febvre quien se quedará a cargo de *Annales* y con la ayuda de Fernand Braudel y otras personalidades harán de esta revista un proyecto donde se integre el análisis del cambio social.

Esta segunda generación de *Annales*, comienza al final de la Segunda Guerra Mundial, “Al terminar el conflicto, la revista cambia su nombre al de *Annales: economía, sociedad, civilización*” (Arteaga, 1994, p. 64). Para esta segunda etapa de la revista hay un conflicto entre los sociólogos y los historiadores pues los sociólogos buscaban la derrota de *Annales* mediante su método de investigación.

Aunque también los antropólogos rebasaban a los sociólogos, ya que ellos intentaban analizar “lo que nunca cambia en el humano”, pues la mentalidad de los

hombres para ellos es inconsciente. Su gran representante es Levi Strauss quien se proponía en hacer de la antropología la máxima representante de las ciencias sociales.

En una lucha teórica entre Strauss por parte de la antropología y Braudel con el proyecto de *Annales*, pierde Levi con sus concepciones estructuralistas. Para Fernand, el ser humano se adapta a su ambiente y no al revés, además se piensa que todo es incierto en las sociedades, lo único que prevalecerá será la desigualdad.

Con Braudel a la cabeza de la revista, se comienza a hablar de geo historia, es decir, la influencia que tienen los asuntos geográficos con la relación del hombre. Por ejemplo, si se pensará en porque se perdió alguna guerra podría haber una gran relación con el clima que estaba expuesto en esa temporalidad histórica. Tal como sucedió en la segunda guerra mundial con Hitler, claro, entre otras cuestiones.

También es preciso exponer que “La segunda generación de *Annales* privilegia lo económico por sobre otras vías exploradas como las mentalidades, la psicohistoria, la cultura, en beneficio de los estudios de larga duración de las series económicas” (Arteaga, 1994, p. 65). Esta generación de *Annales* tendrá una duración prolongada de aproximadamente 15 años, en los cuales se convierte en un referente como ya lo era desde la primera generación. “Va a iniciarse una *larga etapa de transición* dentro de la historia de la corriente que cubrirá todo el periodo de los años de 1941 hasta 1956, fecha de la muerte de Lucien Febvre” (Aguirre, 1999, p. 117). Dado lo expuesto anteriormente, se comprueba que mi objeto de estudio no puede estar inmerso en esta generación, ya que lo que se pretende investigar es las cuestiones sociales en las que estudian los indígenas en México. No obstante, es necesario abordar dicha etapa teórica y conceptual para conocer el origen de las investigaciones en la historia y específicamente en la historia de la educación.

1.1.3 Tercera generación

Para esta etapa de *Annales*, no se encuentra un solo líder que encabece la dirección de la misma, sino que “La organización interna de la revista transita de una dirección única a un directorio en el que permanece Braudel pero se incluyen André Burguière, Marc Ferro, Jacques Le Goff, Emmanuel Le Roy Ladurie y Jacques Revel” (Arteaga, 1994, p. 67).

En esta generación, ya no se busca hablar solo de cuestiones económicas, puesto que el contexto de dicha generación surge con el descontento del comunismo. Por ende, este repercute en el discurso de *Annales* siendo una generación apática a la política. De acuerdo con Arteaga “los historiadores pertenecientes a esta tercera generación promueven el abandono de los grandes espacios económicos y el reflujo de lo social hacia lo simbólico y lo cultural” (1994, p. 67).

Es decir, en esta generación son importantes tres categorías: historia de la cultura, historia serial e historia social, siendo la última la que compete en la presente investigación de acuerdo con el objeto de estudio La Casa del Estudiante Indígena. La revista apunta hacia temas de la posmodernidad, cuando comienzan las reformas neoliberales en el mundo Según Arteaga (1994)

en su más reciente etapa, *Annales* se decide por explorar el funcionamiento de la familia, de la escuela, el lugar y la imagen del niño, de la mujer, las prácticas de la sexualidad. El pueblo reaparece en sus hechos y sus gestas cotidianas (p. 68).

En los siguientes apartados se detallarán los objetos de estudio de la revista *Annales* en su tercera generación. Además, se hará un énfasis en aquella categoría que retoma a los indígenas y como estaban aislados en los principios de la historicidad.

1.1.4 Historia de la cultura

En esta etapa, como se mencionaba anteriormente se pierde el sentido de hablar cuestiones políticas y económicas en la revista *Annales*, ahora se estudia la historia de los sujetos. Al hablar de una historia de la cultura se podría pensar desde un sentido un tanto humanista, donde la cultura solo se da en las personas de altos recursos, cuando el ser alguien culto es conocer de música pintura y asistir a museos y conciertos en los cuales solo asisten las personas adineradas. No obstante, para ellos la cultura es preservar aquella tradición.

De acuerdo con Arteaga (1994):

La historia de la cultura material tiene la ventaja de hacer reaparecer al hombre que las series demográficas, las series de precios y productos, las curvas económicas habían enterrado con el peso de sus datos. Se trata de un hombre productor-consumidor de objetos y significados materiales y culturales (p. 69).

Es decir, se pretende conocer la cotidianidad de las personas, conocer sus costumbres, miedos, creencias etc. No obstante, también tiene algunas debilidades en este sentido y de acuerdo con Arteaga (1994):

Esta historia tiene la desventaja de centrar en el ámbito de la cultura la posibilidad del cambio; las oposiciones (...) tiende a no percatarse de los mecanismos y dispositivos de control y dominación que sutilmente permean la producción de significados culturales (p. 69).

Finalmente es necesario destacar que a la historia de la cultura le “importa conocer a la familia, la escuela y la iglesia como instituciones mediadoras especializadas en la producción y difusión de lo cultural, pero también como recintos del poder y como fuerzas de poder” (Arteaga, 1994, p. 69). Ya que todo aquello en lo que el sujeto está interesado es porque lo retoma de sus antepasados, además reconocer los gustos de cada sujeto siempre están íntimamente relacionados con fuerzas de poder, ya que estas dominan en que alguna persona tenga una afinidad por algo.

No obstante, es de gran valor retomar aquellas tradiciones que prevalecen en los sujetos y como impactan en un grupo determinado, por ello la gran importancia de la historia cultural.

1.1.5 Historia serial

Para hablar de historia serial es necesario entender que cuando el historiador se especializa en un objeto de estudio en particular y quiere por tanto escribirse todo lo que su objeto demande se le conoce como historia con letras mayúsculas. Así pues, en esta tercera generación de Annales no se quiere conocer una historia sino las historias.

De acuerdo con Arteaga (1994):

La historia serial se propone construir, a partir de sus objetos de estudio, series analíticas que se constituyen en sus propias lógicas, cronologías, nucleaciones (...) esta mirada da cuenta de la fractura, se interesa en ella, es parte de la completa realidad disociada en fragmentos (p. 70).

Es decir, desde esta perspectiva de la historia a partir de lo que se está estudiando se da cuenta de que cosas se fueron rompiendo para crear otras historias asociadas a la estudiada. “la historia serial tiene virtudes, una de ellas es la capacidad de descubrimiento, la curiosidad cifrada en lo oculto” (Arteaga, 1994, p. 70). Este tipo de historia se caracteriza por su increíble curiosidad y mediante la cual se van descubriendo cosas en la historia que se encuentran ocultas.

1.2 Annales y la historia social

Según lo expuesto anteriormente la tercera generación de Annales se enfoca principalmente en la historia de la gente del común, no príncipes, no gente importante, sino personas que podemos encontrar en la vida diaria, campesinos, indígenas, mujeres, etc. Menciona Burke (2003): “Cierta número de nuevos historiadores se interesan por la <<historia desde abajo>>, es decir, por las opiniones de la gente corriente y su experiencia del cambio social” (pp. 17-18).

Así pues, fue como se empieza a hacer historia desde un punto de vista de la gente común y de cómo esto ayuda a hacer un cambio en la sociedad, se deja un poco de lado la historia económica para darle paso a la de la sociedad. “En el siglo XIX se desarrolló cierto interés por una historia social y económica de mayor alcance, pero el principal tema de la historia siguió siendo la exposición de la política de las elites” (Burke, 2003, p. 40). Sin embargo, en el siglo XX como parte de Annales en su tercera generación se trabajó la historia social como una parte para trabajar la historia de la gente común.

De esta manera, durante el siglo XX la historia social cobró relevancia entre los historiadores, ya que “otro campo principal de la historia social lo constituye el estudio de los movimientos sociales. Nos enfrentamos aquí a una historia de masas: campesinos, obreros, esclavos, indígenas, mujeres, estudiantes, bandoleros, etcétera.” (Arteaga, 1994, p. 74). Es decir, en este momento histórico las investigaciones se centran en el estudio de los movimientos en donde se encuentran partes de la sociedad que han sido relegadas socialmente. En este punto es donde se ubica el tema de estudio para la presente investigación, los indígenas.

También es necesario aclarar que la historia social va de la mano con la historia económica puesto que es parte fundamental de ella y se complementa con la misma.

De acuerdo con Arteaga (1994):

Deseamos anotar la relación de la historia económica y la historia social. Esta última toma de la economía una base explicativa fundamental, en la que la matriz de la producción y la circulación (el mercado) se aborda desde una mirada más fina (...) el análisis económico proporciona una serie de datos, ilumina una serie de mecanismos. (p. 73).

Este proceso se da como parte del curso de una parte de la historia como un retrato de opresores y oprimidos, aunque no es lo principal en la historia social el estudio de lo económico, es necesaria para saber más sobre nuestro tema de estudio.

Por ello “los movimientos sociales que fueron reprimidos son los más documentados. Las fuentes se localizan en los documentos militares y políticos vinculados con la represión directa” (Arteaga, 1994, p. 74). Se utilizan principalmente documentos oficiales para crear este tipo de historia, aunque una desventaja de ello es que puede haber datos incompletos.

Además, existe otro tipo de documentos utilizados en la historia social, ya que de Acuerdo con Arteaga (1994): “Están los testimonios de los contemporáneos: diarios íntimos, panfletos, carteles, convocatorias, etcétera.” (p. 74). Dichos documentos cobran relevancia y son de gran validez, no obstante cabe mencionar que las fuentes primarias en algunos casos pueden mentir, ya que la memoria viva a veces puede enflorecer los hechos realizados por otra persona, y así dar un testimonio falso. Así es necesario darnos cuenta que la documentación oficial no ha sido el único medio para la historia social y se ha servido también de otras fuentes.

También “en sus esfuerzos por estudiar la historia desde abajo, los historiadores se han servido de otros tipos de documentación oficial o semioficial distintos de una fuente única y rica” (Burke, 2003, p. 48). De esta manera se interesa por temas que antes de ello pasaban desapercibidos con ayuda de diversos documentos.

Como ya se explicó anteriormente, la historia social se enfoca a trabajar mi tema de estudio, los indígenas en su contexto que sería “La Casa del Estudiante Indígena” es por ello que pasaremos a hablar en el siguiente apartado de los indígenas en México para saber más sobre aquellas políticas en las cuales se ha tratado de incluir a los indígenas a la sociedad.

1.3 Los indígenas en México

Después de la Revolución Mexicana iniciada en 1910, existieron cambios radicales con respecto a los indígenas, ya que se realizaron muchas acciones a su favor. Así nació el momento más importante del indigenismo en México, su finalidad consistía en agrupar a todas las personas en una sola nación, a indígenas y mestizos.

Por ello “el indigenismo nace en la hora de los movimientos agrarios mexicanos de fuerte cepa india y mestiza” (Villoro, 1996, p. 250). Con el propósito de “incorporar nació el indigenismo de la Revolución Mexicana, que poco a poco fundó las instituciones del Estado para cumplirlo, las más importantes fueron educativas: las misiones culturales, la escuela rural” (Warman, 2003, p. 34).

Se fundaron diferentes instituciones educativas a través de las cuales se les trataba de dar mayores herramientas a los indígenas para poder salir adelante como es el caso de nuestro tema de estudio “La Casa del Estudiante Indígena”.

En este caso empezaremos a definir el término “indígena”, una palabra que ha tenido distintos sinónimos, además de usarse también de forma despectiva hacia las personas. El término indígena tiene sus orígenes desde la llegada de los españoles al continente americano tal como lo menciona Warman (2003):

Se aplicó la palabra indio a los americanos como resultado de un error que hizo pensar que se había establecido contacto con la India (...) la confusión la generaron al parecer los españoles, pero la palabra indio se extendió rápidamente entre los conquistadores portugueses, ingleses, franceses y holandeses, que la adoptaron cuando ya estaba claro que los llamados indios americanos no tenían nada que ver con los del Oriente. La palabra arraigó profundamente y permanece con terquedad, tanto así que se hizo necesario nombrar hindúes a los indios de la India (p. 22).

Es decir, equívocamente se les puso el nombre de indios por la confusión causada por los españoles llegados a América. Sin embargo este término no se aplicó a originarios de un solo país del Nuevo Mundo sino se generalizó el término a todas las personas habitantes de este continente. “El concepto de indio es supraétnico: se aplica a todas las etnias originarias del Nuevo Mundo, a las nativas o aborígenes pese a la imprecisión de estos términos” (Warman, 2003, p. 21).

Esto es que no distingue entre etnias sino se aplica indistintamente, esto es que a una etnia nativa de México como de cualquier otro país de América se les llama “indígenas”. Así es como el término “indio” también se refiere a ciertas “agrupaciones de personas” identificadas con similitudes.

Es por ello que “EL CONCEPTO DE INDIO o su sinónimo presumiblemente más gentil, indígena, se refiere a una identidad: lo que comparte un grupo que se considera o es tratado como similar y conforma una categoría similar” (Warman, 2003, p. 15). Es decir, son personas que normalmente comparten ciertas características, así como ciertos rasgos que tienen en común y costumbres y tradiciones.

Por otra parte, también es necesario considerar es la preferencia de los indígenas por lo rural, lugares donde se concentraba la mayoría de ellos, como lo menciona Warman (2003):

El concepto de indígena, jurídicamente preciso en la época colonial, se extendió y se volvió difuso en el siglo XIX bajo el influjo del pensamiento racista y evolucionista. Se aplicó a grupos que no conservaban lenguas y tradiciones indígenas y que probablemente eran mestizos, pobres y rurales. (p. 39).

Considerando que hay diferentes acepciones de indígena podremos mencionar la que nos da Bonfil: “el concepto de indígena (...) es una construcción colonial. El término fue empleado por los conquistadores para agrupar a todos los seres humanos que encontraron en el Nuevo Mundo, a los que se llamó inicialmente “naturales.”” (Warman, 2003, p. 21). Con lo anterior podemos asimilar que las palabras indios o indígenas tienen el mismo significado para referirse al mismo grupo de personas.

Por su parte Alfonso Caso: “Definió al indígena mexicano en 1948 a partir de cuatro criterios: raza, cultura, lengua y psicología, en el sentido de pertenencia o filiación.” (Warman, 2003, p. 82). Esto es más enfático en las características de los indígenas al agruparlas en cuatro criterios. Estos eran más claros ya que si un indígena se acoplaba a ellos en una población era de esa etnia ya que se sentía identificado con los demás habitantes de ella.

En el siglo XX, en el momento más importante del indigenismo se fortaleció la presencia de los indígenas porque fueron un sector de la población beneficiado en cierta parte por la lucha armada.

Si ubicamos el concepto de indígena en el tiempo de la Revolución, la participación de los indígenas es mucho más importante. La ilustra el tratamiento que la prensa y la opinión urbana otorgó al general Emiliano Zapata, el Caudillo del Sur, que era considerado indio y sus tropas eran calificadas de “hordas” y “tribus” enemigas de la civilización, pese a que en la mayor parte del estado de Morelos la lengua y otras tradiciones indígenas se habían abandonado. Esta asimilación entre los luchadores que encabezan la demanda por la tierra y los indios se repitió en muchas partes del país. (Warman, 2003, p. 31).

Dentro de este pensamiento se ubica nuestro objeto de estudio, dicha escuela nace con el propósito de incluir al indígena en el desarrollo del país para que con ello se formara un país. Los presidentes que emanan de la Revolución Mexicana principalmente Obregón y Calles, se preocuparon por la educación en general y por la de los indígenas y del medio rural también, por su parte Obregón con la creación de la Secretaría de Educación Pública como el organismo encargado de la educación en el país y Calles con su política de incorporación de los indígenas por medio de la educación con los distintos proyectos que realizó durante su gestión (de lo que se hablará más a fondo en el capítulo 2).

Por ello, “El pensamiento de la Revolución Mexicana destacó su atraso y marginación, su aislamiento (...) fueron considerados un sector no funcional con el progreso del país.” (Warman, 2003, p. 33).

Sin embargo, en los gobiernos posrevolucionarios el indígena tomó un papel importante porque fue parte de las políticas de gobierno hechas en ese momento, con distintos proyectos no solo educativos sino con el reparto de tierras, etc. “La actividad productiva fundamental de las comunidades indias es la agricultura” (Bonfil, 1994, p. 53). Por lo cual durante el periodo posrevolucionario se le entregaron a campesinos muchas tierras para que pudieran sobrevivir por medio de ellas, eso fue parte las políticas de integración de los indígenas en México.

1.3.1 Las condiciones del indígena en México

Los indígenas han sido hasta cierto punto relegados en distintos momentos históricos, sin embargo, a la llegada de los españoles por diferentes motivos se les ayudó a los indígenas en gran medida, así como también después de la Independencia de México, durante el segundo imperio existieron algunos intentos por mejorar sus condiciones.

No obstante, en diversas investigaciones analizadas para crear esta tesis, se descubrió que desde la postura de otros autores se considera que no han existido grandes avances para la mejora de su educación, ya que se estimaba como un grupo analfabeta. En la presente investigación se hará un contraste mostrando que sí existían gobernantes que desearon apoyar a este sector social, y a su vez, mostrando los frutos de estos intentos. Así fue como uno de los principales objetivos de la Revolución Mexicana era el erradicar la distancia que había entre indígenas y no indígenas.

Desde la llegada de los españoles a estas tierras se ha tratado al indígena como lo “diferente” y lo “malo”, pero solo existen algunas opciones para determinar qué hacer con los indígenas tal como lo menciona Villoro:

Desde la conquista, el indio aparece al occidental y al mestizo como “lo otro” de lo que no puede prescindir. Frente a lo otro (...) solo caben tres respuestas. Las tres se han dado en nuestra historia: destruirlo en cuanto alteridad para asimilarlo a mí mismo, dejarlo en su alteridad sin pretender acercarlo, integrarme con él para construir un tercer término que elimine la alteridad” (En Gamio, 1987, p. 15).

Dichos momentos se dieron a lo largo de nuestra historia, a la llegada de los españoles con la evangelización, en la Época Virreinal, durante el Segundo Imperio y en el México de principios del Siglo XX principalmente.

Muchos fueron los intentos por formar una nación pluricultural con las diferentes culturas y razas que existen en nuestro país pero no todas fueron de integración de los indígenas en este caso, sino que se ha querido eliminar sus

costumbres para hacerlos igual que a los blancos, con el mismo idioma y el mismo pensamiento pero también se le ha dejado en el olvido como a alguien a quien no se le puede incorporar e impide el avance del país.

Como ya se mencionó anteriormente ha habido diferentes momentos históricos en los que se ha tratado de ayudar al indígena por diferentes medios. Todo ello derivado de la conquista de México. Durante el siglo XVI hubo varios intentos por evangelizar el Nuevo Mundo y ello se realizó a través de la educación de los naturales de esta tierra con las órdenes mendicantes apoyando en dicha labor.

La educación de los indígenas en la Nueva España, hoy México, se dio en el año de 1523, menciona Kobayashi (1996) que “así (...) fue como se registró el primer paso de la educación misionera en Nueva España, en la cual dos obras, la evangelización y la incorporación cultural de los indios, habían de llevarse adelante íntimamente vinculadas” (p. 167). De esta manera desde la llegada de los españoles a nuestro país ya se le iba dando forma al destino de los indígenas, aunque ello iba vinculado con la religión puesto que ello era el objetivo de los españoles, llevar el evangelio a las personas que no lo conocían, sin embargo, sus creencias fueron arrancadas de tajo de ellos, para así poder ser buenos cristianos.

Un aspecto importante fue la destrucción de los dioses y los templos en los que los adoraban los indígenas, los cuales fueron sustituidos con los que los españoles habían traído con ellos, esta represión fue la más violenta ya que se quería evangelizar a la fuerza a los habitantes de este territorio y a los que se resistían no les iba muy bien. “El proyecto franciscano de Santa Cruz de Tlatelolco (...) para la educación de la nobleza indígena, fue en ese sentido el más exitoso hasta que entró en franca decadencia hacia finales del siglo XVI” (Aguirre y Menegus, 2006, p. 21). De esta manera se convirtió en el primer proyecto exitoso hacia la población indígena en México, en ese momento Nueva España, así se abre una serie interminable de proyectos para los indígenas a lo largo de nuestra historia.

Otro aspecto importante en la época de la Colonia fue la enseñanza del latín a los naturales ya que las misas en esa época se daban en dicho idioma, de esta manera se les instruyó para que lo aprendieran.

Aunado a ello se tiene evidencia de algunas incursiones de indígenas en la Universidad de México, aunque resulta impactante lo que mencionan Aguirre y Menegus (2006) “ellos pudieron acceder a todos los grados que otorgaba la Universidad, así como al sacerdocio y, en algunos casos, a la abogacía” (p. 55). De esta manera estamos hablando de que si había presencia indígena en la Universidad, aunque minoritaria, pero si tenían acceso a ella, por ello este fue un logro importante para ellos, ya que al principio de la conquista los únicos que recibían “una buena” educación eran los hijos de los caciques o de los que tenían grandes cargos en el pasado antes de la llegada de los europeos.

Sin embargo, a mediados del siglo XVII el tema de los orígenes de los estudiantes se vuelve un problema “la razón por la cual se excluye a los negros, mulatos y chinos, o cualquiera que tuviese en su pasado la condición de esclavo” (Aguirre y Menegus, 2006, p. 62). Sin embargo, esto no afectó a los indígenas el cual había sido un sector muy lastimado desde la llegada de los españoles a estas tierras.

De esta manera se dio la educación de los indígenas a través de diferentes instituciones en la época colonial, siendo este periodo terminado a principios del siglo XIX con la independencia de México. Fue hasta décadas después de culminada la independencia cuando se da un fuerte incentivo a la causa indigenista en el periodo comandado por Maximiliano de Habsburgo (1864 - 1967).

Durante su mandato se vio impresionado por los indígenas y así decidió ayudarlos de diversas maneras. “Maximiliano se sentía atraído por el colorido y el folklore de la población indígena” (Pani, 1998, p.581). De esta manera se inició la política hacia los indígenas en el Segundo Imperio, este fue el primer surgimiento del indigenismo después de la Independencia, proceso iniciado a principios del siglo XIX y finalizado hasta la tercera década del mismo.

Hubo muchas acciones por parte de Maximiliano que denotaron su preferencia por lo prehispánico sobre lo español tal como lo menciona Pani (1998):

Incorporó el símbolo azteca del águila sobre el nopal devorando una serpiente al escudo imperial, compró un cuadro que representaba la fundación de México y encargó seis frascos de paisajes históricos con temas prehispánicos para decorar los muros del castillo de Chapultepec (p. 574).

Así como otras acciones que realizó, de esta manera fue como se fue formando poco a poco la política indigenista de Maximiliano de Habsburgo. Sin embargo, esto pudo haber sido tomado como una estrategia para tener más gente de su lado para poder gobernar fácilmente y teniendo a una mayoría como lo son los indígenas con él se podía sentir más cobijado en su mandato. No por ello deja de ser relevante las acciones que tuvo hacia dicho sector de la población, es importante destacar que este a su vez se ayudó de la labor indigenista realizada por Francisco Pimentel en aquellos años, puesto que “para Maximiliano, entre los mexicanos “los mejores [eran y seguirían] siendo siempre los indios”” (Corti citado en Pani, 1998, p. 575).

El apoyo del emperador Maximiliano a los indígenas mexicanos se enfocó más en el tema agrario, en el reparto de tierras, la explotación de los indígenas por los capataces, etc. Maximiliano “promulgo leyes en materia agraria que pretendían proteger a los jornaleros de los maltratos de los hacendados y evitar que se abusara de las leyes de desamortización en perjuicio de las comunidades indígenas.” (Pani, 1998, p. 582). Esta solo fue una de las disposiciones legales que otorgaron facilidades a los indígenas.

Sin embargo, ello no cambió en gran medida la marginalidad en la que vivían y después de dicho periodo siguieron otros en los cuales los indígenas no tenían un lugar significativo dentro de la vida nacional hasta principios del siglo XX con el levantamiento armado de la Revolución Mexicana con el cual renacen los ideales del indigenismo mexicano.

Siendo lo siguiente el pensamiento de la mayoría de las personas en México sobre los indígenas “El indio es no solo el elemento alejado, sino el de inferior condición social (...) su separación significa miseria y servidumbre” (Villoro, 1996,

p. 212), es por ello que estas son condiciones en las que siempre ha estado sumergido el indígena y por las cuales no ha podido tener igualdad ante los no indígenas.

Continúa mencionando Villoro (1996): “Si el indígena ha permanecido en el triste estado (...) ha sido por obra y culpa de los partidos conservadores que se han mantenido en el poder y han continuado la política de aislamiento del indio” (p. 213). Una de las bases de la Revolución Mexicana era el erradicar la desigualdad social que había en el Porfiriato y así poder tener las personas más desprotegidas de nuestro país una mejor calidad de vida.

De acuerdo con Villoro (1996): “El indio es ajeno al mestizo, el Otro por excelencia. Allá está, separado, hosco, extraño. Su mundo, sus valores, son radicalmente distintos, permanecen hostiles a todo el universo en que vive el mestizo” (p. 224). Esto se trata de erradicar con el indigenismo nacido en el siglo XX, se trataba de acercar a los dos, se trataba de que los dos formaran una nación homogénea.

También en esa misma temporalidad se aplica otro concepto para definir al indígena: “En el siglo XX, cuando menos en el discurso público y en el pensamiento ilustrado o informado, el ámbito de aplicación del concepto indígena se redujo a quienes eran portadores de una lengua y tradiciones asociadas” (Warman, 2003, p. 39). En este punto se definió como indígenas a personas que hablaran otro idioma además del español y sus costumbres fueran específicas de su comunidad.

En este contexto se dan las finalidades del indigenismo:

Menciona Villoro (1996): “las finalidades del indigenismo: mejorar las condiciones sociales, culturales, y económicas de la población”. (p. 244). Lo cual se llevó a cabo mediante distintos proyectos en el México posrevolucionario tratando de ayudar a los indígenas, en nuestro caso en el ámbito educativo por medio de la Casa del Estudiante Indígena.

1.3.2 Acciones hacia la integración del indígena

Ha habido diferentes acciones a favor de la integración indígena en México algunas de ellas crueles, otras verdaderamente son favorables hacia los indígenas. Estamos ante una lucha de fuerzas entre mestizos e indígenas tal como lo menciona Pimentel: “Mientras el indio es sufrido el mestizo es verdaderamente fuerte” (Pimentel en Villoro, 1996, p. 215). El indígena siempre ha sido relacionado con lo débil y también se le considera inferior a los no indígenas lo cual no es correcto, no hay que definir a las personas solo por pertenecer a una etnia, no vivir en la ciudad u otros aspectos diferentes a la mayoría de los habitantes de nuestro país.

Por su parte Molina menciona que: “El indio es superior al blanco por su adaptación y “selección” al medio; el blanco es superior, en cambio, por su más adelantada “evolución”” (Molina citado por Villoro, 1996, p. 216). Esto quiere decir que podría estar al mismo nivel del blanco, pero ni su nivel de evolución ni su modo de vida le ayudan para poder sobresalir, ya que los indígenas se acoplan de forma automática a su entorno y saben aprovechar cada parte de él.

Sin embargo, Villoro menciona: “pues será el “mestizo” el grupo más excelente, el único capaz de lograr aquella unidad que, según vimos, era indispensable para formar una nacionalidad y una patria” (1996, p. 216). Es decir que el indígena por sí mismo no es capaz de lograr formar un país, sino que necesita forzosamente la ayuda de los mestizos, pero a su vez los no indígenas necesitan a los indígenas para formar una nación ya que hay una gran cantidad de indígenas en nuestro país y sin ellos no se podría formar una sola nación.

Una de las acciones que menciona Pimentel es que “Debe procurarse (...) que los indios olviden sus costumbres y hasta su idioma mismo, si fuere posible. Sólo de este modo perderán sus preocupaciones y formarán con los blancos una masa homogénea, una nación verdadera” (Pimentel citado por Villoro, 1996, pp. 219-220). Es decir, deben acoplarse a las costumbres mestizas, olvidar su idioma y adoptar el español como su lengua, olvidar sus costumbres y hasta su vestimenta

para adaptarse al modo de vida mestizo, olvidarse de todo lo que ellos son para poder pertenecer a la nación y ser “aceptados” por los mestizos.

Para poder ayudar al indígena es necesario la ayuda de los mestizos puesto que los indígenas por sí mismo no podrían salir adelante, es por ello que los gobernantes de la época posrevolucionaria hicieron los mayores esfuerzos por integrar a los indígenas a la vida nacional, sacándolos de su entorno y enviándonos a la ciudad a estudiar y aprender cosas que en sus comunidades tal vez nunca podrían aprender. “La institución que intentó con mayor ahínco incidir en la vida de los poblados indígenas fue sin duda la Secretaría de Educación Pública. Los maestros se enfrentaron a la resistencia (...) de las propias comunidades indígenas” (París, 2007, p. 7). De esta manera fue como la SEP fungió como una institución la cual a los pocos años de su fundación se preocupó por los indígenas en nuestro país.

Algunas veces de modo esporádico, se había planteado ya el problema indígena desde un punto de vista social; pero solo ahora aparece toda una concepción nacional basada en la apreciación social del indígena, solo ahora se utiliza sistemáticamente la realidad indígena como problema humano, dentro de una interpretación general histórica y política de México (Villoro, 1996, p. 213).

El indígena se ha visto como un problema para el mestizo desde la llegada de los españoles hasta el México independiente, se ha tratado de interpretarlo y lograr acciones para poder entenderlo, parte de esas acciones se dieron a través de la educación de las comunidades rurales e indígenas.

Es por ello que “El mestizo ve en el indio su propia misión” (Villoro, 1996, p. 224). El indigenismo como tal como ya se había mencionado no es promovido por indígenas sino por mestizos, los cuales sienten el deber de incorporar al indio a la vida nacional sin embargo al no ser ellos indígenas no saben exactamente su pensamiento del mismo.

Como lo mencionan Aguilar y Bello (2002):

El proyecto de mestizaje se dirige a la creación de un futuro mestizaje, distinto del actual y mucho más cercano a lo indio; a la realización de un elemento social nuevo que reuniera en armoniosa síntesis los caracteres del actual mestizo y del indígena (p. 150).

Esto es parte del intento de formar un país con las mismas oportunidades para todos sin importar su origen como parte de las bases de la Revolución Mexicana. Por su parte Gamio menciona: “La población indígena tiene necesidades y aspiraciones bien distintas a las de los sectores occidentalizados. Y vano sería pretender aplicar idénticas medidas a uno y otro sector” (Gamio citado por Villoro, 1996, p. 230). Este es el porqué de los indígenas como problema para el mestizo, el choque de ideas entre ellos, por su parte el mestizo piensa en aspiraciones para poder ser mejor, sin embargo, los indígenas por lo mismo de su olvido no pueden hacer lo mismo que los mestizos y así es como queda en el abandono en el cual ha permanecido.

Los gobiernos en el México posrevolucionario tenían la idea que mediante la educación de las masas se mejorarían otros rubros como el económico, entre otros. Sin embargo, mencionan Aguilar y Bello (2002): “La idea inicial de que a través de la educación rural se lograría generar el desarrollo económico, no logró el objetivo en las zonas indígenas” (p. 151). Esto porque las comunidades no querían acoplarse a los mestizos, no querían someterse ante ellos al aceptar su idioma, sus costumbres, entre otras cosas que eran extrañas para ellos.

Por su parte Villoro menciona:

Para conservar la originalidad y peculiaridad de lo indígena, habríamos de dejar que permaneciera sumido en sus hábitos y modos de vida primitivos, en su naturalismo ingenuo, en sus ideas bárbaras y, en muchos aspectos, nocivas; y hasta habrá quien proponga retrotraer al indígena a su cultura y vida precolombinas (1996, p. 238).

Es decir, postula que se debería dejar a los indígenas en sus comunidades para no hacerlos como los no indígenas, en pocas palabras se quiere dejar a los indios en el mismo modo de vivir en el que se encontraban.

Sin embargo, también menciona a la historia como un medio de supervivencia del indio para alimentar su esperanza de los indígenas.

Tal como lo menciona Villoro (1996):

La historia es un instrumento para lograr la conciencia de unidad y solidaridad en el indio actual. También será factor educativo para que desaparezca su complejo de inferioridad al tener conciencia de lo que en otras épocas fuera capaz (p. 260).

Por medio de la historia se pretende que los indígenas sean capaces de ver que no siempre fueron olvidados y que en alguna época de la historia fueron grandes, se trata de engrandecer a la raza indígena.

Otro aspecto es que no todos los indígenas son iguales ya que pertenecen a diferentes etnias a lo largo del país, las cuales tienen costumbres, idioma y muchas cosas más diferentes. “los indígenas mexicanos no son una corporación sino un archipiélago lingüístico y cultural” (Warman, 2003, p. 9). Es por ello que es más fácil enseñarles español e incorporarlos con los mestizos.

Como se había mencionado anteriormente son muchos los aspectos que determinan a cada etnia. “aunque el idioma desempeñe un papel de gran importancia; son elementos sociales y culturales los que determinan la pertenencia a un pueblo específico, en este caso a un pueblo indio” (Bonfil, 1994, p. 46). Estos son elementos que hacen que alguien pertenezca a algún grupo o etnia, su cultura, su idioma, entre otros aspectos que tengan en común.

Como se había mencionado anteriormente el término “indígena” era aplicado a todas las etnias del Nuevo Mundo sin embargo es cada vez menos gente quien los generaliza y saben que, aunque comparten un término en común cada uno tiene diferentes costumbres y cultura. “Para muchos, afortunadamente cada vez menos, el concepto de indígena abarca una sola etnia, lo que supone que practican la misma cultura, que comparten usos, costumbres y creencias, que son muy parecidos” (Warman, 2003, p. 18). Así es como cada vez adquieren más

protagonismo en la vida nacional los indígenas y claman por su incorporación a la vida nacional.

Sin embargo, a los indígenas se les ha considerado como un obstáculo para la construcción de una nación, en este caso la mexicana. “Desde la perspectiva del nacionalismo mestizo el principal obstáculo para la construcción de la nacionalidad mexicana eran los indios” (Warman, 2003, p. 80). De esta manera podemos observar que siempre se le ha echado la culpa al indígena de no ser un país unificado como se quería lograr, porque siempre se le ha considerado un obstáculo para lograrlo.

No obstante, esto tenía un motivo, el cual era sacar a los indígenas de la vida nacional para poder hacer lo que los mestizos quisieran con el país, no se preocupaba por los indios, sino que quería hacer un país con solo una cultura, un idioma, etc. “El nacionalismo mestizo se propuso construir una nación a su imagen y semejanza, pero a la manera de los países europeos: con una base étnica, lingüística, cultural, económica e histórica compartida; con una homogeneidad fundamental para la integración del estado y la nación” (Warman, 2003, p. 79). Sin embargo, hasta la fecha esto no ha podido ser logrado ya que existe una variedad impresionante de lenguas indígenas, así como también no han podido ser arrancados de ellos sus costumbres y tradiciones.

Menciona Gamio (1987) que “una de las etapas más importantes en la evolución de un pueblo es la integración nacional” (p. 51). Esto precisamente era uno de los objetivos de Plutarco Elías Calles, quien le dio mucho apoyo a la educación de los indígenas durante su periodo de gobierno para que hubiera una igualdad entre indígenas y no indígenas, así como también con sus políticas públicas ayudo al medio rural y a los indígenas.

La escuela rural, las misiones culturales y los internados indígenas, instrumentos de la cruzada educativa para superar el “retraso” cultural de los indígenas, no alcanzaron la cobertura, mucho menos la permanencia y calidad, para que sus acciones alteraran de manera significativa los patrones culturales

y organizativos de los miles de comunidades indígenas (Warman, 2003, pp. 184-185).

Mediante estos y algunos otros proyectos se trató de integrar a los indígenas sin embargo en un país que apenas había superado la guerra era imposible porque no había suficiente presupuesto para abarcar a todos los indígenas. Sin embargo, se siguió con dicha política para poder hacer llegar la educación a las masas, a los indígenas en específico.

Con el propósito de asimilar a la población indígena a la nación mestiza, el Estado y la ideología revolucionarios actuaron sobre las comunidades indígenas a través de la educación, con el respaldo del programa agrario, para modificar sus costumbres, sustituir sus lenguas por el español y combatir el “fanatismo” religioso que frenaban su desarrollo. (Warman, 2003, p. 184).

Cabe destacar que esto pasa en plena época donde se da la Guerra Cristera por lo que se trata de hacer una educación lejos de la religión. Mediante esto se dio un gran avance hacia la incorporación del indio a la nación, a tratar de darles educación a los indígenas, así como otras herramientas para su supervivencia, esto a pesar de que desde mitades del siglo XIX con la Constitución de 1857 se le da laicidad a la educación en nuestro país, reafirmando lo antes mencionado en la constitución de 1917 “Lo que el México de la Revolución se propone es, por una parte, “redimir” al indio, esto es, incorporarlo a la cultura nacional y a través de ella a la civilización (...) occidental” (Bonfil, 1994, p. 168).

Con base en lo anterior, se afirma que este fue uno de los objetivos de la lucha armada ya que antes de ella, ni las masas ni los indígenas tenían voz ni voto en el tema educativo, era un país en plena industrialización y aunque no fue ese el motivo de la Revolución, si lo fue la desigualdad social que había. “Con la Revolución aumentó el interés por los indígenas. Las voces que clamaban por su asimilación se dejaron oír cada vez con más energía” (Loyo, 1996, p. 101). En esta época es donde más fuerte se hace sentir el indigenismo, mediante las ideas de grandes personajes como Gamio, Caso, entre otros como ya vimos anteriormente.

Tras este breve pasaje sobre el indigenismo en México pasaremos a dar un recorrido sobre la historia política, social y económica de la época en la cual está situada la Casa del Estudiante Indígena en 1926 sin embargo tenemos que ir unas décadas antes de esa fecha para poder conocer los antecedentes de todo lo que pasó, por lo que comenzaremos en los años finales del Porfiriato brevemente para poder pasar al periodo presidencial de Plutarco Elías Calles.

Capítulo II. La educación a principios del siglo XX en México y su influencia en la creación de la Casa del Estudiante Indígena

Este capítulo sumergirá al lector de manera cronológica en distintos escenarios históricos, hasta llegar a la construcción de proyectos de educación rural e indígena. Sin embargo, para llegar a ello primeramente se abordarán datos generales sobre el Porfiriato, pasando por la revolución para empaparnos de las principales causas que llevaron a la sociedad mexicana a luchar en contra del régimen político impuesto.

Todos estos datos abarcan una importante temporalidad y sustento en las condiciones mexicanas, para que se diera la creación de la Casa del Estudiante Indígena, aunado a ello, abarcaré un periodo político, fruto posrevolucionario mejor conocido como el Maximato puesto que dentro del mismo es cuando se desarrolla la Casa de Estudiante Indígena la cual funcionó hasta 1932 dos años antes de que llegar a su fin dicho periodo.

2.1 Breve Recorrido sobre la historia política, social y económica de la época.

México desde su independencia ha sido un país en constantes cambios y con muchos conflictos internos, sin embargo, uno de los más prolongados y por el cual estalló la Revolución Mexicana fue la dictadura de Porfirio Díaz quien se mantuvo en el poder durante más de 30 años.

Este, a pesar de ser un periodo en el cual hubo un importante avance en muchos aspectos para el país, el beneficio fue solo para una parte de la población, en el caso de la educación, esta solamente era recibida por los miembros de las familias más adineradas del país, no había educación para las masas, los indígenas eran un sector olvidado de la población.

De acuerdo con Aguilar y Meyer (2012): “La modernización agrícola consolidó un sector extraordinariamente dinámico, pero colaboró a la destrucción de la economía campesina, usurpó derechos de pueblos y comunidades rurales y lanzó a sus habitantes a la intemperie del mercado, el hambre, el peonaje y la

emigración” (p. 13). En el tema agrícola con sus comunidades indígenas hubo mucha marginación. Sin embargo, contrario a ello hubo un gran avance en la comunicación del gran territorio mexicano con la llegada del ferrocarril a nuestro país.

Fue entonces que llegó un gran avance “El ferrocarril acortó distancias abarató fletes y unificó mercados, pero disparó los precios de tierras (...) facilitando su despojo” (Aguilar y Meyer, 2012, p. 13). De esta manera, impactó de manera favorable en la economía del país, así como también como medio de transporte para las personas y no solo de mercancías.

De esta manera, podemos observar un desequilibrio en la economía con respecto a las personas, despojo de tierras a indígenas y abusos por parte de los hacendados a los mismos, estos abusos y otros aspectos más como la dictadura de Díaz fueron los factores que hicieron estallar la Revolución Mexicana.

De acuerdo con Aguilar y Meyer (2012):

Quando en 1910 estalló la Revolución, México vivía un auge económico, sin precedentes desde fines del siglo XVIII y principios del siguiente. La minería, los ferrocarriles y la agricultura de exportación, eran las bases de tal prosperidad, sólida para algunos, precaria o aparente para otros. (p. 116)

Sin embargo, el motivo inicial por el cual estalla la Revolución, no fue precisamente la cuestión económica sino la dictadura de Porfirio Díaz, por la incesante cantidad de años que había ejercido su mandato.

Durante el año de 1910 hubo elecciones en México en las cuales los candidatos eran el presidente Porfirio Díaz y por parte del Partido Nacional Antireeleccionista Francisco I. Madero, sin embargo:

A pesar de todo “Por su discurso al bajar del tren en San Luis, Madero fue acusado de “conato de rebelión y ultrajes a las autoridades”, fue aprehendido en Monterrey y traído al escenario de sus delitos verbales (...) donde fue encarcelado. Querían mantenerlo quieto durante los días de julio en que serían las elecciones. Lo mantuvieron. Díaz fue reelecto.” (Aguilar y Meyer, 2012, p. 28). De esta manera

Porfirio Díaz volvía a ser elegido para el periodo presidencial siguiente, sin embargo, Madero no se quedó de brazos cruzados.

Durante los siguientes meses Madero dio a conocer el Plan de San Luis el cual “declaraba nulas las elecciones, ilegítimo el régimen derivado de ellas y espurios a los nuevos representantes populares; otorgaba a Madero el carácter de presidente provisional de los Estados Unidos Mexicanos y convocaba a la insurrección para *el 20 de noviembre de 1910 a las 6 de la tarde*” (Aguilar y Meyer, 2012, p. 28). El lema de Madero fue “sufragio efectivo no reelección” mediante el cual pretendía que Díaz no se perpetrara más años en el poder, sin embargo, la lucha no precisamente inició el 20 de noviembre.

Aun así es como se empieza a gestar la lucha armada que estaría pronta a estallar, el siguiente año, 1911, fue decisivo puesto que en ese año renuncia Porfirio Díaz al poder. La población mexicana cansada de una imposición política, logra destituir a Díaz del mandato. Lucha iniciada por los hermanos Flores Magón y culminada por Francisco I. Madero.

Dicho lo anterior, a principios del siglo XX, México se estaba reponiendo de las secuelas que había dejado la lucha por destruir el poder de Porfirio Díaz. Cuando culmina la revolución, nos encontramos con un México golpeado por el hambre, luchas incandescentes y la incesante pugna por imponer un ideal político. “La revolución mexicana de 1910 fue una prolongada ola de violencia que al irse extinguiendo colocaba a los vencedores frente a una serie de desafíos durante lo que debería ser la etapa constructivista de la revolución.” (Medin, 1982, p. 13). De acuerdo con ello, el fruto revolucionario destruyó fuertemente a los sobrevivientes de aquella sed justiciera, mismos que debían adecuarse a una nueva construcción social, política y económica.

Aunque se logra el objetivo inicial, la población no sabía qué hacer. El hecho que Porfirio Díaz abandonara el país, había dejado un enorme desorden político, social y económico, aunado a ello, México necesitaba un líder.

Después de la dictadura de Díaz, en 1911 Francisco León de la Barra se mantiene como presidente interino de México para darle paso en ese mismo año a Francisco I. Madero como presidente de México, con un país todavía en conflicto.

Siendo uno de los principales artífices de la Revolución quien se quedó en el poder “Madero fue elegido presidente el 1º de octubre de 1911, por una votación abrumadora del 98 % de los votos, en las elecciones más abiertas que México hubiera tenido hasta entonces” (Aguilar y Meyer, 2012, p. 35). Sin embargo, los conflictos apenas empezarían.

Consecuencia de ese conflicto interno Madero fue asesinado en 1913 por órdenes de Estados Unidos junto con José María Pino Suárez vicepresidente de México con la complicidad de Victoriano Huerta.

De esta manera, el “18 de febrero de 1913 (...) las tropas de Victoriano Huerta detuvieron al presidente Madero. Otras tropas detuvieron y torturaron hasta la muerte a Gustavo, el hermano” (Aguilar y Meyer, 2012, p. 45). De esta manera empezó una lucha en la que ganaba el más fuerte y era el que detentaba el poder, y poco a poco se iban matando todos los que habían sido protagonistas en el conflicto armado.

Después de matar a su hermano Gustavo, “Madero y Pino Suárez fueron sacados de sus celdas, puestos contra la pared de la penitenciaría y asesinados por un cabo de rurales y un miembro del ejército federal” (Aguilar y Meyer, 2012, p. 45). Esto fue hecho a espaldas de la cárcel de Lecumberri y de esta manera se cometía otro asesinato en nombre de la Revolución. Posterior a ello fue Victoriano Huerta quien se convertiría en el nuevo hombre al frente del país tras haber ayudado a derrocar a Madero renunciando un año más tarde en 1914.

A la renuncia de Victoriano Huerta llegan distintos personajes al poder interinamente para llegar de manera definitiva Venustiano Carranza en el año de 1917 gobernando hasta 1920. Durante su gobierno, así como lo fue durante los anteriores había una gran revuelta como resultado de la Revolución Mexicana, Villistas, Zapatistas, entre otros querían tener el control del país.

Es el 5 de febrero de 1917 que se promulga la constitución que actualmente nos rige, este fue un gran paso en el periodo posrevolucionario puesto que la anterior constitución que nos regía era la de 1857.

Al término del periodo presidencial de Carranza, esta lanza un candidato que quiere imponer como presidente de México con lo cual muchas de las facciones restantes de la Revolución no están de acuerdo puesto que ese fue el principal motivo del derrocamiento de Díaz, la reelección y la imposición.

Fue por ello que “Un año antes de cumplir su termino de presidencial, en 1919, Carranza lanzó su propio candidato al cargo (...) Ignacio Bonillas” (Aguilar y Meyer, 2012, p. 83). De esta manera se quería volver al antiguo régimen y el cual fue el detonante de la Revolución, por ello, distintos hombres lanzaron el Plan de Agua Prieta. “los gobernantes y militares sonorenses lanzaron en abril de 1920 el llamado Plan de Agua Prieta que desconocía al gobierno carrancista” (Aguilar y Meyer, 2012, p. 84).

Posterior a ello, llega como presidente interino de México Adolfo de la Huerta del 10 de junio al 1º de diciembre de 1920 tiempo durante el cual se dedicó principalmente a tratar de lograr la paz entre las facciones revolucionarias durante su mandato para posteriormente dejar la estafeta del país al general Álvaro Obregón.

Obregón gobernó como presidente constitucional el cuatrienio 1921 – 1924, entregó el poder a su paisano Plutarco Elías Calles para el periodo siguiente (1925 – 1928) e incurrió en la debilidad porfiriana por excelencia de reelegirse presidente de México para el siguiente cuatrienio (1928 – 1932). (Aguilar y Meyer, 2012, p. 90).

De esta manera Obregón se convirtió en Presidente de México, sin embargo, intentó realizar lo mismo que Porfirio Díaz utilizó por muchísimo tiempo y la razón por la cual estalló la Revolución Mexicana, la reelección.

Ya controlada la lucha armada podemos observar que el “Resultado de la Revolución fue la reforma agraria (...) el reparto de la tierra abrió la puerta para la

participación indígena en las estructuras políticas nacionales” (Warman, 2003, p. 261). Mismo que se dará a lo largo de los gobiernos que emanan de la Revolución hasta el término del Maximato.

Otro de los frutos posrevolucionarios, fue la presidencia de Obregón, un breve cuatrienio que abarcó de 1921 a 1924. “La figura del general (...) fue una de las más notables de la Revolución Mexicana, mantenida en el primer plano político en más de una década. Hombre de variadas facetas, ha sido considerado el último caudillo de México, después de Antonio López de Santa Anna.” (Castro, 2003, p. 209).

De acuerdo con ello, Álvaro Obregón fue el primer presidente posrevolucionario que empezó a poner orden en el país, tanto interna como externamente, prueba de ello fue el restablecimiento de relaciones con Estados Unidos en 1923 que fue negociado por él, cediendo a las peticiones del gobierno estadounidense. “En septiembre de 1923 ambos países nombraron embajadores y por fin se reanudaron las relaciones formales” (Aguilar y Meyer, 2012, p. 99).

Dichas negociaciones, fueron planeadas debido a que Obregón necesitaba el apoyo de Estados Unidos, con ello lograría legitimar su gobierno y evitar que otras facciones revolucionarias le arrebataran el poder.

Otra característica fundamental de su periodo, fue que se apoyó en la Confederación Regional Obrera Mexicana (CROM), fundada en 1918. Su objetivo principal era “exponer y analizar los problemas del proletariado frente a las empresas y el Estado.” (León, 1975, p. 114). A partir de la C.R.O.M. se inauguró una política, donde se expone que el presidente sería reconocido como árbitro de los conflictos laborales.

Cabe destacar la importancia de dicha organización “A pesar de que Obregón no consideró a la incipiente CROM como un factor de primacía en la política nacional (...) esta organización recibió un importante impulso durante su periodo presidencial, y sus dirigentes fueron nombrados para importantes puestos”. (Medin, 1982, p.18). Es decir, la C.R.O.M. fue una pieza fundamental en los gobiernos

posrevolucionarios, en primer instante por Obregón y posteriormente de su sucesor, ya que integraba a diferentes agrupaciones obreras del país y por ello tenía un gran poder.

Por otra parte “Además (...) se inicia la unión del sindicalismo mexicano y el movimiento obrero internacional” (León, 1975, p. 114). De esta manera se inicia a formar lo que a la postre sería un país de instituciones con la aparición de sindicatos y confederaciones como la C.R.O.M. la cual fue una parte fundamental para el buen funcionamiento de los gobiernos de Obregón y posteriormente de Calles.

Mencionan Aguilar y Meyer (2012):

El gran esfuerzo obregonista pareció concentrarse en la búsqueda de un arreglo con el exterior, básicamente con los petroleros y los banqueros a través de la reanudación del pago de la deuda externa, suspendido desde 1914. Quería alentar de nueva cuenta el ingreso de capitales del exterior. (pp. 117 – 118).

Es decir, Obregón pretendía reanudar las relaciones con el extranjero para poder tener ingresos extras y poder llevar el país a un buen funcionamiento. Al finalizar el mandato de Álvaro O., toma la estafeta Plutarco Elías Calles de 1924 a 1928 “que se desempeñó como secretario de Gobernación de Obregón, comenzó ya en ese entonces a estimular el desarrollo de la CROM y a estrechar sus vínculos con la misma” (Medin, 1982, p.18). Es decir, al igual que Obregón, el presidente Calles encontró alianza con la CROM, para que dicha organización no fuera impedimento para llevar un gobierno tranquilo.

Fue por ello que “El Gral. Calles al aceptar el apoyo que le brindaban los obreros comprendió que era fundamental para consolidar su poder como gobernante y se declaró ferviente obrerista.” (León, 1975, p. 115). Mediante el apoyo de organizaciones como la CROM, Calles pudo legitimar su gobierno, cosa que los anteriores presidentes antes de Álvaro Obregón no pudieron hacer.

En esta parte de la época posrevolucionaria se da un avance muy importante en diferentes aspectos, empieza la institucionalización del país. “El gobierno

revolucionario está íntimamente convencido de que el progreso del país depende en modo fundamental de la educación de sus retrasadas masas sociales y para conseguir tal objeto ha desarrollado grandes esfuerzos” (Gamio, 1987, p. 72) como lo fue el caso de todos los esfuerzos tanto políticos, económicos, sociales y educativos que fueron realizados por los gobiernos posrevolucionarios en México.

Entonces, antes de aliarse con la C.R.O.M, al inicio del gobierno de Calles el país apenas se estaba recuperando de las secuelas que había dejado la Revolución Mexicana. De acuerdo con León (1975): “Calles (...) recibió una República destrozada por la más intensa de las luchas, agobiada en vastas regiones por el hambre, con los campos abandonados, las familias refugiadas, el temor y la desconfianza en todas partes.” (p. 19) Por ello al tomar la presidencia, Calles tenía que seguir con la reconstrucción del país, después de los estragos de la Revolución Mexicana.

El presidente “se propuso poner orden en el sistema monetario, balancear el presupuesto del gobierno federal y estructurar el crédito bancario” (Aguilar y Meyer, 2012, p. 118). Durante el mandato de Elías Calles fue el periodo donde más avance hubo en el país después de la Revolución Mexicana, durante el tiempo en el que permaneció Calles en el poder se dio prioridad a las masas en algunos aspectos.

Plutarco E. Calles realizó importantes acciones en materia económica como la fundación del Banco de México, también elaboró algunos ajustes respecto al petróleo, ya que este se encontraba en manos de extranjeros.

De acuerdo con Aguilar y Meyer (2012):

Hasta antes de la creación en 1925, del Banco de México, la banca mexicana estaba completamente dominada por instituciones privadas, muchas de ellas extranjeras, y había pocas posibilidades de controlar su actividad para ajustarla a los planes económicos del gobierno (p. 118).

De esta manera, en el cuatrienio de Calles se da la promulgación de una nueva Ley de Instituciones de Crédito y Establecimientos Bancarios puesto que la

anterior ley promulgada en el Porfiriato ya era obsoleta para los tiempos posrevolucionarios. Por ello León (1975) menciona:

El 24 de diciembre de 1924 se expidió la nueva Ley de Instituciones de Crédito y Establecimientos Bancarios, promulgada el 7 de enero de 1925, con el fin de unificar y modernizar todas las disposiciones vigentes sobre la materia, y reglamentar a los establecimientos bancarios que, aunque no emitieran títulos de crédito, desempeñaran una activa función económica (pp. 24 – 25).

De ese modo quedó inscrita esta nueva ley en el país como un método para poder reactivar la economía que en ese momento se encontraba estancada. Otro factor económico fundamental de la época fue el petróleo, ya que estaba controlado por extranjeros.

La situación internacional no favoreció los esfuerzos nacionalistas del Presidente Calles y en el período de 1924 a 1926 volvieron a entrar en conflicto el gobierno mexicano y las empresas petroleras, entonces Calles adoptó posiciones consecuentes con su prestigio revolucionario. Calles inició su período cuando el problema petrolero aparentemente se encontraba en vías de solución por virtud de los acuerdos de 1924, que, si bien se habían concertado con Obregón, él ratificó ya en calidad de Presidente. (León, 1975, p. 103).

Además de los logros expuestos anteriormente. Durante el Callismo se da la construcción de vías de comunicación (carreteras y vías de ferrocarril). “Calles comprendió la necesidad de los caminos, convencido de que sólo la comunicación hace posible que los pueblos reúnan en un sólo haz de fecundos anhelos sus ideales y sus aspiraciones”. (León, 1975, p. 41).

Así fue como Calles empezó a reorganizar las comunicaciones a lo largo de todo el país. El principal medio fueron los ferrocarriles que habían quedado en malas condiciones después de la lucha armada en la Revolución Mexicana, ya que este transporte era muy eficiente en la época del Porfiriato como ya se mencionó anteriormente.

Por decreto de 24 de febrero de 1925, la administración de los Ferrocarriles Nacionales pasó a depender de la Secretaría de Comunicaciones y Obras Públicas, con el fin de reorganizar sus servicios y nivelar sus gastos en forma que permitiera hacer frente a sus necesidades y solventar los compromisos contraídos. (León, 1975, p. 39)

Entonces, una vez entendida la cuestión vial, también se vieron modificadas las carreteras. En primer instante se realizaron varias obras con el fin de comunicar al país de manera rápida y eficiente.

La Comisión Nacional de Caminos se creó por Ley de 30 de marzo de 1925 para administrar y aplicar los fondos recaudados por concepto del impuesto sobre ventas de primera mano de gasolina, establecido por la propia ley, así como los productos del impuesto ad valorem sobre tabacos labrados destinados a la construcción (sic) de caminos nacionales. (León, 1975, p. 35).

Es necesario aclarar que Elías Calles como presidente, se encargó de poner un alto a los extranjeros que venían a México ya que los mismos venían a explotar nuestros recursos naturales (en este caso, el petróleo), la respuesta ante dicho acto, fue que Plutarco aprobó una ley para detener los abusos de los extranjeros.

Según León (1975):

El 1o. de diciembre de 1925 se aprobó la primera ley orgánica del artículo 27 en el ramo del petróleo y su reglamento en abril del año siguiente. Fueron varios los motivos de conflicto que ocasionó la promulgación de las dos leyes reglamentarias, se insistía en la necesidad de exigir concesiones confirmatorias y en que éstas no lo fueran a perpetuidad, duraban cincuenta años a partir del momento en que se hubieran iniciado los trabajos de explotación. (p. 103 – 104).

Así se ponía fin o por lo menos las concesiones no eran a perpetuidad, si al gobierno no le convenía podía no renovar las concesiones y dar por terminada la relación comercial.

En el ámbito educativo impulsó la creación de bibliotecas. Además de enfocarse en la educación rural otra forma de hacer llegar los libros a las personas que no podían tener acceso a ellos. Menciona León (1975):

dar impulso a la política editorial de la Secretaría de Educación Pública para hacer una efectiva difusión del libro en escuelas, pequeños núcleos de población indígena, rancherías, centros obreros, y en general: en todas aquellas capas de la población a donde muy poco había llegado el libro. (p. 76).

En el periodo de Calles se da principalmente la llegada de la educación a los sectores más desprotegidos del país. Otro logro en su administración fue la creación de la escuela secundaria: “El 31 de diciembre de 1925 se publicó en el Diario Oficial el decreto expedido por el Presidente Calles creando la Dirección de Educación Secundaria”. (León, 1975, p. 71). Este fue un hecho sin precedentes ya que sienta las bases de la escuela que conocemos hasta nuestros días.

Sin embargo, esta tuvo pocos planteles hasta el año en que Calles dejó el poder: “El número de escuelas secundarias federales de reciente creación en la ciudad de México en ese año de 1928, era de seis, y que las escuelas particulares de este tipo, incorporadas al sistema federal habían aumentado a 15” (León, 1975, p. 72). En total para ese mismo año había 21 escuelas secundarias entre públicas y particulares que seguían siendo relativamente pocas.

En su gobierno Calles pretendía atender a las personas más desprotegidas, y en el tema social no era la excepción, por ello propuso una solución para atender el país en el que la mayoría de las personas vivían en el medio rural.

La labor de cualquier (sic) gobierno verdaderamente nacionalista debe dirigirse, en primer término, a crear la pequeña propiedad, convirtiendo a los campesinos en propietarios de las tierras que puedan trabajar; debe ser el hecho más apremiante que solicite la atención de los futuros gobernantes de México, porque al hacer de cada campesino un propietario, se previenen y evitan futuras revoluciones. (Elías Calles, Plutarco, Discurso pronunciado en

el Teatro Iris ... En: Méjico ante el mundo ... p. 12-13. Citado en León, 1975, p. 53 – 54).

El presidente veía hacia el futuro ya que uno de los motivos de la rebelión de 1910 era la desigualdad social y la multipropiedad de los gobernantes y personas de poder, en los que se concentraba la riqueza y las propiedades en las que trabajaban los indígenas los cuales eran los verdaderos dueños, pero se les habían arrebatado sus tierras de manera injusta, y Calles quería repartir las tierras a sus verdaderos dueños para evitar problemas a futuro.

Lo que quería conseguir con sus acciones era “el mejoramiento de la condición general en que se encuentra la población rural del país, ha exigido atención preferente en la exacta aplicación e interpretación de las leyes agrarias, mediante la restitución y dotación de ejidos que fijen los postulados de la Revolución.” (León, 1975, p. 55). Así pretendía que las personas que trabajaban la tierra en el medio rural tuvieran mejores oportunidades y así poder tener tierras propias así como trabajarlas para su beneficio propio y no de terceros

Otra característica fruto del gobierno de Calles, es que se declaró en contra de la iglesia católica e hizo todo lo posible para que la misma no pudiera realizar actividades con normalidad en el país. “La “cristiada” entre 1926 y 1929, que alcanzó mayor fuerza en el bajío y el occidente mestizos del país, se levantó militarmente contra las políticas religiosa, agraria y educativa del Estado revolucionario.” (Meyer citado por Warman, 2003, p. 184). Calles era un reaccionario anticlerical por lo cual durante su gobierno trató de perjudicar a la iglesia católica con sus propuestas antirreligiosas.

De esta manera: “Calles (...) ordenó la clausura de varios congresos e iglesias y la expulsión del país de 200 religiosos extranjeros” (Aguilar y Meyer, 2012, p. 102). A esto le siguió la prohibición de cultos en el país ordenado por Calles.

Consecuencia de ello fue que “por primera vez en siglos no hubo servicios religiosos en México” (Aguilar y Meyer, 2012, p. 103). De acuerdo con ello, la iglesia se estaba debilitando en gran medida.

Por ello es que “el 31 de julio de 1926 fueron suspendidos los cultos católicos en la República Mexicana. No podían celebrarse misas, impartirse sacramentos, celebrarse bautizos ni consagrar uniones maritales” (Aguilar y Meyer, 2012, p. 101). A dichos actos, la iglesia reacciona ocasionando una fuerte lucha contra el poder. Aunado a ello, surge otra imposición en contra de la iglesia ahora en el ámbito educativo, pues se clausuran escuelas con tendencia religiosa en el país.

De acuerdo con León (1975):

El presidente Calles y su secretario de Educación Pública, Dr. José Manuel Puig Casauranc hicieron frente a la actitud del clero que se decía víctima de supuestos atentados, cierre de escuelas primarias católicas y de persecución a sus instituciones educativas de tendencia religiosa. (p. 86)

Con base a lo expuesto anteriormente, la guerra cristera se prolongó por tres años “y no pudo ser resuelta por las armas y sofocada por el ejército, sino por la negociación y el hallazgo de un modus vivendi que la jerarquía eclesiástica pactó con el gobierno provisional de Portes Gil en 1929” (Aguilar y Meyer, 2012, p. 103). Así después de ese tiempo llegó a su fin la lucha entre el estado y la iglesia católica, teniendo otra vez a partir de entonces un clima de paz y tranquilidad.

Es necesario aclarar que al término del periodo Callista, en 1928, el último caudillo revolucionario Álvaro Obregón intentó repetir el mismo patrón empleado por Porfirio Díaz, es decir, reelegirse; postulándose de nuevo a la presidencia en el año de 1928, ganando la misma. Lamentablemente sus planes no fueron llevados a cabo ya que fue asesinado antes de tomar posesión del cargo. Su muerte fue llevada a cabo “por manos de un católico, José de León Toral, que lo mató a balazos durante un desayuno político (...) el martes 17 de julio de 1928”. (Aguilar y Meyer, 2012, p. 90).

Al término del periodo Callista y con la muerte de Obregón encontramos un ámbito político que impactó con gran fuerza de 1928 a 1934. Dicha temporalidad es recordada como "El Maximato", una etapa de reconstrucción en todos los aspectos de la nación, abarca desde la salida de Plutarco Elías Calles hasta el ascenso al poder de Lázaro Cárdenas. Se le conoce así, porque durante estos años quien

estuvo al mando del país, por medio de otros tres presidentes fue: Plutarco Elías Calles, quien hacía llamarse el “Jefe Máximo”.

2.1.1 Presidentes de México durante el Maximato

Durante dichos gobiernos ocurrieron diversos hechos que marcaron la historia. Los personajes que gobernaron a México durante esta época fueron tres:

2.1.2 Emilio Portes Gil

Emilio Portes Gil ocupó la presidencia de México del 30 noviembre de 1928 al 4 de febrero de 1930 debido a que Álvaro Obregón había sido asesinado, asumiendo entonces el cargo de presidente interino.

Cabe mencionar que “Cuando Emilio Portes Gil asumió su cargo de presidente provisional de la república, acababa de cumplir treinta y siete años (...) era, por consiguiente, uno de los presidentes más jóvenes de la historia política de México, aunque su cargo habría de durar sólo catorce meses.” (Córdova, 1995, p.89). Así pues empieza el gobierno del primer “títere” de Calles.

Durante su gobierno ocurre la crisis mundial llamada como el “Crack del 29” que afectó a todo el mundo, así fue como también afectó a nuestro país, “La caída se complicó con el hecho de que 1929 y 1930 fueron malos años agrícolas”. (Aguilar y Meyer, 2012, p. 123). Así como también cayó considerablemente la producción minera y petrolera.

A pesar de ser una economía fragmentada la de México como consecuencia de la guerra, aun así, el Crack del 29 le afectó puesto que las actividades productivas de nuestro país se cotizaban en el extranjero.

Fue gracias a ello que “todas las ramas de nuestra economía que estaban conectadas con el mercado internacional (minería, agricultura de exportación, ferrocarriles, petróleo) sufrieron de inmediato un impacto destructor” (Cordova, 1995, p. 136). De esta manera, aunque no impactó la crisis a México con tal fuerza

como impactó a Estados Unidos o a Europa, también nuestro país sufrió las consecuencias de dicha crisis.

Dicho acontecimiento tuvo sus estragos en nuestro país después “La crisis mundial que había estallado en octubre de 1929, comenzó a surtir sus devastadores efectos sobre nuestro país justo en los meses en que empezó a encarrilarse la administración de Pascual Ortiz Rubio” (Cordova, 1995, p. 136). Es así como la crisis del 29 se empieza a resentir en nuestro país hasta después de 1930.

También durante su mandato se crea el Partido Nacional Revolucionario. “Hasta 1928 se carecía de un organismo político unificador del grupo revolucionario que cooperara con el gobierno para conservar y perfeccionar su programa de lucha y reivindicaciones sociales.” (León, 1975, p. 145). De esta manera se crea la más grande institución del periodo posrevolucionario, el partido nacional del gobierno.

Es así como en el año de 1929 durante el gobierno de Emilio Portes Gil, como un medio para unificar a todos los grupos que surgieron después de la Revolución Mexicana, así como a su vez tener un partido político fuerte que no solo fuera un proyecto de corta duración como los demás partidos que surgieron antes de él.

El Partido Nacional Revolucionario (PNR) nace el 4 de marzo de 1929 teniendo como finalidad el tener un instrumento para pasar a ser un país de instituciones así como también al ser el partido oficial del gobierno designar a los próximos presidentes de nuestro país.

El PNR, como Partido de la Revolución Mexicana, representó así, el primer intento serio por formar un partido político de carácter permanente, cuyo propósito fundamental era que lo legislado por el Congreso Constituyente de 1917 pasara de la teoría a la práctica (Camacho, 2013, p. 147)

Puesto que había habido muchos partidos políticos de los cuales había sido tan efímera su existencia, de esta manera se creó el Partido Nacional Revolucionario que posteriormente se convertiría en el partido oficial del gobierno y el cual durante más de medio siglo gobernó nuestro país.

De esta manera “Lo importante para Calles durante ese periodo fue la creación del PNR bajo su jefatura, el evitar la elección de Aarón Sáenz y lograr la de Ortiz Rubio” (Medin, 1982, p. 54). Es así como desde la primera elección desde el nacimiento del PNR ya se podía ver la preferencia por ciertas figuras políticas que eran amigos del presidente o personas impuestas por el gobierno en turno.

Así con el nacimiento del PNR se consolidó el primer partido que a través del tiempo se convertiría en el partido oficial.

La característica del Partido Nacional Revolucionario en la primera fase de su existencia, fue la tendencia a reconocer la autonomía de los grupos regionales en los asuntos internos de sus propias entidades federativas, teniendo por éste concepto un carácter de confederación de partidos de los Estados; sin embargo, la acción política nacional era dirigida y coordinada por los organismos facultados para ello y que residían en la capital de la República, tales eran el Comité Directivo Nacional y el Comité Ejecutivo, que extendían su acción a los Estados por medio de Comités estatales y municipales. Para elegir candidatos se instituyó el procedimiento de convenciones. (León, 1975, p. 147).

De esta manera el PNR va incursionando en la vida nacional como el partido oficial del gobierno, ya que los candidatos de dicho partido eran elegidos por el presidente en turno.

Por su parte Camacho (2013) menciona que:

Los principios y el programa de acción del PNR constituyeron, como definición de partido, los documentos más importantes de la historia política nacional. Ninguno de los partidos que le precedieron, logro englobar en una concepción integral, clara y armoniosa los elementos pujantes de un programa nacionalista y revolucionario, base autentica del desarrollo nacional independiente, como lo hizo el Partido Nacional Revolucionario al nacer. (p. 147)

Una vez consumada su creación, el general Plutarco Elías Calles se convirtió en el "Jefe Máximo" de los revolucionarios. Además, el PNR fue el instrumento que

utilizó Calles para poder realizar su plan de seguir gobernando, aunque no en el poder, pero si moviendo los hilos del gobierno.

En su programa, el PNR reconocía a las clases trabajadoras como el factor social más importante, y se comprometía a luchar por la protección de los indígenas; la soberanía nacional; la reconstrucción nacional; el interés colectivo por encima del interés individual; la elevación del nivel cultural a base de capitales mexicanos y no de extranjeros (Camacho, 2013, p. 148).

La evolución del PNR continuó y el 30 de marzo de 1938, bajo el gobierno de Lázaro Cárdenas, el PNR cambia de nombre y estructura. Así fue como a partir de esa fecha se llama Partido de la Revolución Mexicana (PRM). “El cambio del PNR al PRM significaba algo más que un mero cambio de nombre; significaba una necesidad imperiosa de modificar el partido de la Revolución acorde a las rápidas transformaciones económico – sociales que vivía el país” (Camacho, 2013, p. 150). El nuevo partido nació con una fuerte influencia socialista, puesto que en el gobierno de Cárdenas se trató de llevar una política de este tipo.

Sin embargo, ocho años después durante el gobierno de Ávila Camacho el 18 de enero de 1946 el PRM se transforma en Partido Revolucionario Institucional (PRI) nombre que lleva hasta la fecha dicho partido político.

Fue por ello que “El PNR había cumplido su misión histórica al unificar bajo una dirección centralizada las diferentes agrupaciones revolucionarias regionales permitiendo de esta manera, que de la era de los caudillos se pasara a la era de las instituciones” (Camacho, 2013, p. 149). También el PNR tuvo una estrecha relación con el gobierno fascista fundado en Italia por Benito Mussolini debido a que se comenzó a considerar al Estado superior al individuo, sobre el capital y el trabajo. Además de reprimir toda oposición democrática.

El partido que por su identificación con el gobierno es conocido con el nombre de Partido oficial, ha conservado a través del tiempo su unidad ideológica, no obstante, los cambios que en sus tácticas y en sus objetivos le han impuesto a veces los gobiernos y las necesidades sociales a lo largo de su existencia. (León, 1975, p. 148).

El partido oficial del gobierno desde el Maximato y hasta la fecha siempre ha tenido que ir cambiando a lo largo de los periodos de su existencia con el objetivo de coexistir y seguir siendo el partido en el poder, ha tenido que adecuarse a las problemáticas vividas en el país.

“A pesar de que era callista, Portes Gil no compartía del todo sus ideas con éste, porque durante su período (1929) convino con el clero, sin modificar ninguna ley objetada por la Iglesia, dictar la amnistía general, devolver las casas curales y episcopales y reanudar los cultos de las iglesias.” (Mendieta, 2013, p. 59).

A pesar de haber estado al mando de Calles, Portes también tuvo diferencias con él en su forma de gobernar en su periodo.

Otra diferencia entre el gobierno de Calles y Portes Gil fue el reparto agrario. “ya que Calles apoyaba la moderación del reparto agrario, siendo esta una de las razones por las que renuncia como presidente provisional. En un solo año Portes Gil logró repartir cerca de dos millones de hectáreas, beneficiando a 126,317 campesinos.” (Mendieta, 2013, p. 59). Durante su gobierno, Portes Gil dio mucha importancia al reparto agrario, aunque esto fuera en contra del “Jefe Máximo”.

Tal como lo menciona Medin (1982):

Portes Gil aprovechó (...) al máximo de lo posible su estadía en la presidencia, desarrollando una activa e intensa labor entre cuyos puntos cumbres cabe señalar el reparto agrario, la solución del problema religioso y el otorgamiento de la autonomía a la Universidad Nacional. Portes Gil intentó crear su propia base de poder a nivel nacional y llevó a cabo en muchos sentidos una labor populista (p.59).

Como se había dicho anteriormente, durante el gobierno de Portes Gil se aumentó el reparto agrario lo cual era uno de los objetivos de la Revolución Mexicana.

Mientras que el gobierno de Portes Gil solo en 1929 había repartido cerca de dos millones de hectáreas, Ortiz Rubio repartió 584 922 hs. en 1930, beneficiando a 60 666 jefes de familia; 976 403 hs. en 1931, para 41 532

beneficiarios; mientras en 1932 sólo repartió 249 349 hs., para 16 462 beneficiarios. (Cordova, 1995, p. 134).

Es decir, durante el gobierno de Portes Gil se dio el mayor reparto de tierras durante el Maximato. Sin embargo, además de su mandato como presidente tenía como precedente su cargo en Tamaulipas mediante el cual había iniciado en ese estado el reparto agrario.

Fue por ello que “Portes Gil había basado su poder político en Tamaulipas en gran parte en el reparto agrario y en la organización campesina, e intento volver a hacerlo a nivel nacional” (Medin, 1982, p. 59). De los pocos logros durante su gobierno fue el reparto agrario aunque en materia educativa, durante su mandato se le otorga la autonomía a la Universidad Nacional (hoy UNAM): “La autonomía universitaria cristalizó por vez primera en la Ley Orgánica expedida el 22 de julio de 1929.” (León, 2006, p. 5). Esto fue el paso primordial para la autonomía de la máxima casa de estudios del país.

Además, en este periodo se le quita todo el apoyo del gobierno a una institución que fue tan fuerte como la C.R.O.M. “Paralelamente a su activismo agrarista Portes Gil intentó ganarse el apoyo de obreros, y para ello salió abiertamente contra la C.R.O.M.” (Medin, 1982, p. 60). Al contrario de Obregón y Calles que afianzaron sus mandatos en el poder de la CROM, Portes Gil, se declaró enemigo de dicha confederación.

De esta manera, “el gobierno intentó prestar apoyo a las agrupaciones obreras que competían con la CROM. Los comunistas, por ejemplo, que habían colaborado en Tamaulipas con Portes Gil contra la CROM.” (Medin, 1982, p. 62). Al declararse enemigo de la CROM se alió con otras organizaciones con las que ya había trabajado conjuntamente en su periodo gubernamental en Tamaulipas.

Así es como después del interinato de Portes Gil se da paso al periodo presidencial de Ortiz Rubio.

2.1.3 Pascual Ortiz Rubio

Después de la pugna electoral que tuvo con José Vasconcelos, la cual ganó Ortiz Rubio, por ser el candidato del partido oficial inició su periodo presidencial que duro hasta el año de 1932 siempre a la sombra de Calles.

Fueron pocas las acciones destacadas que hubo durante su mandato. Menciona Cordova (1995): “el jefe máximo, con Ortiz Rubio, llegó a permitirse todos los excesos” (p. 312). Puesto que Calles era quien movía los hilos del gobierno desde la comodidad de su hogar y así fue hasta 1934.

Durante su gobierno “se redujo el gasto administrativo (...) y se elevó el gasto económico, agricultura, y riego, modernización de regiones rurales, crédito agrícola, comunicaciones y obras públicas” (Medin, 1996, p.118 citado en Mendieta, 2013, p. 61). Podemos ver que se les dio prioridad a los aspectos sociales por encima de lo administrativo lo cual fue favorable.

Durante su gobierno siguieron vivas las secuelas de la crisis mundial de 1929 “entre 1929 y 1932 el Producto Interno Bruto disminuyó en un 16 %” (Medin, 1982, p. 116). De esta manera se siguieron las consecuencias de la crisis del 29.

También durante su gobierno, en 1931, México accede a la Sociedad de las Naciones, organismo mundial que fue creado después de la 1ra. Guerra mundial con el fin de promover la paz en el mundo. Su periodo solamente duró dos años ya que en 1932 renunció a su cargo dando paso a Abelardo Rodríguez.

2.1.4 Abelardo L. Rodríguez

Rodríguez fue el último presidente del periodo denominado como “El Maximato”, su gobierno tuvo una duración de dos años, durante los cuales realizó algunas acciones como la elaboración del Plan Sexenal.

Menciona Quirarte (1982): “Lo único verdaderamente importante que tuvo lugar bajo la administración de Abelardo Rodríguez fue la elaboración del Plan Sexenal hecha por el P.N.R., y que sería la pauta para el gobierno siguiente.” (p.

309). El Plan Sexenal contenía distintos puntos sin embargo uno de ellos era la duración del periodo presidencial, que hasta antes de él era de cuatro años y como su nombre lo indica, al entrar en vigor este, sería de seis años.

El plan sexenal aprobado por la Segunda Convención Ordinaria del Partido Nacional Revolucionario, reunida en Querétaro a partir del 3 de diciembre de 1933, constituyó la plataforma política y gubernativa del propio Partido y del gobierno de México, en la coyuntura electoral a los poderes de la unión de aquel año. (Martínez, 1980, p.117).

Así es como fue aprobado por el P.N.R. y entró en vigor en el siguiente periodo presidencial, el del Gral. Lázaro Cárdenas en 1934.

Así fue como con Rodríguez en la presidencia se armó el Plan Sexenal aunque como todo lo hecho este también era supervisado por Calles para que todo lo contenido en él, solo le ayudara a Calles a conservar el poder a la distancia por que era consciente de lo que le iba a pasar si se reelegía, tal como le pasó a Obregón.

Fue por ello que “En 1933 el PNR decidió elaborar por iniciativa de Calles un programa de gobierno para el sexenio 1934 – 1940” (Aguilar y Meyer, 2012, p. 124). Este Plan tenía el propósito de frenar la crisis en México provocada por la crisis mundial de 1929 que todavía estaba aquejando al país.

Rodríguez se enfocó en hacer crecer la economía en ese momento fracturada de México, mediante diversas acciones tal como lo menciona Córdova (1995):

Casi fanático de lo que por entonces se llamó *economía dirigida*, el presidente Rodríguez fundó toda clase de organismos que le permitieran a su gobierno tomar las riendas de los procesos económicos y resolver, en lo posible y siempre desde arriba, cualquier conflicto o desavenencia que amenazara con turbar el pacífico desarrollo de las actividades productivas. (p. 337).

De esa manera Rodríguez apostó por dar prioridad en su gobierno a la paz de las actividades del país después de una revuelta de muchos años. Preocupado por la economía del país fundó “el Consejo Nacional de Economía fundado por ley del 23 de julio de 1933, en el que Rodríguez buscó integrar a los diversos grupos e intereses que, según decía la exposición de motivos de la ley, figuraban como factores de la actividad económica nacional, incluido el gobierno. (Cordova, 1995, p. 337). De esta manera se intentó integrar a los diferentes grupos que podía hacer crecer la economía del país que en esa época estaba muy fracturada.

También fundó “el Consejo Nacional de Agricultura (...) que buscaba meter en el mismo crisol todos los intereses que se enfrentaban en la economía agrícola, bajo el control del estado” (Córdova, 1995, pp. 337 – 338). Este fue el último intento de hacer crecer la economía de las masas por medio de la agricultura.

Durante la presidencia de Rodríguez se instituyó el salario mínimo para los trabajadores “el 7 de diciembre (...) Rodríguez decretó la creación de la Comisión Nacional del Salario Mínimo” (Cordova, 1995, p. 343). A partir de ese momento se puede decir que los trabajadores tienen una base sólida donde afianzarse en sus trabajos al saber cuánto es lo que deben percibir por sus servicios.

Es así como en el año de 1933 nace el Banco Nacional de Obras y Servicios Públicos (Banobras). Este es uno de los últimos intentos de su gobierno por hacer crecer la economía del país. Finalmente, durante su mandato también hubo un acercamiento a la educación socialista que entró en vigor en el periodo de Cárdenas la cual era parte del Plan Sexenal ideado por Calles.

De esta manera se termina el periodo posrevolucionario, consolidado México como un país de instituciones, así como también la política a favor de los indígenas cambia rotundamente. “La política de incorporación del indio, sostenida todavía como un postulado dominante durante los años veinte y que privó como un discurso criollo conservador, en cierto modo fue desplazada en sus planteamientos centrales al entrar en vigor la educación socialista” (Rebolledo, 1997, p. 28). Así fue como la educación de los indígenas era desplazada por la educación de las masas mediante la educación socialista.

Así es como en ese contexto histórico llega al poder el Gral. Lázaro Cárdenas para el sexenio de 1934 a 1940 siendo este el primer presidente que gobernó con una duración de seis años.

Cárdenas no quería ser un personaje más utilizado por Calles para gobernar y al querer intervenir en su gobierno, Cárdenas, ordena su expulsión del país en 1936. Así dio fin este periodo en la historia mexicana llamado el Maximato.

2.2 La educación rural e indígena en el México posrevolucionario.

La educación en México durante los últimos años del siglo XIX y las primeras décadas del XX tuvo muchos contrastes puesto que durante el Porfiriato hubo otras prioridades que la educación y posteriormente durante los primeros años del siglo XX con la Revolución Mexicana hubo un cambio drástico en todos los aspectos incluido el educativo, la educación iba dirigida a las masas y a las personas desprotegidas en un México que era mayoritariamente rural. En este contexto nace la Casa del Estudiante Indígena, sin embargo, es necesario conocer otros proyectos educativos en esa época dirigidos a los indígenas y las poblaciones rurales.

Ya que “la educación en México, durante la etapa del porfirismo, básicamente atendía al medio urbano” (Cituk, 2010, p.3) esto porque la educación durante esa época no iba dirigida a las masas sino solo a gente que pudiera acceder a ella.

En México, para entonces, también existía una enorme preocupación en el rubro de la educación. Un México que luchó en una revolución y que buscaba exaltar los valores por los cuales se luchó “la revolución mexicana de 1910 otorgo a México un legado revolucionario tanto en lo político como en lo social.” (Medin, 1982, p.16). El legado que dejó la revolución mexicana eran más que un cúmulo de valores, era exaltar la idea de la identidad nacional y de pertenencia mexicana a toda la población del estado mexicano.

2.2.1 Creación de la Secretaría de Educación Pública

El primer intento por vincular la educación con el estado después de la Revolución fue la Secretaría de Educación Pública.

La política educativa posrevolucionaria alcanzó su primera definición en el proyecto de ley que el presidente Álvaro Obregón envió a la XXIX Legislatura del Congreso para fundar la Secretaría de Educación Pública (SEP). Vasconcelos, en su calidad de secretario del ramo durante buena parte del periodo obregonista, fue el encargado de iniciar el proyecto de una educación acorde con la ideología revolucionaria. (Castro, 2015, p.13).

De esta manera durante el gobierno del General Álvaro Obregón se crea la SEP, institución que permanece hasta nuestros días y a partir de ese momento la educación se convierte en un eje fundamental del gobierno, de Plutarco Elías Calles principalmente. Al ser creada en 1921 la SEP, esta se convierte en el organismo principal en materia educativa en el país, así México empezaba a surgir como un país de instituciones.

El problema más urgente por resolver era acabar, o al menos reducir en forma significativa, el analfabetismo, la peste de los pobres del campo; en especial para los indígenas asentados en las tierras altas y agrestes del país, a variable distancia de los centros urbanos. (Castro, 2015, p. 13). El primer secretario de educación fue José Vasconcelos quien después fuera candidato a la presidencia de nuestro país.

Es aquí donde toma fuerza la educación. Pues, la escuela sería el medio homogeneizador de ese sentimiento de nacionalidad al hacer Calles una política de integración de los indígenas.

2.2.3 Calles y la educación

Durante el gobierno de P.E. Calles la educación rural fue muy importante para él, ya sea por su pasado como maestro rural o como una enmienda por la lucha armada que hubo, Calles quería integrar a los indígenas a la vida nacional para poder hacer una nación unida en la cual no hubiera diferencias entre los habitantes como parte del indigenismo que nace en el México posrevolucionario y mediante el cual se hace llegar la educación a los diferentes estados de la república mexicana.

Sin embargo, dentro de la educación rural se integraba a la indígena “la educación indígena no fue distinta de la rural, y a esta última se dedicó la mayor parte del esfuerzo gubernamental” (Ramírez, 2006, p. 136) es por ello que más que hablar en este apartado de educación indígena también se hablará de educación rural. “La influencia de las ideas indigenistas se hace sentir en la educación y en tendencias sociales y políticas” (Villoro, 1996, p. 228). Esto se transforma en diferentes proyectos de educación rural e indígena en el tema educativo, así como en el reparto de tierras en las poblaciones rurales, entre otras cosas.

Una pieza fundamental durante el gobierno de Calles en el tema educativo fue Moisés Sainz el cual llegó a ocupar la subsecretaría de educación en 1925, este le ayudó a Calles a establecer un proyecto educativo, mediante el cual se instruyera a los campesinos, indígenas y a toda la población rural.

La educación menciona Ramírez (2006) “convertiría a los indígenas en usuarios de la cultura universal” (p. 138), es decir, en personas culturalmente aceptadas, no con el atraso en el que se encontraban en sus comunidades, los haría a manera de los no indígenas.

Es por ello que el presidente “Calles lanzó un ambicioso proyecto dirigido al sector más atrasado de la sociedad mexicana, con un enfoque basado en las teorías del filósofo y pedagogo norteamericano John Dewey.” (Castro, 2015, p. 12). Precisamente fue Moisés Sainz quien aplicó esos conocimientos en México puesto que el conoció a Dewey durante sus estudios, es por ello que como lo menciona Ramírez “la escuela rural tuvo como principales teóricos a Rafael Ramírez y Moisés

Sáenz” (2006, p. 136). Siendo Ramírez también un pilar fundamental en la organización de la escuela rural mexicana.

Así en este contexto nacen los siguientes proyectos educativos en la época Callista, no sin antes mencionar un proyecto que nació al término del Porfiriato.

2.2.4 Escuelas Rudimentarias

Este proyecto educativo nació durante el proceso de exilio de Porfirio Díaz como una alternativa para integrar a los indígenas en el sistema educativo del país y en el cual la mayoría de las personas no sabían ni siquiera leer ni escribir.

Este esfuerzo representaba un intento tardío del ejecutivo de incorporar a la cultura hegemónica a los 3 000 000 de indígenas, aproximadamente 20% de la población total, integrados en 49 familias étnicas que según el censo de 1910 hablaban 72 idiomas y cuya diversidad los aislaba entre sí y del resto del país (Tanck, 2010, p. 154).

En el periodo Porfirista la educación de los indígenas no era una prioridad, por lo que este proyecto nace en pleno periodo revolucionario como un intento de integrar a las masas a la educación.

Entonces era México un país de analfabetas “El índice de analfabetismo a finales del Porfiriato era desalentador. Más de 70% de la población no sabía leer ni escribir y el régimen fracasó en llevar la escuela a todo el pueblo, como anhelaban los educadores.” (Tanck, 2010, p. 152). Se pretendía disminuir el índice de analfabetismo que era de casi tres cuartas partes de la población mexicana.

En el gobierno de Porfirio Díaz, antes del levantamiento armado conocido como la “Revolución Mexicana” solamente las clases privilegiadas del país tenían acceso a la educación, es por eso que en el año de 1911 se crean las escuelas rudimentarias.

Por lo tanto “La ley de escuelas de instrucción rudimentaria fue aprobada por decreto del sucesor de Díaz, el presidente interino Francisco León de la Barra, el 30 de mayo de 1911, la víspera de la salida de don Porfirio al exilio” (Tanck, 2010, p.

154). Es de esta manera que se despierta el interés por las poblaciones más escondidas de nuestro país con el fin de hacer llegar la educación hasta ellos.

De esta manera tal como lo menciona Meneses (1986) sus objetivos eran: “enseñar, principalmente a los individuos de la raza indígena, a hablar, a leer y escribir en español y a ejecutar las operaciones elementales de cálculo” (p. 90).

A pesar de que era un gran proyecto este no cumplió sus objetivos por diversos motivos como el hecho de no tener instalaciones adecuadas así como también los niños que no podían asistir ya que tenían que trabajar con sus padres en el campo.

En la práctica, las escuelitas no pasaron del primer año, mezclaron a niños y adultos en estrechos locales, carecieron de mobiliario y material de trabajo y, por imposición de la comunidad, no se apegaron a un programa ni a un calendario estricto. Para los padres, con frecuencia la escuela era una institución ajena. Necesitaban el trabajo de sus hijos y no había tiempo para el estudio, por lo que la deserción fue constante. (Tanck, 2010, p.156).

En un país mayoritariamente rural en el que todos los integrantes de las familias tenían que trabajar para poder sobrevivir y no podía ir a la escuela porque se necesitaba su fuerza de trabajo.

De esta manera, “Se establecerían escuelas de este tipo en las regiones del país donde hubiere un porcentaje mayor de analfabetas” (Meneses, 1986, p. 90) esto con el fin de que disminuyera la población analfabeta de nuestro país.

Así pues, fue como las escuelas rudimentarias no fueron eficientes en un país mayoritariamente rural y en el que los padres no querían que sus hijos estudiaran porque al igual que ellos trabajaban para poder sobrevivir.

2.2.5 Las casas del Pueblo

El tema de la educación es un tema de vital importancia, en el periodo Callista ya que su política educativa se enfocó a los indígenas como una manera de engrandecerlos y hacerles saber que ellos eran una parte fundamental en la

formación del país, Calles quería integrarlos a la nación mediante la instrucción. Uno de los proyectos que se hace en el México Posrevolucionario, aunque no en el periodo de Calles fueron las llamadas casas del pueblo.

En la década de 1920, que trajo paz al país, las comunidades recibieron nuevas escuelas, Las Casas del Pueblo, construidas con el esfuerzo conjunto como un verdadero hogar: con sus puertas permanentemente abiertas para acoger a niños y adultos para enseñarles el español, la lectura y la escritura, pero sobre todo, nuevas maneras de vivir. (Loyo, 1996. p. 103).

Este tipo de escuela no solo aceptaba niños sino también adultos, y era de enseñanza básica, solo se les enseñaba lo indispensable para sobrevivir.

No había mejor forma de hacerlo solo sembrando en cada uno de ellos ese sentido de pertenencia e identidad Nacional. “Las Casas del Pueblo fue el nombre que asumieron las escuelas rurales de los años veinte y que fueron creadas precisamente durante la gestión de José Vasconcelos en la SEP.” (Meza, 2011, pp. 1 – 2). Las Casas del Pueblo funcionaron como un instrumento para crear un sentido de pertenencia al país por parte de las clases menos privilegiadas. Tal como lo menciona Meza (2011):

Llevando a cabo programas de educación que se les llamaría “Educación rural” apoyado evidentemente por otra derivación del maestro docente, en aquel momento llamado El maestro rural. “propósito de fomentar una actitud de cooperación entre la escuela rural y las comunidades. (pp. 1 – 2).

Todo este movimiento surge como una necesidad de reconstruir el país en los aspectos de alfabetización de niños, jóvenes y adultos. De esta manera se pretendía darles educación a los indígenas “El camino para “forjar el alma nacional” era “civilizar” a los grupos étnicos, homogenizar sus hábitos, darles los elementos para que “ascendieran” a una forma de vida “superior”, profundamente contrastante con sus valores, creencias y visión del mundo.” (Loyo, 1996. p. 101). Este, así como otros proyectos tenía como objetivo el civilizar a los indígenas por medio de la educación, poniendo por encima de todo, sus costumbres, creencias, etc. Así como hacer autosuficientes a las poblaciones rurales de México.

Fue por ello que, “Con el gobierno de Plutarco Elías Calles, la Casa del Pueblo se integró a un programa más amplio de educación rural, que logró extenderse. Bajo el mando en la Secretaría de Educación de José Manuel Puig Casauranc, Manuel Gamio de subsecretario y Moisés Sainz como oficial mayor, se realizaron algunas innovaciones al programa educativo rural” (Rebolledo, 1997, p. 27).

Este solo fue uno de los muchos proyectos educativos echados a andar en el periodo posrevolucionario con el fin de llevar la “civilización” a las poblaciones rurales.

2.2.6 Escuelas Agrícolas

En 1926, se aprobó la Ley de Escuelas Centrales y Bancos Agrícolas Ejidales, que consistía en una red de escuelas agrícolas con instalaciones propias y equipo para que los alumnos de los ejidos aledaños se capacitaran en las actividades agrícolas y ganaderas.

De esta manera: “Se establecieron cuatro escuelas agrícolas (1926): Durango, Hidalgo, Guanajuato y Michoacán. Jalisco tuvo la suya el siguiente año y Puebla en 1928” (Meneses 1986, p. 455). Cabe destacar que había profesores provenientes de Chapingo. Dichas escuelas tenían la función de capacitar a las personas en los pueblos para las diversas actividades agrícolas que se necesitaran en su medio, estas escuelas eran un antecedente del trabajo, ya que las personas en el medio rural se dedicaban principalmente a la agricultura.

Cabe destacar que estas escuelas “tenían aulas, dormitorios y maquinaria adecuada para los trabajos del campo. Costaron un millón incluido el equipo” (Meneses, 1986, p. 455). Dichas escuelas estaban muy bien equipadas sin embargo el equipo era costoso. La cantidad de alumnos por escuela estaba plenamente identificada con respecto de la infraestructura de cada escuela la cual “estaba diseñada para 200 alumnos de 10 a 16 años” (Meneses, 1986, p. 455). Los estudiantes eran apenas unos niños, la matrícula de cada escuela era amplia (para la época), sin embargo, no era suficiente.

Así con el paso del tiempo fueron entrando más alumnos, menciona Meneses (1986) que “en 1927 había 675 alumnos en cuatro escuelas.” (p. 455). Sin embargo, dichas escuelas no funcionaron de la manera esperada tal como lo menciona Meneses (1986):

Las escuelas centrales agrícolas no respondieron plenamente a las esperanzas de sus creadores. Varios factores impidieron el éxito: primero, el régimen mismo, incapaz, por falta de recursos económicos, de crear una escuela para cada región del país; segundo, los intereses de las regiones que chocaban entre sí; tercero, los altos presupuestos de algunos constructores, amigos de Calles; cuarto, los intereses políticos, como los de la CROM que utilizaba las escuelas para beneficio político propio, no del país (p. 455).

Eran pocas las escuelas para satisfacer a todos los estados de la República Mexicana, eso fue uno de los motivos de su fracaso, además del presupuesto y los altos costos de funcionamiento de la institución.

Fue por ello que hubo un cambio en las escuelas, transformándolas. Es decir, “las escuelas agrícolas no desaparecieron. Se convirtieron en escuelas regionales campesinas (1933)” (Meneses, 1986, p. 455) con Narciso Bassols como Secretario de Educación.

En el año de 1933 fue el fin de las escuelas agrícolas para darle paso a las escuelas regionales campesinas, de esta manera vemos que hubo un cambio en el proyecto para que pudiera coexistir.

2.2.7 Misiones Culturales

El estado era incapaz de poder proveer los suficientes centros educativos en todo el territorio nacional. Mucho menos era capaz de satisfacer la demanda con maestros a toda la población que pedía una educación. La economía del país estaba muy por debajo y la misma carencia hacía que la educación fuera aún más en declive. De esta manera: “Las misiones culturales nacieron respondiendo a la necesidad de proporcionar alguna orientación profesional a los maestros en servicio

de que la Secretaría había tenido que echar mano en su afán de multiplicar las escuelas rurales en toda la nación” (SEP, 1928, p. 23). Esto es gracias a que en su mayoría el país seguía siendo rural y debían llevar la educación a todos los rincones de México.

Con dicho propósito nacen las misiones culturales y así fue como el gobierno trató de mandar maestros a todo el país particularmente en las zonas rurales del mismo que eran la gran mayoría del territorio nacional.

Por ello, “Las Misiones Culturales, creadas en 1923, que consistían en grupos de expertos con diferentes conocimientos y habilidades (economía doméstica, agricultura, industrias, música, arte, educación física y enseñanzas académicas) apoyaron la preparación de los primeros maestros rurales federales y llevaron a las comunidades un mensaje "civilizador”” (Tanck, 2010, pp. 163 – 164). Es decir, las Misiones ofrecían diferentes tipos de cursos en distintas áreas y esto fue de gran ayuda para las comunidades.

Cabe mencionar que, al término de su capacitación, los maestros debían estar de regreso en sus comunidades para transmitir los conocimientos adquiridos. De esta manera: “Las Misiones Culturales (...) fueron espacios donde el profesorado adquirió las herramientas necesarias para emprender sus quehaceres en sus respectivas comunidades. Una vez instruidos, los maestros regresaban a sus escuelas a poner en práctica las enseñanzas adquiridas.” (Santos, 2017, p. 181). Es decir, mediante estos cursos los maestros rurales podían aumentar su conocimiento para transmitírselo a los habitantes de sus comunidades y mediante ello poder instruir más adecuadamente.

La duración de los cursos era relativamente corta puesto que lo máximo que podían durar eran casi un mes, sin embargo, este tiempo se dedicaba para instruirlos. “Por medio de cursos o "institutos" que duraban inicialmente 21 días y después cuatro semanas, los misioneros intentaban capacitar a los docentes y, además, mejorar el trabajo, la producción y la vida cotidiana de los vecinos.” (Tanck, 2010, p. 164). Y así con ello mejorar las condiciones de las comunidades que estaban.

Las materias impartidas en dichas escuelas eran variadas “en estos institutos los maestros-alumnos reciben clases de teoría, técnica de enseñanza y administración” (Solana (et. al.), 2001, p. 209). A partir de ello podían hacer más esfuerzo con sus comunidades y sus estudiantes.

A pesar de que los maestros que se encontraban en las zonas rurales no eran personas que habían estudiado para ser docentes y las Misiones Culturales “capacitan maestros sin más preparación que su buena voluntad, su celo de misioneros y su calidad de líderes sociales” (Solana (et. al.), 2001, p. 208). Es decir, eran personas que en sus comunidades eran más preparadas que los demás y por lo tanto eran quienes le enseñaban a los demás.

En cuanto a la formación de las Misiones estas “constaban de un grupo (...) formado por un profesor de técnica de la enseñanza, una trabajadora social, un agrónomo, un maestro de pequeñas industrias y otro de deportes” (Meneses 1986, p. 458). De esta manera se ofrecían diferentes tipos de cursos, de agronomía, también se les enseñaba a enseñar, se les enseñaban oficios, etc.

De esta manera las Misiones Culturales “eran escuelas ambulantes que se establecían temporalmente en las comunidades rurales con el objetivo de elevar la calidad profesional de los maestros rurales, y así, mejorar el nivel cultural de las comunidades” (Cituk, 2010, p. 5). Estas instituciones solo se mantenían por un tiempo en algún lugar y de ahí se iban movilizand a diferentes sitios por lo que no eran permanentes en algún lugar en particular.

Por su parte Meneses (1986) menciona:

El Departamento de Cultura Indígena desarrolló, como venía haciéndolo desde el tiempo de Vasconcelos, las siguientes tareas: 1) localización de núcleos indígenas; 2) apreciación de las condiciones económicas de los mismos; 3) determinación de la clase de cultura que se les debía impartir; 4) estudio de las industrias nativas, y modo de fomentarlas y perfeccionarlas. El departamento extendió nombramientos a 96 maestros misioneros, y con el sueldo de 85 profesores rurales sostenía a 399 maestros entre residentes

y monitores, quienes servían a 309 escuelas con una inscripción de 17 925 alumnos (p. 456).

El Departamento de Cultura Indígena se encargó de ayudar a los maestros en servicio en zonas rurales además de identificar los núcleos de personas que necesitaba hacerles llegar la educación a sus comunidades.

2.2.8 Centros de Educación Indígena

Al cerrar sus puertas La Casa del Estudiante Indígena en el año de 1932 el gobierno se dio a la tarea de reemplazarla con algún proyecto que pudiera dar los frutos esperados. De esa manera nacen los Centros de Educación Indígena. “La experiencia de la Casa lleva a la creación en 1933 de once centros de educación indígena y capacitación pedagógica con internados regionales” (Ramírez, 2006, p. 142). De esta manera se seguiría con la intención de educar a los indígenas.

Dichos centros eran conformados por alumnos tanto hombres como mujeres a diferencia de la Casa del Estudiante Indígena (en adelante CEI) que atendía solo alumnos varones (de la cual se hablara más a fondo en el capítulo 3). Además, un propósito de los centros era que “los alumnos serían difusores de los conocimientos adquiridos y no había ninguna restricción respecto al uso de sus propias lenguas” (Ramírez, 2006, p. 142). A comparación de la CEI en la cual la mayoría de los alumnos eran bilingües, pero mayormente tenían que hablar español para poder comunicarse con las demás personas en la capital del país, en el caso de los Centros podían hablar en su idioma natal. Además, estos Centros estaban distribuidos en todo el país.

Menciona Ramírez (2006) que “cada uno de los centros fue distinto” (p.142) ya que cada uno se acoplaba a su entorno, según las necesidades de cada comunidad en donde se encontraban, pero independientemente de eso todos tuvieron una escuela primaria anexa.

Estos centros fueron en crecimiento “para 1937, con Cárdenas, se habían triplicado” (Ramírez, 2006, p.142). Así fue como estos centros fueron una alternativa en el ámbito educativo para los indígenas de la época, los cuales sirvieron para que

los indígenas no se desarraigaran de sus comunidades ya que estaban en instalados en sus mismas comunidades y no tendrían que ir tan lejos para poder estudiar como en el caso de la CEI.

Dichos centros tenían asignaturas variadas “el plan de estudios incluía la enseñanza básica del español hablado y escrito, de nuevos hábitos y costumbres, el estudio de las artes populares de la región, enseñanzas técnicas, de labores agrícolas y deporte” (Giraudó, 2010, p. 525). Dichas escuelas como las anteriores enseñaban lo básico para poder sobrevivir los indígenas en sus comunidades.

Estos Centros como continuación de la CEI también contaron con alumnos que asistieron la Casa del Estudiante Indígena, pero en estos centros como maestros tal como lo menciona Giraudó (2010):“algunos de los egresados de la Casa, al ser maestros bilingües, se ubicaron en los internados” (p. 525). Sin embargo, dichos Centros solo funcionaron durante 9 años puesto que “en 1942 los centros de educación fueron transformados en Centros de Capacitación Económica” (Giraudó, 2010, p. 527). Con este último intento durante el final del Maximato por incluir a los indígenas a la vida nacional mediante la educación se cierra un ciclo de redención del indígena.

Sin embargo, cabe mencionar a una institución que fue creada para ayudar a las comunidades indígenas por medio de la educación. El Departamento de Educación y Cultura Indígena.

2.3 Departamento de Educación y Cultura Indígena

Este departamento fue dependiente de la SEP así mismo estaba a cargo de La Casa del Estudiante Indígena, así como de otros proyectos educativos de la época. “el 4 de enero de 1922, los diputados del Partido Liberal Constitucionalista (...) proponen (...) la creación de un departamento de educación y cultura indígena”. (Fell, 1989, p. 217). Este departamento fue el primer intento por hacer algo en el ámbito educativo por los indígenas del país después de la Revolución Mexicana y de ahí derivan todos los proyectos educativos para los indígenas en aquella época.

De esta manera, “Con la creación del Departamento de Educación y Cultura Indígena, en 1922, siendo secretario de Educación José Vasconcelos, comenzó lo que se podría llamar el programa educativo indígena de la Revolución.” (Rebolledo, 1997, p. 22). De esta manera se empezó a preocupar el gobierno por los indígenas en el ámbito educativo.

La creación de este Departamento tiene como objetivos integrar al indígena a la vida nacional por medio de la educación y así dejar de ser un grupo segregado como era considerado por su condición y se veía como símbolo de atraso. A pesar del esfuerzo de Vasconcelos por hacer que este Departamento sea provisional menciona Fell (1987) que “José Vasconcelos cada vez se va interesando más por la acción del Departamento de Cultura Indígena.” (p. 218). Así es como Vasconcelos, nuestro primer Secretario de Educación se interesa más por la educación y el bienestar de los indígenas.

En 1923 el Departamento de Cultura Indígena publica un programa de redención indígena del cual sus objetivos son:

1. Proporcionar a los indios tierras que puedan cultivar y donde puedan vivir.
2. Hacer salubre el medio físico en que vivan.
3. Ponerlos en contacto con los centros urbanos mediante la construcción de caminos.
4. Proteger su trabajo mediante leyes especiales.
5. Mejorar sus productos agrícolas e industriales, inculcándoles técnicas más modernas.
6. Proporcionar gratuitamente a las comunidades indígenas aperos, semillas, plantas y ganado.
7. “Civilizarlas” por medio de instituciones educativas apropiadas.
8. Facilitar su integración jurídica estableciendo registros civiles.
9. Crear en la (sic) comunidades centros recreativos, artísticos y de acción humanitaria.
10. Darles como divisa: “tierra, escuela, acción cívica y cultura”. (Fell, 1987, p. 218).

Estos objetivos del Departamento no solo eran en el ámbito educativo, sino que también velan por su bienestar en un país mayoritariamente rural.

Cabe mencionar que de dicho departamento “su función es dotar de tierras, atender la salud, construir caminos, legislar sobre el trabajo, mejorar la producción, introducir semillas y herramientas adecuadas, planear instituciones educativas pertinentes, facilitar la integración jurídica estableciendo registros civiles, crear centros recreativos, culturales y de asistencia para los indígenas. (Ramírez, 2006, p. 129). Según lo anterior el objetivo del Departamento iba más allá de lo educativo, era el dotar de lo necesario para sobrevivir a los indígenas, así como para su desarrollo dentro de sus comunidades.

De esta manera, “Lauro G. Caloca fue nombrado jefe del nuevo departamento. Al ser elegido diputado por Zacatecas, en 1923, su substituto fue el profesor Enrique Corona” (Fell, 1987, p. 219). De esta manera Don Enrique Corona llegó a la dirección del departamento y comprometido por la educación más tarde, en 1926 llegaría a la dirección de la CEI.

Menciona Fuentes (1986) que Corona “por sus propios y suficientes méritos, fue exaltado a la jefatura del Departamento de Educación y Cultura Indígenas, cuya función educativa era la que mejor encarnaba las aspiraciones del movimiento revolucionario” (p. 12). Dicho departamento era una plataforma para el mejoramiento de la vida de los indígenas en México no solo por medio de la educación sino también por medio de mejorar de su comunidad.

Así fue como el profesor “Enrique Corona Morfín fue nombrado jefe de este Departamento de Educación y Cultura Indígena en 1923, y con él se diseñaron las bases para operar la Casa del Pueblo y poner en marcha los principios de la educación rural que impulsaba Caloca” (Rebolledo, 1997, p. 21). Es así que como parte de estos objetivos se crean diferentes instituciones de educación indígenas, entre los cuales se encontraba la Casa del Estudiante Indígena.

Capítulo III. La Casa del Estudiante Indígena: Un esfuerzo por la integración del indígena al ámbito nacional

Como se mencionaba en el capítulo anterior, hubo muchos intentos por hacer proyectos de educación para la población indígena en México durante el periodo posrevolucionario, en este contexto nace la Casa del Estudiante Indígena en el año de 1926.

A través de fuentes primarias y de imágenes de la época se podrá hondar más acerca de la CEI, las fuentes primarias nos ayudarán a saber qué pasaba con esta institución y también este estudio se complementará con imágenes para entender un poco mejor como se trabajaba dentro de la misma, viendo por nosotros mismos lo que sucedía dentro de ella.

3.1. Historia

“La fundación de la Casa del Estudiante Indígena fue anunciada, por primera vez, en junio de 1924, al clausurarse en Toluca la contienda democrática presidencial” (SEP, 1927, p. 31) Esto fue durante la campaña presidencial de Calles, siendo inaugurada casi dos años después estando el mismo ya en funciones como presidente de la república. A través de la siguiente imagen podemos observar al presidente Calles durante un acto oficial con los alumnos de la Casa con lo cual podemos observar que la Casa no fue un proyecto aislado, sino que se le dio continuidad al proyecto a pesar de no haber cumplido con las expectativas deseadas.

Imagen 1. Evento oficial del presidente Calles con alumnos de la CEI.



Fuente: SEP,
1927, p. 63.

La memoria de la CEI nos menciona que “en julio 1º de 1925 se extendió nombramiento como “Director y organizador del Internado Nacional de Indios” en favor del señor profesor Enrique Corona, quien trabajó durante los nueve meses subsecuentes bajo la jefatura directa del señor Ministro del Ramo” (SEP, 1927, p. 31). En ese año se designó como director de la CEI a Enrique Corona quien en su momento era jefe del Departamento de Educación y Cultura Indígena (como ya se mencionó en el capítulo 2) y el cual permaneció en la CEI hasta su clausura.

En la siguiente imagen se puede observar al Director de la CEI en su oficina:

Imagen 2. Director de la CEI.



Fuente: SEP, 1927, p. 36.

La Casa del Estudiante Indígena se inauguró el día 1 de enero de 1926 en el Distrito Federal durante el gobierno del general Plutarco Elías Calles. Dicha institución se encontraba en Santa Julia, Tacuba como lo muestran los documentos firmados por su director Enrique Corona. Sin embargo, Crespo (2011) es más precisa al mencionar que “El plantel se encontraba en la Calzada la Verónica núm. 85, colonia Santa Julia, Tacuba” (p. 51).

A continuación, se muestra la fachada del edificio que albergaba la CEI:

Imagen 3. Edificio de la CEI



Fuente: SEP, 1927, p. 31

En dicha imagen se observa una ciudad apenas en construcción y a pesar de que su fachada era “bonita” menciona Loyo (1996) que “La Casa... difícilmente podía haber dado peor imagen de la ciudad. Las calles que la rodeaban estaban llenas de inmundicias, la colonia carecía de drenaje... En tiempos de secas, polvaredas cargadas de gérmenes enfermaban a los alumnos de bronquitis y faringitis” (p. 107). Así el exterior de la Casa era un lugar muy insalubre para todos no solo para los alumnos.

Además, menciona Crespo (2011) que los alrededores de la Casa “en tiempo de secas era un *excusado público*” (p. 52).

A pesar de ello al interior de la institución todo era diferente o por lo menos así fue durante los primeros años de existencia de la CEI. Tal como podemos observar en la siguiente imagen:

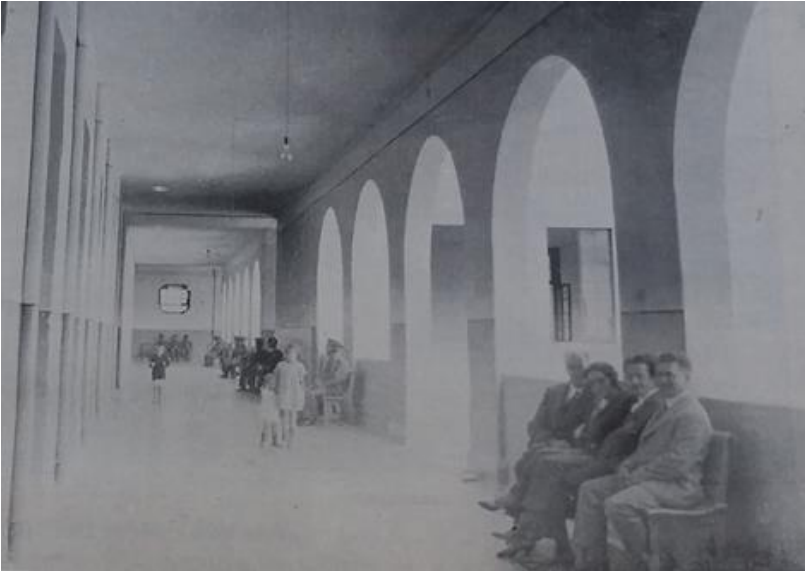


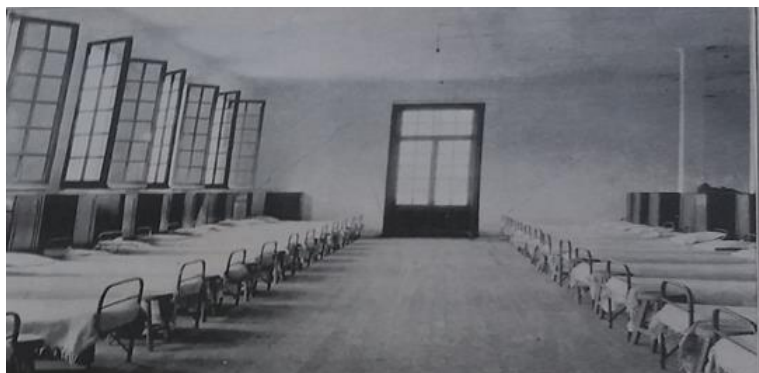
Imagen 4. Interior de la CEI

Fuente: SEP, 1927, p. 37

En ella se muestra el interior de la Casa en la cual podemos ver un amplio pasillo y varias personas en él, así mismo se puede observar que los muros se encuentran en perfecto estado, así como los techos y todo a su alrededor se veía impecable.

Al mismo tiempo podemos observar el estado en que se encontraban al inicio de las labores en la Casa los dormitorios instalados en la misma:

Imagen 5. Dormitorios de los alumnos dentro de la CEI.



Fuente: SEP, 1927, p. 38

El espacio mostrado anteriormente nos muestra un cuarto bien iluminado ya que cuenta con muchas ventanas y una puerta muy amplia, así como también se

pueden observar en perfecto estado las camas donde deberían dormir los internos de la Casa.

Sin embargo, tal como lo menciona Crespo (2011)

A pocos años de la inauguración, el edificio ofrecía un estado lamentable: muros cuarteados, pisos de madera en mal estado o destruidos, ventanas con vidrios faltantes, patios y jardines descuidados. En lo concerniente al mobiliario y la ropa de casa, las almohadas y las colchas lucían sucias y raídas y en el comedor faltaban sillas y manteles en tanto que la mayoría de los alumnos carecía de cubiertos. (2011, p. 52).

Esto se debía al poco mantenimiento que se le daba a la Casa, lo que llevo a la destrucción de la misma con el paso del tiempo. Sin embargo, eso no impidió que la Casa realizara sus funciones en los 6 años que estuvo en funcionamiento.

3.2 Objetivo de la Casa

La Casa del Estudiante Indígena tenía como objetivo “anular la distancia evolutiva que separa a los indios de la época actual, transformando su mentalidad, tendencias y costumbres, para sumarlos a la vida civilizada moderna e incorporarlos íntegramente dentro de la comunidad social mexicana” (SEP, 1927, p. 35). Es decir, se pretendía integrarlos a la vida del país, a las actividades comunes de los no indígenas para así poderlos “sacar” de su “miseria”. Esto como parte de los postulados del indigenismo de la época, lo cual pretendía integrar a los indígenas a la nación tratando de hacerlos “iguales” a los blancos ya que los mismos los consideraban inferiores a ellos y atrasados a su tiempo.

Menciona Giraud (2010): “el proyecto preveía la formación de jóvenes representantes de diferentes grupos indígenas del país que, al terminar sus estudios, tenían que volver a sus comunidades de origen con el objeto de “integrarlas en la cultura nacional””. (p. 522). Este es uno de sus objetivos más importantes ya que los internos deberían servir como personas de cambio en sus comunidades para poder llevar la “civilización” a las comunidades indígenas.

Otro objetivo de la Casa fue “modelar el carácter del indio alumno en absoluta consonancia con el espíritu de la Casa, que busca la solidaridad racial indígena y desea que cada indio que haya albergado, vuelva a su terruño, siga considerando a los indios como hermanos de raza, los haga partícipes de lo que haya aprendido, los anime para una acción social que los ilusione y los engrandezca y sea un nuevo elemento que trabaje para la emancipación del conglomerado rural” (SEP, 1927, p. 52). El trabajo en la CEI se centró en que los indios regresaran a sus lugares de origen para ayudar al progreso de sus comunidades y del país.

Sin embargo, la realidad fue muy distinta tal como lo menciona Crespo (2011) “Muchos de los internos se negaban, al término de sus estudios, a regresar a sus pueblos y a convertirse en *agentes de cambio*.” (pp. 53- 54). Ya que en la Casa los habían moldeado a manera de la ciudad y ellos verían mal a sus compañeros de comunidad puesto que ellos ya se habían acoplado a la vida en la capital.

De esta manera los indígenas internos en la CEI ya no querían regresar a sus comunidades incumpliendo con el objetivo de la Casa y por lo cual se consideró como otro proyecto fallido de la larga cadena de instituciones creadas para los indígenas en la época posrevolucionaria.

A pesar de ello, algo sorprendente fue el cambio que tuvieron los indígenas al ingresar a la Casa puesto que al llegar a la Casa los alumnos traían las vestimentas típicas de sus estados y al ingresar a la CEI fueron reemplazadas por ropa adecuada al contexto cambiando radicalmente su apariencia. Tal como lo muestran las siguientes imágenes:

Imagen 6. Alumnos recién llegados a la Casa.



Fuente: SEP, 1927, p. 60.

En esta imagen se muestran a los alumnos a su llegada a la Casa con sus trajes de manta típicos de su región y huaraches, además se encuentran en una posición con las manos cruzadas, lo cual puede demostrar que antes de ingresar a la Casa tenían una actitud introvertida, además muestran sus rostros serios. Otro aspecto importante a destacar es el uso de sombreros puesto que además de ser parte de sus trajes típicos representantes de su región estos los usaban para protegerse del sol en sus comunidades puesto que mayoritariamente se dedicaban a la agricultura, incluso los jóvenes.

En la siguiente imagen podemos observar otro ejemplo de su vestimenta de los alumnos antes de ingresar a la Casa:

Imagen 7. Alumnos recién llegados a la capital antes de su ingreso a la CEI.



Fuente: SEP, 1927, p. 65

En ella se observa al segundo grupo de alumnos Tarahumaras que ingresaron a la Casa los cuales procedían del estado de Chihuahua, en dicha imagen también se observa un descuido en su imagen, así como también se observa cómo eran las vestimentas típicas de su etnia.

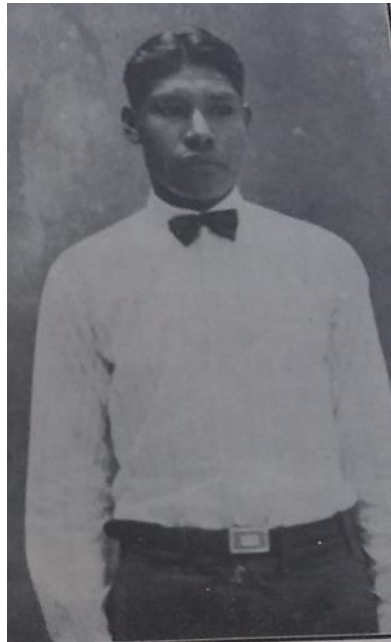
Sin embargo, en las siguientes imágenes se puede apreciar un cambio rotundo con la presentada anteriormente, pues en esta observamos a un joven con el cabello corto, camisa y corbata, además de un traje idóneo para las actividades que realizaban dentro de la Casa, en este caso puede corresponder a algún taller como Carpintería, ya que para las distintas actividades tenían su vestimenta adecuada, y la otra imagen era su vestimenta formal con una camisa y su moño.

Imagen 8. Estudiante de la CEI



Fuente: SEP, 1927, p. 46

Imagen 9. Estudiante de la CEI



Fuente: SEP, 1927, p. 67

3.3 Actividades dentro de La Casa

Es importante mencionar que dentro de la Casa los estudiantes eran exigidos al máximo como lo menciona Loyo (1996): “las actividades se iniciaban a las cinco de la mañana y después de varias horas de educación física y labores domésticas en el plantel, los jóvenes salían para asistir a las escuelas primarias de la capital” (p. 109). En dichas escuelas se realizaban distintas actividades. Tal como lo muestra la siguiente imagen:

Imagen 10. Actividades deportivas realizadas dentro de la Casa.



Fuente: SEP, 1927, p. 71

Sin embargo, debían “a las siete y media salir rumbo a las escuelas públicas cercanas, donde trataban con jóvenes no indígenas” (Crespo, 2011, p. 52). Esto era salir a las escuelas primarias de la capital del país para incorporarse con los niños que vivían en la capital y así seguir con su proceso educativo puesto que no todas las clases se daban dentro de las instalaciones de la CEI.

A través de la siguiente imagen podemos observar su rutina de los alumnos:

Imagen 11. Higiene de los alumnos de la Casa



Fuente: SEP, 1927, p. 32.

Aquí podemos observar su rutina de aseo de los alumnos, los cuales se lavaban el cuerpo y los dientes y se preparaban para salir hacia sus actividades en la Casa.

Sin embargo, los niños de la capital los veían como jóvenes “diferentes” a ellos por el simple hecho de no haber nacido en la capital del país y por tener rasgos diferentes a los de ellos, es por ello que esto se convirtió en un martirio para los jóvenes indígenas que cursaban estudios en instituciones fuera de la Casa.

Entre otras actividades que realizaban, además tenían eventos fuera de la Casa, así como excursiones, entre otros más, a través de las siguientes imágenes podemos observar más sobre las actividades de los jóvenes fuera de la institución,

en la siguiente imagen se muestra la ceremonia oficial durante el día 5 de mayo de 1926 con internos de la Casa conmemorando la Batalla de Puebla:

Imagen 12. Ceremonia realizada en la CEI



Fuente: SEP, 1927, p. 100.

Durante un evento en el Estadio Nacional al cual también asistió el presidente Plutarco E. Calles hubo diferentes participaciones de los indígenas los cuales se pueden observar mediante las siguientes imágenes:

Imagen 13. Evento en el gran Estadio Nacional.



Fuente: SEP, 1927, p. 159

Imagen 14. Acrobacias realizadas por miembros de la CEI



Fuente: SEP, 1927, p. 97.

En esta imagen podemos observar una pirámide formada por los alumnos internos de la Casa. Era increíble la importancia que se le daba a la actividad física dentro de la Casa puesto que los alumnos tenían muchas actividades que significaban esfuerzo físico, tanto así que tenían su propio club de corredores, el cual participaba activamente tal como lo muestra la siguiente imagen:

Imagen 15. Equipo de corredores de la CEI



Fuente: SEP, 1927, p. 96

En ella se muestra a los jóvenes de la Casa preparados para la carrera México – Pachuca de los 100 kilómetros para lo cual se prepararon con mucho esfuerzo y dedicación. Además de ello como se había mencionado anteriormente realizaban excursiones como lo muestra la siguiente imagen:

Imagen 16. Excursión al Monte de la Cruces.



Fuente: SEP, 1927, p. 70.

En ella se observa la excursión realizada al Monte de las Cruces en el Estado de México con lo cual los jóvenes aprendían más sobre la historia de nuestro país. Sin embargo, a pesar de todos los esfuerzos “en las escuelas primarias de la capital los jóvenes indios sufrían (...) pues las enseñanzas eran totalmente inadecuadas para ellos, y la diferencia de edades, intereses y experiencias los aislaba de sus condiscípulos. Eran objeto de burla y de desprecio por su apariencia, “su ignorancia”, sus costumbres y su falta de comprensión de la lengua” (Loyo, 1996, p. 109).

Es por ello que muchos alumnos de la Casa no querían regresar a los centros en la capital del país por la discriminación que recibían por venir de comunidades indígenas y por considerarlos “diferentes” los niños que estudiaban en la capital.

3.4 Criterios de ingreso

Los requisitos de ingreso que se le pedían a los niños para ingresar a la Casa eran diversos, a través de ellos y de los documentos encontrados en el AGN, por ejemplo, listas de requisitos de ingreso, entre otros podremos observar si se cumplió a rajatabla con los requerimientos para ingresar a la CEI.

El ingreso de los indígenas a la Casa fue difícil, al principio “se pidió a gobernadores y presidentes municipales que enviaran a la capital diez indios varones de “raza pura”. Puig Casauranc se lamentaba de que hubo que regresar a 80% “por que nos llegaron casi todos criollos o mestizos, de insignificante proporción de sangre indígena”” (Loyo, 1996, p. 106). Este requisito se pedía con un fin en común como lo mencionaba el Secretario de Educación Pública, Puig Casauranc: “El doctor Puig en su circular a los Gobernadores de los Estados, al invitarlos a enviar cada uno diez jóvenes indios a esta Casa, decía: “se desea conseguir, *por la vida en común* de niños y jóvenes indios de todo el país, con criollos y mestizos de la capital, el desiderátum de producir una perfecta cohesión de intereses y de sentimientos de distintas ramas de la gran familia mexicana, para llegar a formar, alguna vez, la verdadera alma nacional””. (SEP, 1927, p. 28). Se deseaba integrar a los indígenas a la vida nacional al convivir e integrarse con los jóvenes que había en las escuelas del Distrito Federal.

Sin embargo, a pesar de tener los requisitos claros menciona Loyo (1996): “Muchos de los recién llegados eran sobrinos, hijos, o ahijados de los políticos” (Puig citado en Loyo p. 106). Es por ello que se decidió agregar ese requisito a los ya existentes, el no ser familiares de los políticos.

Después de dichos sucesos se decide por dar a conocer los requisitos para ingresar a la CEI, los cuales eran más claros y se enfocaban en no volver a repetir los errores anteriores.

Los requisitos necesarios para ingresar a la Casa del Estudiante Indígena eran muy precisos tal como lo muestra un documento fechado el día 2 de marzo de 1926 el cual menciona como requisitos de ingreso los siguientes:

- I. Ser indios de raza pura.
- II. Poseer la lengua india de su origen.
- III. Poseer los conocimientos propios del primer año rural, cuando menos.
- IV. Tener de 16 a 18 años de edad.
- V. Ser pobre y no poder educarse, como no sea con la ayuda oficial.
- VI. Que no sea pariente de líderes políticos.

Dicho documento fue firmado por el director de la CEI Enrique Corona en Santa Julia, Tacuba en el Distrito Federal e iba dirigido al Jefe del Departamento de Escuelas Rurales. (AGN, Fondo: Secretaria de Educación Pública, serie: Departamento de escuelas rurales e incorporadas y cultura indígena, sección, caja: 36343)

Sin embargo, se encuentran otros requisitos para el ingreso de los alumnos tal como lo menciona la memoria de la Casa del Estudiante Indígena: Contrastante con lo anterior en la Memoria se menciona que los jóvenes deben “Ser indios varones 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 a 16 años y aquellos que hubieran cursado el 1º y 2º grado rural, pero de no encontrarlos con esta última circunstancia, pueden venir sin conocimientos escolares de ninguna clase.” (SEP, 1927, p. 35). Los requisitos eran claros, se necesitaban jóvenes que hayan estudiado los primeros dos grados de escuela y el rango de edades era de 14 a 18 años aunque había edades que se preferían por encima de otras.

Otro requisito para entrar a la CEI era “Ofrecer las características de inteligencia, vigor físico y salud necesarios para no hacer frustránea su estancia en la casa” (SEP, 1927, p. 35). Ya que la vida en la CEI era muy dura puesto que desde muy temprano se iniciaban las labores dentro de la Casa y también tener la suficiente capacidad para poder permanecer en la capital alejados de sus familiares y poder salir adelante en la CEI.

Cabe mencionar que dentro de la Casa a los alumnos se les realizaron distintas pruebas: “A partir del segundo año de vida de La Casa..., los alumnos fueron sometidos a distintas pruebas físicas y mentales y a numerosos exámenes

profilácticos. Fueron pesados, medidos y ¡hasta se determinó su diámetro torácico! Aunque estos exámenes se hubieran realizado con la mejor buena voluntad, resulta indignante que se les practicaran estudios antropomórficos, similares a los que se hacen a cualquier animal para determinar la pureza de su raza.” (Loyo, 1996, p. 110). Esto fue tachado y con justa razón de algo inhumano puesto que como lo menciona Loyo trataban de determinar la pureza de su raza como lo hacían con los animales.

Y por último se menciona que “cada indio presunto interno debe traer resueltos tres cuestionarios que se refieran a: 1º antecedentes personales; 2º antecedentes familiares; 3º informes relacionados con la vida económico-social de la región de donde sea originario” (SEP, 1927, p. 35).

Esto con el fin de conocer más sobre su historia personal de los internos, así como de su familia y su comunidad. Dichos cuestionarios estaban divididos en tres partes y hacían referencia primeramente a los datos personales del alumno como lo son nombre y apellidos, lugar de procedencia, municipio, estado, pensionado por, edad, tribu a la que pertenece e idioma indio que habla y entiende, así como también el grado de estudios que tiene.

El segundo cuestionario era antecedentes familiares del interno, es decir, nombre del padre y de la madre, tribu a la que pertenecen, edad de los padres cuando nació el joven, trabajos a los que se dedican, estado de salud y si son afectos a las bebidas alcohólicas así como también el número de hermanos muertos y vivos del joven y alimentación del mismo durante el primer año de vida.

El tercer y último cuestionario hace referencia a la comunidad del joven indio como por ejemplo recursos naturales presentes en su comunidad, medios de vida en la región, etc. Y dichos cuestionarios debían enviarse al ciudadano director de la Casa del Estudiante Indígena, “Avenida del consulado número 85” Colonia Anáhuac, D.F. (SEP, 1927, pp. 39-41).

Después de haber pasado dichos filtros los alumnos estaban listos para entrar a la institución. La primera generación de alumnos que ingresó en 1926

estaba constituida por 152 jóvenes sin embargo el entorno de la Casa era todo un mosaico de lenguas y etnias indígenas, era el vivo retrato del indigenismo de la época mediante el cual se pretendía integrar al indígena a la vida nacional. A través de la siguiente fuente primaria podemos observar que etnias había y cuantos integrantes tenía representándola en la CEI:

Las etnias representadas en la Casa eran 23 entre las cuales las que tienen más representantes en la institución son las Huasteca, Nahoá, Tarahumara, Zapoteca y Maya con 15, 42, 22, 10 y 11 alumnos respectivamente. (AGN, Fondo: Secretaria de Educación Pública, serie: Departamento de escuelas rurales e incorporadas y cultura indígena, sección, caja 36343)

Sin embargo, a pesar de la etnia a la que pertenecían no todos hablaban su lengua de origen, algunos de ellos solo hablaban español y la mayoría eran bilingües tal como lo muestra la siguiente fuente primaria:

En la cual, hasta el mes de mayo de 1926, habiendo analizado a 152 alumnos de ellos solo 11 hablaban su lengua de origen únicamente, predominando los que hablaban español y su lengua de origen, es decir, la mayoría de los alumnos eran bilingües los cuales contabilizaban 114, y los que hablaban únicamente español eran 27 de ellos. (AGN, Fondo: Secretaria de Educación Pública, serie: Departamento de escuelas rurales e incorporadas y cultura indígena, sección, caja 36343).

También es importante mencionar que a pesar de los requisitos para el ingreso muchos alumnos que no cumplían con los mismos permanecieron en la Casa como es el caso de la siguiente fuente primaria que muestra a diversos alumnos que estaban en la Casa aunque no fueran indígenas por completo si no mestizos:

El total de alumnos mestizos eran 16 hasta el mes de septiembre de 1926 siendo tres del Estado de México, tres de Yucatán, dos de Chiapas, dos de Michoacán y uno de Guerrero, Chihuahua, Guerrero, Jalisco, Tlaxcala y Campeche. Y los cuales mencionaba eran mezcla de mestizo y razas mexicana y maya ambas

con cuatro representantes, tarasca con dos representantes y mixteca, tarahumara, othomí, tlaxcalteca, cachiquel, y quiché con un representante cada una. Cabe mencionar que la fuente primaria expone que estaban los alumnos en la Casa por circunstancias ajenas a la voluntad del director. (AGN, Fondo: Secretaria de Educación Pública, serie: Departamento de escuelas rurales e incorporadas y cultura indígena, sección, caja 36343)

Al examinar eso podemos observar que uno de los requisitos indispensables para ingresar a la Casa no se cumplió, este fue: “ser indios de raza pura”. Por lo que desde un principio esto fue una contradicción en la Casa puesto que estaban bien determinados los requisitos de ingreso. Tras pasar dichos filtros los niños estaban listos para ingresar a la institución.

Sin embargo es necesario aclarar que la matrícula de la Casa fue aumentando a lo largo del tiempo, en el mismo año de 1926 pero en el mes de septiembre el total de alumnos era de 183 los cuales solo representaban a 21 estados de la República Mexicana, quedando sin representantes los estados de Aguascalientes, Coahuila, Nayarit, Nuevo Leon, Querétaro, Tamaulipas, Zacatecas, Baja California Norte y Sur así como el territorio de Quintana Roo. (AGN, Fondo: Secretaria de Educación Pública, serie: Departamento de escuelas rurales e incorporadas y cultura indígena, sección, caja 36343.)

3.4.1. Propuesta educativa para varones

Resulta relevante comprender que esta escuela de educación indígena fue destinada sólo para varones. Ellos fueron los únicos que pudieron educarse en este plantel, en un primer momento en materias técnicas, industriales y oficios y posteriormente en 1928 como maestros rurales.

Este dato puede recuperarse del listado de los primeros alumnos que ingresaron a cursar sus estudios en 1926: En ella se muestra que para septiembre de 1926 el número de alumnos había aumentado a 187 los cuales todos eran varones los cuales habían sido repartidos a los diferentes centros educativos de la capital para continuar sus estudios a la par de los cursados en la CEI. (AGN, Fondo:

Secretaría de Educación Pública, serie: Departamento de escuelas rurales e incorporadas y cultura indígena, sección, caja 36343.)

También uno de los requisitos para entrar a la Casa era ser “indios varones” tal como se mencionó en los requisitos de ingreso.

La duración de los cursos en la Casa era de tres años como se menciona en la Memoria de la Casa: “Durante el primer año de estancia del indio en el Internado, enseñanza primaria e industrial *fuera* de la Casa para la convivencia con niños blancos y mestizos; en el segundo año, enseñanza primaria en diversas escuelas oficiales y talleres *fuera* y *dentro* del plantel, y por último, durante el tercero, las actividades, tanto escolares propiamente dichas como industriales, tendrán lugar de preferencia en el interior de “La Casa del Estudiante Indígena,” con excepción de aquellas que por su naturaleza necesiten de la asistencia de los internos a Escuelas o Talleres especiales, oficiales o particulares” (SEP, 1927, pp. 51 – 52)

Para ello los alumnos de la CEI fueron inscritos en diversas escuelas de la capital del país para que se integraran con los estudiantes capitalinos. Algunas escuelas fueron el centro educativo Benito Juárez y la escuela primaria anexa a la normal de maestros. (AGN, Fondo: Secretaría de Educación Pública, serie: Departamento de escuelas rurales e incorporadas y cultura indígena, sección, caja 36345.)

3.5 Talleres impartidos

Los distintos talleres impartidos a los estudiantes de la CEI eran dados en distintos lugares a dicha institución tal como lo podemos ver en la siguiente fuente primaria:

Hasta el mes de septiembre de 1926 los alumnos que hacían sus estudios por la mañana había 35 alumnos inscritos correspondientes al primer ciclo del primer grado. Mientras que para el primer ciclo del segundo grado los alumnos inscritos eran en total 50 alumnos. Sin embargo había otro grupo de alumnos los cuales cursaban el segundo ciclo del primer grado los cuales eran 39 alumnos.

Correspondiente al segundo ciclo del segundo grado había un total de 25 alumnos. Correspondiente al tercer ciclo primer grado había inscritos 12 alumnos. Y finalmente en el tercer ciclo segundo grado había 5 alumnos en la lista de inscritos. Siendo las escuelas donde estaban inscritos el Centro Escolar “Galación Gómez”, el Centro Escolar “Benito Juárez”, y la Primaria Anexa a la Escuela Normal dándonos esto un total de 166 alumnos primarios según la fuente primaria.

Sin embargo, la misma nos sigue nombrando alumnos, pero ahora inscritos en otros centros como el Instituto Técnico Industrial y la Escuela Técnica Nacional de Constructores en las cuales había diferentes oficios como: tableristas, técnicos mecánicos, técnicos automovilistas, reparadores de automóviles, herreros automovilistas, torneros, técnicos electricistas y maestros constructores. Habiendo un total de 21 alumnos inscritos. Dando un total general de 187 alumnos. (AGN, Fondo: Secretaria de Educación Pública, serie: Departamento de escuelas rurales e incorporadas y cultura indígena, sección, caja 36343.)

Dichas actividades las realizaban por la mañana y por la tarde formaban parte de diferentes escuelas para aprender industrias y oficios tal como lo muestra la siguiente fuente primaria:

En ella podemos observar que los 187 alumnos inscritos en la Casa acudían a dichas clases, las cuales se llevaban a cabo en diferentes recintos como la Facultad de Ciencias Químicas acudiendo a clases de curtiduría y jabonería, al Departamento de Industrias dependiente del Ministerio de Industria, Comercio y Trabajo en el cual también se daba Curtiduría, jabonería y también conservación de frutas y carnes, finalmente en la Escuela Técnica Nacional de Constructores se daban los cursos de carpintería, herrería, electricidad y de perforador petrolero. Esto en septiembre del año de 1926. (AGN, Fondo: Secretaria de Educación Pública, serie: Departamento de escuelas rurales e incorporadas y cultura indígena, sección, caja 36343)

Con esto podemos observar que los oficios eran variados y con ello se pretendía que adquirieran experiencia en más oficios ya que regularmente por venir de comunidades alejadas de la ciudad solamente sabían ejercer la agricultura, pero

en la ciudad aprendieron multitud de oficios los cuales les ayudaron a aprender más allá de lo que sabían.

Sin embargo “En las escuelas primarias de la capital los jóvenes indios sufrían (...) pues las enseñanzas eran totalmente inadecuadas para ellos, y la diferencia de edades, intereses y experiencias los aislaba de sus condiscípulos. Eran objeto de burla y de desprecio por su apariencia, “su ignorancia”, sus costumbres y su falta de comprensión de la lengua” (Loyo, 1996, p. 109).

Pese a ello se demostró que “bastan dos años de actividades propiamente estudiantiles fuera de la “Casa”, para lograr (...) “la incorporación” deseada” (SEP, 1927, p. 51). Todo ello mediante las actividades y cursos que tenían los estudiantes que estaban en la Casa.

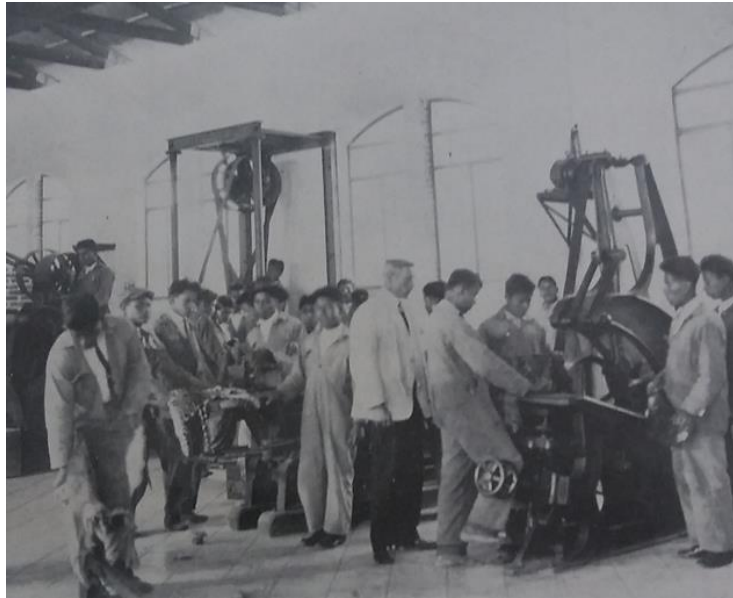
Según la Memoria de la Casa “Durante el primer año de estancia del indio en el Internado, enseñanza primaria e industrial *fuera* de la Casa para la convivencia con niños blancos y mestizos” (SEP, 1927, p 51).

Es por ello que se tenía planificada la manera en que los estudiantes pasarían los tres años de su estancia en la capital como internos de la Casa, para poder convivir con sus hermanos de país, sin embargo, esto era contraproducente puesto que eran discriminados por ser indígenas.

Puesto que el objetivo de la Casa era formarlos para regresar a ayudar a sus comunidades con lo aprendido durante su estancia, los estudios que tomaron dentro de la Casa eran “con fines exclusivos de beneficio rural, según las necesidades del indio y de la región de donde proceda” (SEP, 1927, p. 52).

En la siguiente imagen se muestra el taller de curtiduría el cual estaba muy bien equipado ya que contaban con las maquinas necesarias para realizar lo solicitado por los profesores.

Imagen 17. Taller de Curtiduría



Fuente: SEP, 1927, p. 113.

Menciona Crespo (2011) “tomaban parte en talleres de curtiduría, jabonería, carpintería, industria de la leche, sericultura, conservación de carnes y vegetales, horticultura, jardinería, apicultura y avicultura” (p. 54). En la siguiente imagen se muestra el taller de carpintería (SEP, 1927, p. 52):

Imagen 18. Taller de carpintería



Fuente: SEP, 1927, p. 52.

En la cual podemos observar como los alumnos iban vestidos de acuerdo al taller, en este caso llevaban su bata, así como los instrumentos con los cuales trabajaban

Eran distintos los talleres a los cuales los alumnos se podían inscribir tras los cuales podían aprender un oficio para poder salir adelante en la vida, así como enseñarles a sus compañeros de comunidad. En la siguiente imagen podemos observar otro de los talleres impartidos dentro de la Casa, en este caso el taller de jabonería:

Imagen 19. Estudiantes en el taller de jabonería



Fuente: SEP, 1927, p. 53.

Como ya se mencionó anteriormente dichos cursos eran impartidos en lugares diferentes a la Casa “algunos tenían lugar en el mismo plantel, otros en la Escuela Nacional de Química de la Universidad Nacional, la Escuela de Maestros Constructores o la Compañía de Luz” (Crespo, 2011, p. 54). Es por ello que los alumnos interactuaban como otros jóvenes de su edad los cuales vivían en la ciudad y ya estaban acoplados a este ritmo de vida.

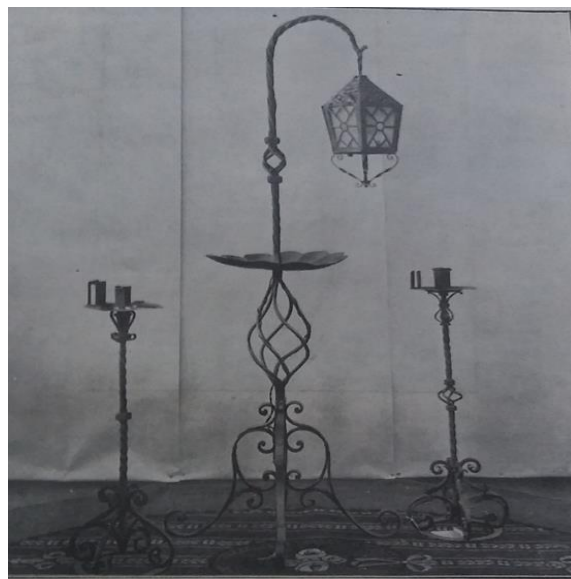
Imagen 20. Alumnos del taller de herrería.



Fuente: SEP, 1927, p. 51

Los alumnos eran perfectos aprendices en los oficios a los cuales se inscribían, tenían una gran capacidad para aprender como cualquier joven de su edad, prueba de ello son los trabajos realizados en los talleres como lo muestra la siguiente imagen en la cual se aprecia un trabajo del taller de herrería.

Imagen 21. Trabajo realizado en el taller de herrería.



Fuente: SEP, 1927, p. 109.

En ella se puede observar la calidad de los trabajos realizados por los indígenas con lo cual se demostraba que los indios podían hacer cualquier trabajo como cualquier persona, no eran menos por venir de comunidades rurales, ni por ello estaban condenados a aprender actividades como la siembra, etc.

Todo ello se les enseñaba con un fin, “se consideraba que este aprendizaje ofrecería a los futuros maestros rurales la doble ventaja de ser un medio para transmitir conocimientos y de ayudarles a mejorar las condiciones económicas y sociales de los pueblos indígenas” (Crespo, 2011, p. 54). Sin embargo, muchos de ellos nunca más volvieron a sus comunidades de origen. “La Casa afirma o afina el aprendizaje y además imparte la Educación artística, física, social y cívica” (SEP, 1927, p. 162). Es decir, que la Casa era multidisciplinaria para enseñar a los indígenas distintas cosas tal como ya se mostró anteriormente.

Cabe mencionar que además de lo antes mencionado también había otras actividades dentro de la Casa mediante las cuales se les enseñaba a los indígenas a ser autosuficientes. “Los alumnos se sirven a sí mismos: lavan y planchan su ropa, hacen su cama, sirven la mesa, lavan los trastos, barren y friegan los pisos (...) fabrican muebles para el plantel, despejan los patios, componen las calles adyacentes, en suma, desempeñan todas las labores domésticas y aún más” (SEP, 1927, p. 163). Es por ello que la Casa fue un proyecto que estaba muy bien estructurado en la manera de enseñar a los estudiantes a salir adelante y ayudar a sus comunidades.

A pesar de ello esta etapa de la Casa no funcionó de la manera esperada, puesto que los resultados no fueron los deseados, por ello hubo un cambio estructural en ella, por lo que, a partir de 1928, tan solo dos años después de iniciar sus actividades se convierte en una Escuela Normal Rural a pesar de estar en una zona no rural como el Distrito Federal esta fue llamada así puesto que los únicos que podían ingresar era varones que vinieran de comunidades rurales.

3.5.1 Normal Rural

Como se mencionaba anteriormente en el año de 1928 la Casa del Estudiante Indígena se convirtió en una Escuela Normal Rural, esto como una reestructuración de la Casa con el fin de lograr sus objetivos de hacer regresar a los indígenas a sus comunidades para poder ayudar al progreso de la misma mediante lo aprendido en la Casa, puesto que los cursos anteriores a 1928 en la casa iban enfocados a oficios industriales, entre otros, los indígenas ya no querían regresar a sus comunidades sino que se querían quedar a estudiar en la capital o a trabajar en la misma, faltando a los objetivos de la Casa de ayudar al progreso de las comunidades indígenas.

A partir de entonces, las actividades del establecimiento se abocaron a formar maestros que serían líderes sociales, que de acuerdo con las políticas educativas del gobierno posrevolucionario, atenderían tanto a campesinos como indígenas y tendrían la ventaja de conocer varias lenguas, costumbres y hábitos de las comunidades. (Crespo, 2011, p. 54).

Es decir, los objetivos se centraban otra vez en la ayuda a los indígenas, pero esta vez se volvía a creer hacer regresar a los indígenas a sus comunidades de origen para ayudar a sus familiares y conocidos.

Menciona Giraudo (2010) “el nuevo objetivo, la formación de maestros, debía garantizar el retorno de estos a las comunidades indígenas y justificaba aún más el uso de las lenguas nativas, instrumento que, junto a la “sangre india”, ayudaría a los egresados a ganarse la confianza de sus hermanos de raza” (SEP citado por Giraudo, 2010, p. 523). A través de la siguiente fuente primaria podemos observar a los alumnos inscritos en el curso para ejercer el magisterio rural en el año de 1930:

Los cuales eran 26 alumnos los cuales estaban inscritos en el primer año de preparación para el magisterio rural y las materias que se les impartían se distribuían en tres distintos tipos: académicas, artísticas e industriales las primeras eran las materias comunes como civismo, geografía, etc. mientras las materias artísticas eran como dibujo o educación física mientras que las industriales iban más enfocadas a algún oficio como jabonería o curtiduría de esta manera los indígenas

se preparaban en diferentes áreas para poder tener diferentes herramientas para la vida y a su misma vez asegurarles un trabajo en sus comunidades. (AGN, Fondo: Secretaria de Educación Pública, Serie: Departamento de escuelas rurales e incorporadas y cultura indígena, sección, caja 36344.)

Menciona Crespo:

Para asegurar a los alumnos un trabajo en el magisterio y la opción de llevar a la práctica todo lo aprendido en la Casa y en la Normal, se les pediría que, una vez egresados y de nuevo en sus lugares indígenas, enviaran un informe mensual. (2011, p. 54). Esto siguiendo con la esencia de la Casa “ayudar a los indígenas a sobresalir y llevar mejores condiciones de vida a sus comunidades. Sin embargo este nuevo intento por hacer funcionar a la Casa y cumplir con sus objetivos volvió a fracasar.

Así es como menciona Giraud (2010) que “la ubicación urbana implicó problemas organizativos, como por ejemplo la dificultad de realizar las prácticas agrícolas consideradas indispensables en la capacitación de un maestro rural” (p. 523). Esto también era un problema puesto que no tenían el suficiente espacio en la Casa para poder desarrollar las actividades propias de sus comunidades como la agricultura puesto que no había suficientes tierras de cultivo, solo unas cuantas. Además que la tierra de la capital no era lo mismo que las de sus comunidades que eran especiales para cultivar. Tal como lo muestra la siguiente imagen este era el espacio donde cultivaban los alumnos en la Casa:

Imagen 22. Tierras de cultivo en la CEI



Fuente: SEP, 1927, p. 139.

Menciona Loyo (1996):“¿Cómo impartir técnicas de agronomía, composición de terrenos, sistemas de irrigación, cultivo alterno y rotaciones, cuando La Casa... sólo contaba con pequeños jardines o patios donde apenas cabía una hortaliza?” (p. 115).

Imagen 23. Sembradío hecho por alumnos tarahumaras.



Fuente: SEP, 1927, p. 146.

Igualmente, dentro de la Casa los alumnos tenían su propio gallinero como se puede observar a continuación:

Imagen 24. Gallinero dentro de la CEI.



Fuente: SEP, 1927, p. 140

Por su parte Loyo (1996) menciona que “La Escuela Normal dentro de La Casa del Estudiante Indígena tampoco dio los frutos esperados. La mayoría de los que ingresaban aspiraban a realizar actividades relacionadas con la industria, y solo una minoría (...) deseaba ser maestro rural” (p. 119).

Es decir, casi nadie quería ser maestro en sus comunidades, la mayoría quería quedarse en la capital para poder seguir estudiando o trabajar en la misma donde había más oportunidades que en sus comunidades. “Tampoco la Normal Rural consiguió evitar el desarraigo de los jóvenes que quisieron convertirse en maestros, ya que, al programa, en la práctica, le faltó eficiencia: los estudiantes fueron pocos y, si bien se sabe que, al término de su carrera magisterial, obtuvieron una plaza de maestros rurales, se desconoce cuántos continuaron con su vocación y el impacto que tuvieron en los pueblos.” (Crespo, 2011, p. 55). Tal como lo menciona Crespo, así fue, tampoco esta opción en la Casa fue lo mejor para poder lograr los objetivos de la Casa ya que ni dándoles la opción de ser maestros rurales para poder ayudar a su comunidad no querían regresar a las mismas a “ayudar al progreso”.

Es por ello y tras hacerse la evaluación de la Casa para saber qué impacto tenía en las comunidades indígenas lo cual arrojó lo siguiente: “en 1932, se hizo la evaluación de la institución, solo 126 alumnos, es decir, 23.5% del total de los exalumnos, desempeñaban el magisterio rural” (Loyo, 1996, pp. 121-122). Sin embargo, dos años antes se realizó otro estudio el cual arrojó resultados muy por debajo que el estudio de 1932 lo cual era: “en 1930 el total de los maestros en servicio, exalumnos, era de 79, repartidos en 19 entidades federativas (...) en Aguascalientes, Coahuila, Nuevo León, Querétaro y el territorio de Baja California no había maestros indígenas” (p. 120).

En las fuentes, también se encontró que “la preparación que recibieron en el magisterio también demostró una falta de compatibilidad entre las técnicas y conocimientos que aprendían en la ciudad y su aplicación en las comunidades indígenas. (Vázquez, 2016, p. 139). De esta manera, los alumnos veían más conveniente la idea de quedarse en la capital que el regresar a sus comunidades.

Sin embargo, y a pesar de los esfuerzos realizados, los maestros no estaban distribuidos en toda la República Mexicana, solo estaban concentrados en algunos estados así que ese estudio no fue favorable para continuar con el funcionamiento de la Casa, tras lo cual se decidió lo inevitable, su clausura.

3.6 Clausura de la CEI

Tras la inspección mandada por Ramírez se decidió clausurar la Casa por no cumplir con los objetivos con los cuales debía cumplir tal como lo menciona Giraudo (2010):“El informe de Mesa Andraca consideraba que el plantel no había logrado sus objetivos, ya que sus alumnos no habían vuelto a sus comunidades y como escuela normal no tenía buenos resultados, además de resultar excesivamente costosa” (Mesa en Giraudo, p. 524). Tras el minucioso informe de Mesa se observa lo ya visto anteriormente, que el plantel no cumplió con las expectativas ni con sus objetivos por lo que se decide por su clausura.

A pesar de los múltiples esfuerzos para que su funcionamiento fuera el adecuado como el transformarla en una Escuela Normal Rural, en su informe Meza no dijo nada bueno sobre la CEI. “Meza Andraca entregó un estudio devastador sobre La Casa... y recomendó al secretario de Educación en turno, Narciso Bassols, su clausura” (Loyo, 1996, p. 123). De esta manera fue como fue clausurada definitivamente la Casa y en su lugar se fundaron internados indígenas establecidos en las comunidades y no en la capital.

Es así como tras tan solo seis años de funcionamiento “La Casa del Estudiante Indígena fue (...) clausurada tras una inspección especial encargada por Ramírez a Manuel Mesa Andraca” (Giraudo, 2010, p. 524). Sin embargo, con el fin de continuar con el proyecto de educación indígena “se crearon once internados en el corazón de las regiones pobladas por indígenas que complementaron la labor de las escuelas rurales” (Loyo, 1996, p. 124). De esta manera los indígenas ya no tendrían que salir de sus comunidades ya que los internados estarían allí y así ellos no se desvincularían de sus comunidades al estar en otro lugar lejos de su familia.

Por su parte Loyo menciona (1996) “La Casa del Estudiante Indígena era deficiente e inadecuada pues se impartía en un ambiente distinto a aquel en donde los maestros ejercerían su profesión, desvinculándolos de su medio” (p. 124). Es por ello que en parte este fue uno de los motivos por el cual se clausuró la Casa, la desvinculación de los indígenas con sus comunidades y con sus etnias, ya sea como Normal Rural o como fue inaugurada inicialmente en 1926, en ninguna de sus dos partes cumplió con sus objetivos.

Es por ello que también Meza “Sugería también ir hacia el indio y atacar sus problemas en el lugar mismo donde se presentaran y no “traerlo a la metrópoli para incorporarlo a la vida metropolitana que incapacita a la mayoría de lo que esto consiguen a entender, sentir y resolver los problemas del indio mexicano”” (Loyo, 1996, p. 123). Así fue como se dio por terminado el ciclo de vida de la Casa y surgieron otros proyectos para los indígenas en México.

“El informe concluía que lo más sensato era que la incorporación de los grupos indígenas a la *vida civilizada* debía llevarse a cabo en los mismos pueblos, pues vivir en la ciudad incapacitaba a sus integrantes para *entender, sentir y resolver los problemas del indio.*” (Crespo, 2011, p. 55).

Se pretendía atender los problemas llevando la educación a los mismos lugares donde se presentaban los mismos sin sacar a los indígenas de su entorno y por lo tanto no hubiera los mismos errores que la Casa y no se desarraigaran de sus comunidades. “El fracaso de este *experimento psicológico-social* dio lugar al cierre de la Casa del Estudiante Indígena en 1932 y que el presupuesto que se le había destinado se utilizara para fundar tres internados indígenas, que se localizarían en Oaxaca y Chihuahua” (Crespo, 2011, p. 55).

De esta manera se dio fin al proyecto de la Casa el cual para sus tiempos fue innovador, sin embargo, al no alcanzar sus objetivos y al no tener el presupuesto suficiente para su buen funcionamiento tuvo que cerrar sus puertas en el año de 1932 teniendo solo seis años de vida y con ello se dio fin a uno de los últimos proyectos educativos del periodo posrevolucionario.

Conclusiones:

La educación rural e indígena en México ha sido un campo muy abierto aun con aristas por investigar, puesto que durante el periodo posrevolucionario se implementaron distintos proyectos para dicha población ya que éramos un país mayoritariamente rural y en el cual muy poca gente lograba estudiar. Sin embargo, es uno de los temas más controversiales por el trato que se les ha dado a los indígenas a través de la historia.

Es por ello que el estudio realizado en esta investigación es de relevancia puesto que la Casa del Estudiante Indígena fue un proyecto dedicado a ese sector tan marginado de nuestro país. Además, en la presente investigación se demostró la influencia de dicha institución para la población indígena mexicana, pues, como se mencionó anteriormente para la época de creación de la Casa gran parte de los habitantes eran analfabetas y pertenecían a un medio rural.

En esta investigación se concluye que el proyecto de la Casa del Estudiante Indígena, siendo este uno de los “últimos” proyectos del México Posrevolucionario pese a ser de relevancia para los indígenas en nuestro país fue un proyecto fallido puesto que no cumplió con sus objetivos pese a lo innovador que resultó dicho proyecto ya que después de esta investigación podemos afirmar que los indígenas se desvincularon de su medio, viendo a sus compañeros de “tribu” como atrasados a su tiempo, esto, gracias a su educación adquirida en la capital del país, a su vez que los mismos quisieron permanecer en la Ciudad para trabajar o seguir estudiando con ayuda del gobierno.

Con ello se responde las preguntas de investigación que fueron ¿Qué tipo de alumno se formaba en la Casa del Estudiante Indígena?, lo cual podemos afirmar que se trataba de formar un alumno que tuviera los conocimientos necesarios en todos los ámbitos para poder ser quien guiara a sus comunidades a la “vida civilizada”. Y por último ¿Cuáles fueron los motivos para crear una institución dedicada a los jóvenes de comunidades indígenas en la época posrevolucionaria en México?, para responder esta pregunta se tuvo que hacer un análisis del

contexto del país en aquellos años para saber el por qué se creó la Casa del Estudiante Indígena, lo cual arrojó que dicha institución fue creada para darle una mayor atención a un sector de la población que casi nunca fue beneficiado por el gobierno y hasta cierto punto había sido olvidado, los indígenas sin embargo, después de la Revolución se pretendió darles mayor importancia a todos los sectores de la población para poder formar una nación unificada de acuerdo con los postulados del indigenismo de la época y que mejor forma que a través de la educación de las masas olvidadas.

Por ello, era necesario también enfocarse en los aspectos económicos y sociales de las comunidades rurales e indígenas para poder reforzar el tema educativo como en el caso de la CEI tratando de formar indígenas que no solo siguieran los pasos de sus antepasados sobreviviendo a través de la agricultura, en la misma se les enseñaron oficios, desde lo más básico hasta lo más complicado como lo comprobamos a través de esta investigación.

Sin embargo, esto no fue suficiente puesto que los indígenas no volvieron en su totalidad a sus comunidades, incumpliendo uno de los objetivos de la Casa “sacar de la miseria” a los indígenas y al no regresar jamás a sus comunidades los internos no pudieron transmitir a sus compañeros lo aprendido en la Casa, este aprendizaje se quedó solo en ellos sin poder ser transmitido a sus compañeros de comunidad.

Así, como también podemos afirmar que se cumplió con los objetivos de nuestra investigación, ya que mediante ella pudimos conocer todo lo planteado en los mismos, lo cual sirvió para saber cómo fue el impacto de la Casa en las comunidades de sus alumnos.

Cabe mencionar que estamos ante un proyecto que en su época fue innovador al “sacar” de sus comunidades a los indígenas para traerlos a la ciudad a estudiar incluso mezclándolos con niños que eran capitalinos, que tenían “más aprendizajes” que ellos, según las personas que estaban en contra de los indígenas. Sin embargo, eso no impidió su clausura a tan solo seis años de haber abierto sus puertas en pleno periodo posrevolucionario.

Sin embargo, esto fue contraproducente puesto que por una parte, a causa del racismo del que eran víctimas por no ser capitalinos y no tener las mismas costumbres que ellos, algunos pudieron desertar de sus estudios en la Casa y otros simplemente no regresaron a sus comunidades al encontrar una vida más “fácil” en la capital.

Con ello el gobierno se dio cuenta del gran error que tuvo al hacer eso con los indígenas y por ello se dedicó a realizar otro proyecto los “Centros de Educación Indígena” el cual fue el sucesor de la Casa y el cual sobrevivió incluso después de iniciar el Cardenismo.

Por otra parte, podemos afirmar que la Casa del Estudiante Indígena conforme a las fuentes primarias exploradas pretendía darles una educación variada a los indígenas dándole clases desde lo básico hasta talleres sobre oficios que más adelante a su salida podrían realizar para sacar adelante a sus comunidades.

Esta investigación abre la puerta para otras más, puesto que a pesar que la Casa del Estudiante Indígena es un tema relativamente poco estudiado, puesto que no hay suficiente información a pesar de las fuentes de archivo, se podría seguir un estudio de los Centros de Educación Indígena los cuales fueron la continuación de la Casa.

Referencias:

- Aguilar, H. y Meyer, L. (2012). *A la sombra de la Revolución Mexicana*. México: Cal y arena.
- Aguilar, M. y Bello, J. (2002). La cultura de la integración de los indios de México en el cardenismo. *Nueva época*, (1), 27.
- Aguirre, C. (1999). *La escuela de los Annales. Ayer, hoy y mañana*. España: Editorial Montesinos.
- Aguirre, R. y Menegus, M. (2006). *Los indios, el sacerdocio y la Universidad en Nueva España, siglos XVI-XVIII*. México: UNAM.
- Arteaga, B. (1994). *Los caminos de Clío*. En: Cantón Arjona, V. (coord.) *Inventio Varia*. México: UPN.
- Bonfil, G. (1994). *México profundo: una civilización negada*.
- Burke, P. (2003) *Formas de hacer historia*. Alianza Editorial. Madrid.
- Camacho, J. (2013). Historia e ideología del continuum PNR-PRM-PRI. *Revista de Derecho Estesiológico. Ideología y Militancia*. 2. Recuperado de: <https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/derecho-estasiologico/article/view/4179/3624>
- Castro, P. (2003). Álvaro Obregón, el último caudillo. *Polis: Investigación y Análisis Sociopolítico y Psicosocial*. 3. Recuperado de: <http://polismexico.izt.uam.mx/index.php/rp/article/view/473/468>.
- Castro, P. (2015). Educación para el campo durante la presidencia de Plutarco Elías Calles 1924-1928. *Polis: Investigación y Análisis Sociopolítico y Psicosocial*. (11). 1. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72644124002>.
- Cituk, D. (2010). La escuela Rural Mexicana: Antecedentes, Presente y Futuro. *Revista e – formadores*. 3. Recuperado de: http://red.ilce.edu.mx/sitios/revista/e_formadores_ver_10/articulos/dulce_cituk_jul2010.pdf
- Córdova, A. (1995). *La Revolución en crisis. La aventura del maximato*. México: Cal y arena.
- Crespo, S. (2010). *Catalogo documental y estudio introductorio “la casa del estudiante indígena (1926 – 1932)”*. (Tesis de licenciatura). Recuperada de: <http://oreon.dgbiblio.unam.mx/F/2N5YIE7MPIXIQFEBYA2S6IN25KL9KH6AMXILL>

9TE3N1496MGBN-13377?func=full-set-
set&set_number=032863&set_entry=000001&format=999

Crespo, S. (2011). La Casa del Estudiante Indígena “un experimento psicológico-social” (1926-1932). *Revista Bicentenario*. (3). 12.

Fell, C. (1989). *José Vasconcelos. Los años del águila*. México: UNAM

Fuentes, B. (1986). *Enrique Corona Morfin y la educación rural*. México: SEP: El Caballito.

Gamio, M. (1987). *Hacia un México nuevo: Problemas sociales*. México: Instituto Nacional Indigenista.

Gaspar, J. (2009). *Políticas educativas de los gobiernos posrevolucionarios en la educación indígena mexicana*. (Tesis de maestría). Recuperada de: <http://tesiuami.izt.uam.mx/uam/aspuam/presentatesis.php?recno=14818&docs=UAMI14818.pdf>

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. Recuperado de: <http://estudiosamericanos.revistas.csic.es/index.php/estudiosamericanos/article/view/518/524>.

Hernández, R. (2007). *La incorporación de los grupos indígenas al sistema educativo y La Casa del Estudiante Indígena (1926 – 1932)*. (Tesis de licenciatura). Recuperada de: http://oreon.dgbiblio.unam.mx/F/2N5YIE7MPIXIQFEBYA2S6IN25KL9KH6AMXILL9TE3N1496MGBN-16077?func=full-set-set&set_number=032976&set_entry=000001&format=999

Kobayashi, J. (1996). *La educación como conquista. Empresa Franciscana en México*. México: El Colegio de México.

León, A. (1975). *Plutarco Elías Calles. Creador de Instituciones*. México: INAP

León, M. (2006). Humanidades, ciencias sociales y autonomía universitaria. *Revista de la Universidad de México*. 30. Recuperado de: http://www.revistadelauniversidad.unam.mx/ojs_rum/index.php/rum/article/view/1065.

López, J. (2007). *Análisis de la educación indígena, fundamento esencial en el desarrollo económico, social y cultural de los pueblos indígenas de México*. (Tesis de licenciatura). Recuperada de: http://oreon.dgbiblio.unam.mx/F/2N5YIE7MPIXIQFEBYA2S6IN25KL9KH6AMXILL9TE3N1496MGBN-00758?func=full-set-set&set_number=033141&set_entry=000002&format=999

- Loyo, E. (1996). *La empresa redentora. La Casa del Estudiante Indígena*. Recuperado de: historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/download/2378/2849
- Magaña, E. (2007). *La política gubernamental para los pueblos indios en los albores del siglo XXI*. (Tesina de licenciatura). Recuperada de: http://oreon.dgbiblio.unam.mx/F/2N5YIE7MPIXIQFEBYA2S6IN25KL9KH6AMXILL9TE3N1496MGBN-20433?func=full-set-set&set_number=033083&set_entry=000018&format=999
- Martínez, R. (1980). El plan sexenal de gobierno 1934 - 40 como modelo de desarrollo en Problemas de desarrollo. *Revista Latinoamericana de Economía*. (11). 40. Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/pde/article/view/37413>
- Medin, T. (1982). *El minimato presidencial: historia política del maximato (1928-1935)*. México: Era.
- Mendieta, A. (2013). El maximato: mito y realidad del poder político. *Revista de Comunicación Vivat Academia*. 125. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4975302.pdf>
- Meneses, E. (1986). *Tendencias educativas oficiales en México 1911 – 1934*. México: Centro de Estudios Educativos, A.C.
- Meza, G. (2011). Un misionero y su maestra rural por las casas del pueblo de Aguascalientes en 1922. *Memoria Electrónica COMIE*. (11). Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_09/0199.pdf
- Moradiellos, E. (1994). *El oficio del historiador*. Madrid: Editorial siglo XXI
- Pani, E. (1998). ¿" Verdaderas figuras de Cooper" o "pobres inditos infelices"? *Historia Mexicana*. (187). 3.
- París, M. (2007). *El indigenismo cardenista y la renovación de la clase política chiapaneca (1936-1940)*. *Pueblos y fronteras digital*, 3.
- Quirarte, M. (1982). *Visión panorámica de la historia de México*. México: Porrúa.
- Ramírez, E. (2006) *La educación indígena en México*. México: UNAM
- Rebolledo, N. (1997). *La educación indígena: entre la educación nacionalista y la antropología aplicada*. En: Bertely, M. y Robles, A. (Coords.) *Indígenas en la escuela*. México: COMIE.
- Reyna, F y Román, L. (2003). *El Teatro del Periquillo y la Casa del Estudiante Indígena. Dos proyectos de teatro de títeres de Ortiz de Montellano*. (Tesis de licenciatura). Recuperada de:

http://oreon.dgbiblio.unam.mx/F/2N5YIE7MPIXIQFEBYA2S6IN25KL9KH6AMXILL9TE3N1496MGBN-01501?func=full-set-set&set_number=033159&set_entry=000002&format=999

Santos, R. (2017) Los maestros rurales en Sinaloa: pedagogos, promotores de la salud y activistas político – sociales. *Ra Ximhai: revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible*. (13). 2.

Solana F.; Cardiel, R; y Bolaños, R. (2001). *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*. México: FCE.

Tanck, D. (Coord.) (2010). *Historia mínima: la educación en México*. México: El Colegio de México.

Vázquez, K. (2016). *Espacios e instituciones de educación indígena en México: la Casa del Estudiante Indígena y El Internado Indígena de Paracho (1926-1940)*. En: Dávila, P. y Naya, L. (Coord.) España: Universidad del País Vasco.

Villoro, L. (1996). *Los grandes momentos del indigenismo en México*. México: FCE, COLMEX, El Colegio Nacional.

Warman, A. (2003). *Los indios mexicanos en el umbral del milenio*. México: FCE

Fuentes Primarias:

Archivo General de la Nación, Fondo: Secretaria de Educación Pública, Serie: Departamento de escuelas rurales e incorporadas y cultura indígena, sección: departamento de educación Escuelas rurales y cultura indígena, caja 36343.

Archivo General de la Nación, Fondo: Secretaria de Educación Pública, Serie: Departamento de escuelas rurales e incorporadas y cultura indígena, sección: departamento de educación Escuelas rurales y cultura indígena, caja 36344.

Archivo General de la Nación, Fondo: Secretaria de Educación Pública, Serie: Departamento de escuelas rurales e incorporadas y cultura indígena, sección: departamento de educación Escuelas rurales y cultura indígena, caja 36345.

Secretaría de Educación Pública. (1927). *La Casa del Estudiante Indígena. 16 meses de labor en un experimento psicológico colectivo con indios. Febrero de 1926 – junio de 1927*. México: Talleres Gráficos de la Nación.

Secretaría de Educación Pública. (1928). *Las misiones culturales en 1927: Las escuelas normales rurales*. México: Publicaciones de la Secretaría de Educación Pública.