

La ciencia, los discursos y un inmueble para erradicar el *atavismo* en México: el caso de la Casa del Estudiante Indígena, 1926-1928

Science, discourses, and a building to eradicate atavism in Mexico: the case of the Casa del Estudiante Indígena, 1926-1928

Misael Armando Martínez Ranero*

Resumen

Este artículo explora la habilitación y el funcionamiento de la Casa del Estudiante Indígena (CEI) durante sus dos primeros años (1926-1928). A partir de distintos pronunciamientos de políticos e intelectuales, se analiza cómo la ciencia contribuyó a generar distintos discursos para legitimar el proyecto de nación del México posrevolucionario y cómo fue que **éstos** se llevaron a la práctica en la cultura material escolar. De manera concreta, los discursos que postulaban un estado de rezago en los pueblos indígenas sustentaron la creación de la CEI como un espacio destinado a erradicar las diferencias y acortar la presunta brecha civilizatoria. La correspondencia intercambiada entre las autoridades de la Casa con otros funcionarios públicos conforma el corpus documental que permite conocer qué tipo de ciudadanos se pretendía formar, cómo se les educaría y cuáles fueron las principales dificultades (externas e internas) que enfrentaron para poner en marcha una empresa que, pese a la modernización pregonada, fue incapaz de resolver el “problema indígena”.

* Universidad Nacional Rosario Castellanos. orcid: [<https://orcid.org/0000-0001-7393-4347>]. Correo electrónico: [misael.ranero@gmail.com].

Cómo citar este artículo:

Martínez Ranero, M. A. (2026). La ciencia, los discursos y un inmueble para erradicar el atavismo en México: el caso de la Casa del Estudiante Indígena, 1926-1928. *Revista Mexicana de la Historia de la Educación*, 14(27), 1-22. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v14i27.767>



Palabras clave: problema indígena, discurso científico, cultura material escolar, educación especial, México posrevolucionario.

Abstract

This article examines the establishment and operation of the Casa del Estudiante Indígena (CEI) during the first two years of its existence (1926–1928). Drawing on statements by politicians and intellectuals, it analyzes how scientific discourse produced various narratives that served to legitimize the nation-building project of postrevolutionary Mexico, and how these positions were translated into practice through the material culture of schooling. More specifically, discourses that posited Indigenous peoples as existing in a state of backwardness underpinned the creation of the CEI as a space intended to eradicate differences and narrow the presumed civilizational gap. The correspondence exchanged between the institution's authorities and other public officials constitutes the documentary corpus through which it is possible to examine the type of citizens the project sought to form, the educational strategies envisioned for them, and the principal challenges—both external and internal—encountered in implementing an initiative that, despite its proclaimed modernizing aims, proved incapable of resolving the so-called “Indian problem”.

Keywords: Indigenous problem, scientific discourse, material culture of schooling, special education, post-revolutionary Mexico.

Introducción

¿Sabe mi nana que la odio cuando me peina? No lo sabe. No sabe nada. Es india, está descalza y no usa ninguna ropa debajo de la tela azul del tzeq. No le da vergüenza. Dice que la tierra no tiene ojos.

Rosario Castellanos, *Balún Canán*

El presente trabajo tiene como objeto de estudio la Casa del Estudiante Indígena (CEI), inmueble que albergó el proyecto denominado por sus promotores como una “empresa redentora” (Loyo, 1999: 292). Inaugurada durante el mandato de Plutarco Elías Calles, en febrero de 1926, la CEI surgió por iniciativa del entonces secretario de Educación Pública, José Manuel Puig Casauranc, bajo la premisa de civilizar a los indios¹ por medio de un “experimento psicológico colectivo” (SEP,

¹ De acuerdo con Beatriz Urías, a pesar de que el término “indio” desapareció del vocabulario jurídico tras el movimiento independentista, en la práctica persistieron distintas formas de exclusión y discriminación social

1928). Con el tiempo se revelarían las inconsistencias discursivas y funcionales de dicho proyecto, pues, ante la imposibilidad de obtener los resultados esperados, el edificio cerró sus puertas tras seis años de servicio.

Pese a las críticas y los cuestionamientos hacia los encargados del proyecto, las autoridades educativas optaron por erigir la CEI en la capital del país por ser el pináculo de la *modernidad* nacional. Su ubicación no fue sólo una decisión política, fue, además, reflejo del pensamiento de una época. Algunos antropólogos, educadores y funcionarios compartieron la idea de que los “rastros atávicos”² de los grupos indígenas respondían, en buena medida, al aislamiento geográfico y cultural. Así, mientras que lo urbano implicaba civilización, lo rural era sinónimo de retraso (Acevedo, 2015, pp. 169-171).

Si bien temporal y espacialmente el tema podría acotarse al periodo comprendido entre 1926 y 1932 en la Ciudad de México, este trabajo aborda tan sólo los primeros dos años de funcionamiento de la CEI. En el papel, para 1928 los encargados del proyecto habían detectado una serie de errores que los orillaron a implementar nuevas estrategias, entre ellas, la transformación de la Casa en una escuela normal rural. No obstante, esa segunda etapa continuó mostrando un discurso diferenciador que desdeñaba a las sociedades indígenas e invitaba a los alumnos para que, al concluir su formación, regresaran y actuaran como “agentes de la civilización” en sus respectivas comunidades (Crespo, 2010: 4).

Por tratarse de un periodo relativamente corto, la mayoría de los escritos dedicados a la CEI contemplan sus seis años de existencia; sin embargo, al remitir a la primera etapa puede profundizarse en la especificidad del inmueble a partir de las categorías sociales de identificación y, de manera más directa, desde la cultura material escolar; entendida esta última como una vertiente de la historia cultural en la que el edificio no es lo único importante, sino que el mobiliario, los uniformes, los libros y los útiles escolares también son producto de un proceso histórico. En consonancia con la propuesta de María Eugenia Chaoul, tanto la ubicación en la ciudad como la materialidad de la Casa obedecieron a una intencionalidad política e ideológica (y añadiría pedagógica) que, por lo tanto, deben contemplarse como decisiones premeditadas (Chaoul, 2019).

que, predominantemente, apuntaban hacia los grupos indígenas (Urías, 2015: 38). Puesto que se busca analizar los preceptos de la época, en este texto se respetará, en la medida de lo posible, el concepto empleado por los funcionarios, consciente del marcado carácter racista que puede implicar.

² El concepto de “atavismo”, presente en el título, se desprende precisamente de las declaraciones de Puig Casauranc, quien acusaba que la imposibilidad de sonreír y el aspecto de seres incivilizados de los muchachos que ingresaron a la CEI formaba parte de esos rastros atávicos (SEP, 1927).

Cabe mencionar que la CEI, como objeto de estudio, ha arrojado numerosos trabajos con diversos enfoques. Algunos han atendido la perspectiva de individuo y de nación promovida por los funcionarios que la fundaron (Loyo, 1996; Acevedo, 2015); otras investigaciones se centran en los perfiles identitarios de los estudiantes y los estudios psicológicos que les realizaban previo a su ingreso (Vázquez, 2019); hay quienes pretendieron dar seguimiento a los egresados (Giraudó, 2007; Hernández, 2007); y otros más se interesaron en analizar el proyecto desde la vertiente pedagógica o institucional (Crespo, 2010; Calderón, 2022). A pesar de todos los esfuerzos académicos, no puede decirse que se trata de un tema agotado (Escalante, 2017), de ese modo, la justificación historiográfica de mi escrito recae en el empleo de la cultura material escolar como línea de abordaje.

El artículo está dividido en dos apartados que, como sugiere el título, parten de lo general a lo específico; es decir, se revisan los preceptos científicos de la época que sustentaron los discursos con los que pretendieron justificar la edificación del inmueble. En un primer momento se analizan las obras y las discusiones previas a la inauguración de la CEI en el ámbito intelectual, centrándose además en las declaraciones de los funcionarios públicos con las que defendieron su ideario de nación y pusieron en marcha la *empresa redentora*. Por su parte, en el segundo apartado se aborda la Casa desde la cultura material escolar, la cual implica analizar la organización del espacio educativo como elemento performativo del proceso enseñanza-aprendizaje.

Las notas hemerográficas del periodo y las fichas catalográficas conforman las fuentes primordiales en que se basa esta investigación. Las fichas (1 130 en total) se encuentran en el “Catálogo documental ‘La Casa del Estudiante Indígena’” recuperadas en la tesis de Sofía Crespo Reyes (2010). Como se anticipó, para este estudio sólo se contemplan los primeros dos años del funcionamiento de la CEI, y aunque las fichas se conforman por los datos generales y un resumen de la correspondencia emitida por o dirigida a los funcionarios públicos vinculados con la Casa, esa información es invaluable para dar cuenta de las dinámicas internas y de su funcionamiento en lo general.

Para darle sentido a las fuentes desde la cultura material, se describen y analizan solamente aquellas misivas que permiten conocer y deducir qué tipo de ciudadanos se pretendían formar en el recinto, cómo se les educaría y cuáles fueron las principales dificultades —tanto internas como externas— que enfrentaron para poner en marcha el proyecto. Al explorar las problemáticas que se suscitaban en el día a día y la manera en que procuraban atenuarlas, se puede observar

cómo las autoridades iban ajustando los planes en respuesta a la contingencia y a todas aquellas situaciones que no fueron capaces de anticipar, ya sea por desconocimiento, pero también por cerrazón.

La mayoría de los trabajos sobre la CEI se quedan fuera de ella, temáticamente hablando, o en el mejor de los casos, introducen al lector en el edificio a través de los alumnos, de su origen y de sus perfiles, pero se soslayan las prácticas cotidianas y las conductas producto de la convivencia y del entorno. De modo tal que, la principal aportación de este estudio se encuentra en la segunda sección, donde la ciencia y la modernización se topan con el peso de la cotidianidad y la tradición, pero también con las resistencias individuales y con las deficiencias administrativas.

Los rasgos atávicos: la ciencia como generadora de discursos y proyectos

El discurso sobre la necesidad imperiosa de “educar al país” ha acompañado la vida política de México desde su independencia. En un principio, la educación fue utilizada como un mecanismo para combatir los resabios del colonialismo; después, durante el porfiriato, se contempló como generadora de una mentalidad progresista y disciplinada. Así, desde el último tercio del siglo xix y a lo largo del xx, se pretendió expandir la modernidad a través del país por medio de la enseñanza, con la escuela como escenario idóneo para que los ciudadanos fueran partícipes del proyecto de nación. De tal suerte que, la pretensión de incorporar al indígena dentro del sistema educativo cobró relevancia con los regímenes revolucionarios y posrevolucionarios.

Empero, la educación no debe pensarse como parte de un propósito lineal, único e inalterable, ni sus protagonistas (autoridades, profesores, estudiantes y padres de familia) como figuras inertes. Si bien en el discurso oficial prevaleció la urgencia por educar a toda la población, las condiciones de México no posibilitaron un desarrollo uniforme —ni geográfica ni socialmente— y la educación fue, por mucho tiempo, más que una obligación o siquiera un derecho, el privilegio de unos cuantos, entre los que no figuraban los grupos indígenas.

La creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921, a cargo de José Vasconcelos, se considera un parteaguas dentro de la historia de la educación en México. Bajo ella se asumió la federalización como una “medida eficaz para incrementar el control y lograr cierta uniformidad en el sistema educativo”

(Greaves, 2008: 91). Sin embargo, pese a que la federalización se fijó como propósito de la SEP, lo que debió funcionar por decreto, en la realidad tuvo que lidiar con la incapacidad financiera de cada estado, además de hacer frente a los intereses de gobernadores y algunos dirigentes de agrupaciones locales y sindicales. Es decir, aun tratándose de un organismo rector, no debe suponerse que todas las medidas y decisiones se tomaron desde la SEP.

En adelante, y a lo largo del siglo xx, el gobierno federal adoptó la formación académica como demanda y oferta revolucionaria. Para Elsie Rockwell:

Las reformas educativas no son procesos inmunes ante esta dinámica de cambio y continuidad. En toda revolución, la cuestión educativa se ha planteado como punto central para negociar la identidad y legitimidad de los regímenes que toman el poder. En estos periodos, las instituciones educativas se encuentran en el centro de los procesos políticos y de las luchas sociales, aunque aparenten mantenerse al margen (2007: 16).

Dentro de ese contexto, algunos sectores sostenían que el “camino para forjar el alma nacional era ‘civilizar’ a los grupos étnicos, homogeneizar sus hábitos, darles elementos para que ‘ascendieran’ a una forma de vida ‘superior’, profundamente contrastante con sus valores, creencias y visión del mundo” (Loyo, 1996: 101). Una de las soluciones que planteó el gobierno para la “inserción” de los grupos indígenas en el México próspero que emanaba de la revolución fue la instauración de la CEI en la Ciudad de México, especie de experimento psicosocial que se desmarcó de los programas previos y posteriores tanto por sus mecanismos de selección como por sus propósitos. Se decidió así que el indio “sería separado de su comunidad para instalarlo en la ciudad donde acudiría a las escuelas para que posteriormente regresara a ser fermento de civilización entre los suyos” (Hernández, 2007: 49).

La CEI se presentó entonces como un proyecto que generaba un doble beneficio social: educar y civilizar. Decidir a quiénes se tenía que educar era relativamente sencillo, puesto que los educandos compartían una condición etaria claramente identificable (aunque la franja de edades pudiera ser amplia), pero ¿cómo se determinaba a quiénes se debía civilizar? De acuerdo con Engracia Loyo, la petición original de Puig Casauranc, dirigida a presidentes municipales y gobernadores, era que enviaran a diez indios varones de “raza pura” a la capital (Loyo, 1996: 106). No querían criollos ni mestizos, sino jóvenes con una elevada “proporción de sangre indígena”, lo que sea que eso significara.

Como parte del proceso de aceptación e ingreso los aspirantes debían completar tres cuestionarios donde los “rasgos atávicos” respaldaran su candidatura. Además de la información básica, como nombre, edad y los datos generales de sus padres y hermanos, los futuros alumnos necesitaban ser originarios de comarcas de densa población india, no podían residir en poblaciones medianas ni grandes, debían hablar y entender “con relativa perfección el idioma indio” propio de su región y no podían contar con los medios para incorporarse a la “comunidad social mexicana” (Crespo, 2010: 35). Con la exigencia de estos atributos se buscaba recibir estudiantes que le dieran consistencia al proyecto; no obstante, aquel cientificismo se enfrentó con una grupalidad incapaz de cristalizar.

En ese sentido, sin desatender las variaciones históricas de las categorías de identificación social —como indio e indígena— y sin negar la multiplicidad de los valores atribuibles, el uso que las autoridades hicieron de ambos conceptos fue meramente pragmático; a saber, sin requerir una disertación conceptual, los aspirantes “ideales” eran aquellos que podían comunicarse en “idioma indio” y cuyas características antropomórficas cumplían con lo estipulado. A ese respecto, Engracia Loyo (1996) rescata con acierto una serie de ejemplos en donde la coloración de la piel, el grosor y la forma del cabello, el tamaño de las pestañas, el vello del pubis y de las piernas, la fineza de la boca, la delgadez de los labios y el ancho de los ojos, en palabras del médico encargado de examinar a los internos, no se correspondían con los propios de la raza indígena.

“Que se manden individuos lo más aproximado que haya a la raza indígena”, fue la instrucción que se giró a los gobernadores que no pudieron cumplir con la “cuota” establecida de diez indios varones de raza pura. De acuerdo con una nota de *El Porvenir*, desde la Secretaría de Educación se invitó al gobierno de Nuevo León para que enviara algunos jóvenes “para ingresar al Colegio interno especial que se fundará en la capital de la República y en el que se educará con especialidad a las razas indígenas”. Por las características propias de esa entidad, el gobierno neoleonés respondió que ellos no tenían razas indígenas, pero que procederían, acorde con la solicitud del doctor Puig Casauranc, con la elección de los que más se les parecieran.³

El reportaje citado es tan sólo una muestra de las complicaciones y de la confusión que, más allá de todas las formalizaciones, no pudieron ser anticipadas por los promotores de la empresa incluso antes de que entrara propiamente en funciones. Según las cifras, 80 % de los primeros seleccionados tuvieron que

³ “Que se manden individuos lo más aproximado que haya a la raza indígena”, *El Porvenir* (1926: 8).

ser regresados a sus comunidades, puesto que no cumplieron con los rasgos estipulados (Loyo, 1996: 106). Curiosamente, este tipo de consideraciones fenotípicas pone a discusión una de las supuestas diferencias entre la “ciencia porfiriana” y la “ciencia posrevolucionaria” de Plutarco Elías Calles y Enrique Corona Morfín (director del Departamento de Educación y Cultura Indígena): la primera, basada en principios biológicos y raciales, mientras que la segunda apostaba por lo social y cultural como elementos de diferenciación.

Inconscientemente se generó una tensión entre ambas visiones, ya que a los alumnos se les seleccionaba prioritariamente por lo biológico y racial, pero se les convencía, o buscaba convencer, desde lo sociocultural. Sumada a otras inconsistencias ya señaladas, esta lógica presupuso un error apriorístico, toda vez que aquellos que podían ser más fácilmente seducidos por la modernización ya estaban “incorporados al bloque civilizado contemporáneo”. O ¿cómo podían sentirse atraídos por una propuesta que promovía un estilo de vida ajeno y desconocido para ellos? Así, aunque para los impulsores de la CEI el ingresar al inmueble, más que una alternativa, se ofrecía como una ilusión, para los perfiles “ideales” era una opción que no figuraba dentro de sus horizontes de expectativa, pues carecían del espacio de experiencia (Koselleck, 1993).

De ese modo, ante la ausencia de experiencias que detonaran las expectativas, tanto el convencimiento como los convencidos respondieron a estímulos no previstos. No fueron, entonces, los debates científicos ni los discursos que pregonaban un progreso sin precedentes los que pusieron en marcha la CEI, fueron los posicionamientos políticos y su practicidad, para bien y para mal. De hecho, las declaraciones acusaban egoísmo político y un sesgo por afinidad (compadrazgo) como los principales motivos de la fallida selección de los primeros inquilinos.

La correspondencia que se intercambiaba entre quienes postulaban a los candidatos y los encargados de su aceptación o rechazo es indicativa de las desavenencias y de los intentos ventajosos de algunos funcionarios públicos por colocar a familiares, amigos o conocidos en la Casa. Aunque no todas las negativas se ocasionaron por “descuidos” en la selección ni por el celo de los requisitos, hay un par de constantes que conviene apuntar: por el lado de los promotores, el profesor Enrique Corona, en su calidad de director de la CEI, y el profesor Ignacio Ramírez, jefe del Departamento de Escuelas Rurales e Incorporación Cultural Indígena (DERICI), fueron quienes hacían las solicitudes de estudiantes e insumos; por el lado de los encomendados, eran los directores de educación estatales los encargados de dar con los inquilinos y el Departamento de administración en donde se manejaba el presupuesto.

Con más de dos meses de iniciado el proyecto, el profesor Ignacio Ramírez seguía solicitando estudiantes para la CEI. Las fichas 21, 22, 24 y 25, fechadas el 18 de marzo de 1926, dirigidas a los estados de Querétaro, Puebla, Jalisco y Chihuahua, respectivamente, dan cuenta de ello: “Selecione antes de veinte días a cinco indígenas genuinos, inteligentes, sanos, robustos, que posean lengua india. Deben tener conocimientos mínimos de segundo grado rural, tener de 16 a 18 años de edad, y vivir en aldeas de densa población indígena, con el objetivo de traerlos a la Casa del Estudiante Indígena de la Ciudad de México” (Crespo, 2010: f. 180).⁴

De acuerdo con la información, para el 2 de julio de 1926 se indicaba que ya no había vacantes en la CEI; sin embargo, el 12 de julio del mismo año todavía se notificaba sobre la llegada de más inquilinos: “Se entrega al director Enrique Corona a cinco indígenas tarascos de la zona de Uruapan, Michoacán, para que sean internados en la Casa del Estudiante Indígena” (Crespo, 2010: f. 233). Algunos antes y otros después, en los primeros dos años se recibieron totonacas, coras, otomíes, huicholes, zapotecas, chamulas, tepehuanos, yaquis, mixes, tarahumaras, kakapus, mayas, tarascos, mayos, pimas, ópatas, lacandones, tzotziles y pápagos. Las misivas y las solicitudes dan cuenta de la diversidad étnica del alumnado, pero también evidenciaron qué grupos se rehusaron a colaborar.

Un caso peculiar se documenta en la ficha número 13 con fecha del 1° de marzo de 1926, en la cual se menciona que ninguno de los dos gobernadores de la sierra de Nayarit permitió la salida de los jóvenes hacia la CEI. El comisionado para esa encomienda, José Gallardo Topete, se puso en contacto con el jefe de operaciones militares de la zona, pero éste remarcó la imposibilidad de “sacar a los indios por la fuerza”, puesto que eran entre ocho y diez mil indios armados y supondría un “conflicto grave para el Gobierno Federal” porque “resultaría difícil controlar un levantamiento”, máxime con el conflicto cristero en puerta (Crespo, 2010: f. 13).

Lo interesante del intercambio epistolar es que se aprecia toda la maquinaria de Estado en funcionamiento, no puede sostenerse que era un proyecto prioritario, pero sí formó parte importante de la agenda de gobierno, y la prueba está en todos los funcionarios involucrados y en la premura con que se atendían los llamados, pudieran o no cumplir con lo demandado. La gestión solía seguir un orden jerárquico, como se anticipó, las peticiones se hacían desde los altos

⁴ Aunque la tesis de Sofía Crespo está digitalizada, el “Catálogo documental” no se encuentra numerado, por lo tanto, cuando sea necesario, se indicará el número de ficha (f.) de donde se obtuvo la información.

mandos de la CEI directamente con los gobernadores y directores de educación estatales; luego se filtraban hacia los inspectores e instructores de zona; para finalmente recaer en los profesores rurales o en particulares.

Debido a que los candidatos eran menores de edad y se esperaba que no tuvieran contactos en la ciudad, el traslado a la Casa requería de comitivas, típicamente encabezadas por los profesores. En la correspondencia se desglosaban los montos de los viáticos destinados para la búsqueda, localización y traslado de los indígenas. Las cifras variaban, evidentemente, según la cantidad de personas y la extensión de los trayectos, yendo desde \$22.50 en regiones cercanas como Puebla, Querétaro o Tlaxcala, hasta \$300.00 o \$450.00, en zonas más alejadas como Durango, Chihuahua, Chiapas o Campeche, por mencionar algunas (Crespo, 2010).

En los informes se daba cuenta de las complicaciones propias de las distancias y rutas de aquella época. El 24 de marzo de 1926, Claudio Cortés, director de Educación Federal en el estado de Campeche, solicitó apoyo para el traslado de tres postulantes y su acompañante, indicando que debían usar ferrocarril de Campeche a Progreso y después tomar un vapor de Puerto Progreso al puerto de Veracruz, sin mencionar que faltaba el tramo Veracruz-Ciudad de México. Por lo general, se pedían los comprobantes de gastos —cuando ya se había efectuado el viaje— o el estimado —si todavía se estaba analizando la candidatura. Las listas solían incluir los recibos de camiones, de ferrocarril, de caballos, los hospedajes (de ser necesarios) y las comidas.

Usualmente, los acompañantes eran las mismas personas que recomendaban a los candidatos. No se insinúa que sacaran alguna ventaja de la comitiva, pero, de manera indirecta, sí veían la estancia en la Casa como una ventana de posibilidades, sobre todo cuando ellos mismos se habían beneficiado de alguna vivencia similar; a saber, cuando la escuela les concedió el título de profesores y se convirtieron en autoridades de sus comunidades, o lo que es lo mismo, cuando la educación les permitió cumplir con el propósito que se le estaba confiriendo a la CEI. En términos de Koselleck (1993), esas fueron las experiencias individuales que generaron las expectativas sociales; no obstante, no serían suficientes para dotar de continuidad al proyecto.

A pesar de que esos flujos constantes, tanto de llegadas y de salidas como de solicitudes y de rechazos, permiten conocer algunos aspectos de la administración pública a nivel nacional y local, habrá que ingresar a la CEI para analizarla desde otras aristas. Continuando con la misma base documental, se atenderán ahora las pistas que permiten inferir lo que las autoridades pretendían y el modo

en que se dispusieron a lograrlo. Implícitamente, la ropa que pedían para uniformarlos, el alimento que solicitaban para integrar su dieta semanal y los materiales didácticos que empleaban para aleccionarlos daban cuenta del modelo de ciudadano que querían formar y del tipo de patria que deseaban forjar.

Cómo ser indígena en la Ciudad de México

Para ser indígena en la Ciudad de México, paradigma de la modernización, se requería despojar a los jóvenes de su indianidad, o al menos eso era lo que se promovía en los programas de la CEI. Enseñar a los alumnos a habitar las identidades mediante prácticas y valores, pero no sus prácticas y valores, sino unas nuevas, unas mejores, acordes con los tiempos de cambio del México posrevolucionario. En las aulas de la Casa los estudiantes recibían instrucciones sobre higiene elemental y formas de “comportamiento civilizado”; se buscaba enseñarles, entre otras cosas, a dormir en una cama, a comer sobre una mesa, a bañar sus cuerpos, a lavar sus dientes, a limpiar sus zapatos.

En ese sentido, el espacio dentro de la CEI materializaba las ideas y los sujetos (inquilinos) serían los productos de la ciencia (instructores). Porque la arquitectura de la Casa no sólo fue pedagógica, también fue civilizatoria y a cada área le correspondía una función claramente diferenciada, sin importar los lugares de procedencia ni las costumbres con que arribaban los estudiantes a la capital. Lo anterior no implica que las autoridades negaran o desconocieran las variantes regionales, más bien implica una confianza desbordada en sus programas y en los mecanismos implementados para cumplir sus proyectos, o ¿quién podría imaginar que los indígenas se negarían a abrazar el progreso y a compartirlo con sus allegados?

La matrícula de la CEI estaba contemplada para un total de 200 alumnos, y aunque no siempre estuvo el límite de su capacidad, los enseres, alimentos e indumentarias se solicitaban con ese parámetro. La siguiente tabla permite apreciar de mejor manera todo lo que se requería para el funcionamiento de la Casa:

Tabla 1. Lista de productos y materiales solicitados

Producto	Categoría	Cantidad	Extras
Libros <i>Método de solfeo especial para escuelas primarias y normales</i>	Educación musical	100	Agotados
Folletos “Manual para uso de los fundadores y administradores de las cooperativas en México”	Educación general	150	
Folletos “Qué es, qué significa y cómo se forma una Sociedad de Crédito Agrícola”	Educación general	150	
Zapatos negros	Calzado y vestido	200 pares	Dos solicitudes
Manteca	Alimentos	300 kg	Calibrado
Pelotas	Artículos deportivos	s/c	Desestimado
Redes	Artículos deportivos	s/c	Desestimado
Aros	Artículos deportivos	s/c	Desestimado
Refacciones para los camiones	Transportes	s/c	
Fideos	Alimentos	s/c	
Macarrones	Alimentos	s/c	
Tallarines	Alimentos	s/c	
Instrumentos musicales	Educación musical	s/c	Desestimado

Producto	Categoría	Cantidad	Extras
Arroz	Alimentos	s/c	
Útiles de trabajo	Educación general	s/c	Sin especificar
Artículos de papelería	Educación general	s/c	Sin especificar
Libros de texto	Educación general	s/c	
Planchas eléctricas	Electrodomésticos	12	
Equipo de gimnasia	Artículos deportivos	s/c	Sin especificar
Máquina de escribir	Educación general	1	Desestimado
Medicina para el botiquín	Medicamentos	\$200 en productos	Sin especificar
Libro <i>Tratado Práctico de Automovilismo</i>	Educación general	1	Desestimado
Libro <i>Principios de electricidad</i>	Educación general	1	Desestimado
Libro <i>Colores y barnices</i>	Educación general	1	Desestimado
Libro <i>Manual el pintor</i>	Educación general	1	Desestimado
Libro <i>Tratado práctico de edificación</i>	Educación general	1	Desestimado
Libro <i>Manual de horticultura</i>	Educación general	1	Desestimado
Libro <i>Manual de arboricultura frutal</i>	Educación general	1	Desestimado
Libro <i>Cultivo hortícola</i>	Educación general	1	Desestimado

Producto	Categoría	Cantidad	Extras
Libro <i>Las conservas de frutas</i>	Educación general	1	Desestimado
Libro <i>Las conservas de legumbres</i>	Educación general	1	Desestimado
Libro <i>Fabricación de conservas</i>	Educación general	1	Desestimado
Carbón vegetal	Alimentos	1 carro	
Frijol	Alimentos	1 800 kg	Cifra muy alta
Maíz	Alimentos	s/c	
Azúcar granulada	Alimentos	s/c	
Avena	Alimentos	s/c	
Lentejas	Alimentos	s/c	
Uniformes de gabardina	Calzado y vestido	200	Desestimado
Camisas	Calzado y vestido	s/c	
Camisetas	Calzado y vestido	s/c	
Calcetines	Calzado y vestido	s/c	
Láminas usadas	Materiales	s/c	Para los techos de los gallineros

Fuente: Elaboración propia con base en la información de *Catálogo documental "La Casa del Estudiante Indígena"*, Crespo Reyes (2010).

La prelación de los productos corresponde al número de ficha del catálogo en la que se mencionan, el cual sigue un orden cronológico. Por sus características, algunos productos se solicitaban con mayor frecuencia y regularidad, como el caso de los alimentos. Otros eran más duraderos, pero también requerían renovación, como ocurría con los zapatos, encargados una vez al año. En tanto que los materiales didácticos podían tener un uso más prolongado. Por otro lado, hay un par de ausentes en la lista que llaman la atención y que vale la pena apuntar: los artículos de higiene personal (papel de baño, jabón, pasta y cepillos de dientes, etcétera) y la carne como parte del menú.

Para entender esas ausencias debe considerarse el presupuesto disponible y el control de gastos; aunque en la tabla no se especifica, la mayoría de las adquisiciones desestimadas se debía, precisamente, a las limitaciones del presupuesto. De tal suerte que, incluir carne de manera regular en la dieta de más de 200 personas se antojaba un tanto complicado. Pese a ello, la omisión de esos productos no necesariamente implica su falta de abastecimiento, sobre todo porque se trata de dos elementos básicos dentro de la lógica de la supremacía cultural. El primero, porque era obligatorio para contrarrestar la *barbarie*; el segundo, porque era un atributo de estatus socioeconómico. De ese modo, lo más probable es que sí se consumieran en el interior de la CEI, aunque en proporciones desconocidas.

Por su parte, las categorías sugeridas para la distribución de los artículos ayudan a pensar en otros supuestos. El libro *Método de solfeo especial para escuelas primarias y normales* y los instrumentos musicales, aunque desestimados, insinúan un interés en la educación musical por parte de las autoridades de la CEI, mas no de los encargados del suministro. El libro “estaba agotado” y por eso no se entregó, pero la adquisición de los instrumentos fue denegada “por no haber partida en el presupuesto para esa clase de gastos” (Crespo, 2010: f. 711). Aun así, este caso permite conocer la forma en que se daba seguimiento a las solicitudes.

El 31 de enero de 1927, Enrique Corona, director de la CEI, solicitó a Ignacio Ramírez, jefe del DERICI, la compra de instrumentos musicales para la Casa. El 8 de febrero, Ignacio Ramírez respondió la carta solicitando el precio de los instrumentos. Para el día 14 de febrero, Enrique Corona envió el presupuesto requerido; cuatro días después, el 18 de febrero, Ignacio Ramírez determinó que “no es posible comprar los instrumentos para la banda de música”, dando por cerrado ese hilo de comunicación (Crespo, 2010: f. 461).

Aunque cada uno de los casos requeriría un análisis por separado, de este intercambio de correspondencias pueden obtenerse al menos tres conclusiones generales: 1) que las solicitudes se turnaban a consideración, es decir, no se desestimaban en automático; 2) que la comunicación entre los funcionarios era constante y fluida, toda vez que en un lapso de 20 días se remitieron cuatro cartas; 3) que el presupuesto sí era un motivo de negativa, incluso cuando una banda de música, por esencia, podía utilizarse como un recurso de aculturación, porque no se interpretarían piezas tradicionales y porque esas agrupaciones típicamente exigen e involucran disciplina e identidad.

Respecto a los artículos deportivos, en un primer momento ocurrió algo similar a los instrumentos musicales. El 19 de enero de 1927 se pidieron distintos

artículos; sin embargo, el 26 de enero el DERICI contestó que “no cree necesario intervenir en la tramitación del pedido de artículos deportivos” (Crespo, 2010: f. 428). Curiosamente, en años posteriores se adoptó una postura diferente. En 1930 se ordenó la compra de los artículos deportivos (sin especificar cuáles) y se permitió el alojamiento de deportistas indígenas del estado de Guerrero. Esto podría significar que, o bien comenzaron a darle mayor importancia a las prácticas deportivas, o se aprovecharon de sus atributos atléticos, como continúan haciendo en la actualidad.⁵

La ropa y el calzado, por su parte, también estuvieron sujetos a consideración. Los 200 pares de zapatos negros se recibían una vez por año, pero los uniformes de gabardina fueron rechazados, mientras que de camisas, camisetas y calcetines se pidieron muestras en mayo de 1927 para reabastecer. Este caso se asemeja al de la banda musical, porque al uniformarlos se les imponía un atuendo que, por fuerza, no compaginaba con el que vestían habitualmente; por lo tanto, al tiempo que se les despojaba de parte de su identidad (sin que se romantice y se piense que llegaron o debían llegar ataviados con sus trajes tradicionales) se les unificaba en términos simbólicos.⁶

En relación con los electrodomésticos y las láminas usadas para los techos de los gallineros se observa un aspecto interesante de la dualidad campo-ciudad, la modernidad de la plancha eléctrica versus lo rudimentario del gallinero. Cabe apuntar, para aquellos que no están familiarizados con la distribución espacial de la capital en aquella época, que la CEI se ubicaba en el ala poniente de la ciudad, en un territorio poco poblado en los márgenes del Río Consulado (hoy Circuito Interior Bicentenario) y a un costado del antiguo casco de la hacienda de Santo Tomás (hoy Unidad Profesional “Lázaro Cárdenas” del Instituto Politécnico Nacional), lo que le confería un tono periférico y rural al entorno.

Ese guiño, sumado al binomio indígena-campesinado, se ve reforzado con los contenidos de los libros y manuales que se introdujeron en la CEI en sus primeros años, entre ellos: *Manual de horticultura*, *Manual de arboricultura frutal*, *Cultivo hortícola*, *Las conservas de frutas*, *Las conservas de legumbres*, *Fabricación de*

⁵ En un incidente similar, el 22 de octubre de 1926, la junta Regional del Norte solicitó a Ignacio Ramírez que dieran alojamiento en la CEI a seis tarahumaras que iban a participar en los encuentros deportivos centroamericanos (Crespo, 2010). Lo que queda de manifiesto en ambos casos es que se les estimaba como buenos competidores para ciertas pruebas físicas y que los indígenas debían estar con los indígenas. O para no acusar sobreinterpretación, baste con cuestionar si se solicitó el alojamiento porque eran jóvenes deportistas competidores o porque eran tarahumaras.

⁶ Para una discusión detallada sobre las indumentarias y la apariencia véase Acevedo (2012).

conservas. Títulos que si se complementan con el resto (*Tratado Práctico de Automovilismo*, *Principios de electricidad*, *Colores y barnices*, *Manual del pintor* y *Tratado práctico de edificación*) arrojan dos grandes bloques: ciencias agrarias y oficios técnicos. Nuevamente, la plancha eléctrica y el gallinero; aunque esta vez, era una forma de modernizar lo agrícola, una incipiente agroindustria que detonaría en el México industrializado de la década de los cuarenta.

Aunado a esos materiales, las clases de sericultura que se impartían y el taller de curtiduría evidencian la línea formativa imperante en los programas de la CEI. Aunque los libros de texto que se mencionan pueden resolver la instrucción de los contenidos nucleares básicos (español, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales), se buscaba que, al volver a sus comunidades, no sólo llevaran el conocimiento, sino la técnica. Paradójicamente, esa especialización los situaba frente a una disyuntiva: regresar y fungir como precursores de nuevas prácticas, en apego con la finalidad del proyecto, o quedarse en la ciudad con las herramientas adquiridas que les posibilitarían la inserción. De esas dos, la última alternativa fue la más recurrente.

En la tabla no se analizan las medicinas ni los alimentos. El 6 de junio de 1927 se registró un préstamo por la cantidad de \$1 253.16 para cubrir dichos productos. Esa cifra constituye una de las más altas de esas solicitudes, aunque ello no debe resultar extraño, dado que sí eran artículos de primera necesidad y se estaba cubriendo el consumo del mes de mayo entero. El 31 de diciembre de ese año se presentó el “corte de caja” con todos los comprobantes y recibos que demostraban que el gasto de la Casa se ajustó al número de raciones estipuladas en el presupuesto (Crespo, 2010: f. 690). El 17 de enero de 1928 se autorizaron \$55 339.20 por concepto de alimentación anual para alumnos y empleados de la CEI, para entonces con 189 alumnos inscritos.

A pesar de no cubrir el total de espacios disponibles, los casi 200 jóvenes y la aprobación del presupuesto (gestionado desde el 2 de septiembre de 1927) eran indicios de que la CEI no cerraría; aunque, de acuerdo con las comunicaciones, el 27 de abril de 1927, el secretario de Educación le escribió a Enrique Corona para advertirle que el proyecto podía fracasar si no se modificaba su organización original (Crespo, 2010: f. 558). Los ajustes implementados en los años posteriores rebasan la acotación temporal de este estudio; no obstante, ahora sabemos que las modificaciones fueron insuficientes y que las problemáticas de su funcionamiento fueron una constante.

De cierta forma, la correspondencia de los primeros dos años ayuda a explicar parte de ese fracaso. El 22 de abril de 1926, Enrique Corona informó sobre la

muerte de un indígena a causa de la viruela. El 16 de julio se avisó la desaparición de Cipriano Solís, un joven michoacano que llegó a la CEI el 12 del mismo mes, pero que abandonó el establecimiento el día 15. El 31 de diciembre se comunicó la “baja definitiva” del alumno Agustín Molina, quien desapareció del establecimiento el 9 de noviembre (el 27 de enero lo seguían buscando, pero sin éxito). El 4 de enero de 1927 se notificó la baja de otro alumno, Juan F. González, y el 7 de enero se anunció la del alumno Amado Gutiérrez, quien regresó a su pueblo natal, Yolomécatl, Oaxaca (Crespo, 2010: f. 400).

Las causas de las deserciones eran múltiples. Según las autoridades, la mayoría se regresaba para buscar trabajo, pero también porque no soportaban el distanciamiento de sus familiares, porque “necesita cuidar a su madre” o simplemente se dio de baja por “irse a vivir con una mujer”, como ocurrió con Carlos Ortiz. Este último ejemplo sirve además para conocer los motivos de las expulsiones. Aunque Carlos se fue por su cuenta, Enrique Corona sentenció que, en caso de que regresara al plantel, “debe ser devuelto a su tierra, pues con sus amoríos ha perdido su afición al estudio y al trabajo, y no nos conviene tener destestables ejemplos de pereza en la Casa” (Crespo, 2010: 72).

Pero no todos los casos fueron tan peculiares como el de Carlos Ortiz. Algunos contratos se cancelaron por las malas notas de los alumnos que no se esforzaban por aprender; mientras que la mayoría de rechazos y bajas se debieron a que se “descubría que eran mestizos”. Prueba de ello está en las declaraciones del profesor Ignacio Ramírez, quien señaló que no era posible recibir al joven Aristeo Martínez en la Casa “en virtud de que ya está incorporado, desde el momento en que posee nuestro idioma, ha hecho cursos primarios y puede desarrollar el esfuerzo necesario para mejorar su cultura”, y en el rechazo del joven Santiago Hernández, quien debía considerarse ya “incorporado al bloque civilizado contemporáneo, en virtud de que ya concluyó su educación primaria” (Crespo, 2010: f. 364).

El 27 de octubre de 1927 se comentaba que hacían falta 56 alumnos para completar la matrícula; por esa razón, se suplicó que se mejorara el reclutamiento en las zonas de donde habían llegado pocos indígenas (Crespo, 2010: f. 642). Aun con todas las complicaciones, en noviembre del mismo año se esperaba la autorización para un aumento en el alumnado, medida que, si bien podría parecer contradictoria por los bajos indicadores, no debe ignorarse que la empresa recién comenzaba y que la ciencia y los discursos la seguían respaldando:

Hemos visto huicholes que llegaron hace dos meses a México en un estado de absoluto abandono, sin aspecto alguno de seres civilizados; y mes y medio después,

esos niños, que aún no hablan español, no pueden distinguirse por su aspecto inteligente de niños escandinavos; ya tenían en su cara y cuerpo, la expresión, la vivacidad, la atención, el interés de cualquier niño europeo; y en dos meses, todos esos indios se han adaptado plenamente al medio de civilización que nos rodea (SEP, 1927).

A manera de conclusión

Entre 1920 y 1940, intelectuales y científicos sociales tuvieron como misión transformar a los sectores “atrasados”, social y culturalmente hablando, para lo cual se hizo necesaria la colaboración entre antropólogos, sociólogos y demógrafos que planearan las políticas que sostendrían el proyecto de nación posrevolucionario (Urías, 2015: 42). Moisés Sáenz, subsecretario de Educación de 1925 a 1928, fue uno de los principales impulsores de la escuela como pilar de la sociedad, en ellas no sólo se educaría en términos escolares, sino en todos los aspectos de vida (Aguilar, 2007). De esta última pretensión puede entenderse que la CEI no fuera sólo una escuela, sino un internado, mejor aún: una Casa.

Incluso con las deficiencias y contradicciones iniciales, tanto en los requisitos como en el reglamento, los funcionarios de la SEP (¿emprendedores etnopolíticos?) continuaron con la empresa, convencidos de que *occidentalizar al indígena* era la mejor manera de zanjar las diferencias socioculturales. En ese sentido, las declaraciones de las autoridades educativas parecían no dejar dudas: “la CEI había logrado ‘anular la distancia evolutiva’ que separaba a los indígenas de la ‘época actual’, habiendo modificado su mentalidad y costumbres, incorporándolos ‘plenamente a la comunidad social mexicana’ y ‘sumándolos a la vida moderna’” (Calderón, 2022, s.p).

Pero entonces, ¿los indígenas debían integrarse o incorporarse? La diferencia puede parecer sutil, pero conlleva distintos juicios de valor y posicionamientos científicos e ideológicos. Personajes como Manuel Gamio enfrentaron esas disyuntivas desde un discurso nacionalista y modernizador que, *a priori*, se concibió como indigenista; sin embargo, su idea de integrar al indígena en la nación mexicana requería, en la práctica, incorporarlo, homogeneizarlo:

La civilización indígena, además de ser retrasada con relación a la occidental, no estaba sistematizada, no formaba escuela, la guardaban y cultivaban las masas, no tenía vulgarizadores profesionales, se le dejaba propagarse espontáneamente.

En cambio, la cultura europea, además de presentar un grado evolutivo más avanzado, era difundida metódica y científicamente, si cabe la expresión y si se consideran la época y las circunstancias (Gamio, 1992: 97).

Se observa así, que incluso quienes se desmarcaron del darwinismo social y del positivismo decimonónico veían en la sistematización y la ciencia el camino hacia la modernización. Si la incapacidad para “formar escuela” constituía uno de los rastros atávicos de los grupos indígenas, se necesitaba, por fuerza, contrarrestarla con un espacio donde se lograra castellanizarlos, ese espacio era la CEI. Algunas lecturas, quizás un tanto optimistas, sugieren que “el problema principal fue que la llamada incorporación resultó tan eficaz que la primera generación de alumnos no quiso volver a sus comunidades” (Giraudó, 2010: 523). Pero esa postura, sin contradecirla, implicaría dejar de lado todas las vicisitudes aquí revisadas.

Si se analiza a detalle el proceso de selección y aceptación de los candidatos da la impresión de que se trató de una paradoja insalvable. Se buscó admitir a los indios para educarlos, pero se les negaba el acceso a la Casa porque no eran lo suficientemente indios o porque lo eran demasiado. La facultad de las autoridades para legitimar y promover los discursos marcó la pauta entre ese admitir y negar. La “educación especial” que ahí promocionaban no permitía distinguir con claridad si se estaban integrando o segregando, porque una vez dentro de la CEI quedaban por fuera de sus comunidades. Desde una y otra arista se comprobó que los proyectos civilizatorios no podían brincar, por decreto, los resabios históricos, incluso con la industrialización tocando las puertas de la modernización y habiendo sumado al sector rural (campesinos e indígenas) en la ecuación.

De tal manera, la Casa no resolvió “el problema indígena”, sino que sumó nuevas consideraciones a la discusión. Los que ya no quisieron regresar a sus hogares porque hallaron comodidad en esa nueva vida y los que no pudieron sobrellevar su estadía en la CEI porque la comida, a la que no estaban acostumbrados, les hacía daño todos los días, son tan sólo dos posibilidades dentro del mismo espacio de experiencia que no cumplió con las expectativas. La importancia de abordar múltiples casos recae en que la participación de las autoridades y las vivencias de los alumnos implicaron diversos valores simbólicos para el experimento llevado a cabo en el inmueble, porque permite evaluar las aspiraciones y porque “nos ayuda a entender las diferentes visiones de la aculturación que defendían los distintos actores involucrados” (Giraudó, 2007: 100).

Pero, a todo esto, ¿los indígenas eran el problema o se tenía un problema con ellos? Visto desde las categorías sociales de identificación puede sostenerse que los indígenas no eran grupos, sino categorías que daban cuenta de un contexto. La diferencia estriba, de acuerdo con Brubaker (2017), en que pensarlos como grupo implicaría agencia e identidad, la primera era limitada y la segunda no era compartida; mientras que, como categoría, basta con preguntar cómo, por qué y en qué contexto puede emplearse el término para abordarlo como un problema. Irónicamente, señala Paula López Caballero sobre la CEI, “su fracaso fue su mayor éxito” (comunicación personal, 21 de febrero de 2024), porque la imposibilidad de integrar al indio remarcó las diferencias socioculturales y sostuvo (¿sostiene?) el discurso del “problema indígena”, o del eufemismo en turno.

Luego de varios cambios, planteamientos y replanteamientos, la Casa cerró definitivamente en 1932. El visitador especial, Manuel Mesa Andraca, propuso la clausura de la CEI, sosteniendo que era mejor ir hacia el indio y atacar el problema donde se presentaba y no traerlos a la metrópoli (Loyo, 1996: 124), en un claro cambio de paradigma que, empero, tampoco anuló las distancias (Giraud, 2008). Curiosamente, otra de las conclusiones del visitador indica que eran lamentables las condiciones materiales en que se encontraba el establecimiento y pésimas las condiciones de vida de los alumnos (Crespo, 2010: 72); situación que, sumada a las características propias de la ubicación de la Casa, pone en entredicho la valía de la materialidad y de la espacialidad para las autoridades educativas, o cuando menos invita a cuestionarlas.

A cien años de distancia de ese fallido experimento, las deudas con los indígenas y su reivindicación continúan, por definición, latentes (existen, pero ocultas o maquilladas). Los discursos políticos hablan de integración, de justicia social y, nuevamente, de un proyecto de nación; pese a ello, en la cotidianeidad se sigue discriminando por el dialecto, por el atuendo o por el color de piel. Así es ahora, así fue en la CEI y así lo relató, en su calidad de escritora, una Rosario Castellanos que lo vivió en su niñez durante el periodo posrevolucionario:

—“Se aprobó la ley según la cual los dueños de fincas, con más de cinco familias de indios a su servicio, tienen la obligación de proporcionarles medios de enseñanza, estableciendo una escuela y pagando de su peculio a un maestro rural.”

Mi madre dobla el papel y sonrío con sarcasmo.

—¿Dónde se ha visto semejante cosa? Enseñarles a leer cuando ni siquiera son capaces de aprender a hablar español (Castellanos, 2007).

Referencias

- Acevedo, A. (2012). Las apariencias importan. Indumentaria e higiene personal como marcas de civilización y ciudadanía en la educación para campesinos e indígenas, México, ca. 1921-1943. En A. Acevedo y P. López (coords.), *Ciudadanos inesperados. Espacios de formación de la ciudadanía ayer y hoy*, (pp. 131-166). El Colegio de México/Cinvestav.
- Acevedo, A. (2015). Incorporar al indio. Raza y retraso en el libro de la Casa del Estudiante Indígena. En D. Gleizer y P. López (coords.), *Nación y alteridad. Mestizos, indígenas y extranjeros en el proceso de formación nacional*. UAM-Cuajimalpa.
- Aguilar, J. (2007). Moisés Sáenz y la escuela de la patria mexicana. En M. Sáenz, *México íntegro*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Brubaker, R. (2017). Etnicidad sin grupos. En P. Sandoval (ed.), *Las máscaras del poder. Textos para pensar el Estado, la etnicidad y el nacionalismo*, (pp. 425-463). Lima, Perú, Instituto de Estudios políticos.
- Calderón, M. (2022). La casa del estudiante indígena y la educación rural en México (1926-1932). *Educación en Revista*, 38(e84655). <https://doi.org/10.1590/1984-0411.84655>
- Castellanos, R. (2007). *Balún Canán*. Fondo de Cultura Económica.
- Chaoul, M. E. (2019). Ciudad, espacios y la cultura material de la escuela primaria en México hacia finales del siglo XIX y principios del XX. *Anuario de Historia de la Educación*, 11(1), 11-27. <https://www.saiehe.org.ar/anuario/revista/article/view/80>
- Crespo Reyes, S. (2010). Catálogo documental y estudio introductorio “La Casa del Estudiante Indígena (1926-1932)”. Tesis de licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México, México. <https://ru.dgb.unam.mx/server/api/core/bitstreams/7d8da997-dbd2-43a1-98do-7do4e771f19a/content>
- El Porvenir* (1926).
- Escalante, C. (2017). Revisitando la Casa del Estudiante Indígena (1924-1932). *Anuario de Historia de la Educación*, 18(2), 133-145. <https://www.saiehe.org.ar/anuario/revista/article/view/432>
- Gamio, M. (1992). *Forjando patria*. Editorial Porrúa.
- Giraud, L. (2007). Un maestro popoluca en el sur de Veracruz: Juan F. González, la Casa del Estudiante Indígena y la educación rural (1924-1931). *Ulúa. Revista de historia, sociedad y cultura*, 5(10), 99-137. <https://doi.org/10.25009/urhsc.voi10.1374>
- Giraud, L. (2008). *Anular las distancias: los gobiernos posrevolucionarios en México y la transformación cultural de indios y campesinos*. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Giraud, L. (2010). De la ciudad “mestiza” al campo “indígena”: internados indígenas en el México posrevolucionario y en Bolivia. En *Anuarios de Estudios Americanos*, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, (67), 519-547. <https://doi.org/10.3989/aeamer.2010.v67.i2.518>
- Greaves, C. (2011). La búsqueda de la modernidad. En D. Tanck de Estrada (coord.), *Historia mínima ilustrada: la educación en México*, (pp. 188-216). El Colegio de México.
- Hernández Salvador, R. (2007). La incorporación de los grupos indígenas al sistema educativo y la Casa del Estudiante Indígena (1926-1932). Tesis de licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México, México. <https://ru.dgb.unam.mx/server/api/core/bitstreams/7doabeb8-4eb9-4ba3-92b9-d593f07ce37e/content>

- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado: para una semántica de los tiempos históricos*. Paidós.
- Loyo, E. (1996). La empresa redentora. La Casa del Estudiante Indígena. *Historia Mexicana*, 46(1), 99-131.
- Puig Casauranc, M. (1928). *El esfuerzo educativo en México*. Publicaciones de la Secretaría de Educación Pública.
- Rockwell, E. (2007). *Hacer escuela hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*. El Colegio de Michoacán.
- Secretaría de Educación Pública (1927). *El Sistema de Escuelas Rurales en México*. Vol. 2 Talleres Gráficos de la Nación, México.
- Secretaría de Educación Pública (1928). *La Casa del Estudiante*. SEP.
- Urías, B. (2015). Pensamiento racial y racismo en México (1920-1950). *Cuaderno de letras*, (25), 37-55.
- Vázquez Bernal, K. (2019). Biopolítica posrevolucionaria y psicología experimental en México: test de inteligencia en la Casa del Estudiante Indígena (1926-1927). *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 22(1), 589-610. <https://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol22num1/Monogr%C3%A1ficoVol22No1Art10.pdf>