



Revista Electrónica de Psicología Iztacala



Universidad Nacional Autónoma de México

Vol. 22 No. 1

Marzo de 2019

BIOPOLÍTICA POSREVOLUCIONARIA Y PSICOLOGÍA EXPERIMENTAL EN MÉXICO: TEST DE INTELIGENCIA EN LA CASA DEL ESTUDIANTE INDÍGENA (1926-1927)

Karina Vázquez Bernal¹

Escuela Nacional de Estudios Superiores, Unidad Morelia
Universidad Nacional Autónoma de México

RESUMEN

Los objetivos de este artículo son observar la manera en que la biopolítica tomó forma en México durante el periodo posrevolucionario y estudiar a los test de inteligencia como uno de los mecanismos utilizados para determinar la política a seguir con uno de los grupos más “problemáticos” de la población mexicana y lograr el desarrollo nacional: los indígenas. Para ello, como primer punto se desarrollará la caracterización del biopoder y de la biopolítica a partir de la perspectiva de Foucault, pues fue él quien acuñó ambos conceptos. En segundo lugar, se abordarán los instrumentos en los que el biopoder fundó y desarrolló las políticas dirigidas a los distintos sectores de la población, poniendo especial atención en los test de inteligencia, por ser éstos los medios de la biopolítica menos explorados por la historiografía. Finalmente, para ejemplificar el funcionamiento del biopoder en México y su vínculo con la anhelada reconstrucción nacional, cerraré la reflexión analizando el caso de las pruebas de inteligencia que se efectuaron en la Casa del Estudiante Indígena, considerada como uno de los proyectos educativos más importantes del indigenismo en la segunda década del siglo XX.

Palabras clave: Biopolítica, Biopoder, Psicología experimental, Test de Inteligencia, Indígenas, Casa del Estudiante Indígena.

¹ Profesora de la Universidad Nacional de Estudios Superiores, Unidad Morelia-Universidad Nacional Autónoma de México; correo electrónico: kvazquez@enesmorelia.unam.mx

POSTVOLUNTARY BIOPOLITICS AND EXPERIMENTAL PSYCHOLOGY IN MEXICO: INTELLIGENCE TEST IN THE CASA DEL ESTUDIANTE INDÍGENA (1926-1927)

ABSTRACT

The aims of this article are analyzing how the bio-politics was shaped in Mexico during the post-revolution period, and study the intelligence test as one of the mechanisms implemented to determine the policy to be followed in one of the most 'problematic' groups of the Mexican population, in order to achieve national development: indigenous people. As first argument, we will develop the characterization of the bio-power and the bio-politics based on the perspective of Foucault, since it was him who coined both concepts. Secondly, we will address the instruments in which the bio-power is based and develops the policies for the various sectors of the population, putting special emphasis on the intelligence tests; as these are the less explored means of bio-politics in historiography. Our last point is to exemplify of how the bio-power works in Mexico and its link to the long awaited national reconstruction. We will close by analyzing the case of intelligence tests that were conducted in the "Casa del Estudiante Indígena", considered one of the most important educational projects of the second decade of the twentieth century; thus, ending our reflection.

Key words: Biopolitics, biopower, experimental psychology, intelligence test, Indigenous, Casa del Estudiante Indígena.

BIOPODER, BIOPOLÍTICA Y RACISMO EN FOUCAULT

Durante el seminario *Il faut défendre la société* desarrollado por Michel Foucault en el Collège de France entre 1975 y 1976, se analizó el carácter de un nuevo tipo de poder que surgió con el advenimiento de los Estados burgueses y que se consolidó a lo largo del siglo XX.² Desde el punto de vista de Foucault se trató de un poder distinto —aunque no por ello necesariamente adverso— al ejercido por los soberanos, que proporcionó al Estado burgués el poder “de hacer vivir y dejar morir” ya que el poder descansaba en la eficacia del Estado por defender la vida de sus gobernados (Foucault, 1996; págs. 193-194). En palabras de Foucault, se trató de un poder que se hizo cargo de la vida, de la toma de poder sobre el hombre en tanto ser viviente mediante la estatalización de lo biológico; de ahí que

² Este seminario fue publicado en español con el título de *Genealogía del racismo*, del cual existen varias ediciones. La versión que se utiliza en este artículo es: Foucault, M. (1996).

Foucault haya denominado a este nuevo poder como “biopoder” y a la forma de administrarlo y ejercerlo como “biopolítica” (Foucault, 1996; pág.193).

Para caracterizar más propiamente al biopoder Foucault empieza por definirlo como un poder amplio, que no actuó sobre los individuos sino sobre poblaciones, que no funcionó con base en reglas jurídicas o derechos, sino siguiendo normas y estándares que correspondieron a una tecnología social, por lo que, de igual forma, fue un poder que nació y se desarrolló con el florecimiento de las ciencias humanas, particularmente de las llamadas ciencias de la normalización. En esencia, el biopoder significó la irrupción del Estado en la vida de las poblaciones con la excusa de proveerles mejores condiciones de sobrevivencia y asegurarles la propagación de la vida. Por su parte, la biopolítica como instrumento del Estado que busca el bienestar público, se ocupó de atender los problemas de natalidad y mortalidad; del control de las enfermedades, particularmente las endémicas; de prevenir los incidentes e infortunios que pudieran inhabilitar a los individuos promoviendo la creación de sistemas de seguridad social; así como de observar los efectos del ambiente en la población y del ambiente creado por esta última, la ciudad (Foucault, 1996; págs.196-198).

De acuerdo con las labores que acabamos de apuntar, la biopolítica se trató entonces de todas aquellas previsiones que el Estado tomó para evitar los problemas sociales, pero también de las medidas necesarias para modificar las dificultades existentes, poniendo en marcha mecanismos reguladores que estuvieron dirigidos a garantizar el equilibrio en la sociedad y a asegurar el bienestar general (Foucault, 1996; pág.199). Foucault argumenta que como parte de estos mecanismos reguladores, el Estado del biopoder —quien siempre abanderó como objetivo final el potenciar la vida—, se vio “forzado” a “dejar morir” permitiendo que el riesgo de muerte se multiplicara para algunos grupos sociales o asesinando a los individuos que amenazaban la prosperidad de las mayorías (Foucault, 1996; pág.207). Foucault nos muestra que para determinar quiénes deberán morir, el biopoder hizo uso del racismo y concibió el equilibrio social en términos de una relación biológica. Pero, ¿cómo fue el racismo del biopoder y cuál era su función?

En primer lugar, es el modo en que, en el ámbito de la vida que el poder tomó bajo su gestión, se introduce una separación, la que se da entre lo que debe vivir y lo que debe morir. A partir del *continuum* biológico de la especie humana, la aparición de las razas, la distinción entre razas, la jerarquía de las razas, la calificación de unas razas como buenas y otras como inferiores, será un modo de fragmentar el campo de lo biológico que el poder tomó a su cargo, será una manera de producir un desequilibrio entre los grupos que constituyen la población [...] Son éstas las primeras funciones del racismo: fragmentar (desequilibrar), introducir cesuras en ese *continuum* biológico que el biopoder inviste. La segunda función del racismo es la de permitir establecer una relación positiva del tipo: 'Cuanto más mate, hagas morir, dejes morir, tanto más, por eso mismo, vivirás' [...] El racismo, en efecto, permitirá establecer una relación entre mi vida y la muerte del otro que no es de tipo guerrero, sino de tipo biológico. Esto permitirá decir: 'Cuanto más las especies inferiores tiendan a desaparecer, cuantos más individuos anormales sean eliminados, menos degenerados habrá en la especie, y más yo —como individuo, como especie— viviré, seré fuerte y vigoroso y podré proliferar' [...] La muerte del otro, la muerte de la mala raza, de la raza inferior (o del degenerado o del inferior) es lo que hará la vida más sana y más pura... (Foucault, 1996; pág. 206).

De este modo, el racismo permitió a los llamados Estados burgueses caracterizar y clasificar a sus poblaciones, con el fin de establecer jerarquías raciales a partir de la presencia o ausencia de los rasgos físicos y psicológicos considerados como deseables para el bienestar general. Los grupos o sectores sociales que no mostraban "cualidades" o que contaban con pocos "atributos", los que se negaban a seguir el patrón de vida y conducta establecidos, quienes ponían en riesgo la salud física de la población, fueron calificados como "anormales" o, en el peor de los casos, como "inferiores" (Foucault, 2000). Tal como Foucault nos señala, este proceso no sólo implicó la clasificación y la valoración racial de la población, sino que también significó la selección de los grupos humanos a los que se debía "hacer vivir" y los que estaban condenados a "dejar morir". En otras palabras, la catalogación determinó quiénes gozarían de los beneficios implícitos en la biopolítica y el tipo de medidas que se implementarían para garantizar y mejorar su vida, pero inexorablemente, también proporcionó los elementos para justificar la exclusión de algunos grupos sociales y diseñar los mecanismos para su neutralización.

EL SURGIMIENTO DE LOS TEST DE INTELIGENCIA

Como mencionamos en el apartado anterior, el biopoder nació y se perfeccionó con el florecimiento de las ciencias humanas, particularmente de las llamadas ciencias de la normalización (Foucault, 1992). De esta suerte, los temas y teorías desarrollados en la antropología, la sociología, la criminología, la medicina, la psiquiatría, la psicología, por mencionar sólo algunos ejemplos, se encontraron íntimamente vinculados con los problemas e iniciativas de la biopolítica de los siglos XIX y XX. Una de las cuestiones que empezó a obsesionar al *corpus* de las ciencias humanas, fue el conocimiento y la medición de la cualidad que se consideraba como exclusiva de la humanidad, aún más, como un atributo altamente desarrollado en los “mejores” grupos humanos: la inteligencia.

La primera prueba de inteligencia fue elaborada y aplicada por el psicólogo francés Alfred Binet —quien desarrolló este proyecto por encargo del Ministerio de Instrucción Pública de Francia— en 1905 para detectar a los estudiantes cuya capacidad académica fuera tan baja, que requirieran de algún tipo especial de enseñanza. Cabe destacar que durante estos años, la opinión de los científicos dedicados al análisis de las causas que determinaban las diferencias intelectuales entre los seres humanos se encontraba claramente dividida. Por un lado, estaban quienes, convencidos del llamado “determinismo biológico”, sostenían que las cualidades intelectuales y morales de un individuo eran producto de la herencia y consecuencia directa de características físicas innatas (Dunn, 1975; pág. 16 y Thuiller, 1992; pág. 151). En estos términos, consideraban que la inteligencia era una cantidad fija que no se podía incrementar y que ningún programa podía ser capaz de modificar significativamente las aptitudes mentales o elevar la condición social de los hombres: “lo que somos es natural y, por lo tanto, irrevocable” (Lewontin, Rose y Kamin, 1991; pág. 30 y Kamin, 1974; pág. 10). La antítesis de estas aseveraciones estuvo representada por los adeptos de la llamada “psicología funcionalista” y del conductismo —también conocido como behaviorismo—, encabezados por John Dewey (Yaroshevsky, 1979; págs. 75-85). Desde este punto de vista, los fenómenos y procesos psicológicos debían ser interpretados en su relación con el todo, y asignaban a la influencia del medio el

papel preponderante en el desarrollo del cerebro y en la manifestación de la inteligencia, dado que “la conducta se hace más compleja y se desarrolla bajo el influjo de diferentes condiciones y problemas” (Yaroshevsky, 1979; pág. 81). En tales circunstancias, a diferencia de los seguidores del determinismo biológico, la herencia quedaba minimizada frente al poder del medio y confiaban en que un programa educativo oportuno, desarrollado en un medio social adecuado, podía modificar las diferencias intelectuales entre los hombres (Herencia, 1973; pág. 75). Tras la aplicación en Europa del test de inteligencia diseñado por Alfred Binet para medir la capacidad mental, su uso se difundió por todo el mundo. Los principales importadores de este test a América, específicamente en Estados Unidos, fueron Lewis Terman de Stanford, Henry Goddard de la Vineland Training School de Nueva Jersey y Robert Yerkes de Harvard. Este último fue nombrado presidente del Comité de Herencia de Rasgos Mentales para la Investigación Eugenésica en 1917 y consideró que para realizar de manera adecuada un diagnóstico de la debilidad mental, no sólo debía tomarse en cuenta el cociente intelectual (CI), sino investigar además la historia económica del sujeto: ocupación, salario, etcétera (Kamin, 1974; pág. 15). Por su parte, Lewis Terman elaboró una primera versión de la prueba de Binet americanizada que se publicó en 1916 con el nombre de Stanford-Binet (Terman, 1916) y en 1937 realizó una segunda publicación de la misma en la que introdujo modificaciones en las escalas para otorgarle mayor fidelidad (Terman y Merrill, 1963). Los primeros cálculos del CI efectuados por Terman fueron desarrollados con niños y estuvieron dirigidos a establecer las diferencias intelectuales de las razas que habitaban el territorio estadounidense. En sus observaciones concluyó que se podía notar un alto grado de deficiencia en los niños que procedían de familias indias, mexicanas y negras, por lo que sugirió que se controlara el índice de nacimientos en estos grupos, pues debido a su reproducción “inusualmente prolífica” resultaban un peligro desde el punto de vista eugenésico. De igual forma, Therman calculó retrospectivamente el CI de estadistas, militares e intelectuales de importancia histórica indiscutible así, por ejemplo, asignó a Francis Galton un CI de 200, a Darwin de 135 y a Copérnico de 100 a 110 (Gould, 1986; pág. 26).

Con base en la aplicación de la escala Stanford-Binet, en no pocas ocasiones el gobierno estadounidense diseñó políticas específicas para los distintos grupos raciales que poblaban el territorio norteamericano e implementó medidas que prácticamente significaron su eliminación o, por lo menos, una reducción considerable de su población. Este fue el caso de las tribus que fueron confinadas a vivir en las llamadas reservaciones indias. Exploremos ahora el caso de los test de inteligencia en México.

TEST DE INTELIGENCIA PARA DETERMINAR LA POLÍTICA A SEGUIR CON INDÍGENAS MEXICANOS: LA CASA DEL ESTUDIANTE INDÍGENA

Durante la primera mitad del siglo XX, las teorías raciales que surgieron en el seno de la biopolítica tuvieron una amplia influencia en México y en toda América Latina. De acuerdo con Beatriz Urías Horcasitas, el proyecto de mutar la esencia de la sociedad mediante un amplio programa de “ingeniería social” se presentó entre 1920 y 1950 y tuvo dos vertientes. La primera de ellas se propuso efectuar una revolución cultural que buscó generar modificaciones en la mentalidad y conciencias de los ciudadanos. Para ello se dispuso elevar el nivel educativo y sustituir las creencias religiosas por valores laicos con una orientación patriótica y familiar. La segunda vertiente impulsó una revolución antropológica basada en el mestizaje y la erradicación de lo que se consideraba una herencia degenerada que corroía el tejido social. Tal como ocurrió en otros Estados del biopoder, diversas disciplinas contribuyeron a diseñar y articular este proyecto de transformación social: los antropólogos mexicanos promovieron la política indigenista de unidad racial; la sociología criminal hizo propuestas para atajar la criminalidad considerada como una tendencia innata en determinados individuos y grupos étnicos; las políticas demográficas promovieron la inmigración de individuos de raza blanca; mientras que los médicos y psiquiatras se dispusieron a controlar la reproducción de los “anormales” como los alcohólicos, los toxicómanos, los epilépticos, los enfermos mentales, los “desviados sexuales” o los que padecían enfermedades venéreas (Urías, 2007; pág. 12).

El objetivo era claro, se trataba de forjar y de garantizar el bienestar de una población mexicana nueva, conformada por ciudadanos racialmente homogéneos, moralmente regenerados, física y mentalmente sanos, trabajadores activos y ejemplares padres de familia. Si bien es cierto que este proyecto de regeneración racial se había iniciado ya durante el porfiriato, también lo es que la propuesta porfirista y la posrevolucionaria tuvieron rasgos distintos. El programa del porfiriato reforzó los valores burgueses, excluyó y controló a los grupos considerados como peligrosos, mientras que en el México posrevolucionario la transformación socio-racial se fundó en la inclusión, como antítesis del elitismo que caracterizó al régimen anterior —por supuesto, esta medida también tenía visos de legitimación. Para respaldar su posición, los ideólogos del mestizaje mexicano recurrieron a los planteamientos eugenésicos del científico británico Francis Galton (1822-1911) quien, desde la segunda mitad del siglo XIX, elaboró una clasificación de los elementos propios de cada raza dividiéndolos en “buenos” y “malos”. Galton, basándose en las teorías sociológicas del darwinismo social, argumentó que los elementos nocivos de la sociedad necesariamente tendían a desaparecer con el tiempo. Asimismo, indicó que este proceso periódico conduciría a un perfeccionamiento constante de los grupos humanos.

Numerosos intelectuales mexicanos estaban familiarizados con estas tesis desde hacía ya algún tiempo y tuvieron la posibilidad de ponerlas a prueba en México durante las primeras décadas del siglo XX (Suárez, 2000). No obstante, es importante subrayar que los estudiosos del tema del racismo sostienen que dentro de los seguidores de la eugenesia en América Latina pervivió una opinión “caracterizada por diversos matices, de que la raza blanca debía mezclarse con la indígena únicamente con el objeto de ‘neutralizar’ a esta última, para ‘terminar con la lacra’ que ésta es” (Gall, 1999; pág. 54).

Al igual que en otros países, en México las teorías eugenésicas encontraron en los test de inteligencia un importante apoyo para demostrar sus hipótesis sobre las poblaciones humanas. De esta suerte, en un esfuerzo por probar la viabilidad del proyecto incluyente, el Estado posrevolucionario decidió aplicar los test de inteligencia que, en otros países como Estados Unidos, estaban siendo utilizados

para delinear las políticas a seguir con los grupos marginales y considerados como atrasados. Así, en 1925 la Secretaría de Educación Pública (SEP), estableció el Departamento de Psicopedagogía e Higiene que proporcionaría “la base científica para el conocimiento de la población escolar urbana”. Este Departamento se conformó con cuatro secciones: de Psicopedagogía, de Higiene Escolar, de Previsión Social y Archivo y Estadística (SEP, 1925; pág. 157). Como parte de las funciones más importantes que se asignaron a esta nueva dependencia, se establecieron las siguientes:

1º Recopilar los datos que existen sobre desarrollo físico y mental de los niños mexicanos, clasificándolos y valorizándolos.

2º Adaptar escalas para medir el desarrollo de la inteligencia, así como estudiar las aptitudes mentales de los niños, modificando las que se usan en el extranjero para que respondan a las exigencias de nuestro medio, hasta llegar a conseguir la formación de escalas netamente nacionales, tanto para el estudio individual como para el colectivo de los alumnos.

3º Estudiar el desarrollo físico de los escolares: peso, talla, perímetros torácicos para determinar el segmento antropométrico y el cociente de robustez: capacidad vital, fuerza muscular, sensibilidad, agudeza visual y auditiva, y para las constantes fisiológicas los datos correspondientes al aparato circulatorio y al respiratorio.

4º Formar escalas para la apreciación del adelanto de los alumnos.

5º Establecer la coordinación de las oficinas o dependencias de la Secretaría, que puedan proporcionar datos y realizar investigaciones, organizando debidamente las que lo requieran para que rindan la labor que se desea (SEP, 1925; pág. 157-158).

Como cabeza de este Departamento se designó al Dr. Rafael Santamarina, quien ya tenía una experiencia importante en la adaptación y aplicación de pruebas de inteligencia francesa. Así por ejemplo, desde 1921 Santamarina presentó la adaptación de la prueba Binet-Simon para escolares mexicanos en el Primer Congreso Mexicano del Niño donde fue recibida con mucho éxito y donde también expuso los resultados que había obtenido tras la aplicación del test en el Manicomio de la Castañeda (Colotla, 1984, pp. 101-189). A partir de su incorporación al Departamento de Psicopedagogía e Higiene, la SEP efectuó distintas evaluaciones a estudiantes de escuelas primarias y secundarias del país para medir sus capacidades intelectuales y características psicológicas. El estudio que para este texto resulta más importante de analizar es el que se llevó a cabo

con los jóvenes de la llamada “Casa del Estudiante Indígena”, por los intereses y discusiones que rodearon a esta institución. Veamos a qué nos referimos.

Ante los ojos del Estado mexicano los grupos indígenas representaban uno de los obstáculos más graves para la nueva construcción nacional pues, desde su perspectiva, se encontraban completamente escindidos de la vida y cultura del resto de la población: hablaban diversas lenguas distintas al idioma nacional, habitaban en lugares recónditos e inhóspitos del territorio mexicano, practicaban una economía de subsistencia con tecnologías simples y arcaicas, veían y entendían el mundo a partir de concepciones mágico-religiosas incompatibles con los postulados de la modernidad y practicaban formas de organización social y política que contravenían el principio de autoridad del Estado mexicano. Desde el punto de vista de los ideólogos de la nación posrevolucionaria, todos estos datos inducían “a considerar la presencia de los grupos indígenas como un problema de integración nacional, en virtud de que como componentes de un país, no participaban plenamente en la vida de México y constituyen áreas culturales o interculturales subdesarrolladas” (López, 1958; pág. 1).

Así pues, había que diseñar los mecanismos que conducirían a la transformación de los grupos indígenas y que los sumarían a la unidad, desarrollo y modernización de la nación. En este sentido, los gobiernos posrevolucionarios consideraron que un nuevo sistema educativo, planeado desde el Estado, sería la panacea que resolvería este problema, pues a través de él se lograría “anular la distancia evolutiva que separa a los indios de la época actual, transformando su mentalidad, tendencia y costumbres, para sumarlos a la vida civilizada moderna e incorporarlos íntegramente a la comunidad social mexicana” (SEP, 1927; pág. 35). La puesta en marcha de este proyecto se inauguró en 1921 con la fundación de la Secretaría de Educación Pública, dependencia que además de atender las necesidades educativas del grueso de la población, articuló varios proyectos para sumar a los indígenas a la “vida civilizada moderna” que convenía a la nación. De esta forma, a partir de la década de los años veinte, se echó a andar el sistema educativo de la escuela rural —conformado por las Casas del Pueblo y las Misiones Culturales—, que tenía la encomienda de llevar hasta los lugares más

remotos del territorio nacional los principios posrevolucionarios mediante la impartición de una educación formal y técnica. Este sistema obtuvo algunos resultados satisfactorios en las comunidades de filiación mestiza, pero no ocurrió lo mismo en aquellas donde la población indígena predominaba, pues se había logrado muy poco en cuanto a la reconfiguración de las formas de vida y cultura indígenas. Ante estas circunstancias, la “capacidad” de los grupos indígenas para insertarse en la civilización fue puesta en duda y los defensores de la política de inclusión de todos los sectores sociales de la población mexicana se vieron en la necesidad de diseñar un nuevo proyecto educativo que les permitiera demostrar que “no existe la pretendida inferioridad innata que se atribuye a algunos [...] grupos en relación con otros, sino que es producida por causas de educación y medio” (Gamio, 1960; pág. 38).

Para atender estas necesidades, en el año de 1925 se fundó en la ciudad de México la Casa del Estudiante Indígena (CEI), que albergó a doscientos jóvenes procedentes de distintas zonas indígenas del país, con la intención de que recibieran la instrucción que los llevaría a su incorporación a la nación mexicana. El plantel también tenía la encomienda de demostrar que la raza indígena no tenía inferioridad biológica innata frente a la población mestiza y blanca, por lo que se concibió como un “experimento psicológico colectivo con indios”: los jóvenes que ingresaron fueron sometidos a escurposos exámenes, tanto de sus capacidades físicas como mentales, para determinar científicamente sus aptitudes y observar en qué medida podían perfeccionarse e insertarse en el Estado de bienestar que surgió del movimiento revolucionario. El punto de partida de este experimento fue la psicología funcionalista y el conductismo —cuyos postulados comentamos con anterioridad. De esta suerte, la metodología educativa implementada en la institución siguió fielmente los principios de los defensores de la “teoría del medio ambiente”. Partiendo de la premisa de que la conducta y el aprendizaje se desarrollaban en términos de “estímulos y respuestas”, el primer paso fue establecer la Casa en la ciudad de México para someter a sus estudiantes a un programa de enseñanza fuera de las carencias del medio indígena en el que se habían desenvuelto (representado, en palabras de Manuel Gamio, por una dieta

inadecuada, falta de instrucción, pobreza material y encontrarse aislados de los estímulos de la vida nacional). Posteriormente, se decidió que los internos de la Casa asistieran a las mismas escuelas que los niños mestizos y blancos de la capital para colocarlos en “igualdad de condiciones”. Finalmente, el aprovechamiento escolar y el desenvolvimiento de los indígenas del plantel se evaluaron a través de la resolución de distintos test de inteligencia que, en palabras de las profesoras Etelvina Acosta y Laura Alva especialistas en psicología experimental del Departamento de Psicología e Higiene de la Secretaría de Educación Pública de México, se trataban de pruebas “preparadas con el propósito de provocar, en circunstancias debidamente especificadas, una reacción o trabajo de significación precisa que ponga de manifiesto de una manera clara aquel atributo que se trata de buscar y que puede ser: físico, mental o relativo a los conocimientos adquiridos en la escuela” (Acosta y Alva, 1932; pág. 7). La evaluación también contempló la aplicación de las mismas pruebas a estudiantes de filiación no indígena, compañeros de los internos de la CEI, para comparar los puntajes obtenidos entre distintos “grupos raciales”.

Antes de pasar al análisis de las pruebas que se realizaron, es conveniente preguntarnos qué era lo que los estudiosos entendían por inteligencia y, consecuentemente, cuáles fueron los aspectos que se tomaron en cuenta para determinar la capacidad mental de los estudiantes indígenas. En este sentido, las facultades intelectuales de los examinados estuvieron determinadas por su rendimiento en el aprendizaje, que si bien estaba relacionado con la memoria mecánica, no se reducía a la aptitud para reproducir los conocimientos adquiridos, sino que se manifestaba en la aplicación del pensamiento para resolver situaciones nuevas. Asimismo, se consideraba que la inteligencia se descubría a partir de la capacidad de los examinados para asimilar la cultura oficial y públicamente admitida como mexicana (la mestiza). Finalmente, se asumió que la inteligencia era la “fuerza que produce ejecuciones adecuadas, soluciones justas y comprensión correcta” (Acosta y Alva, 1932; pág. 4; Hastings, 1929; pág. 123 y Herencia, 1973; pág. 20).

La iniciativa de desarrollar este tipo de evaluaciones en México fue de Moisés Sáenz —cuando desempeñaba el cargo de Subsecretario de Educación Pública— quien como fiel discípulo de Dewey y de la psicología funcionalista, aseveró el carácter y los objetivos de las mismas en los siguientes términos:

Los estudios que ahora se realizan no han sido un mero ejercicio de especulación científica o de ciencia abstracta, sino que han constituido procedimientos aplicativos para hacer más eficaz la enseñanza en los planteles a que se refieren. Las mediciones mentales dan lugar inmediatamente a la clasificación de los alumnos en grupos más o menos homogéneos en cuanto a las características medidas, y esto a su vez trae como consecuencia la especialización de los métodos y de los procedimientos seguidos para la enseñanza, así como la diferenciación de los programas mismos [...] a fin de ajustarlos a las capacidades de los grupos resultantes... (Hastings, 1929; pág. XII).

Sáenz resolvió que para valorar adecuadamente las aptitudes y el desempeño de los jóvenes de la CEI y poder ubicarlos en el programa educativo adecuado, era conveniente contar con dos perspectivas de la situación. En este sentido, se desarrollaron dos investigaciones, independientes una de la otra, sobre la capacidad intelectual de los internos del plantel: una por parte del Departamento de Psicopedagogía e Higiene de la Secretaría de Educación Pública de México realizada en 1926 y 1927; y otra más dirigida por la Universidad de Columbia y la Universidad de California, titulada “Research Study of Mental Abilities of Mexican Children”, a cargo de Montana Lucia Hastings que se efectuó en el año de 1927. Cabe destacar que México fue el primer país que aplicó los test de inteligencia para el caso de jóvenes indígenas y, tanto el estudio nacional como el norteamericano, tropezaron con el inconveniente de que no existía ningún examen de este tipo diseñado expresamente para grupos étnicos, por lo que los cuestionarios originales tuvieron que ser modificados. A esta problemática se sumaron el alto grado de analfabetismo y el poco o nulo conocimiento del castellano de sus examinados. Al respecto, Lucia Montana señaló:

Se observó que había entre estos alumnos algunas dificultades y obstáculos no comparables a los encontrados en otros grupos de alumnos examinados por medio de las mismas pruebas [tanto mexicanos como de otras

nacionalidades]. Había algunos que no sabían escribir siquiera su nombre, otros que aún sabiendo escribir mostraban tener poca práctica en el manejo del lápiz [...] y otros que todavía no hablaban ni entendían el castellano (Hastings, 1929; pág. 155).

Veamos cómo se solucionaron estas dificultades y cómo se desarrolló cada uno de los estudios realizados.

La investigación realizada por el Departamento de Psicología e Higiene de la SEP tuvo como principal encomienda observar si la “raza indígena” tenía las mismas capacidades que el resto de la población mexicana y se llevó a cabo en dos fases: la primera, desarrollada en 1926, sirvió para determinar cuáles eran las habilidades de este sector y compararlas con las de los niños mestizos y blancos que eran sus compañeros de estudio; la segunda, efectuada al año siguiente, se concentró en observar los adelantos mostrados por los internos de la CEI y en establecer su capacidad de asimilación a la cultura mestiza (SEP, 1927a; pág. 95). Para lograr estos fines, el Departamento utilizó cuatro test de inteligencia que fueron aplicados en ambos periodos. En el caso de los jóvenes de nuevo ingreso que no dominaban el español se les aplicó la prueba denominada “Proteus” que sólo requería de mímica para proporcionar las instrucciones; los estudiantes de segundo grado resolvieron los test de “Fay y Descoedres”; a los de tercero y cuarto año de instrucción además de los dos test anteriores se les asignó la prueba “Ebbinghaus n° 1”, por último a los de quinto y sexto grado se les destinó el cuestionario de “Ebbinghaus n° 2” (SEP, 1927a; págs. 97-99).

De acuerdo con los encargados de elaborar y aplicar estas pruebas de inteligencia, cada una de ellas les permitió evaluar aspectos específicos de la capacidad intelectual de los internos de la CEI. Así, la prueba Fay, estuvo destinada a explorar la atención, observación, imaginación, memoria y juicio del estudiante. Para su resolución, el examinado debía deducir el contenido de una frase a partir de cinco representaciones gráficas. Por su parte, el test de Descoedres tenía por objeto evaluar el desarrollo del lenguaje y el conocimiento general de la cultura dominante. Estaba formado por cincuenta y dos preguntas en las cuales los jóvenes tenían que proporcionar por escrito el nombre correspondiente a determinado oficio u ocupación; señalar los materiales con que

estaban hechos algunos objetos; y describir las cualidades de objetos, circunstancias y personajes. Finalmente, el test de Ebbinghaus —del cual se manejaron dos versiones que variaban en dificultad— medía la capacidad de comparación, juicio, intuición, combinación, imaginación e invención del estudiante. Para ello, se le proporcionaban dos frases largas incompletas que debía inferir lógicamente por la lectura de las palabras precedentes y siguientes (Acosta y Alva, 1932; págs. 13-16).

Por último, los resultados fueron medidos en la escala Binet-Simon³ para deducir el CI de los estudiantes indígenas y fueron contrastados con los obtenidos por los niños citadinos. Según esta escala, la inteligencia de un sujeto dependía de la relación entre su edad cronológica (los años de vida cumplidos) y su “edad mental”. Para calcular esta última, los diferentes ítems de los test de inteligencia aplicados estaban graduados según el nivel de edad al que la media de los niños podían resolverlos. La puntuación de un estudiante, basada en el número de respuestas correctas, marcaba su edad mental. El CI se obtenía dividiendo la edad mental entre la edad cronológica y multiplicando esta cifra por 100.⁴ Posteriormente, los puntajes marcados por cada estudiante fueron ordenados en forma decreciente y clasificados en tres cuartillas: cuartilla inferior, cuartilla media inferior y cuartilla media superior.

Los resultados de las pruebas aplicadas por el Departamento de Psicopedagogía e Higiene en 1926 no fueron muy satisfactorios. Indudablemente, el poco dominio

³ Binet-Simon es el nombre del procedimiento diseñado por Alfred Binet y su colega Théodore Simon para calcular la inteligencia de los seres humanos. Cabe destacar que el trabajo de Binet no pretendía establecer la distinción entre la debilidad mental adquirida o heredada; incluso propuso cursos de “ortopedia mental”, para aquéllos que obtenían bajas puntuaciones en su prueba. Sin embargo, con el tiempo la aplicación de la escala de Binet y Simon adquirió un nuevo uso, en el cual, las diferencias raciales y sociales aparecieron como los principales elementos a considerar. Para ahondar sobre el tema, ver: (Lewontin, Rose y Kamin, 1992; págs. 104-157; y Suárez, 2005; págs. 72-74).

⁴ El concepto de “Cociente Intelectual” y la fórmula para obtenerlo ($CI = \text{edad mental} \div \text{edad cronológica} \times 100$), fue una contribución a la escala de Binet-Simon realizada por el alemán William Lewis Stern en 1912, pues desde su punto de vista, el trabajo de los primeros no permitía valorar hasta qué punto un sujeto era o no anormal. Atendiendo a esta impresión, Stern elaboró la siguiente clasificación del CI de los seres humanos, teniendo en cuenta que el nivel medio es 100: *deficientes* de 0 a 65; *bordelines o muy próximo a la deficiencia mental* de 66 a 79; *normal-mediocres* de 80 a 90; *normal-medios* de 91 a 110; *normal-superiores* de 111 a 119; *superiores* de 120 a 127; *muy superiores* de 128 en adelante (algunas clasificaciones posteriores consideraron el nivel de genio, a partir de un CI de 140) (Herencia, 1973; pág. 38).

del idioma y la deficiente instrucción con la que los estudiantes llegaban de las escuelas rurales, marcaron la diferencia. Sin embargo, en el año siguiente los jóvenes indígenas obtuvieron puntajes mucho más altos que para nada desmerecieron los resultados logrados por sus compañeros que siempre habían vivido en la capital (SEP, 1927a; págs. 93-153).

Por su parte, la investigación realizada por la Universidad de Columbia y la Universidad de California, fue un estudio que no sólo se redujo al análisis de la CEI, sino que comprendió a “3,719 alumnos, la mayoría de primer año de enseñanza secundaria de la Ciudad de México” que se proponía conocer las aptitudes mentales de los niños mexicanos en México para “entender mejor la mentalidad de los niños mexicanos en los Estados Unidos” —de los cuales un gran número eran de procedencia indígena (Hastings, 1929; pág. 32). Debido al apoyo recibido por las autoridades mexicanas, Montana Lucia Hastings se comprometió a entregar un reporte de sus investigaciones al Subsecretario de Educación Pública donde se “clasificó y sugirió el orden de actividades a que pueden aspirar los educandos [examinados], según sus aptitudes” (Hastings, 1929; pág. 171).

Para aplicar los test mentales en la CEI, donde el dominio del castellano y el analfabetismo eran los problemas principales, Montana Lucia Hastings decidió que la mejor opción para valorar en sus justas dimensiones el caso de los estudiantes indígenas era la versión de la “Prueba Beta” elaborada por el comité de la Graduate School of the University de California —que era una adecuación de la utilizada por el ejército norteamericano—, pues se trataba de una “prueba de ejecución” que no requería en sí el uso del lenguaje. La encargada de la investigación también respaldó su resolución en uno de los psicólogos estadounidenses más renombrado de la época, Lewis Madison Terman, quien ya había señalado que era más conveniente “medir la inteligencia de un sujeto más bien por lo que puede hacer que por lo que dice” (Hastings, 1929; pág. 31). Asimismo, para reducir el margen de error de la prueba Beta y observar el “efecto de la experiencia” en los indígenas analizados, el mismo examen fue aplicado dos veces con quince días de diferencia (Hastings, 1929, p. 156). Por su parte, el

examen Beta consistió en siete pruebas, cuyos nombres eran: laberintos, análisis de cubos, series X-0, dígitos y símbolos, comparación de números, terminación de dibujos y construcción geométrica (Hastings, 1929; pág. 136).

Pese a la confianza manifestada por la investigadora en la prueba Beta, también juzgó necesario contar con el referente de un ejercicio que requiriera el uso del lenguaje —esta medida también se comprende si recordamos que una de las principales preocupaciones de los promotores de la educación indígena era, precisamente, familiarizar a las etnias indígenas con el uso del castellano. Para este caso, eligió la “Prueba Otis de Razonamiento de Aritmética” que, a pesar de depender de los conocimientos aritméticos adquiridos en la escuela —con los que la mayoría de los jóvenes indígenas no contaban—, era considerada como una herramienta indispensable para la clasificación de los alumnos en grupos homogéneos (Hastings, 1929; pág. 55).

Los puntajes registrados por los internos de la Casa en las tres aplicaciones —Beta, dos veces y Otis una vez— se ordenaron en cuatro cuartillas: cuartilla inferior o primera; zona media que constituían la segunda y la tercera cuartilla; y cuartilla superior o cuarta. En el reporte entregado por Montana Lucia Hastings a la Subsecretaría de Educación Pública se apuntaron observaciones interesantes. En primer lugar, se concluyó que de los 189 alumnos examinados, 125 habían mostrado “suficiente aptitud para terminar la escuela primaria y secundaria y emprender estudios superiores”. Respecto a los 64 alumnos restantes, 34 fueron calificados con “suficiente aptitud para el trabajo hasta el 2º año y probablemente hasta el 3º de enseñanza primaria. Tienen la aptitud necesaria para autodirigirse en las actividades ordinarias de la vida diaria, y algunos de ellos son sin duda confiables para trabajos rutinarios”, mientras que los otros 30 se encontraban en condiciones desventajosas pues la mayoría cursaban el primero o el segundo año de enseñanza primaria y, por lo tanto, todavía no sabían leer ni escribir, además de que hablaban pobremente o no hablaban el español. El informe también señaló que la situación de estos últimos 64 estudiantes podía mejorar, conforme avanzaran en su proceso educativo (Hastings, 1929; págs. 171-173). Por otra parte, Hastings destacó otras aptitudes mostradas por los internos de la CEI, entre

ellas, “el semblante de interés intelectual en los alumnos y la atmósfera general de agrado y satisfacción en el trabajo”, su “aptitud para concentrar la atención rápidamente”, su “capacidad para entender lo que se requería en cada una de las pruebas y la gran mayoría [demostró] tener aptitud para seguir direcciones”, además “no sólo [tenían] dotes para el canto sino también una lógica notable para la composición musical”, eran corteses, afables, responsables y “mostraban mucha inteligencia y un claro sentido de justicia” (Hastings, 1929; págs. 174-179). A pesar de que las investigaciones sobre las capacidades de los internos de la CEI se desarrollaron de manera independiente, las observaciones sirvieron para realizar la conclusión general del “experimento psicológico colectivo con indios”. En este sentido, los encargados de analizar las pruebas concluyeron que los niños indígenas se adaptaban fácil y rápidamente a la civilización, en otras palabras, que eran sujetos perfectamente aptos para gozar de los beneficios de la biopolítica mexicana. Así pues, en la CEI se hizo uso de los conocimientos científicos de la época, para determinar si los indígenas tenían o no aptitudes genéticas inferiores que los convertían en obstáculos insalvables para la modernización y la unidad nacional. Ahora bien, respecto a la capacidad mental de los indígenas, los examinadores señalaron:

Su resultado expresado en años de edad mental, atestigua que si no hay correspondencia entre la edad cronológica y la edad mental, cosa justificable por el medio de que proceden estos jóvenes, a lo menos no hay una inferioridad que indique depresión mental de la raza, pues todos estos alumnos [...] revelan una edad mental adecuada, y en muchos casos superior, al grado escolar que cursan, y esto es una justa promesa de que, una vez dominado el lenguaje castellano y el mecanismo de la lectura y de la escritura, puedan hacer rápidos progresos en los cursos escolares subsecuentes, tanto como su desarrollo mental les permita alcanzar (SEP, 1927a; pág. 97).

Por otra parte, como resultado de estas evaluaciones se observó que no todos los jóvenes mostraron la misma habilidad para desarrollar nuevas capacidades o para adaptarse al medio urbano —representante indiscutible de la civilización. Para explicar estas diferencias, el encargado de la Mesa de Estudios Etnográficos, Carlos Basauri, utilizó unos cuestionarios donde se habían registrado los

antecedentes familiares y las características de la comunidad de donde provenían los estudiantes que fueron aceptados en la CEI. Con esta información, elaboró una tipología de los grupos que tenían representantes en la Casa que denominó “Clasificación por grado de cultura de algunas familias indígenas de México”. El parámetro de esta clasificación fue el grado de contacto que estas familias habían tenido previamente con la cultura occidental, a partir de lo cual se elaboró la siguiente tipificación en tres grupos:

Tipo de cultura 1: aquellos que representan el grado más avanzado de cultura por la influencia claramente manifiesta de la civilización moderna o europea en la civilización primitiva indígena, lo cual puede notarse en su sistema de alimentación, tipo de casa, indumentaria, utensilios de trabajo y domésticos, etc., así como religión, familia, matrimonio, etc. A este tipo de cultura corresponden las familias nahuatl, huasteca, maya, zapoteca, mixteca, otomí, quiché, tlapaneca, cuicateca, chichimeca, teo-chichimeca, tarasco-tepehua, yaqui, chontal y totonaca.

Tipo de cultura 2: las que han recibido una influencia menor que las anteriores de la civilización moderna. A este tipo corresponden los amuzgos, zoques, huichol, cajuar, popolaca, pame, ópata y tzotzil.

Tipo de cultura 3: aquellos que están por completo alejadas de dicha influencia y conservan una cultura primitiva, casi igual a la que prevalecía entre ellos en la época precortesiana. A ese tipo corresponden la tarahumara y pápago (SEP, 1927a; pág. 103-104).

Posteriormente, esta clasificación se contrastó con los resultados de las pruebas mentales y psicológicas aplicadas a los internos de la CEI, observándose que aquellos jóvenes que provenían de las comunidades correspondientes al tipo 1 de la clasificación de Basauri, generalmente obtenían un número de aciertos más alto que el resto de sus compañeros y se les facilitaba adaptarse a la vida “civilizada” de la capital (SEP, 1927a; pág. 106). Con estas observaciones, las autoridades de la Casa concluyeron que a pesar de toda la problemática que rodeaba la convivencia de los indígenas con los grupos mestizos y blancos, ésta resultaba completamente benigna para aquéllos: “Cuán cierto es que, como afirmaba Rabasa, ‘no hay más medio que la vida común con todas sus asperezas, sus intolerancias, sus injusticias, sus abusos, sus violencias y sus crueldades, para que el inferior, por el ejercicio, la lucha y el dolor, se fortalezca y sobreviva” (SEP, 1927b; págs. 24 y 26). Así pues, los test de inteligencia que fueron aplicados en la

Casa del Estudiante Indígena resultaron un instrumento muy útil para delinear la política a seguir en el caso de la población indígena y eliminar los aspectos negativos que caracterizaban a este sector e impedían la unidad nacional. A pesar de que la Casa del Estudiante indígena cerró sus puertas en el año de 1932, las experiencias obtenidas en este proyecto y las mediciones de la inteligencia de los estudiantes que formaron parte de ella, sirvieron para incluirlos en los grupos humanos a los que el Estado del biopoder posrevolucionario debía “hacer vivir”, además de que permitió vislumbrar las medidas que se instrumentarían para mejorar sus condiciones de vida y “lograr que los indios aprovechen en beneficio de los de su raza, las bondades de la Revolución, que trae en su bandera [...] la incorporación del indio a la civilización contemporánea” (SEP, 1927b; pág. 96). Mejor argumento para mostrar a los test de inteligencia como mecanismo de la biopolítica en México no podríamos haber encontrado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta E. y Alva, L. (1932). **Clasificación y selección de los escolares**. México: SEP/Talleres Gráficos de la Nación.
- Casaús Arzú, M. (1992). **Guatemala. Linaje y racismo**. San José: FLACSO-Guatemala.
- Colotla, V. A. (1984). Rafael Santamarina y los orígenes de la psicometría en México, **Revista de Historia de la Psicología**, 5 (4), 101-189.
- Dunn, L. C. (1975). **Herencia, raza y sociedad**. México: FCE.
- Foucault, M. (1996). **Genealogía del racismo**. Argentina: Editorial Altamira.
- (2000). **Los anormales. Curso en el Collège de France (1974-1975)**. Argentina: FCE.
- (2007). **Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978-1979)**. Argentina: FCE.
- Gall, O. (1999). Racismo y modernidad en la historia de Chiapas. En J. Almeida (coord.). **El racismo en las Américas y el Caribe**. Ecuador: Ediciones ABYA-YALA.
- Gamio, M. (1960). **Forjando Patria**. México: Porrúa.

- Gould, S. J. (1986). ***La falsa medida del hombre***. España: Orbis.
- Hastings, M. L. (1929). ***Clasificación y estudio estadístico de 3,719 alumnos, la mayoría de primer año de enseñanza secundaria de la ciudad de México por medio del examen Beta y la prueba Otis***. México: SEP.
- Kamin, L. J. (1974). ***Ciencia y política del cociente intelectual***. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Lewontin, R. C.; Rose S. y Kamin, L. J. (1991). ***No está en los genes. Racismo, genética e ideología***. México: CONACULTA/Grijalbo.
- López Martínez, P. (1958). ***El problema indígena de México y la educación fundamental***. México: CREFAL.
- Mendieta, E. (2007) Hacer vivir y dejar morir: Foucault y la genealogía del racismo. ***Tabula Rasa***, (006), 138-152. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=39600606>
- Rabasa, E. (1921). ***La evolución histórica de México***. México: Frente Cultural.
- Salvat, (1973). ***Herencia, medio y educación***. Barcelona: Salvat.
- SEP (1925). ***Memoria que indica el estado que guarda el ramo de educación pública el 31 de agosto de 1925***. México: Talleres Gráficos de la Nación.
- (1927a). ***Contribución de la Secretaría de Educación Pública de México, al V Congreso Panamericano del Niño en la Habana, Cuba, 1927***. México: Talleres Gráficos de la Nación.
- (1927b). ***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.
- Suárez y López Guazo, L. (2005). ***Eugenésia y racismo en México***. México: UNAM.
- Terman, L. (1916). ***The measurement of intelligence***. Boston: Houghton Mifflin.
- y Maud M. (1963). ***Medida de la inteligencia***. México: Editora Nacional.
- Tuiller, P. (1992). ***Las pasiones del conocimiento. Sobre las dimensiones culturales de la ciencia***. Madrid: Alianza Editorial.
- Urías Horcasitas, B. (2007). ***Historias secretas del racismo en México (1920-1950)***. México: Tusquets.

Yaroshevsky, M. G. (1979). ***La psicología en el siglo XX. El desarrollo de la psicología y sus problemas teóricos.*** México: Grijalbo.