



**Los primeros pasos de las Misiones Culturales y sus huellas
en la educación rural de San Luis Potosí, 1923-1932**

T E S I S

**Que para obtener el grado de
Maestro en Historia**

Presenta

Jonatan Ignacio Gamboa Herrera

Directora de tesis

Dra. Oresta López Pérez

Porque camino sólo por ver nuestras huellas juntas, para Dante

Agradecimientos

La gratitud es una virtud que me ha costado trabajo adquirir y que debo perfeccionar. A lo largo de los caminos de esta investigación han sido tantos los que han aportado algo a ella, que me disculpo si a alguien he omitido. Primeramente, el trabajo aquí presentado hubiera sido imposible sin la orientación responsable y siempre inteligente de la Dra. Oresta López Pérez, quien además de su gran capacidad académica, tiene la pericia de ver más allá de lo escrito, sabe de voces y silencios, además siempre dio su tiempo, orientación y atención, que combinados con libertad creativa, me permitieron crecer y tropezarme, pero ella me mostraba siempre cómo debe uno levantarse después, todo esto a pesar de la lamentable pérdida que tuvo que sortear mientras esta investigación avanzaba.

Imposible hubiera sido este trabajo sin el apoyo que El Colegio de San Luis me ha brindado a través de su programa de Historia, gracias al cual pude ir repetidas veces a distintas ciudades en búsqueda de archivos, documentos e información diversa, así como a congresos nacionales e internacionales, dentro y fuera del país. De la misma forma, el Consejo Nacional en Ciencia y Tecnología fue fundamental y aquí agradezco la beca del Programa Nacional de Posgrados de Excelencia gracias a la cual el curso de la Maestría en Historia en El Colegio de San Luis fue posible. Así mismo, agradezco el apoyo brindado a un servidor por parte del Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México, institución que a través del programa de Becas para Estudiantes Distinguidos 2008 fue un pilar indispensable en la construcción de esta investigación.

Así mismo, el cuerpo académico del Programa de Historia que ha dado formación a quienes hemos cursado el programa de Maestría en Historia en El Colegio de San Luis fue fundamental, pues tanto en cursos, como en pasillos y cubículos recibí orientación y aportes, por ello agradezco primeramente a los lectores sinodales de este trabajo, el Dr. Moisés Gámez y la Mtra. Ana María Graciela Gutiérrez Rivas por las orientaciones y correcciones que aportaron al mismo, y también agradezco al Mtro. José Antonio Rivera Villanueva, al Dr. Juan Carlos Ruiz Guadalajara, al Dr. José Alfredo Rangel Silva, al Dr. Fernando Alanís Enciso, al Dr. Carlos Rubén Ruiz Medrano, a la Mtra. Adriana del Río Koerber, a la Dra. Flor Salazar, al Mtro. David Vázquez Salguero, a la Mtra. Adriana Corral Bustos, a la Mtra. Teresa Quezada y al Dr. Javier Pérez Siller, por la formación recibida. Agradezco también a la Dra. Isabel Monroy Castillo, presidenta de El Colegio de San Luis, a la Dra. Luz Carregha Lamadrid, secretaria general, a la Mtra. Marta Martínez Martínez, directora de docencia, extensión y vinculación, y al Dr. Sergio Alejandro Cañedo Gamboa, secretario académico, quienes siempre atentos la labor académica de El Colegio, brindaron todas las facilidades que se requirieron para el desarrollo y difusión del trabajo de los estudiantes.

Agradezco también a mis compañeras y compañero de la quinta promoción de la Maestría en Historia, con quienes lenta, pero sólidamente, he podido fundar una amistad y un compañerismo que quedarán indelebles en mí, tras compartir los pasos y tropiezos de cada uno de nuestros proyectos. Agradezco a Liz, por su genialidad y naturalidad, a Mil, por su disciplina y ecuanimidad, a Ury, por su inteligencia y espontaneidad, a Mono, por su genialidad y disciplina, a Juanita, por su carisma e inteligencia, a Jaz, por su fortaleza y entrega, a Lourdes, por su dedicación y sensibilidad, y a Andrés, por su cordialidad e idealismo, gracias por compartir el camino. Compañeros también, agradezco a quienes hemos compartido temas y rumbos académicos, lo hago porque prestaron y regalaron libros, compartieron información y documentos, dieron orientación y ayudaron leyendo o difundiendo, gracias a la Mtra. Norma Ramos Escobar, al Mtro. Armando René Espinosa Hernández, a la Profra. Carola Sepúlveda Vázquez, a la Antrop. Ana Marcela Sánchez Flores, a la Mtra. Arodí Díaz, a la Mtra. Mónica Chávez González, al Mtro. Guillermo Luévano Bustamante, a la Mtra. Adriana Mata Puente y a la Dra. Graciela Bernal, a esta última, también por su apoyo y acompañamiento gentil y desinteresado en los trámites que compartimos como becarios, así como a todos con quienes interactué en el Seminario Permanente de Investigación. Historia, Educación y Diversidad Cultural en el Noreste de México, en el Curso Internacional Gabriela Mistral, en el VIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana y en el XI Encuentro Internacional de Historia de la Educación.

Muchos otros aportaron a esta investigación con su experiencia, orientando y recomendando lecturas y búsquedas, por ello agradezco al Dr. Juan Bernardo Alfonseca Giner de los Ríos, a la investigadora Laura Alfonseca Giner de los Ríos y al Mtro. David Guerrero Flores, a los primeros por las valiosas orientaciones académicas en la búsqueda de las mujeres de la Revolución y al último por su gentil orientación a todos los becarios del INEHRM y a sus oportunos avisos. Así mismo, debo agradecer a quienes han estado apoyando mi desarrollo académico desde hace ya algún tiempo y de distintas formas como al Dr. Luis Miguel Rionda Ramírez y al Mtro. Carlos R. C. Tapia Alvarado, con quien también me une una amistad que me honra. Con su experiencia también, pero aún más con su apreciable amistad, agradezco a los amigos que aportaron académicamente, al Mtro. Javier Contreras Alcántara, por su crítica tenaz y aguda, así como por las tantas molestias que causé al ser un inquilino desordenado en mis constantes visitas a la ciudad de México, al Mtro. Jesús Alfaro Saldaña, por siempre estar como compañero de viaje académico, aunque en vagones diferentes, y amigo siempre crítico, al Antrop. Manuel Alfonso Martínez Treviño, por ser compañero y amigo en lo académico y en lo lúdico, por los libros y las charlas, al Hist. Sergio Tonatiuh Serrano Hernández, por su agudeza genial y sus siempre atinados comentarios y a la Phil. Lou lou de la Parra, por ser compañera a pesar de mi ligereza, por ser lectora constante y por ser la madre del ser más bello del mundo.

A los tantos bibliotecarios y archivistas a quienes cansé con mis obsesivas peticiones, en especial a Roberto Pérez Aguilar, «el Doc», del Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, por quien gracias a su profundo conocimiento del acervo que contiene dicho archivo, llegué a tantos documentos indispensables para esta investigación; a cada uno de los trabajadores de la Biblioteca Rafael Montejano y Aguiñaga de El Colegio de San Luis, quienes eran amables de ocho a ocho, mientras en ese lugar se redactaba este trabajo casi en su totalidad; también al personal de la Biblioteca Ernesto de la Torre Villar del Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, por sus tantas atenciones vespertinas; de la misma forma las amables atenciones recibidas en el área de Hemeroteca de la Biblioteca Pública de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí; así mismo, las gentiles aunque burocráticas atenciones recibidas en el Archivo General de la Nación, en cuya Galería 3 atisbé un poco de lo que es la «fábrica de la historia». Igualmente a todo el personal administrativo de El Colegio de San Luis por su indispensable ayuda en las más variadas necesidades técnicas y prácticas, en especial a la amabilísima Narda Lira, quien se convirtió en un vínculo cordial e indispensable entre los estudiantes y las siempre complicadas labores administrativas.

A los amigos y camaradas, tantos y tan apreciados, que han estado, algunos desde hace tanto, algunos desde tan lejos, a Alberto Rodríguez, a Jorge Puente, a Francisco Ponce, a Viridiana Vaglienty, a Marilú García, a Julia Gaytán Duque, a Omar Velducea, a Gerardo Cruz-Grunerth, a Nicté Ha Tovar, a Francisco Morales, a Oscar Galicia, a Hjalmar Landelius Monzón, a León García Lam, a Ariel Corpus, a Edgar Rodríguez Castillo, a Adrián Tovar Simoncic, a Jaime Galván, a Ronnie Medellín, a Amanda Cárdenas, a Gustavo Candelaria, a Oscar Gutiérrez, a Fernando Borbolla, a Jesús Gibrán Peralta, a Ethiel Gamboa, a Jesús Reyes y Reyes, a Raúl Castro, a Siw Sein Lio Eng, a Paula Onofre, a Julio Infante, a Rubén Castillo Pescina, a Néstor Rocha, a Jorge Chávez †, a Alejandro Morales Carreño, a Aída Enríquez, a Angélica Velázquez, a Greta Alvarado Lugo, a Antonio Meave, a Arturo Mena Gamboa, a Claudia Quezada, a David Ojeda, a Daniel Bencomo, a Miguel Ángel Rivera, a Miguelángel Vázquez, a Ana Neumann, a Alexandro Roque, a Fernando Méndez Carrillo, a Lila Monroy, a Manuel Ortega Parra, a Miriam Martínez, a Mayela Pérez, a Rafael Soldara y a quien no está.

Pero por encima de todo, agradezco tu presencia contundente, motor inmóvil de cada paso que marca el rumbo que habré de tomar cuando el alba aparece: gracias a Dante Gamboa Parra.

Los primeros pasos de las Misiones Culturales y sus huellas en la educación rural de San Luis Potosí, 1923-1932

Índice

Introducción	1
Capítulo 1. La educación y la ideología posrevolucionaria	15
1.1. La fundación de la SEP y su acción ideológica	16
1.2. Producción y difusión ideológica	27
1.3. Ideología hegemónica y discurso revolucionario	34
Capítulo 2. La articulación de las Misiones Culturales	40
2.1. Los primeros proyectos de educación rural	40
2.2. Los primeros pasos de las Misiones Culturales	43
2.3. Las Misiones Culturales y sus transformaciones	51
Capítulo 3. Las Misiones Culturales y la educación rural en San Luis Potosí	56
3.1. La política y la cultura potosina	61
3.2. La séptima Misión Cultural de 1924 en San Luis Potosí	65
3.3. La sexta Misión Cultural de 1927 en San Luis Potosí	68
3.4. Los primeros pasos de Misiones Culturales por San Luis Potosí	94
3.5. La Escuela Normal Rural de Rioverde	98
Capítulo 4. La memoria de la Misión, imaginarios y representaciones	106
4.1. Intelectuales y Misioneros	108
4.2. Elisa Acuña Rosseti y su papel como misionera	119
4.3. El papel de la mujer	126
4.4. Los maestros rurales observados	130
4.5. La imagen fotográfica como registro histórico	135
4.6. La Misión sobre plata	142
4.7. Los maestros rurales observando	151
Consideraciones finales	161
Bibliografía	168
Documentación	175
Archivos, bibliotecas y hemerotecas consultados	177
Siglas y voces latinas	178
Anexos	179
Anexo I / Tablas	179
Anexo II / Textos	187

*Signos extraños hurta la memoria,
para una muda y condenada historia,
y acaricia las huellas
como si oculta obcecación lograra,
a fuerza de tallar la sombra avara
recuperar estrellas.*

Jorge Cuesta

Introducción

La historia de la moderna educación rural en México se inicia con la fundación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921. Fueron los proyectos educativos de este Ministerio los primeros en ejecutar nuevas estrategias que buscaban articular la educación en un sentido de homogeneización y modernización, coherentes con la ideología revolucionaria y la política cultural del periodo. Uno de estos proyectos, el primero de gran envergadura, fue sin duda el de Misiones Culturales, que inició formalmente en 1923.

La temática de este trabajo es entonces la educación rural, en específico las Misiones Culturales y buscamos hacer un análisis que parte desde un espectro general, analizando lo que este proyecto significó para la cultura nacional, hasta un nivel más particular como lo es el estudio de las Misiones Culturales que llegaron a San Luis Potosí. Nuestro objeto de estudio particular son, por lo tanto, las Misiones Culturales que se instalaron en el estado de San Luis Potosí desde su creación en 1923, hasta 1932, pues en este periodo las Misiones Culturales funcionaron de la misma manera, con algunos cambios en sus programas. Éstas fueron dos, una en 1924 y otra en 1927. Después de 1932, las Misiones Culturales se volvieron fijas. Sin embargo, hay que anotar que el hecho de que sólo llegaran a San Luis Potosí en 1924 y 1927, no significa que desaparecieran después de eso. Sus huellas quedaron en los procesos de la educación rural potosina posterior.

Para esto nos hemos valido de fuentes documentales que vienen principalmente del Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP)¹ y en un segundo término

¹ De este archivo se consultó toda la serie Dirección General de Misiones Culturales (DGMC) y de este fondo documental se utilizaron cerca de 45 expedientes en 52 cajas. Además se revisaron las colecciones de Personal Sobresaliente y de Antiguo Magisterio para conocer datos sobre algunos maestros y misioneros en particular, siendo estos expedientes el sustrato documental principal de este trabajo.

de unos cuantos expedientes del Archivo General de la Nación (AGN)² y del Archivo Histórico del Estado de San Luis Potosí (AHESLP)³. Entre estas fuentes se destacan los reportes que los propios maestros misioneros enviaban a la Secretaría y que nos dan cuenta de las actividades de cada Misión y los Institutos Sociales que instalaban para llevar a cabo los cursos, así como de una cuidadosa evaluación de los maestros asistentes a dichos Institutos.

El registro que los misioneros hacían, incluían Tablas de Estimación Individual que evaluaba la formación y características deseables de los maestros rurales asistentes a la Misión, una serie de documentos que los propios maestros rurales realizaban como trabajos en los cursos, así como un exhaustivo registro fotográfico de las actividades, por lo que a través de estos expedientes podemos vislumbrar cómo funcionaba una Misión Cultural y sus Institutos Sociales. Había también informes anuales que daban cuenta de las actividades y logros a los que se llegaban en las diferentes Misiones, casi todos estos expedientes vienen del AHSEP, en el fondo Dirección General de Misiones Culturales.

La historiografía de la educación en México es un campo relativamente nuevo pero muy rico en investigaciones y la atención al espacio rural es una línea dentro de este campo de estudio que aún tiene muchos aspectos que no se han tocado a profundidad en trabajos académicos. Así sucede con las Misiones Culturales, un proyecto educativo que como aspecto relevante tiene que aún existe a lo largo de la nación y que ayudó al diseño de otros proyectos posteriores. Las Misiones Culturales son referenciadas muy comúnmente por los autores como un proyecto importante de la política cultural de la Posrevolución, pero en la mayoría aparece desdibujado, no se dice mucho más que fue un programa para combatir el analfabetismo en

² Fueron dos fondos de Archivos Presidenciales de este archivo los que se consultaron. Los pocos expedientes que se utilizan aquí son únicamente para comprender un poco la administración y fuente de recursos que desde la Presidencia se otorgaron al proyecto.

³ Este archivo no brindó una fuente importante de documentación, sólo algunos impresos sobre reformas educativas sirvieron al trabajo.

zonas rurales y que tenía como sustrato, la intención de fundar escuelas en las zonas más alejadas de la nación con el afán homogeneizador de la política educativa del periodo, como en el trabajo coordinado por Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños Martínez, *Historia de la educación pública en México*, publicado como parte de las ediciones conmemorativas del LX aniversario de la creación de la SEP en 1981 o trabajos como la *Breve Historia de México* de José Vasconcelos.

Sin duda, existen las obras historiográficas que marcaron paradigmas importantes en la historia de la educación y que son la punta de lanza a muchos otros trabajos y que se entienden como los grandes trabajos. Entre ellos encontramos el de Engracia Loyo, *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*, publicado por el Centro de Estudios Históricos de El Colegio de México en 1999; el de Susana Quintanilla y Mary Kay Vaughan, *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*, publicado por el Fondo de Cultura Económica en la década de los noventa; el paradigmático trabajo de Mary Kay Vaughan, *La política cultural de la revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México. 1930-1940*, publicado en español por la Secretaría de Educación Pública en 2000 y, el de Josefina Zoraida Vázquez, *Ensayos sobre historia de la educación en México*.

En todos los trabajos antes mencionados y en diferentes medidas las Misiones Culturales aparecen en el marco del conjunto de acciones de la SEP tanto en sus primeros años como a lo largo de su desarrollo en el siglo XX. Se apuntan en ellos características que dibujan el perfil del proyecto y de sus cambios a lo largo del siglo XX, sin embargo, se usan, por lo general para enmarcar las características de las acciones educativas en el campo rural o para enfocar las acciones concretas de misioneros y maestros rurales en el contexto de luchas y resistencias. Por ejemplo, en uno de estos trabajos se referencian más de una vez las acciones de Misiones Culturales para afirmar que los misioneros actuaban como mediadores y

defensores de campesinos que eran oprimidos por poderes locales como terratenientes y caciques⁴. Sin embargo, las Misiones aparecen desdibujadas en todos estos casos y no se les da mayor atención, a pesar de que en todos se afirma su importancia.

Hay trabajos publicados por la misma Secretaría en los que se analizan a las Misiones ya desde un punto de vista más alejado y desde un punto de vista académico, de entre ellos destaca el de Augusto Santiago Sierra, *Las Misiones Culturales*, publicado en la colección Sepsetentas en 1973 o trabajos que las analizan desde instituciones como la Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura de las Naciones Unidas de Lloyd H. Huges, *Las Misiones Culturales Mexicanas y su programa*, de 1951, que nos da cuenta de cómo valoraba esta institución el programa como parte de los avances en materia de educación rural. El primero, por su parte, es un breve recorrido histórico de las Misiones Culturales de corte muy general, en el que se incluyen una serie de apéndices que explican las cuestiones de organización institucional del proyecto.

Los trabajos que analizan el contexto de la vida cultural y educativa que nos dan la lógica de inserción de este tipo de programas en el momento, hay que decir que muchos de ellos se publicaron en la colección Biblioteca Pedagógica, editada entre 1985 y 1986 conjuntamente por la Secretaría y Ediciones El Caballito. Trabajos como éstos son el de Concepción Jiménez Alarcón, *Rafael Ramírez y la escuela rural mexicana*, que para nosotros es importante puesto que se habla brevemente de las acciones de este importante educador en el espacio rural, siendo un activo ideólogo y ejecutor del proyecto de Misiones Culturales y de otros, o la antología preparada por Benjamín Fuentes, *Enrique Corona Morfín y la Educación Rural*. Hay otros trabajos que analizan la educación rural y el papel del Rafael Ramírez en su desarrollo como el de Manuel M. Cerna, *Rafael Ramírez. Aladid de la educación rural*.

⁴ VAUGHAN, 1984: 320, 321 y 324.

Como una fuente importante para nuestra investigación, están las reflexiones que se hicieron por funcionarios estatales sobre el funcionamiento de las Misiones Culturales. Rafael Ramírez, que fue el primer Jefe de Misión y después Director General del proyecto, escribió varias obras sobre el tema como *Historia, orígenes y tendencias de las Misiones Culturales. Éxitos y fracasos. Breve análisis de las causas*, que es un informe que da cuenta a la Secretaría en 1927 sobre el estado de las Misiones Culturales. El propio Ramírez escribió algunas obras como son *La escuela rural, La escuela rural mexicana, Supervisión de la educación rural y Organización y administración de escuelas rurales*; todas publicadas por la propia Secretaría y atendiendo a cómo este funcionario vivió su experiencia en la educación rural, refiriendo tanto a las Misiones Culturales como a otros proyectos educativos en los que estuvo inmerso. Con estos textos y otros, hemos establecido un diálogo crítico para poder enmarcar fehacientemente nuestro trabajo.

Para el caso de las Misiones Culturales en San Luis Potosí no existe ningún trabajo previo a éste, sin embargo, en tesis recientes realizadas para la Maestría en Historia en el Colegio de San Luis el tema de la educación rural potosina está presente y las Misiones Culturales son tratadas de manera tangencial, además, en dichos trabajos se accedió a algunas de las fuentes documentales sobre el tema, por lo que dichos trabajos⁵ han servido también para brindar alguna información para éste. Con estos textos se ha establecido un diálogo cuando éstos tratan, aún de manera secundaria, el tema de las Misiones Culturales. Todas las fuentes bibliográficas y de investigaciones académicas referidas hasta ahora, se exponen como el estado de la cuestión en el que se enmarca el presente texto y sirvieron ellas para un diálogo sobre el tema que aquí se maneja.

⁵ CHÁVEZ, 2006 / ESPINOSA, 2006 / RAMOS, 2006.

Para la realización de este trabajo se siguieron varias estrategias metodológicas. La primera fue la búsqueda bibliográfica para situar el estado de la cuestión y conocer los trabajos que sirvieran como base para éste, este trabajo fue constante durante toda la investigación y llevó al diálogo académico entre las informaciones ya vertidas sobre el proyecto y los nuevos datos obtenidos de la segunda y más importante estrategia metodológica, el trabajo de archivo. En el referido AHSEP, se encontró una fuente riquísima y poco explorada, la serie de la Dirección General de Misiones Culturales, que proveyó la documentación de la que ya hemos hablado que representa la fuente documental más importante para nuestra investigación. Se logró consultar en sucesivas ocasiones todo lo referente a las Misiones Culturales instaladas en San Luis Potosí en este periodo, además se permitió por parte del Archivo digitalizar el material necesario tanto documental como gráfico que permitió un análisis posterior y pormenorizado de la información.

El trabajo exegético de esta documentación se hizo en varios sentidos, primeramente se buscó extraer y discriminar la información más adecuada para los fines de este trabajo y se realizó también un análisis crítico de las fuentes y por otro lado, la digitalización del material gráfico de cerca de 200 fotografías, de las cuales tras una discriminación y retoque de las mismas, se extrajo también información y finalmente se seleccionó una muestra significativa de cerca de 20 de ellas para su uso en este texto. También se logró tomar información y formar una pequeña base de datos estadísticos y de registro de nombres y datos de asistentes a la Misión de 1927 que se analizó numéricamente. Esto conllevó a la producción un discurso que finalmente configura en el texto que aquí se presenta, siendo este trabajo de síntesis el resultante final de todo el trabajo previo y la exposición final de la investigación que este trabajo representa y que párrafos más adelante explicaremos cómo se estructura.

Para todo esto hubo una serie de sustentos y construcciones teóricas que tienen su fundamento en la Historia Cultural⁶, sobre la cual hay muchos debates desde su definición hasta sus alcances y metodología y en una postura crítica cercana a diversos autores. Esta historia cultural surge en Francia a partir de la *École des Annales*, y Burke la distingue como el estudio de cualquier actividad humana, analizando las estructuras más que articulando cronologías a partir de documentos institucionales y no oficiales⁷. Por su lado, Marc Bloch, según Marcos Lara, afirma que “la historia debe ser una historia global, total, de alcance multidisciplinario, para poder proporcionar explicaciones de conjunto de los hechos pasados”⁸. En el mismo sentido, Roger Chartier nos dice que en la Historia Cultural “el historiador busca situar [sincrónica y diacrónicamente] un sistema de pensamiento con una expresión previa de la misma rama de la actividad cultural [...] de una cultura”⁹.

Así mismo, es importante para este trabajo el concepto de cultura. Ante la afirmación de Jean-Pierre Rioux de que toda historia social es cultural, podemos decir que el estudio de la representación del mundo en un grupo social dado, en este caso el México de la década de los veinte, a través de ver algunas de sus manifestaciones culturales como lo son el arte, la religión, la educación, las creencias, la política, la economía, nos permite decodificar los

⁶ La perspectiva de la Historia Cultural es una consecuencia de la escuela francesa en relación con la Escuela de los Annales. Entre los principales autores a los que se debe uno remitir para la comprensión de esta perspectiva teórica, se encuentran Carlo Ginzburg con su obra *Il formaggio e i vermi* de 1976, Peter Burke con *Popular culture in early Modern Europe* de 1978 y Robert Darnton con *The great Cat Massacre and others episodes in french Cultural History* de 1984. En términos sencillos la Historia Cultural o *nouvelle histoire* para Burke, es una “historia total”, como lo diría Marc Bloch, que analiza el desarrollo histórico como un sistema y no como una narración concatenada de acontecimientos. Además, entiende como fuentes para la construcción de la historia, nuevos “documentos” que van más allá de la antigua idea del documento de archivo, hasta llegar a comprender como documento además a toda obra artística, vestigio físico o cualquier otro producto cultural. El documento en la Historia Cultural se puede “construir” para poder tomar de él información relevante para la “construcción del sentido”, diría Roger Chartier, que permita explicar las relaciones entre el sistema de pensamiento y las formas grupales o individuales de apropiación de dicho pensamiento. Puesto que toda cultura es “indisociablemente social” diría Antonie Proust, el estudio de la Historia Cultural se puede entender también como el estudio de la Historia Social. BLOCH, BURKE, CARDOSO, CHARTIER, DARNTON, GINZBURG, RIOUX y SIRINELLI.

⁷ BURKE, 1996: 13; Antonie Prost, “Social y cultural, indisociablemente” en RIOUX y SIRINELLI, 1999: 146-147

⁸ Marcos Lara, “Presentación” en BLOCH, 2006: 12.

⁹ CHARTIER, 1996: 41.

códigos de comprensión del mundo. Por ello, podemos decir que cultura es todo producto social que tenga inmerso en él la representación del mundo del grupo dado, y que contenga valores éticos, morales, de comportamiento, estéticos y de verdad por los cuales podamos comprender al colectivo que los produce. Sin embargo, esta definición, como todas las posibles, es sumamente simplista y, por tanto, puede llegar a ser fallida. No obstante, es preciso comenzar con una definición de cultura si lo que vamos a analizar son productos culturales generados institucionalmente en México a partir de la creación de la SEP en las Misiones Culturales.

Puesto que mucho del rescate cultural que buscó el proyecto de la SEP en la educación rural fue en la cultura popular, éste es otro concepto fundamental para el presente trabajo. Peter Burke, por ejemplo, dice que la cultura popular es aquella creada por “los excluidos, los marginados, los grupos y las clases subordinadas”¹⁰; pero no sólo eso, por ejemplo, Carlo Gizburg la ve como “el conjunto de actitudes, creencias, patrones de comportamiento, etcétera, propios de las clases subalternas en un determinado periodo histórico”¹¹, entendido además lo popular como lo que agrada a los sectores mayoritarios de un grupo social, sectores que no son propiamente los sectores más beneficiados del grupo, o los que podemos llamar “las masas”¹². Entonces, podemos decir que la cultura popular se opone a la cultura marcada desde los grupos hegemónicos o en el poder; ante esto surge la duda de por qué el ideal educativo vasconceliano toma desde la institución, es decir desde el poder, a la cultura popular como una bandera de desarrollo social. Como ejemplo de esto, recordamos el valor que se le dio a la litografía y al trabajo de José Guadalupe Posadas, por dar sólo un ejemplo, dentro de

¹⁰ BURKE, “¿Qué es la historia de la cultura popular?” en SAMUEL, 1984: 153.

¹¹ GIZBURG, 1997: 16.

¹² Yeo, “¿Qué es la historia de la cultura popular?” en SAMUEL, 1984: 160.

la SEP como productos altísimos de la cultura mexicana, cuando antes eran vejados al no ser considerados arte, por lo menos desde el Estado.

Por otro lado, otros conceptos fueron tomados del materialismo histórico como lo son ideología, ideología hegemónica, intelectuales, aparatos de estado y otros en los que partiendo sobre todo de la filosofía gramsciana y althuseriana se analiza el espectro cultural y social de las instituciones y los actores de este contexto. Dichos conceptos serán definidos en el cuerpo del trabajo, por eso nos limitamos aquí a exponer su uso para completar el panorama teórico con el cual se estructura este trabajo. Finalmente también se hizo teóricamente la construcción de conceptos tales como el de «área de influencia» para definir los espacios de actuación y concreción final de las Misiones Culturales, este concepto da un margen de análisis propio a este trabajo, de la misma forma será expuesta su construcción y su uso en el cuerpo del mismo.

De la misma forma, para hacer el análisis de las fotografías antes mencionado, hemos basado nuestras consideraciones teórico-metodológicas para este trabajo hermenéutico de interpretación de imágenes en varios autores que discuten sobre los contenidos y construcciones discursivas en las imágenes, como Boris Kossoy, Peter Burke, Ruggiero Romano, Lourdes Roca, Fernando Aguayo, entre otros historiadores de la cultura, que han discutido sobre la fotografía y la imagen consideradas como registro histórico. Esta discusión la hemos incluido en un apartado previo al dedicado justamente al análisis concreto de las fotografías que se obtuvieron de las fuentes bibliográficas y de archivo.

Como resulta evidente, hemos decidido exponer la mayor parte de las construcciones y los presupuestos teóricos en el cuerpo del texto, esto lo hemos hecho para que los conceptos en los que se cimienta nuestro análisis estén articulados al análisis mismo, es decir, nos parece importante que no haya una desvinculación discursiva entre teoría y práctica, para que el

lector tenga en claro cómo y dónde es que las formulaciones teóricas han ido usadas para la construcción de nuestro propio discurso.

Para completar esta exposición inicial, diremos cómo se fue construyendo este trabajo en su discurso, que fue de corte deductivo, partiendo de hablar de los grandes proyectos nacionales, pasando por la articulación del proyecto nacional de las Misiones Culturales, hacia la acción concreta de las Misiones en San Luis Potosí. En un primer momento, lo que era identificable del proyecto era lo que historiográficamente ya estaba consignado, por lo cual la mayor parte de la primera información obtenida para el trabajo estaba referida al papel de los proyectos de educación rural en el contexto de la política cultural difundida desde sus orígenes por la SEP, por ello, esta información nos ha permitido situar a las Misiones Culturales como una parte importante de la estrategia explícita de esta Secretaría para el combate contra el analfabetismo y para llevar educación a un amplio sector de la población que en su mayor parte estaba en el espacio rural.

Esto nos llevó necesariamente a una reflexión sobre los métodos y las formas en las que el Estado difundía una ideología hegemónica específica y sobre los fundamentos mismos de esta ideología, reflexiones que nos llevan a los creadores y difusores de ésta. Por ello, la primera parte del texto que expone este trabajo, está orientada hacia la política cultural, la difusión ideológica de un discurso estatal y el papel de los proyectos de educación en este contexto general.

Más adelante se volvió necesario hablar en concreto del proyecto Misiones Culturales y fue a través de documentación, información historiográfica e información expuesta (pero muchas veces no difundida) por la propia SEP a través de folletos, informes y otro tipo de documentación, que construimos una segunda parte en la que revisamos el desarrollo del proyecto en su primera etapa, comprendida, como ya se dijo, entre 1923 y 1932. Su función

era llegar a los maestros rurales y en menor medida, pero igual importancia, a las comunidades rurales para formarlos no sólo en cómo dar educación académica, sino educación práctica, que les permitieran a los pobladores tener mayores oportunidades de trabajo en un claro afán homogeneizador que tenía como sustrato la idea de que modernizar, llevar las formas en las que las grandes metrópolis realizaban sus estrategias de desarrollo, era lo mejor para estos grupos.

La forma en la cual se hacía esto era a través de llevar cursos llamados Institutos Sociales, en los que por varias semanas se impartían clases en las zonas rurales a las que asistían maestros rurales y personas de las comunidades cercanas que formaban además en cuestiones de salud, educación física y deportes y otras áreas que buscaban higienizar las costumbres de dichas comunidades. De esta forma funcionaron las Misiones Culturales hasta que en 1932 se decidió que era muy complicado seguir manteniéndolas como centros educativos ambulantes, así que se decidió hacerlas fijas y fueron integradas, con las mismas finalidades, a las Escuelas Regionales Campesinas que aglutinaban a las Escuelas Normales Rurales y las Escuelas Centrales Campesinas y eran, por lo tanto, centros de formación docente normalista y centros de integración de las comunidades rurales; las Misiones, por lo tanto, continuaron su trabajo pero con la gran diferencia de que eran ahora los pobladores los que se debían acercar al centro educativo para obtener esta formación. Por ello, consideramos que este cambio modifica toda la forma de entender al proyecto y nos sirve como límite para acotar temporalmente nuestro trabajo.

Continuando con este esquema deductivo, llegamos a una parte del trabajo aún más particular, la de las acciones concretas de Misiones Culturales en San Luis Potosí entre 1923 y 1932. Vemos en este tema que sólo dos Misiones Culturales llegaron a este estado en este periodo, la séptima Misión de 1924 y la sexta de 1927, siendo ésta última la de mayor alcance.

Estas dos Misiones tuvieron dos caracteres muy diferentes. La primera tuvo un solo Instituto Social, que en este caso, como también en el de 1927, tuvo una duración de tres semanas, y este Instituto se realizó en el espacio de la ciudad de San Luis Potosí, pero fueron invitados a él los maestros rurales tanto federales como locales, también tuvo un gran interés de la población y por lo cual tuvo una asistencia mucho mayor que la planeada, pero la característica de estar en suelo urbano, la vuelve extraña, además de que pareciera ser que no estaba planeada desde el primer momento, porque no aparece consignada en la historiografía, sino que la encontramos sólo en el reporte del Jefe de esa Misión Cultural, Rafael Ramírez, quien siempre estuvo interesado en el desarrollo de la escuela rural mexicana.

La segunda huella de Misiones Culturales en San Luis Potosí la encontramos en 1927, año en el cual la sexta Misión Cultural llegó también a San Luis Potosí dirigido esta vez por Elisa Acuña Rosseti, quien para entonces tenía ya una reconocida trayectoria política en la prensa de corte revolucionario. Esta Misión fue significativamente diferente, esta vez estableció cuatro Institutos Sociales en regiones muy heterogéneas del estado. Al norte, en Venado, en la huasteca en Tancanhuitz y Xilitla, y finalmente en el centro en Villa de Pozos, una comunidad muy cercana a la capital del estado y que hoy forma parte de la zona conurbada de la misma. Esta Misión fue diferente no sólo porque estableció más Institutos, sino por el proceso mismo por el que pasaba el proyecto nacional en ese momento. 1927 fue el año más importante para Misiones Culturales en esta primera etapa, pues fue en el que se evaluaron con más cuidado las acciones de los misioneros porque ya se comenzaba a pensar en un cambio de organización, cambio que llegó a la transformación ya referida en 1932.

Por ello, las Misiones de 1927 son las que más están consignadas documentalmente a través de reportes, fotografías y memorias que han sido consultadas para este trabajo en el AHSEP. Esto nos brinda una riqueza de fuentes que es importante para la comprensión de las

acciones de Misiones Culturales en San Luis Potosí. De entre estas fuentes destacan las fotografías, pues las que encontramos en las Memorias de la SEP, así como en su Archivo Histórico son abundantes y nos hablan de una forma de registrar consciente y bien planeada, coherente con las ideas de la política educativa que la SEP propugnaba.

También en esta tercera parte, tras analizar los pasos de Misiones Culturales, veremos cómo las transformaciones sufridas del proyecto Misiones Culturales se llevaron a cabo en el estado de San Luis Potosí, eso es posible gracias al análisis de los documentos también recogidos del Archivo Histórico de la SEP y referidos a la Escuela Normal Rural de Rioverde, centro educativo en el que estuvieron depositadas las responsabilidades de este proyecto rural en años posteriores.

La cuarta y última parte del trabajo, consecuente con el esquema deductivo, nos ha llevado a la reflexión sobre los actores que llevaron a cabo todo esto a través del análisis de los documentos que antes ya mencionamos y que nos refirieren a los imaginarios y las representaciones, tanto de la SEP como institución, como de los actores representantes de dicha Institución, que eran los misioneros, y de los receptores últimos de la ideología propugnada a través de las Misiones que eran los maestros. Por ello hemos dedicado una parte del trabajo a la reflexión sobre el papel de los que planearon y aplicaron el proyecto. Pensamos primero sobre los grandes instigadores como José Vasconcelos y Rafael Ramírez, luego sobre los ejecutores como Elisa Acuña Rosseti y los misioneros que ella dirigía, finalmente pensamos también sobre los maestros rurales, también como ejecutores últimos de todas estas acciones políticas. En el texto aparecen las voces de estos ejecutores finales.

Así pues, a lo largo del texto vemos primero el contexto general y luego el texto va descubriendo elementos cada vez más particulares de lo expuesto en la parte anterior. Por lo tanto, la estrategia deductiva que sigue el texto, no segmenta en escaños por temas o sigue una

diégesis temporal de los acontecimientos narrados, sino que va cerrando gradualmente su ángulo de enfoque hacia cuestiones cada vez más particulares con el fin de acercarse al objeto de estudio, dando antes los elementos para situarlo en su contexto, para entonces dejar claro cómo es que lo expuesto se sitúa en el marco de los otros elementos que se han mostrado antes en el discurso narrativo.

Así pues, en esta Introducción hemos presentado la estructura y contenidos generales del presente trabajo, así como las fuentes y fundamentos tanto teóricos como metodológicos que sustentan a la investigación, nos adentraremos ahora en el texto mismo que en una estructura narrativa de corte deductivo presenta el panorama en el cual las Misiones Culturales primigenias llegaron al estado de San Luis Potosí.

Capítulo 1. La educación y la ideología posrevolucionaria

La historia de un México moderno que se transformó gradualmente a partir de la Revolución Mexicana debe construirse holísticamente. En este trabajo, a pesar de estar centrado en la actuación de un proyecto en concreto como lo es el de Misiones Culturales, se busca, desde este capítulo, situar el peso específico que tuvo dicho proyecto en el contexto de un México que se estaba construyendo ideológica y políticamente. Un proceso tal tuvo a su interior una suma inconmensurable de elementos, lo que vuelve necesario comprender que ninguno de ellos estuvo aislado. La educación rural, así como la narrativa, la política, y muchos otros elementos, forman un conjunto que es preciso desentrañar y eso buscamos aquí, desentrañar todos los elementos posibles de un proceso del que explicaremos sólo una parte.

Pero para entender esa parte, hablaremos aquí del conjunto que significó la Revolución y la Posrevolución¹³, del proceso ideológico de construcción del México moderno y de las diferentes herramientas de difusión de ese proceso ideológico. Situaremos a la educación en lo general y a la educación rural en lo particular, en su relación con artes como el muralismo, la cinematografía y la narrativa, así como las formas en las que el Estado los utilizó en su proceso de cimentación. Porque lo educativo, lo artístico y lo político, se articularon ideológicamente y al centro de esta articulación estaba la SEP y su instauración significó indudablemente un parteaguas de la historia mexicana, no por el hecho mismo de su instauración, sino por las formas en las que sus actividades se articularon. Dichas formas

¹³ Los años comprendidos más o menos entre 1910 y 1946 han sido fuente de múltiples debates para su periodización. Algunos le llaman Revolución, otros aumentan el término Posrevolución y ha habido periodizaciones diferentes sobre cuándo comienzan, hay quienes hasta amplían, antes o después estas periodizaciones, así como quienes las reducen. Más adelante afirmaremos nuestra posición ante el debate, del cual se pueden encontrar diferentes posturas en las siguientes obras. AGUILAR y MEYER, 2001 / AZUELA, 1988 / BENJAMIN, 2003 / KNIGHT, 1986 / SILVA-HERZOG, 1984 y 1988 / VAUGHAN, 2001.

tuvieron desde su primer momento diversos fundamentos ideológicos, cada uno adecuado a la política cultural de cada momento.

1.1 La fundación de la SEP y su acción ideológica

Los gobiernos de Revolución Mexicana y la Posrevolución se encargaron de llevar a cabo campañas para educar a obreros y a campesinos como un medio para transformar la estructura social del país, promover el desarrollo nacional y formar una clase trabajadora que sirviera de sostén al proyecto modernizador mexicano, todo lo cual tomó años y un gran esfuerzo para ser hecho realidad. La mayor parte de estas ideas tomaron cuerpo jurídico en el artículo tercero de la Constitución de 1917, el cual sufriría varias modificaciones para ajustar su contenido a la situación preponderante.

Sin embargo, durante la administración de Carranza se consideró que la educación pública debía simplificarse y se suprimió la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes. Esto generó más problemas de los que pretendía resolver. Al hacer de la educación básica una responsabilidad municipal, se pretendía que el nivel gubernamental que daba educación estuviera más cercano a la población. Sin embargo, el que esto funcionara requería de una movilización de recursos que los municipios no tenían, y esto hizo insostenibles a las escuelas, lo que hizo que la labor educativa tuviera un freno que duró algunos años¹⁴.

Una de las más importantes acciones que se llevó a cabo para reorganizar la educación en México, fue la creación, que se puede entender también como una reinstauración, de la SEP

¹⁴ La supresión de la institución encargada hasta entonces de la educación y las artes en México, se debió a que se buscaba simplificar la administración nacional y así, las labores de la educación se dividían; los municipios se encargarían de las escuelas elementales, los estados de las de enseñanza media y la federación de la Universidad Nacional. A este respecto encontramos el texto de Leonardo Gómez Navas “La Revolución Mexicana y la educación popular” en: SOLANA, CARDIEL y BOLAÑOS, 1981: 116-156.

en 1921 en el régimen de Álvaro Obregón. Su principal promotor fue José Vasconcelos, quien se convirtió en su primer Secretario y quien anteriormente se había desempeñado como Rector de la Universidad Nacional de México. Vasconcelos concibió a la SEP como una forma de federalizar la educación, incorporándola al proyecto nacional obregonista de modernidad y estabilización. Imprimió a las campañas educativas un carácter de cruzada nacional, con grandes movilizaciones de masas y un gran presupuesto para impulsar la alfabetización. Su trabajo dejó sentadas las bases para que la estructura educativa que hoy se tiene en el país fuera construyéndose a lo largo del siglo.

Este proceso tenía varios aspectos, entre los que se contaban la educación indígena para asimilar a la población marginal, la educación técnica que creara recursos humanos para el campo y la industria, la educación rural para elevar el nivel de vida del campo mexicano y un sistema de creación de bibliotecas y edición de libros para popularizar la cultura. La idea de difundir una cultura nacional era central, pues se buscaba unir a los diferentes grupos sociales, separados en ese momento por los resultados de diez años de lucha. Después de tomar a la recién creada SEP, Vasconcelos dijo en un discurso que “el destino llevaba a un filósofo a la magna tarea de educar a un pueblo”. La obra que él inició, transformó la historia de la educación en México, ya que los problemas de la educación interesaron, gracias a su influjo, a toda la vida nacional. Esto, reuniendo el sentido de la realidad con un idealismo que se remontaba hasta lo mesiánico.

Precisa en cada nación un organismo central y provisto de fondos para que exista la posibilidad de una acción educativa, extensa e intensa, capaz de influir en la vida pública. Y toca a este organismo generalmente llamado Ministerio de Educación, señalar las orientaciones generales, técnicas y políticas de la enseñanza. Le corresponde así mismo asegurar cohesión de lo enseñado en las distintas facultades o

escuelas. No se trata ya de saber si la actuación de un Ministerio de Educación es o no deseable; no existe, hoy por hoy, posibilidad de sustituirlo. Independientemente de que el Estado esté o no capacitado para educar, debe reconocerse la realidad de que sólo el Estado dispone o podría disponer de los fondos necesarios para un esfuerzo educacional de importancia¹⁵.

La obra de Vasconcelos tuvo un sentido de reivindicación social, su plan de enseñanza era popular y tendía a la educación de multitudes¹⁶. La federalización de la enseñanza era el medio legal indispensable para dar acción al gobierno en todos los lugares del país a donde no llegaba la influencia educativa de los agentes locales pues “en un punto estaban todos de acuerdo: para satisfacer su vehemente deseo de ponerse al día a la par de los pueblos anglosajones industriales y liberales o de los cultos franceses había que educar a pueblo”¹⁷.

El primer paso para esto fue combatir el analfabetismo y después modificar las orientaciones y métodos de la escuela primaria. Creó también la escuela de la pequeña industria, la escuela técnica, la escuela agrícola y la escuela rural. Ideó el proyecto Maestro Misionero para llevar la enseñanza a las regiones del país más alejadas de la civilización¹⁸. Muchas de sus ideas fracasaron o no se llevaron a cabo, ya sea por el poco tiempo que tuvo para realizarlas o por la magnitud de sus proyectos. Durante el régimen de Calles, en 1924, Vasconcelos tuvo que abandonar el Ministerio de Educación debido a una circunstancia política que lo distanció del Presidente y de su proyecto nacional.

¹⁵ VASCONCELOS, 1952.

¹⁶ En esta etapa y las posteriores, sobre todo se hizo énfasis en la educación rural e indígena con proyectos como Maestro Misionero, Casa del Pueblo, Misiones Culturales, Escuelas de Circuito, entre muchísimos otros, siempre imbricados en su realización; pues se vio la necesidad de acceder a estos espacios para impartir educación, labor antes encargada a la Iglesia, justamente para disminuir su influencia ideológica en estos grupos sociales y aumentar la del Estado, además por una preocupación, si se quiere discursiva, por la alfabetización y por la homogeneización de los contenidos. VAUGHAN, 2001.

¹⁷ VÁZQUEZ, 2005: 25.

¹⁸ SOLANA: 1981.

Sin embargo, el gobierno de Calles, acorde con las políticas obreras¹⁹, también dio un gran impulso a la educación y a la capacitación, como parte de una política que dotara al país de mano de obra calificada y apta para el desarrollo industrial. La SEP fue el instrumento del gobierno federal que instauró un sistema escolar más acorde con los nuevos tiempos que México vivía. Entre los principales logros de Calles en la educación, se cuenta la creación del Departamento de Escuelas Rurales, la reorganización de la Escuela Nacional de Maestros y la instauración de la educación secundaria a través de la creación de la Dirección de Segunda Enseñanza en 1926. Acciones llevadas a cabo por los Secretarios de Educación, José Manuel Puig Casauranc y Moisés Sáenz.

Estos cambios también estuvieron enmarcados en las luchas políticas del periodo, como la guerra cristera, la cual fue en parte una reacción a la promulgación de las leyes reglamentarias al artículo tercero constitucional, especialmente en lo relativo a las escuelas particulares y a la educación laica. En general, la aplicación de estos principios estuvo sujeta a limitaciones, por lo que se podría decir que su vigencia fue escasa en algunas regiones.

El gobierno callista también dio un gran impulso a la alfabetización, ya que era necesaria para lograr el desarrollo que México requería. En general, el sector educativo se vio beneficiado por la política de Calles, que sentó las bases para el posterior desarrollo de aquél y su ampliación a todos los mexicanos. Pese a todo, durante el periodo de Calles la educación decayó un poco en relación con el régimen de Obregón, pero aún tuvo un fuerte impulso. Como ya hemos visto, se apoyó la creación de nuevas instituciones culturales y se instituyó la educación secundaria. También se reorganizó la Escuela Nacional de Maestros y se dio un

¹⁹ La cuestión de los obreros en la Revolución y Posrevolución es interesante, aquí no la tocaremos por no ser el tema, pero se podría hacer un análisis con base en las ideas gramscianas sobre el tema, que en México se ha trabajado poco, se puede consultar al respecto, RUIZ, 1946. Para el caso de San Luis Potosí, hay también algunas investigaciones recientes que resultan interesantes, al respecto, LUÉVANO, [en prensa].

reglamento para escuelas particulares, con el que se les obligó a estar bajo el control de las autoridades federales. Bajo el resto de los gobiernos del llamado Maximato, es decir los de Pascual Ortiz Rubio y Abelardo L. Rodríguez, la educación prácticamente siguió la línea de Calles, aunque un tanto disminuida.

Con la fundación de la SEP, el modelo educativo mexicano había comenzado a tener forma. Sus tres primeros departamentos, el Escolar, el de Bibliotecas y el de Bellas Artes, sufrirían modificaciones en el régimen de Cárdenas con la creación del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), el Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA) y el Instituto Nacional Indigenista (INI), organismos más especializados en estas determinadas ramas del quehacer cultural de México. La creación de dichos institutos daría pie a grandes investigaciones sobre la realidad cultural de nuestro país, y a su vez fueron la cuna de grandes pensadores, como Eulalia Guzmán, Alfonso Caso, Ignacio Bernal y otros, que se abocarían a la ardua tarea de rescatar del olvido el pasado indígena y colonial. También estos organismos ayudaron a la creación de museos, como el Museo del Carmen y el del Chopo, entre otros, en donde se preservó mucho del patrimonio cultural de la nación.

Tras la gestión de Vasconcelos, la educación quedó a cargo de un grupo de maestros profesionales que también transformaron los procesos educativos en México. Durante la administración de Moisés Sáenz se reestructuraron las escuelas secundarias y se instituyó a la educación secundaria como una más de las responsabilidades del Estado. También se renovó en esta época la enseñanza primaria. Al terminar el régimen de Calles la política educativa carecía de una autoridad intelectual y moral en la Secretaría de Educación y se sucedieron varios ministros que no aportaron significativamente al proyecto educativo. Durante la dirección de Ezequiel Padilla se publicó la Ley de Escalafón e Inamovilidad que logró

reestabilizar el presupuesto de la Secretaría que se había perdido tras la salida de Vasconcelos. Un nuevo impulso importante fue la educación socialista iniciada por Narciso Bassols.

Bassols, abogado e intelectual, había sido nombrado Secretario de Educación por Ortiz Rubio el 23 de octubre de 1931, continuando durante el gobierno de Abelardo Rodríguez hasta el 9 de marzo de 1934. Bajo su dirección hubo nuevas tendencias y reformas debidas a factores como la crisis económica, el crecimiento de los grupos políticos de izquierda y la reacción de muchos maestros ante los fracasos recientes de la educación. Con Bassols entró la educación socialista que se abrió paso durante el gobierno de Cárdenas.

En diciembre de 1933, en la Convención de PNR en Querétaro, se formuló el Plan Sexenal y en Veracruz se tomó la primera iniciativa de Reforma del Sistema Educativo, proponiendo adoptar la educación racionalista que debía ser no únicamente socialista sino estar de acuerdo con los principios del socialismo científico. El artículo tercero constitucional se reformó en octubre y decía ahora “La educación que imparte el Estado será socialista y además se excluirá toda doctrina religiosa, combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y la vida social”.

Cuando Narciso Bassols tomó la SEP, la política educativa era caótica y su primera acción fue restablecer el orden; emprendió la obra de armar y ajustar el aparato educativo sin grandes pretensiones ideológicas. Su política se orientó a impulsar y mejorar la escuela rural y la escuela técnica practicando una política educativa socialista. Intentó que la Ley de Escalafón fuera un sistema práctico. Esto marcó una diferencia en contraste con el proyecto de Vasconcelos que era definida por el hecho de que Bassols no era un filósofo sino un político. Él afirmaba que el laicismo no cumplía su fin de abolir la enseñanza religiosa y desarrolló una campaña antirreligiosa en las escuelas, sin embargo no quería acabar con la enseñanza

religiosa, porque ésta respondía a una necesidad espiritual que la ciencia no satisface. Para Bassols el laicismo no debía existir como principio de la educación, éste debía ser de un contenido doctrinal positivo que satisficiera las necesidades espirituales. Por lo tanto, el laicismo como contenido doctrinal, sólo excluía lo religioso en el hecho mismo de la educación, pero no lo excluía fuera de ella.

Encontró dos problemas reales de la educación que convirtió en las necesidades centrales de su gestión: la necesidad de suprimir el principio de la escuela laica y la necesidad de dar a la enseñanza un contenido doctrinal positivo. Para Bassols existía la exigencia de reformar ideológicamente al pueblo por medio de la escuela oficial. Este cambio ideológico se daría por medio de la educación socialista, sin embargo, este concepto no fue cuestionado por los maestros y tal vez no fue entendido, pero se prestaba para ser una bandera política, tuvo tal éxito que logró que en la Convención de Querétaro el artículo tercero fuese reformado.

Como vimos, la educación socialista fue una herencia del Maximato al régimen de Cárdenas, pero la reforma del artículo tercero no fue acompañada de una difusión doctrinal o ideológica de lo que el socialismo era, no se sabía a ciencia cierta qué era la educación socialista y por lo tanto no se sabía cómo aplicarla, se construyó entonces como un concepto sin contenidos, que en consecuencias fue interpretado de muy diversas formas²⁰. Los contenidos con los cuales se llenó este concepto fueron diversos como el de combatir al fanatismo religioso y dar a los educandos una concepción racional y exacta del universo. Pese a esto, sólo encontramos una actitud jacobina y una idea sin sustrato. Las escuelas en México siguieron dos caminos después de la reforma del artículo tercero ante la imposibilidad de cumplir una exigencia que no pudo llenarse con nada: el de considerar la ley como letra muerta y continuar aplicando los sistemas tradicionales; o el que siguió una minoría que,

²⁰ Victoria Lerner nos dice que había por lo menos treinta y tres interpretaciones diferentes. LERNER, 1979: 83.

haciendo alardes de radicalismo, suprimió la educación y la sustituyó por la enseñanza del socialismo.

Esta ambigüedad interpretativa de la ley, se intentó paliar a través de la creación del Instituto de Orientación Socialista que surgió como consecuencia de la instrucción que la SEP dio a Celerino Cano para reunir a un grupo de intelectuales que dieran homogeneidad a los conceptos de la escuela socialista²¹, el Instituto en consecuencia generó “diversos documentos reguladores, adoptados como la interpretación oficial del gobierno”²² y que dieron una orientación científica a los conceptos del hombre y la sociedad, que intentaron darle lógica a la educación a través del conocimiento de la naturaleza y la sociedad.

Otra fuente importante de educación en el México de este periodo, como lo ha sido de tantos otros, fue la universidad y la Universidad Nacional como motor central de la enseñanza superior. Desde la segunda década del México independiente se había considerado obsoleta a la Real y Pontificia Universidad de México, porque se enseñaban sólo materias consideradas religiosas, como latín, retórica, metafísica y teología, que no respondían a las necesidades del país. Fue cerrada con la reforma educativa liberal de Valentín Gómez Farías; después reabierta y cerrada nuevamente por Maximiliano de Habsburgo.

En el Porfiriato, con los impulsos de la filosofía positivista y la necesidad de favorecer el avance científico, se pensó en su reapertura. En 1905 se creó el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. Entre sus funciones estaban el atender la instrucción primaria, normal, preparatoria y profesional en el Distrito Federal y los territorios federales, así como a las escuelas de Bellas Artes, de Música, de Artes y Oficios, de Agricultura y de Comercio y Administración. En los años finales del régimen porfirista, la obra de Justo Sierra se vio

²¹ GUEVARA, 1985: 13.

²² ESPINOSA, 2006: 211.

coronada con un acontecimiento de capital importancia para el país: la refundación de la Universidad Nacional. Finalmente, el 18 de septiembre de 1910, fue inaugurada la Escuela de Altos Estudios, y cuatro días después la Universidad Nacional de México.

La Universidad sufrió modificaciones. Aunque generalmente había gozado de un cierto grado de independencia, la verdad era que seguía siendo una institución del Estado, por lo que éste tomaba las decisiones importantes, como la elección del rector. En 1929, con motivo de una huelga universitaria, el gobierno decretó su autonomía el 30 de mayo, enviando a la Cámara un proyecto de ley para otorgar la autonomía a la Universidad Nacional de México. Para el 9 de julio, se expidió la reglamentación de la Universidad Autónoma de México, lo que significó que esta institución mantuviera desde entonces un gobierno propio y cambiara su nombre a Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

El México posrevolucionario, como hemos visto, tuvo en la educación uno de los principales bastiones de modernización y un vehículo de difusión ideológica²³. Sin embargo, la educación siendo el más importante, no fue el único. Las artes como la narrativa, la cinematografía y el muralismo, también fueron herramientas del Estado en la construcción de la nueva idea de nación que se articuló a través de volver a la Revolución Mexicana en un icono coyuntural de la historia de México. Pero para poder hablar de cómo esta idea fue permeada a través de la educación y las artes, introduciremos con una breve reflexión sobre la

²³ El término *ideología* es un concepto que corresponde con el sistema de ideas sociales que son parte de la conciencia social acerca de mundo, esto es, la serie de representaciones del mundo que se tiene en un grupo o clase social o en una sociedad dada que para Gramsci es “históricamente necesaria” (TEXIER, 1975: 30). Por otro lado, Gramsci también hace énfasis en “distinguir entre ideologías que son históricamente orgánicas, que son necesarias para una cierta estructura, e ideologías arbitrarias, racionalistas, «queridas»” (GRAMSCI, 1992: 364). La ideología es impuesta por medio de diversos aparatos de dominación para sostener o buscar la hegemonía. La imposición suele darse por medio de los aparatos ideológicos: la historia nacional, determinados tipos de arte, información en medios de comunicación y otras muchas herramientas, pero fundamentalmente por medio de la educación de Estado. La discusión se puede ampliar, pues la ideología toma muchas otras formas desde otras posturas, pero de forma simple, y siguiendo al marxismo gramsciano, la veremos en estos sencillos términos. GRAMSCI, 1992: 362-366 / BLAUBERG, 1978: 159 / MARDONES y URSÚA, 1997: 250-251.

idea misma de lo que son la Revolución Mexicana y la Posrevolución y sobre cómo se han pensado y definido como conceptos y como periodo.

La Revolución Mexicana puede ser entendida en un primer momento como una coyuntura dentro de un proceso histórico²⁴, como una revolución social violenta que transformó las estructuras sociales y políticas del país y que respondía a complejas determinaciones. Sin embargo, en términos generales, se puede ver que al hablar de la Revolución, hablamos no de un proceso unívoco, sino de levantamientos, algunos sucesivos y otros simultáneos, que iniciaron con la finalidad de derrocar un régimen político dirigido por Porfirio Díaz que había generado contradicciones sociales y en consecuencia mucho descontento.

Este descontento se ha interpretado como una manifestación clara de una construcción de conciencia social a lo largo de un proceso histórico que tiene su contundencia justamente en la Revolución Mexicana, es decir, que no se da sólo por el periodo porfirista, sino que es consecuencia del mismo proceso histórico. Sin embargo, la transformación que buscaría una revolución no se dio con el derrocamiento del régimen, pues en la búsqueda del poder se enfrentaron heterogéneas posiciones ideológicas que perseguían finalidades diversas y planes políticos en ocasiones contradictorios.

²⁴ Fernand Braudel es quien primero define los conceptos de acontecimiento, coyuntura y proceso de larga duración. En cuanto a la concepción de coyuntura la entenderemos aquí como un hecho histórico que transforma las estructuras sociales del grupo en donde se produce. Se da por una serie de circunstancias infraestructurales que provocan un desequilibrio socioeconómico que causa crisis de las relaciones sociales; así, este factor de cambio infraestructural no puede llegar sólo y viene a darse junto con cambios estructurales y supraestructurales. Este cambio es generalmente violento y tiene consecuencias en los ámbitos social, cultural y económico como un hecho transformador de una sociedad. Las revoluciones son las coyunturas por excelencia pues se trata de un cambio violento que presupone la destrucción de un régimen social y su sustitución por otro. En cuanto a la concepción de proceso de larga duración podemos decir en el mismo sentido, tomando a Braudel, que es de donde surge en concepto de proceso histórico. En los procesos de larga duración, el medio es el actor de la historia. Para comprender lo que se pretende al hablar de procesos históricos, debemos decir que la comprensión misma de la historia ya no sólo como una sucesión de eventos sino como una articulación sistemática de lo que Lucien Febvre llamaría “las diversas actividades, diversas creaciones de los hombres en otros tiempos”. Es decir. No sólo son los hechos y los personajes sino las consecuencias concretas de esta simple sucesión. El proceso histórico, es, en consecuencia un proceso de larga duración. CARDOSO y PÉREZ, 1976: 295-343.

Sin embargo, poco a poco, encontramos facciones que fueron perdiendo fuerza y otras que, por el contrario, lograron afianzarse en el poder, pero las luchas no terminaron pues seguían siendo facciones encontradas las aparentemente vencedoras. Tras ello, se sucedieron transformaciones en el país y la Revolución se convirtió en un discurso de legitimación del poder que fue acompañado por el nacimiento de nuevos partidos políticos que utilizaban este discurso.

En 1929, con el surgimiento del Partido Nacional Revolucionario (PNR) como partido en el poder, este discurso de legitimación se hizo proyecto político y oficializó un proceso que en realidad había empezado algunos años antes y que se ha llamado «Institucionalización de la Revolución», decimos que ya había empezado, puesto que la creación de instituciones oficiales comenzó desde principios de esa década²⁵, acompañado por la propia transformación de ese partido, primero en Partido de la Revolución Mexicana (PRM) en 1938 y finalmente en Partido Revolucionario Institucional (PRI) en 1946. De forma sencilla diremos que este proceso de Institucionalización se refiere a la sistematización y generación de instituciones políticas que buscaron aglutinar a los sectores sociales del país en un afán de estabilidad, por lo menos en el discurso, y fue acompañado por la construcción de una idea de Estado. Este proceso historiográficamente es posterior a lo que se entiende como Revolución Mexicana y por lo tanto, se puede entender como Posrevolución. Luego entonces, entenderemos a la Revolución como una suma de múltiples y heterogéneos movimientos de rebelión en México y un posterior proceso de lucha política por el poder, acontecidos más o menos entre 1910 y

²⁵ Sobre este proceso se ha escrito mucho, baste decir que se trata de un proceso de creación de instituciones estatales por medio del cual se buscó consolidar la nación a través de aglutinar a todos los sectores de la población en dichas instituciones, la principal, por supuesto, el partido estatal (PNR-PRM-PRI). Y dentro de este proceso, la creación y/o redefinición de las secretarías de Estado fue una parte importante. Una de las principales fue, sin duda, la SEP, que ya desde 1921 vemos que comienza dicho proceso. Para ahondar sobre el tema véase. AGUILAR y MEYER, 2001: 90 / Lorenzo Meyer “La institucionalización del nuevo régimen” en COLMEX, 2002: 823-880 / BENJAMIN, 2003.

1929. Gradualmente, entre 1929 y 1946, se dio un posterior proceso de Institucionalización que fue generando una idea de Estado basada en la misma Revolución, proceso que para nosotros está asociado a la idea de Posrevolución.

1.2 Producción y difusión ideológica

La difusión de los discursos hegemónicos que para el Estado dieron coherencia a estos procesos, se hizo a través de los aparatos ideológicos, siendo el más importante de ellos la educación. Pero otro eje importante de difusión fue el arte, que también era privilegiado por el Estado para transmitir su mensaje. El discurso estatal, por lo tanto, fue principalmente difundido a través de la educación, pero también el arte sirvió a la difusión de ese discurso.

Y en el arte, fue el muralismo uno de los medios más eficaces de difusión, y no sólo eso, sino que ha llegado a ser una de las contribuciones mexicanas más importantes a la cultura universal. Uno de sus más altos valores es haber traído al campo del arte los temas y problemas del México de su tiempo. Del movimiento de pintura mural que empezó en 1922, y que aún continúa, aunque de forma totalmente diferente a lo que este proyecto representó en un principio, hay que destacar a los artistas que han producido las mayores y mejores obras, en su mayoría en edificios antiguos, heredados de la Nueva España, cosa por la que resulta más significativa la renovación.

El mecenazgo de José Vasconcelos lanza al muralismo a una tarea hazañosa y pedagógica: que refleje el credo humanista y la épica de la Revolución, que transmita —ése es el propósito de Vasconcelos—su

teoría de la Raza Cósmica: América Latina es el porvenir del género humano. Platón y Tolstoi humillarán a la barbarie, adquirir conciencia bolivariana es descifrar el sentido del cosmos [...]”²⁶.

Entre los muralistas, la historiografía y los medios estatales han destacado por encima de todos la figura de Diego Rivera, nacido en 1886 y muerto en 1957, quien aunó a su finísimo sentido del color y su exquisita mano de dibujante, su intelectualismo, por lo que pudo expresar ideas con una sensualidad que ha podido animar tanto las formas particulares como los grandes conjuntos. Su obra, de una estética que le es característica, fue sin duda la más apegada a las ideas del Estado y por lo tanto la más conveniente para la difusión ideológica. Para muchos otros, la gran figura del muralismo ha sido José Clemente Orozco, nacido en 1873 y muerto en 1949, pues él se ocupó de todos los temas que estaban en boga junto con la idea de la modernidad, pintó temas históricos, porque su preocupación central era el hombre, el hombre en variadas circunstancias, en el pasado y en el presente, o mejor, el pasado en el presente que es tanto como decir una preocupación constante por el ser de América y de México.

Por su parte, la compleja figura de David Alfaro Siqueiros, nacido en 1896 y muerto en 1974, ha causado siempre polémica para quien lo estudia, fue un ideólogo del arte y de la política, idealista en favor de la justicia social y de la libertad y activo batallador en su causa, viajero y escritor, en realidad en el primer momento, produjo obras murales que dejó de hacer para irse a la guerra civil española, pues su inclinación bélica era tan fuerte en él como su inclinación artística, hasta que de regreso en 1939, nuevamente intentó reunir a un grupo de artistas en equipo para pintar con la técnica característica de su expresión. Hubo otros menos citados por la historiografía, como Juan O’Gorman, nacido el 6 de julio de 1905 y muerto el 17 de enero de 1982, se le recuerda más como un arquitecto destacado, bajo la influencia de

²⁶ Carlos Monsivais, “Notas sobre la cultura mexicana en el siglo XX” en COLMEX, 1988 (tomo 2): 1420.

Le Corbusier, ayudó a introducir a México la arquitectura funcionalista. Influenciado también por Frank Lloyd Wright y su arquitectura orgánica, fue, por otro lado, un arquitecto cuyo trabajo en el diseño y construcción de edificios educativos lo vuelve una figura a destacar como difusor ideológico. Su obra mural más importante se puede observar en el actual edificio de la Biblioteca Central de la UNAM.

Por otro lado, el cine entró en la Revolución Mexicana como un arte nuevo de representación social. El cine de la Revolución²⁷ surgió en la década de los treinta como género artístico, pero desde antes, en los cinematógrafos se daban las noticias de los frentes como preludeo a las películas. Incluso se les pagaba a los caudillos de la Revolución por documentar sus campañas. La figura más atractiva para el cine fue siempre Pancho Villa como sinónimo del bandolerismo y la crueldad. Tras el asalto a Columbus, Villa adquirió importancia en el cine de Hollywood, se sabe que la Mutual Film Corporation le pagó a Villa veinticinco mil dólares por documentar su campaña militar.

El 5 de de enero de 1914, pocos días después de ocupar la ciudad de Chihuahua e incluso antes de tomar pleno control del estado, Villa firmó un contrato con Harry E. Aitken de la Mutual Film Company. El 7 de enero el *New York Times* informaba:

La tarea del general Villa consistirá en escenificar thrillers cinematográficos en la forma que convenga a sus planes para deponer a Huerta y sacarlo de México, y la del señor Aitken, el otro socio, será distribuir las películas resultantes en las zonas pacíficas de México y en Estados Unidos y Canadá.

²⁷ El cine de la Revolución Mexicana ha sido tema de múltiples trabajos, siendo indudablemente los más destacados los de Emilio García Riera. Incluso dentro una investigación previa, quien esto escribe ha trabajado también el tema en cuanto a su relación con la narrativa de la Revolución Mexicana. GARCÍA, 1986 / GAMBOA, 2004.

*Para asegurarse de que su inversión sería un éxito, el señor Aitken despachó al campamento del general Villa, el sábado pasado, un pelotón de cuatro camarógrafos con aparatos especialmente diseñados para filmar en el campo de batalla*²⁸.

Empero, el primer Villa interpretado en el cine fue Wallace Beery en *Viva Villa* de Jack Conway y desde esa interpretación la figura de Villa fue importante para el cine hollywoodense. La primera película sonora mexicana sobre la Revolución Mexicana fue también sobre Villa, se trata de *Revolución (la sombra de Pancho Villa)* dirigida por Miguel Contreras Torres. Por otro lado, la «trilogía revolucionaria» de Fernando de Fuentes fue el epítome del cine de la Revolución con sus tres películas: *Prisionero 13*, *El Compadre Mendoza* de 1933 y *¡Vámonos con Pancho Villa!* de 1935 (teniendo esta última como guionistas a Xavier Villaurrutia y al autor de la novela Rafael F. Muñoz), las tres, basadas en novelas de la Revolución y producidas por CLASA Films.

En conjunto, las tres películas son importantes para el cine mexicano, pues, como nos dice John Mraz, “estas películas dicen mucho más sobre el contexto en que fueron producidas que sobre el pasado que pretenden representar”²⁹. De hecho, Juan Bustillo Oro (antes de ser el afamado director de cine que fue) en su reseña de *Prisionero 13* dijo que hasta antes de esa película el cine mexicano había sido una «imitación servil» del cine extranjero por ignorar “temas que son carne de nuestra carne y aliento de nuestra tierra dulce y al par terrible tierra”

²⁸ KATZ, 1998 (tomo I): 372.

²⁹ John Mraz es quien llama a *Prisionero 13* de 1933, *El compadre Mendoza* del mismo año y *¡Vámonos con Pancho Villa!* de 1935 la «trilogía revolucionaria de Fernando de Fuentes». Sin embargo, De Fuentes fue director, entre otras, también de *Allá en el rancho grande* de 1936 y, por ejemplo, Carl Mora dice que la trilogía está entre *El Compadre Mendoza*, *¡Vámonos con Pancho Villa!* y *Allá en el rancho grande*; sin embargo, hay que decir que en ésta última no se toca el tema como una reflexión seria del proceso social, Mraz incluso llega a afirmar que De Fuentes abandona el cine serio con esta película, y por ello tomamos la definición de Mraz. MRAZ, 1991: 199-200 / MORA, 1982: 43.

y dijo que ésta era la “primera película mexicana”³⁰. No sólo Bustillo Oro, sino que también otros pensadores mexicanos identifican a la trilogía de De Fuentes, junto con el libro de Samuel Ramos *El perfil del hombre y la cultura en México* y las obras de los muralistas, como ejemplos de las primeras búsquedas de identidad nacional.

Años después, el interés por el tema no acabó aunque sí disminuyó. Las películas más importantes que encontramos son *Flor silvestre*, *Enamorada* y *Las abandonadas* del Indio Fernández; para los cincuenta vemos filmes como *La cucaracha*, *Juana Gallo*, *La escondida*, *La bandida*, *La Valentina* y *La generala* (con María Félix). Sin embargo, encontramos cine de la Revolución en épocas más tardías como en los setenta en que se filma *Zapata*, *El principio* de Gonzalo Martínez, *Peregrina* de Mario Hernández, *Reed*, *México insurgente* de Paul Leduc, *Canoa* de Cazals y *Así era Pancho Villa*. La figura de Villa siguió viva en el cine y vemos por ejemplo que ya para los noventa se filma una cinta que no tiene tema revolucionario pero sí a la figura de Villa como protagonista; *Entre Pancho Villa y una mujer desnuda*. El cine de la Revolución, como vemos, sirvió como un sintetizador de los fenómenos sociales y un difusor de una idea de Revolución para la gran masa.

Pero el arte más directamente relacionado con la Revolución Mexicana es la literatura y la narrativa mucho más marcadamente. La narrativa de la Revolución es vastísima y su impacto en la vida cultural mexicana es muy importante. Es, junto con el muralismo, el fenómeno artístico más propio de la Revolución. Esta corriente comenzó en la prensa a modo de crónica, pero para la década de los veinte se había depurado en un arte con características muy propias. En el proceso ideológico jugó un papel muy importante pues fue por medio de la narrativa, primero en la prensa, luego en los libros y después hasta en las aulas, que se conoció a la Revolución fuera de los centros de guerra. Pero, pese a lo que se pueda creer, el Estado no

³⁰ MRAZ, s.f.: 12.

privilegió este arte sino muy tardíamente; se negaba incluso su existencia en los premios y estímulos que se otorgaban desde el poder estatal, por ello, como arte de estado no existe sino hasta el proceso que entendemos como Posrevolución, pese a que existió desde el inicio de la Revolución.

Esto no quiere decir que su valor como herramienta ideológica no existiera desde el principio; fue la mirilla de miles de lectores ciudadanos hacia la Revolución. El discurso que la narrativa proveía, fue la construcción que muchos se hicieron, y se han hecho a lo largo de casi un siglo, de la realidad de la Revolución Mexicana. Entendemos aquí una distinción entre lo que es la realidad histórica, la representación artística de la realidad y la lectura de la realidad representada en la obra de arte. La primera es el hecho acontecido, el mismo que quien no lo vivió no conocerá, no hay forma alguna de conocer la realidad sin la experiencia. La segunda es la reconstrucción que el artista hace de la realidad a partir, ya sea, de su experiencia, del acceder a las fuentes que registraron el hecho o del recoger las experiencias de otros, la construcción que hace el artista presupone el hecho de que éste hizo una selección de entre los hechos registrados para ser representado en la obra, además se hace indispensable el hecho de la transformación de algo de la información con fines estéticos y finalmente incluye necesariamente la postura del autor en la propia idea del hecho. Esta postura se define parcialmente por la ideología en la que está inmersa el mismo. La tercera, es la mirada del lector a la obra, que la reconstituye y reinterpreta e incluso, la teoría de la recepción nos dice que la reescribe.

Esta corriente narrativa tiene gran importancia dentro del proceso ideológico de la Revolución Mexicana por lo que hemos escrito líneas arriba, pues es registro inconmensurable de la coyuntura histórica y su valor ideológico se debe sopesar. La narrativa de la Revolución Mexicana, tanto en el género de novela como en el de cuento, la entendemos aquí como una

corriente literaria con características muy particulares que la definen, tanto históricamente como en cuestión de estructura y técnica narrativa. Históricamente sufre múltiples determinaciones que generan rasgos que la vuelven heterogénea si comparamos obras de años muy alejados. Luego, esta corriente tiene una característica primordial que diremos en palabras de Luis Leal, pues es él quien hizo por primera vez un estudio de esta corriente.

[...] [Esta corriente], por definición, trata invariablemente de asuntos y tópicos que giran en torno al conflicto entre revolucionarios y federales, o a los resultados de dicho conflicto [...]. La mayor parte de estos cuentos tratan del conflicto en el Norte de México, entre villistas y federales primero, entre villistas y carrancistas después. No faltan, por supuesto, los cuentistas que se han dedicado a pintar la Revolución en el sur, entre los zapatistas³¹.

Así es, tal y como vemos, en el muralismo se privilegia a la revolución suriana, la literatura en general, y muy particularmente el cuento, privilegia a la norteña y por sobre todo, al movimiento villista y más aún, a la propia figura de Pancho Villa. Sin embargo, no por ello las obras son monotemáticas, la variedad de temas es muy amplia pero hay algunos que destacan en lo general.

Los temas son variadísimos; los autores demuestran interés no sólo en el tema de la heroicidad, sino también en el patriotismo, la injusticia, el sacrificio, la muerte —gloriosa o injustificada—, la crueldad, el sadismo, el desencanto, la avaricia, la osadía, el deber militar, el estoicismo, la hombría y, aunque raras veces, el humorismo³².

³¹ VALADÉS y LEAL, 1960: 100.

³² VALADÉS y LEAL, 1960: 101.

Pero como expresión artística tiene fundamentos primordiales que debemos comprender como parte tanto de novelas como de cuentos, y son que la mayoría de los hechos narrados son hechos históricos; el uso de una técnica descriptiva y sencillez en el estilo; el uso de la expresión oral; el paisaje propio del campo en armas; la violencia como elemento omnipresente y con ella, la muerte y el desencanto; la formulación simple de los personajes; el revolucionario como personaje en masa; el hombre fuerte como idea del caudillo y, la expresión de ideologías con fines de propaganda.

Es un hecho que las narraciones muestran una idea de lo que pasó desde una postura ideológica. Esto es interesante; logrando definir la postura ideológica del autor, podemos buscar la que trató de transmitir en su historia. Las historias, entre federales y revolucionarios, o entre constitucionalistas y rebeldes, en su mayoría, nos presentan lo que se ve desde uno u otro lado y casi siempre responden a lo que el autor pensaba del hecho, que muchas veces es histórico. Esto hay que entenderlo, las narraciones nos dan una idea de lo que pasó, no lo que pasó y esta idea está transformada por el autor a través de la ideología en la que está inmerso.

1.3 Ideología hegemónica y discurso revolucionario

Como vemos, la educación y las artes articularon ideas de Revolución que se transmitieron a la gran masa. Sin embargo, ideológicamente es difícil sopesar el valor real del Estado en esa transmisión, ¿Por qué? Porque el Estado revolucionario no es uno, son muchos. Vemos el estado maderista, el huertista, el carrancista, el callista y el cardenista principalmente. Estos cinco gobiernos son los que en algún momento hegemonizaron en el poder político. Madero y Huerta no constituyeron su poder a través de un proyecto de nación porque no lo tenían. Un proyecto de nación comenzó a formularse durante el gobierno de Carranza y en la

Constitución comienza esta construcción. Sin embargo, no podemos decir que lo escrito en ella se volvió hecho, muchas veces lo que estaba en el papel se quedó ahí sin una contundencia en la realidad.

Además la ley se construyó a través de negociaciones entre el gobierno y las distintas facciones que, como ya hemos afirmado, ejercían presión sobre el grupo que hegemonizaba en uno u otro momento desde el gobierno nacional. La construcción de una idea de nación continuó hasta la posterior contundencia de un partido de Estado y el proceso de institucionalización del que hablaremos un poco más adelante. Entonces, la construcción de una ideología estatal fue un proceso que comienza con la escritura de la Constitución y que logra una hegemonía con la construcción de instituciones que buscaban ejercer control y darle solidez al estado nacional.

Por otro lado, Carranza articuló la construcción de la memoria histórica a partir de la negación de la Revolución que ocurría, ¿por qué? Porque para él la Revolución era el movimiento maderista del *Plan de San Luis* y el *Plan de Agua Prieta*, pero en la memoria que se estaba generando de la Revolución existía también Zapata, Villa y muchos más que representaban para Carranza el enemigo; por ello, en concursos literarios, la educación y otros mecanismos de su gobierno para generar la memoria histórica se privilegiaba el tema colonialista pero no el revolucionario.

La Revolución fue un producto de la memoria colectiva, la creación de los mitos nacionales y la escritura de la historia [...], con frecuencia fue recordada por sus “voceros” y los herederos de éstos, en forma ideal y mítica [...], también fue confeccionada por aficionados y pseudohistoriadores [...].

Sin embargo, en un primer momento, no todo el mundo rememoró, mitificó y convirtió en historia a la *Revolución* del mismo modo. La movilización revolucionaria de la década de 1910 trajo consigo la

aparición de numerosas facciones armadas y movimientos políticos, las más de las veces antagónicas. Dada la complejidad de toda sociedad, es casi imposible hablar de una sola memoria colectiva de un suceso o de una época; el México revolucionario ciertamente fue testigo de construcciones diferentes y rivales sobre su pasado reciente. Así como el poder, el pasado es disputado en la política, la guerra y la revolución. En el decurso de cualquier lucha, los más poderosos privilegian determinados recuerdos y mitos a costa de otros y buscan crear una memoria oficial (con miras a convertirla en nacional o en dominante) para así legitimar la autoridad política existente. Sin embargo, el desarrollo de una memoria oficial generalmente no expulsa, ni tampoco incorpora a todas las otras memorias colectivas. Aquellas construcciones, aquí denominadas contra-memorias, que resisten e impugnan la versión oficial, a veces son marginadas, pero en otras ocasiones persisten para desafiar y ejercer presión sobre la construcción dominante³³.

Entonces, en el marco ideológico, quienes más se preocuparon por transmitir un mensaje son los gobiernos del Maximato y el gobierno cardenista. Un paso importante de esto se da en el gobierno de De la Huerta al «refundarse» la SEP, pues la gestión de Vasconcelos dio de nuevo rumbo a la educación. Pero este rumbo fue cambiado bajo la gestión de Bassols que reconfiguró el panorama pedagógico de México. Hay que decir, sin embargo, que tras el gobierno cardenista este proyecto sucumbió y se regresó a la idea vasconceliana.

Advertimos entonces que los gobiernos del Maximato y el cardenista fueron los gobiernos revolucionarios que construyeron un modelo de nación que fue transmitido ideológicamente al pueblo. Pero esto tiene algunas salvedades.

[...] en lo cultural la Revolución Mexicana (en este caso, el aparato estatal) fuera del periodo de Vasconcelos en la Secretaría de Educación Pública y del proyecto cardenista, ha carecido de pretensiones teóricas y ha oscilado en sus intervenciones prácticas, sin que en ello advierta contradicción: de las

³³ BENJAMIN, 2003: 39-40.

amplitudes y estrecheces de un nacionalismo cultural al frecuente oportunismo de una actitud ecléctica, del afán monolítico a la conciliación. Por lo general [...] el cardenismo [...], traducido en la ausencia de una política cultural rigurosa y coherente, no ha amenguado la decisión autocelebratoria, [...] ha omitido un hecho central de los países dependientes: el predominio de los aspectos coloniales de su cultura, la penetración ideológica del proceso de dominación imperial, la adopción masiva, irracional y mimética de los procesos metropolitanos. Por otra parte, hay una cultura de la Revolución relativamente independiente en las artes plásticas, la novela, el cine y la danza³⁴.

Como vemos, hay una contradicción entre lo que el Estado estaba transmitiendo acerca de su proyecto de nación y lo que el arte estaba construyendo sobre el mismo tema. No es sino hasta mediados del siglo que el Estado tomó las ideas del arte anterior y las articuló en su proyecto de nación. Pero esta adquisición fue posterior y por lo tanto lo que el arte representaba, que era la Revolución en gran medida, se construyó como una memoria hecha de bronce, idealizada. La Revolución en la historia nacional se mitificó, cosa por otro lado totalmente normal, creando monumentos, escribiendo memorias de los héroes, construyendo iconos.

Los nombres de Madero, Álvaro Obregón, Felipe Carrillo Puerto, Venustiano Carranza y Emiliano Zapata se inscribieron en los muros del Congreso de la Unión como héroes revolucionarios. Ricardo Flores Magón también se convirtió en un héroe martirizado por el mal gobierno. La imagen de Porfirio Díaz, por su parte, fue primero negada y luego convertida en la antítesis de la Revolución. Villa, por su parte, fue siempre el bandolero, el maleante, el mujeriego, pero a la vez, el caudillo de los pobres, el hombre fuerte; fue una figura importante pero no un héroe sino hasta los gobiernos priístas. Así, estas figuras fueron representadas para conservar su memoria y se construyeron historias en su contorno y monumentos en su honor.

³⁴ Carlos Monsivais, "Notas sobre la cultura mexicana en el siglo XX" en COLMEX, 1988 (tomo 2): 1378.

La Revolución fue elevada al rango de lo mítico por los «voceros de la Revolución»³⁵ de los cuales el primero fue Moisés Sáenz que en 1929 dijo: “nosotros en México distinguimos la Revolución con mayúscula, de las revoluciones con minúscula”. A la que se refería «con mayúscula» era una revolución que abarcaba todo y que era definitoria en la vida política y social de México; era la Revolución que nos daba patria y las revoluciones eran los movimientos aislados. Se ve cómo aquí ya hay un intento de elevar a la Revolución a una categoría suprema. Era el parteaguas de la vida mexicana por excelencia. Posterior a la afirmación de Sáenz, los «voceros» inventaron y construyeron a la Revolución y para los cuarenta la Revolución ya era un icono construido.

Esta construcción se fue dando a la par del proceso de institucionalización; para los cuarenta Nación y Revolución Mexicana eran una sola. El partido hegemónico de Estado se había adueñado de la Revolución y es por ello que se multiplicaron las historias, las crónicas, la propaganda y las representaciones de todo tipo acerca de la Revolución. Es en estos años que se retomó la importancia de las artes de la Revolución. Los murales, las novelas, los cuentos, los corridos, las películas del tema eran ya algo que el Estado promocionaba y con ellos fue construyendo su idea de Revolución. Estas ideas fueron transmitidas por los medios del Estado más importantes: la prensa, los medios y la educación; es esa idea con la que el pueblo de la segunda mitad del siglo conoció a la Revolución.

Una de las tareas fundamentales del Estado posrevolucionario y de sus voceros fue precisamente ésa: la unificación de las facciones en el presente y en el pasado. La tradición revolucionaria, manifestación simbólica de la institucionalización de la Revolución, buscó restañar la memoria del amargo divorcio entre Carranza y Villa y el resto. En festivales, monumentos e historia, la tradición revolucionaria volvió a casar

³⁵ Este término se ha acuñado por Luis González y utilizado por múltiples historiadores para referirse a quienes dieron difusión a la ideología estatal. GONZÁLEZ, 1984.

a Carranza con Villa y a Zapata con Obregón, al tiempo que celebró y transmitió a las generaciones venideras una sola Revolución³⁶.

Como vemos, la Revolución unificada por la ideología dominante fue una idea transmitida por el Estado y se convirtió en la memoria misma de la Revolución. Incluso la historia respondía a la idea de Revolución que se quería verter en la mente del pueblo. Revolución y Estado eran uno sólo y el mismo³⁷. Este discurso de unificación se vertió en todos los niveles de acción del gobierno, fue tan fuerte, que definió la postura institucional de la SEP, como lo veremos para el caso de Misiones Culturales, y determinó las formas de acercamiento de sus representantes y ejecutores a tal punto que la idea de homogeneización y uniformidad fue una de las más fuertes determinaciones en los primeros proyectos educativos de la SEP.

³⁶ BENJAMIN, 2003: 219.

³⁷ VAUGHAN, 2001.

Capítulo 2. La articulación de las Misiones Culturales

Ante el contexto anterior, podemos afirmar que fue la educación la primera de las herramientas para la construcción y difusión de una ideología estatal, las artes, de las que también hablamos, no fueron, con sus salvedades, construcciones de discurso sino hasta muy tardíamente, por lo que la SEP se convierte en el primero de los aparatos ideológicos del nuevo Estado mexicano con los cuales fue construyendo su hegemonía, más allá de lo aparatos represivos que eran predominantes en los primeros años y que fueron hegemonizados por los diversos gobiernos que tenían muy diferentes proyectos políticos.

Así pues, los primeros proyectos que la SEP generó se convierten en los primeros proyectos ideológicos del estado mexicano del siglo XX y entre ellos el que es objeto de este trabajo se puede considerar el primero de gran magnitud en lo que respecta a la educación rural. Veremos entonces en este capítulo cómo se construyó y se articuló el proyecto de las Misiones Culturales en sus primeros años de funcionamiento para pasar en un capítulo posterior a ver cuáles fueron sus actividades y cómo es que se concretó dicho proyecto en el estado de San Luis Potosí.

2.1 Los primeros proyectos de educación rural

Hemos afirmado que la escuela mexicana surgió, como sistema nacional, con la creación de la SEP y su importancia era grande, pues para el año de su creación, tres cuartas partes de la población no recibían sus beneficios (15'000,000 de habitantes), sin embargo, los intentos para la creación de este sistema se remontaban al siglo anterior y, desde los diferentes

Congresos Pedagógicos surgieron proyectos de llevar la educación a la escala nacional³⁸. Uno más de estos intentos se dio en 1911, mediante una ley que facultaba al gobierno federal para establecer escuelas en todo el país, sin embargo, éstas no trascendieron a todo el territorio. El llevar la escuela a todos los rincones representaba un reto por varios factores: existía una población heterogénea integrada por elementos étnicos diversos; los niveles socioeconómicos de la población eran muy dispares; existían (como existen hoy) grupos sociales que no hablaban el castellano; la conformación geográfica mantenía a comunidades campesinas e indígenas física y culturalmente aisladas entre sí y del resto del país.

En este contexto, ¿cuál es entonces el papel de la educación rural? Hemos ya apuntado algunos elementos. Una de las finalidades de la SEP era llegar a los rincones más apartados del país para combatir el índice tan alto de analfabetismo, lo que ulteriormente llevaría a hacer propensa a la población de recibir a los otros aparatos ideológicos y difundir en ella la nueva concepción nacional de modernidad y desarrollo. En este sentido, la educación en el espacio rural sería fundamental, pues era el espacio más difícil de acceder para estos fines.

Cuando Vasconcelos dirigía la SEP buscó unificar al país por medio de la escuela, para incorporar al desarrollo nacional a los elementos socialmente aislados, sin embargo al terminar su gestión los proyectos quedaron incompletos. El gobierno inició su programa escolar en el medio rural, con la creación de centros educativos llamados Casa del Pueblo. Se buscó solucionar la carencia de maestros por medio de maestros rurales misioneros voluntarios que peregrinaron por varias regiones de la república dejando a su paso escuelas y monitores o maestros instruidos por ellos mismos.

³⁸ Durante todo el siglo XIX, pero sobre todo en el Porfiriato hubo diversas reuniones en las que los intelectuales y educadores hablaban de los problemas y posibles soluciones de la instrucción pública en el país. Entre estas reuniones se destacan el primer Congreso Pedagógico de 1873, el Congreso Higiénico-Pedagógico de 1882, el Primer Congreso Pedagógico de 1899-1890 y el Segundo Congreso Pedagógico de 1980-1891, estos últimos también conocidos como Congresos Nacionales de Instrucción.

De la necesidad de una acción más perdurable surgieron en 1923 las Misiones Culturales, objeto central de este trabajo. Cada Misión estaba integrada por un grupo de maestros con diversas habilidades y conocimientos que impartían cursos breves en diferentes poblaciones preparando maestros dentro de las mismas comunidades. Las Misiones Culturales sufrieron algunos cambios en su programa y en 1932 se incorporaron a las Escuelas Regionales Campesinas y se volvieron fijas, pero durante el gobierno de Cárdenas se les restituyó su carácter ambulante. Para 1938 fueron clausuradas por ser consideradas «focos de fermento ideológico». En 1942 volvieron a la vida pero perdieron su carácter original de normales ambulantes y se convirtieron en Centros de Extensión para el desarrollo de la comunidad³⁹, forma en la que, por lo menos estructuralmente, funcionan hasta el día de hoy.

Sin embargo, éste no fue el único proyecto de este tipo. Otro esfuerzo para extender la educación rural fue la Casa del Estudiante Indígena. Su fin era llevar la educación a los grupos indígenas aplicando un método que pretendía ser efectivo para castellanizar a los monolingües. Se reunió a doscientos jóvenes de diferentes grupos étnicos en esta institución en la capital, se les hizo asistir a la escuela, vestir de manera occidental y convivir con estudiantes ciudadanos. Tras aprender el español y adquirir ciertas habilidades debían regresar a sus comunidades a compartir sus conocimientos. Las autoridades se sintieron satisfechas pues se comprobó que el indígena tenía la misma capacidad intelectual que el mestizo o el blanco. El proyecto no cumplió el objetivo de que los jóvenes regresaran a su comunidad.

Otro proyecto fue la creación de las Escuelas Centrales Agrícolas creadas en 1926 para brindar capacitación a los hijos de los campesinos. Pero fracasó por la deficiencia de organización y dirección, así como por la falta de un alumnado genuinamente campesino. Tras

³⁹ LOYO, 1985: 11.

su fracaso fueron incorporadas también a las Escuelas Regionales Campesinas que funcionaron hasta el final del Cardenismo.

En 1929 se establecieron las Escuelas de Circuito, que se trataba de una escuela central que servía de modelo a otras escuelas de su alrededor en un radio de entre diez y cuarenta kilómetros. La escuela central era costeada por la federación y las de circuito por los campesinos o ejidatarios y atendidas por uno o dos maestros rurales pagados también por la comunidad. Se establecieron setecientos tres circuitos con dos mil cuatrocientos treinta y ocho escuelas pero la carga económica para los campesinos fue demasiada y fueron suprimidas a dos años de su creación por Narciso Bassols.

Por lo que apuntamos en el capítulo previo, vemos que la historia de la educación debe entenderse en el marco de la historia de la cultura en México, también que los fines y mecanismos del arte, de la educación y de la política cultural de la Revolución se pueden entender de una forma articulada, en la construcción de una historia crítica. Por ello el preludeo al presente capítulo de análisis de las Misiones Culturales, tras el cual haremos un énfasis en su actuar en San Luis Potosí en los primeros años de su funcionamiento, porque nuestro argumento es que se debe situar cada una de las acciones de construcción ideológica del México moderno en un justo lugar si es que se quiere sopesar su importancia. Si viéramos nuestro objeto de manera aislada, no seríamos capaces de comprender su alcance e impacto reales en un México que estaba en construcción.

2.2 Los primeros pasos de las Misiones Culturales

Como ya hemos apuntado, el proyecto de las Misiones Culturales fue uno de los primeros de la SEP, siendo un eje fundamental dentro de la gran «cruzada contra la ignorancia» que

Vasconcelos propugnaba y buscaba incorporar a los indígenas y a los campesinos al proyecto de nación civilizada⁴⁰ y difundir en ellos un pensamiento racional y práctico para terminar con el fanatismo religioso, los hábitos «viciosos» y llegar a un saneamiento corporal y doméstico⁴¹.

En su origen, la labor de la SEP tenía por objeto llevar la educación a todos los rincones del país, haciendo un esfuerzo enfático en llegar a las comunidades rurales e indígenas. Por esto, desde 1922 se buscó establecer escuelas rurales en zonas indígenas, y en este respecto se hizo a través del Departamento de Educación y Cultura para la Raza Indígena, después de una búsqueda en el país de lugares donde se necesitaran. Los datos sobre los primeros misioneros varían entre los primeros reportes, esto debido a que no es sino hasta octubre de 1923 que se expide el Plan de las Misiones Federales de Educación y hasta febrero de 1926 se establece la Dirección de Misiones Culturales y antes de esto, las labores de los misioneros no estaban burocráticamente bien consignadas.

Lo que sí se sabe es que desde “abril de 1922, había ya 77 *misioneros* y 100 maestros rurales residentes”⁴², pero aún más, entre 1923 y 1938 “el número de Misiones Culturales aumentó de 1 a 18; el de misioneros [...] a 150; el de maestros rurales de 876 a 17,047; el de alumnos matriculados, de 50,000 a 623,432 y el de personas que asistieron a las escuelas normales patrocinadas por las misiones culturales, de 147 a más de 4,000”⁴³. Hay que notar que los datos que aquí hemos vertido varían, pero esto sólo responde al tipo de fuentes de estos investigadores, para Huges son las *Memorias* de la SEP y para Santiago Sierra son el Presupuesto y las mismas *Memorias*, todas fuentes de la SEP. No son una contradicción, lo

⁴⁰ LOYO, 1999: 168 ss.

⁴¹ VAUGHAN, 2001: 51.

⁴² SANTIAGO, 1973: 12.

⁴³ HUGES, 1951: 15.

que ocurre es que no se cubrieron todas las plazas disponibles, pero es un hecho que ya desde 1922 contamos con cerca de un centenar de maestros misioneros recorriendo el país para establecer las Misiones y los Institutos Sociales.

Cuál era entonces la tarea de un maestro misionero ambulante. En un primer momento cumplían la labor de exploradores en búsqueda de localizar centros, indígenas de preferencia, para establecer lo que sería luego una Misión Cultural, además debían localizar maestros y establecer relaciones con la comunidad para facilitar esta tarea posterior. Realizadas estas acciones, a sus labores se sumaba la de impartir cursos a los maestros, lo que correspondía con establecer la Misión. En estos cursos se recomendaba a los maestros los tipos de conocimiento que debían impartir en la búsqueda de que en todo el país se homogeneizaran los contenidos de los cursos impartidos en las escuelas de educación básica.

Muy pronto, las labores de los misioneros cambiaron para hacerse de una manera más formal. Remontémonos a octubre de 1922, cuando el jefe del Departamento Escolar, Roberto Medellín, convocó al primer curso de orientación para maestros rurales, que se llevó a cabo en la Escuela de Agricultura de San Jacinto en la ciudad de México al que asistieron cerca de 400 maestros⁴⁴. En este curso se definió la orientación que tendrían después las Misiones Culturales y al mismo tiempo fue el modelo para los cursos que después se llamaron Institutos Sociales. La orientación del curso, que duró cerca de un mes, estaba dirigida hacia las labores manuales como la agricultura y lo que se llamó pequeñas industrias, es decir, lechería, conservación de frutas, curtiduría y carpintería, principalmente.

⁴⁴ En estos cursos los viáticos y comidas fueron pagados íntegramente por la Federación, sólo para las últimas dos semanas, la Presidencia aumentó \$5,000 a la cantidad que ya se había asignado para viáticos de los maestros (cantidad previa que no quedó consignada), lo que nos habla del interés que el Estado tenía en la formación de estos maestros (AGN: AP, AO-PEC, Exp. 121-E-M-7, foja 1).

A partir de este curso posteriormente se definió que en los Institutos Sociales⁴⁵ los integrantes de cada Misión tendrían que formar a los maestros rurales y vecinos de las comunidades tanto en las materias académicas como en materias prácticas, tanto para hacerlos capaces de desarrollar sus capacidades de trabajo como para formar a los alumnos en ellas y así potenciar un desarrollo al interior de las propias comunidades, además de que también se les formaba en el aspecto físico a través de actividades de educación física⁴⁶ y la enseñanza sobre cuestiones de salud a través de una trabajadora social, cuyo trabajo estaba más cercano a las madres de familia y el hecho de incluir estas instrucciones también tenía un trasfondo de formación de valores cívicos e higiénicos bajo la premisa de que esta formación, en conjunto, lograría una transformación integral del entorno social al cual la Misión llegaría.

Pero desde el principio de las acciones, y debido al impulso e interés que este tipo de trabajos generaron con respecto a la educación, se propuso en el Congreso de la Unión, por parte de diputados agraristas, que 60 ó 70% del presupuesto para educación se destinara a la creación de escuelas rurales⁴⁷. Luego, en el informe presidencial del 1 de septiembre de 1923, Álvaro Obregón informó que se contaba con 102 maestros misioneros y que el número de alumnos que asistían a escuelas rurales había aumentado de 17,000 en 1922 a más de 34,000 en el año citado. Todo este impulso se concretó, como lo hemos afirmado antes, el 17 de octubre de 1923 cuando José Vasconcelos expidió el *Plan de las Misiones Federales de Educación*, presentado por el diputado agrarista José Gálvez, quien tuvo como consultora a

⁴⁵ El nombre de Institutos se les dio simplemente porque los cursos eran reuniones de maestros que recibían enseñanzas teóricas y prácticas y el término sociales se refería a que estas reuniones iban encaminadas a tener un impacto en la sociedad directo y determinante para su desarrollo.

⁴⁶ Sobre la importancia de la Educación Física en los proyectos de educación rural en este periodo existe un trabajo de tesis interesante de Mónica Lizbeth Chávez González. CHÁVEZ, 2006.

⁴⁷ Pese a esto, incluso en 1928, el Director de Misiones Culturales, que aún era Rafael Ramírez, se quejaba en escritos de que su Sección era una de las más olvidadas del presupuesto de la Secretaría. RAMÍREZ, 1927.

Gabriela Mistral, a quien Vasconcelos había invitado a venir a México para colaborar en la reforma educativa rural⁴⁸.

Las Misiones Culturales así definidas iniciaron sus labores desde el mismo mes de octubre de 1923, es decir inmediatamente después de haber sido expedido el *Plan de las Misiones Federales de Educación*, realizándose en Zacualtipán en el estado de Hidalgo la primera Misión Cultural a través del Primer Instituto Social⁴⁹. Esta Misión, además de construir el modelo de los Institutos Sociales, fue también la primera normal rural ambulante. Se inscribieron a esta primera Misión “54 maestros rurales, 120 vecinos y 82 alumnos primarios de los grados superiores”⁵⁰. Esta Misión tuvo un éxito real y mediático, porque se habló de ella en la prensa con gran optimismo y porque se obtuvieron de ella buenos resultados, lo que permitió continuar con el proyecto en medio de una gran confianza.

El trabajo continuó y en mayo de 1924 se realizó una segunda Misión en Cuernavaca en el estado de Morelos. En esta ocasión se agregó una profesora de economía doméstica, para buscar impactar ahora con las mujeres, se agregaron más cursos de pequeñas industrias y, además, a esta segunda Misión asistieron maestros rurales estatales⁵¹. En esta Misión se realizaron dos Institutos de una duración de cerca de tres semanas, y a su clausura asistió Bernardo J. Gastélum, que era el encargado del despacho de la Secretaría de Educación Pública y que para julio sería nombrado secretario por el propio Roberto Medellín.

⁴⁸ A Gabriela Mistral se le otorgó un sueldo de \$25 diarios por su labor tanto en la escritura de libros como de escritura de proyectos educativos (como lo consigna el expediente: AGN: AP, AO-PEC, Exp. 121-E-M-5, foja 3) y se le pagaron \$2,000 para gastos de “alojamiento y otras atenciones que se dispensen a la señora Gabriela Mistral, en los primeros meses después de su arribo a la República Mexicana” (AGN: AP, AO-PEC, Exp. 121-E-M-5, foja 1).

⁴⁹ SANTIAGO, 1973: 16.

⁵⁰ *Excelsior*, 23 de octubre de 1923.

⁵¹ Es importante señalar que el sistema federal y los estatales siempre han convivido incómodamente, por lo que las relaciones académicas entre profesores federales y estatales son poco comunes, así que resulta notable que asistieran juntos a este curso, lo que denota el interés que generó entre ellos y sus autoridades.

Estos cursos llevaron a la organización definitiva de siete Misiones Culturales en el mismo año, integradas cada una por un jefe de Misión, un profesor de pequeñas industrias, un maestro de música y orfeones, otro de educación física, una profesora de economía doméstica, un doctor para la enseñanza de la higiene y de la vacuna y un maestro competente encargado de las prácticas de enseñanza. Las siete Misiones de 1924 llegaron, la primera a Puebla en Puebla, la segunda a Iguala en Guerrero, la tercera a Colima en Colima, la cuarta a las ciudades de Culiacán en Sinaloa y Hermosillo en Sonora, la quinta a Monterrey en Nuevo León, la sexta a Pachuca en Hidalgo y la séptima a San Luis Potosí en San Luis Potosí. Entre los jefes de Misión se encontraba Rafael Ramírez, quien dirigía las Misiones sexta y séptima.

Para el invierno de 1925, se llevaron a cabo nuevamente las Misiones Culturales, esta vez llegaron a las ciudades de Aguascalientes en Aguascalientes, La Paz en Baja California, Tepihuanes en Durango, Iguala en Guerrero, Tlanguistengo en Hidalgo, Metepec en el estado de México, Monterrey en Nuevo León, Tepic en Nayarit, Yolomecatl y Oaxaca en Oaxaca y Puebla en Puebla. A partir de las misiones de 1924, se había establecido que los cursos en los Institutos Sociales debían tener una duración de un mes y medio, y debían realizarse en periodos vacacionales para no interrumpir el desarrollo normal de los cursos en las escuelas. Se proponía a los misioneros que se tomara el mes que se programara para cursos de actualización y una o dos semanas de las vacaciones de los profesores. Lo cierto es que no siempre duraban las seis semanas que se recomendaban.

Así que apenas iniciaron las vacaciones de invierno de 1925 y las Misiones se establecieron en los lugares ya citados, compuestas por un equipo de profesores que incluían un profesor de organización escolar y técnica de enseñanza, uno de servicios sanitarios, uno de cultura física, uno de música y orfeones, uno de pequeñas industrias, uno de prácticas agrícolas, y finalmente una profesora de economía doméstica. Las finalidades consignadas de

las Misiones de 1925 eran aportar en el mejoramiento cultural y profesional de los maestros en servicio, en el de las prácticas domésticas y en el económico a través de la vulgarización de la agricultura y las pequeñas industrias. Finalmente, apuntamos aquí que Rafael Ramírez no participó como jefe de ninguna de estas Misiones. Este dato es importante porque él o su actuación indirecta estuvieron presentes en las Misiones de San Luis Potosí y por ello buscamos notar su presencia.

Para febrero de 1926 gracias a la operatividad y éxito de las Misiones, se creó, como ya hemos dicho, la Dirección de Misiones Culturales, teniendo como primera directora a Elena Torres. En ese año, los centros de operación de las seis Misiones estuvieron, uno en Nuevo León y Coahuila, otro en Guanajuato y Querétaro, el tercero en Michoacán y Colima, el cuarto en Puebla y Guerrero, el quinto en Tlaxcala y Morelos y, el último se planeó que operara en Oaxaca y Chiapas, sin embargo, las necesidades apremiantes que tenía en este rubro el estado de Oaxaca, no hicieron posible que se atendiera al estado de Chiapas. En total se atendieron 11 estados, 42 Institutos y 2,327 maestros en servicio. En este año se suprimieron las labores de los misioneros en servicio y su labor se sustituyó con el nombramiento de 150 maestros itinerantes, que recorrían las comunidades y no sólo estaban ya en los lugares donde se establecían los Institutos.

Para 1927, durante enero, las funciones de las Misiones estuvieron en receso, porque la Dirección de Misiones Culturales consideró necesario organizar un curso de perfeccionamiento para los misioneros. Este curso se llevó a cabo en la Escuela de Verano de la ciudad de México entre el 7 de febrero y el 19 de marzo. Concluido el curso, a cada uno de los maestros se le dictaron por escrito las instrucciones que normarían las actividades a partir de esa fecha. Estas instrucciones son fundamentales para comprender el ánimo que se buscaba recrear, así como la dinámica que se planteaba para los cursos en las Misiones puesto que

pusieron las bases de todas las actividades de las Misiones durante los años siguientes por su claridad y sencillez.

En estas Instrucciones se planteaban lineamientos muy concretos que debían asumir cada uno de los miembros de la Misión, incluido el Jefe de Misión a quien, por ejemplo, se le consignaba el cometido de:

Mejorar la preparación académica de los maestros en servicio, [...] hacer propaganda del programa de política educativa de la Secretaría, [...] inspirar en los maestros el idealismo en la profesión, [...] crear entre los maestros el espíritu de cuerpo [...] y mejorar las condiciones de la comunidad en la que se instale en Instituto, en los aspectos material, económico, social y espiritual, haciendo comprender al vecindario sus problemas y ayudándolos con sus cuestiones prácticas a fin de organizarse para resolverlos⁵².

Y así, también a la señorita trabajadora social, a los profesores de pequeñas industrias, al profesor de agricultura y al de educación física se les dictaban estas «Instrucciones» que funcionaban como una suerte de líneas de acción sobre las formas en las cuales tenían que llevar a cabo su aproximación con los maestros, los niños de las escuelas anexas a los Institutos, la comunidad y el vecindario, así también, servían como una guía de comportamiento de estos actores, en la búsqueda de que la acción de los Institutos fuera eficiente y duradera a pesar del muy breve periodo de tiempo que estos individuos permanecerían en las comunidades.

Las seis Misiones de 1927 se establecieron, la primera en Sinaloa, Sonora y Baja California; la segunda en México y parte de Hidalgo; la tercera en Tamaulipas y parte de

⁵² “Instrucciones dadas después del curso de perfeccionamiento de 1927” (RAMÍREZ, 1927: 31-34). El texto completo de estas instrucciones se encuentra en el Anexo II / Textos.

Jalisco e Hidalgo; la cuarta en Chihuahua, Durango y el resto de Jalisco; la quinta en Tabasco, Campeche, Chiapas y Quintana Roo y, la sexta en Zacatecas, Aguascalientes y San Luis Potosí. En total ese año se atendió en todos los Institutos de las seis Misiones un total de 3,249 maestros en servicio. Como ya lo vimos, para ese año el objetivo de las Misiones puso un énfasis en “[...] el mejoramiento profesional de los maestros federales y, de modo secundario, pero no por eso menos importante, llevar una útil propaganda de orden cultural e higiénico a las comunidades en que dichas Misiones Culturales trabajaran”⁵³.

2.3 Las Misiones Culturales y sus transformaciones

Estas acciones políticas, así como el ya referido proceso que se llevó a cabo entre 1922 y 1927 de definición de las Misiones, fue evaluado posteriormente, sin embargo, durante todos los años de gestión de las Misiones Culturales, las autoridades hacían evaluaciones sobre los avances y frenos que acontecían en las labores. Pero estas evaluaciones solían ser procesos escritos, hasta que en febrero de 1928 hubo una reunión en la ciudad de México en donde se llevaron a cabo ciertas Discusiones sobre las Escuelas Normales Rurales⁵⁴. Dicha reunión fue convocada y dirigida por Moisés Sáenz y a ella asistieron muchas de las autoridades de educación rural del país entre directores de normales rurales, directores generales, como el de Misiones Culturales, Rafael Ramírez. Además asistieron profesores e integrantes de las Misiones Culturales. En esta reunión se expusieron las problemáticas de la formación docente en el ámbito rural en el país y estas exposiciones son tan ricas que merecen un análisis aparte.

⁵³ SEP, 1928: 3.

⁵⁴ AHSEP, SEP, DGMC, Caja 52, Exp. 2.

Lo importante para nuestro caso, es que el tema de las Misiones Culturales, sus problemáticas, función, alcances y posibilidades fue tocado ampliamente en esta reunión y fue desde esa reunión que se planteó la posibilidad de que mejoraran su funcionamiento al volverse permanentes como agentes de formación docente en el ámbito rural. Pero fue en la evaluación de 1931, donde se proyectaban las labores para 1932 y 1933 que hizo el Dr. José Manuel Puig Casauranc como secretario de Educación “El mejoramiento de los maestros y de las comunidades rurales. — Qué hemos hecho. — Que no hemos podido hacer y por qué. — Cuándo y cómo lo haremos”⁵⁵ que inició un proceso de transformación que llevaría a un cambio radical del proyecto de Misiones Culturales para 1932. Puig Casauranc aseguraba que una de las cosas que frenaba el funcionamiento de las Misiones era la duración de los Institutos, que para él era insuficiente. Otra causa era el hecho de que muchos de los instructores no estaban suficientemente capacitados, así que se requería formarlos más eficientemente. Finalmente, el documento propone que se establezcan dos tipos de Misiones, las viajeras y las permanentes, estas últimas permitirían una continuidad en el trabajo y las primeras continuarían extendiendo el proyecto a los lugares a donde aún no se llegaba.

Finalmente para 1932 se definió que las Misiones se integrarían a las Escuelas Regionales Campesinas (y en la práctica también a las Normales Rurales) y por lo tanto se volvieron fijas con la finalidad de que tuvieran un impacto duradero en el espacio rural; ahora la Misión no iría a la gente, sino que estaría en un espacio concreto para que la gente llegara a ella. Pero algo no dicho era que también existía una preocupación de que fueran focos de polución ideológica y volviéndose fijas la posibilidad de que se convirtieran en un espacio de agitación social se reducía. Así continuaron trabajando hasta que el gobierno de Lázaro Cárdenas nuevamente las volvió a su carácter de ambulantes.

⁵⁵ SEP, 1934: 3-8.

En suma, para entender este primer periodo de funcionamiento de las Misiones Culturales, hay que entender que el año de 1927 es coyuntural, pues todo lo realizado desde 1922 hasta ese año fue evaluado a partir de 1928 lo que terminaría por convertir a éste, que es uno de los primeros y más importantes proyectos enfocados a la transformación del mundo rural a través de la educación, de un actividad educativa móvil, acercado a la población, a otra, por un lado más eficiente, pero que por otro tenía en detrimento el hecho de ser distante e instituida, fija, inamovible para 1932.

Además de los múltiples cambios que el proyecto sufrió a lo largo del tiempo, podemos observar que éste ha tenido muchas semejanzas con algunos proyectos de educación rural en países como Brasil y España. En este último, por ejemplo, en 1955 la Comisaría de Extensión Cultural del Ministerio de Educación Nacional realizó por primera vez la Misión Cultural Española en la región de Las Hurdes; esta Misión tenía como objetivos ejercer “acción sanitaria”, dar “orientación agrícola y ganadera”, así como emprender también una “acción pedagógica”⁵⁶. Como el mismo documento que citamos aquí lo afirma, esta Misión estuvo inspirada en las acciones de Misiones Culturales en México, y no sólo eso, la detallada descripción⁵⁷ que el mismo documento hace de las acciones de esta Misión encaja perfectamente con el perfil de las Misiones mexicanas y ambos proyectos buscaban resolver los mismos problemas, por lo que podemos decir que las Misiones Culturales mexicanas sirvieron de ejemplo para desarrollar este tipo de proyectos fuera de la nación.

En Brasil, por su parte, el asunto de la formación docente para el espacio rural fue un tema de interés durante buena parte del siglo XX. Como en México, en Brasil se discutía sobre si la formación de docentes destinados a trabajar en el espacio rural debería de ser diferente

⁵⁶ MEN, 1955: 5.

⁵⁷ MEN, 1955: 6-12.

que la de los destinados al espacio urbano⁵⁸, también se tenían cifras alarmantes de analfabetismo que se marcaban en el espacio rural y muchas otras preocupaciones comunes a México que se desahogaban en las Conferencias Brasileñas de Educación que se llevaron a cabo de forma constante entre 1940 y 1970⁵⁹, pero que no eran nuevas, ya que desde 1927 se comenzaron a hacer reuniones de diferentes tipos para discutir sobre el asunto de la formación docente para el espacio rural⁶⁰.

Algunos de los proyectos que buscaban atacar los problemas educativos rurales brasileños tuvieron características similares a las de las Misiones Culturales mexicanas, por lo que podemos decir también, que a pesar de que en este país no hubo la influencia mexicana, primero, que las problemáticas eran comunes y, segundo, que se estaban llevando paralelamente soluciones equiparables y tal vez no sólo en estos dos países, sino en otros más, casi al mismo tiempo. Finalmente, sobre el tema central, que era la formación docente, para la década de los setenta en Brasil se pensó que la “educación rural debería de tener los mismos objetivos que en las regiones de carácter eminentemente urbano y que el discurso ruralista debería también ser extendido a la élites”⁶¹, por lo que un discurso homogeneizador se manifestó en la política educativa brasileña, por lo menos en ese periodo.

Además lo anterior, en la propia nación mexicana los términos «misión», «misión cultural», «misionero» y «maestro misionero» fueron usados para otro tipo de fines más allá del proyecto mismo o hasta de lo educativo. Un ejemplo muy claro de esto fue la planeación de la Misión Cultural Mexicana en Cuba en 1930⁶². El nombre de esto parecería que refiere a que se llevarían a dicho país las prácticas mexicanas para desarrollar en dicho espacio político

⁵⁸ WERLE, 2007: 1.

⁵⁹ WERLE, 2007: 2.

⁶⁰ WERLE, 2007: 3.

⁶¹ Traducción libre del portugués. WERLE, 2007: 8.

⁶² En el Archivo General de la Nación existe un expediente de esta Misión, del cual hemos extraído la información expuesta aquí. AGN: AP, POR, 16-(1930)/13258. Misión Cultural Mexicana en Cuba.

un proyecto similar, sin embargo, esto está muy lejos de la realidad. La Misión Cultural Mexicana en Cuba se trataba de una idea que fue impulsada por un funcionario mexicano en Cuba llamado Vicente Garrido Alfaro, quien pretendía llevar en representación de los gobernadores de cada uno de los estados mexicanos a una “excursión y que estén formadas por los elementos más representativos de la cultura de cada región de nuestra Patria”⁶³, es decir, se trataba de un viaje en el que patrocinarían a artistas o difusores de cultura en el que seguramente habría un intercambio con sus pares cubanos y en el que además los mexicanos disfrutarían de visitas a sitios significativos alrededor de la Habana. En suma, las similitudes entre esta Misión y el proyecto educativo se agotan en el nombre, y con esto lo único que queremos afirmar es que hubo muchas otras acciones políticas que tenían nombres similares y que se debe tener el cuidado de no confundir por estas similitudes, cosas que son en realidad muy disímiles.

Regresando a las Misiones Culturales mexicanas, debemos decir que hubo múltiples proyectos posteriores que buscaron, a través de la movilidad de los maestros, llegar a la comunidad y transformarla, e incluso hoy siguen existiendo. Todos ellos tienen como un primer antecedente a este periodo de las Misiones Culturales, que es un proyecto al que se le refiere mucho, por su importancia en los primeros años de la SEP, pero del que también, ciertamente, hace falta estudiar más detalladamente, porque las huellas de los muchos integrantes de las Misiones que recorrieron el país en aquellos años de incertidumbre, no deben proscribirse de nuestra memoria, porque su primigenio paso, fue la avanzada que marcó el camino de un destacamento que hoy sigue caminando y que de olvidarlas, deberá abrir brecha de nuevo.

⁶³ AGN: AP, POR, 16-(1930)/13258, foja 2.

Capítulo 3. Las Misiones Culturales y la educación rural en San Luis Potosí

Entendiendo pues cómo es que se dio el proceso de articulación y definición de las Misiones Culturales en sus primeros años de funcionamiento, es tiempo de pasar a ver cómo es que en San Luis Potosí tuvieron impacto estas formulaciones. De forma directa, fueron dos las Misiones que llegaron a San Luis Potosí en estos años, una llegó en 1924 y la otra en 1927. Sin embargo, ambas tuvieron una naturaleza e impacto muy diferentes, bastante importantes las dos, pero diferentes porque las razones y forma mismas en las que funcionaron fueron disímiles como se verá a continuación.

Pero antes de entrar en el contexto de las Misiones en sus primeros años en San Luis Potosí, haremos una breve exposición sobre la manera en la que hemos definido epistemológicamente el espacio para la comprensión de su funcionamiento, porque el espacio de acción de las Misiones Culturales, al ser temporal y aparentemente arbitrario, o por lo menos multideterminado, y finalmente existente sólo para el hecho mismo de la Misión, no puede definirse con un concepto como el de región o a partir de determinaciones de geografía política, veamos.

Como lo hemos descrito, las Misiones Culturales funcionaban estableciendo los Institutos Sociales en comunidades comúnmente apartadas y a dichos Institutos confluían maestros de muchos municipios aledaños y eran estos maestros los que recibían la formación de la Misión con el fin de reproducirla en las escuelas en las que trabajaban. Justo es esta característica la que vuelve complicada la construcción epistémica del espacio de nuestro objeto de estudio, porque no hay ningún vínculo formal entre lugar de instalación de Instituto y lugar de procedencia del maestro.

Era posible, por lo tanto que un maestro hubiera asistido al Instituto porque se llevaría a cabo en la región en la que se inserta el lugar en donde estaba su escuela, pero puede que no, y que las razones para asistir a tal o cual Instituto no tenga que ver con dinámicas de integración espacial, sino a determinantes burocráticas y administrativas como lo serían órdenes directas de asistir al Instituto, o con dinámicas de conflictos de poder, por lo cual un maestro podría asistir o no a un Instituto basado o influenciado por quiénes ejercen o luchan por el poder en dicho espacio, entiéndase o no región, y en San Luis Potosí en 1927, como lo veremos, los Institutos, la decisión de en dónde instalarlos y las razones de la procedencia de los maestros, no parecen tener motivaciones de dinámicas de integración regional o la inercia de ésta, ni nada por el estilo.

Estas características nos han llevado a preguntarnos por cómo debemos entender al espacio dentro de nuestra investigación. Afirmamos que no es una región, porque no es «una porción de territorio», parte o segmento de un territorio mas amplio, porque reúne muchas y heterogéneas «partes» y tampoco es una «circunstancia» o característica que determina, califica o añade algo a la porción del territorio⁶⁴, sí es una circunstancia, pero existente en un periodo muy breve de tiempo, entre tres y seis semanas, y además que desaparece después de este tiempo y cuya influencia afecta a espacios diferentes al fenómeno mismo, que son las escuelas y los lugares en las que éstas se encuentran y entonces las consecuencias de esto son casuísticas y particulares. Además, para que un espacio pueda ser considerado una región:

Depende de las características históricas, territoriales, sociales, administrativas, económicas, culturales, ecológicas, del poder y de las relaciones con un centro nacional o macrorregional.

⁶⁴ Sergio Ortega Noriega citado en MIÑO, 2002: 875.

Involucra otro principio metodológico que todo regionalista debe poseer, se refiere a la concepción de la región como un todo concreto y espacial; no solo en cuanto al escenario, sino también a los fenómenos que se analizan o estudian⁶⁵.

Y en este caso nuestro espacio es un todo pero no espacial, sino abstracto, que es la formación docente y el escenario es circunstancial y no histórico, por eso no es una región. Si acaso los planeadores del proyecto hubieran pensado en la ubicación de cada Instituto conforme a las características propias de cada espacio, por ejemplo pensando en la eficiencia del impacto, podríamos pensar en regiones, pero lo cierto es que los Institutos se instalaban, buena parte de las veces, por condiciones particulares e incidentales.

Luego entonces, nuestro espacio no es una región, se debe conceptualizar de otra forma, lo que nos lleva a la reflexión de que no sólo las regiones, sino también los espacios son buenos para pensar⁶⁶. La cuestión es cómo conceptualizar un espacio construido incidentalmente para una actividad en concreto y configurado por la procedencia de los actores de la actividad y no por el espacio físico en el que se realiza. El concepto de área es tal vez uno más adecuado para este trabajo.

[...] los geógrafos usan el término área como lo más completo genéricamente hablando, para nombrar cualquier parte del planeta, y le asignan como características sustantivas la situación, el contenido y la organización funcional, que es lo que Steward llama integración⁶⁷.

Área, así entendida, es un concepto para la comprensión del espacio que puede cargarse de significados a partir de su «situación», «contenido» y «organización funcional» para definir

⁶⁵ SERRANO, 1993: 218-219.

⁶⁶ Ésta es una clara referencia a lo que ha afirmado Erick Van Young sobre las regiones.

⁶⁷ FÁBREGAS, 1992: 10-11.

cómo se integra. En este caso la carga de significados no será geográfica, pero la definición de Andrés Fábregas, que a su vez se basa en lo dicho por Steward, nos permite entender que este concepto ha sido ya utilizado para la construcción social del conocimiento. Para nuestro caso, lo que analizaremos es una situación concreta, los Institutos Sociales como el acontecimiento del hecho educativo, pero la integración del espacio se da a partir de la organización funcional de los propios Institutos y su contenido lo dan dos factores: los asistentes y los espacios de actuación de esos asistentes y la actividades de formación que ocurrían en el Instituto.

En suma, alrededor de las actividades de los Institutos sociales se configura el área específica en la que las Misiones actuaban a final de cuentas, pero el problema de definición continúa en el hecho de ponerle límites epistémicos a estas áreas, por lo que continuamos con la reflexión. Los límites de nuestras áreas serán dados por los propios actores, los asistentes a la Misión, porque de su actividad posterior es que podremos finalmente hacer un análisis del impacto de las Misiones Culturales.

El espacio vivido, entendido como el hecho de que “cada individuo, cada grupo social concibe permanentemente varios espacios en los que realizan acciones”⁶⁸ es lo que nos puede ayudar a terminar nuestra construcción epistémica. Si entendemos a las Misiones Culturales y a sus Institutos Sociales en su sentido espacial como áreas que no son espacios geográficos sino espacios vividos, debemos conceptualizarlas entonces a partir de las experiencias vividas en las que tuvieron consecuencia, que idealmente sería la transformación de la realidad social, pero lo que queremos examinar es justamente cómo esta realidad fue transformada. Entonces, lo que nos interesa de nuestras áreas son los espacios que pudieron haber sido transformados y la forma en la cual las Misiones influenciaron esta transformación.

⁶⁸ BATAILLÓN, 1993: 130.

En consecuencia, estas reflexiones nos llevan a definir entonces un concepto de área como espacio de posible influencia de las Misiones en la realidad social. Por ello el concepto construido cobra sentido si entendemos a los integrantes de las Misiones como provenientes de una posible área de influencia de las propias Misiones. Será éste el concepto definitorio del espacio en nuestra investigación, «área de influencia»⁶⁹.

El concepto de «área de influencia» será entendido entonces como el espacio funcional de posible impacto de las Misiones Culturales como transformadoras de la realidad social, definido no en un sentido esencialmente geográfico, sino a través de los espacios de los cuáles provenían los maestros asistentes a los Institutos Sociales.

Además de la necesaria definición anterior, hay que decir que las actividades de las Misiones Culturales instaladas en 1924 y en 1927 en San Luis Potosí, y sobre todo de las de la de este último año, se sumaron a un proceso de transformación de las estructuras que se estaba dando al interior del estado. Eran los inicios de momentos álgidos en lo político-social y en lo económico, movimientos que se concretaron posteriormente, pero que tienen su germen en este periodo, lo que aunado al gran movimiento nacional que la educación generó y cuyo impacto llegó a casi todos los estados del país, lo que trajo un cambio importante al interior de la entidad potosina, pues en medio de las grandes transformaciones nacionales y de los intensos movimientos locales, este proyecto educativo aparece con gran fuerza en San Luis Potosí e irrumpe en un contexto que es necesario exponer.

⁶⁹ Conceptos homónimos han sido usados para otras áreas del estudio histórico como la historia económica. Mario Cerutti usa «área de influencia» para definir la influencia comercial de los empresarios de una ciudad sobre los mercados a los que llegaban, por ejemplo Monterrey sobre una gran área o Estados Unidos sobre México. CERUTTI, 1999 / CERUTTI, 2000. En la historia social Romana Falcón usa «área de influencia» para definir la influencia política de un espacio determinado sobre otros. FALCÓN, 1996. En ambos casos, como aquí también, se usa porque el concepto de «región» no es coherente con lo que se quiere estudiar, pero el concepto que construimos aquí es diferente, pues la influencia no es económica o política, sino de difusión de un programa educativo específico, y este constructo se basa en nuestro objeto de estudio en particular.

Por ello en el primer apartado de este capítulo plantearemos el contexto local en el que se enmarcan las acciones de Misiones Culturales en el San Luis Potosí de este periodo, desde lo político y social. Posteriormente, pasaremos a analizar las acciones concretas de Misiones Culturales en 1924 y 1927 y luego haremos un balance de estas acciones en contraste con otras acciones educativas del espacio rural muy cercanas a las propias Misiones que también se dieron en la entidad, como lo fue la creación de la Escuela Normal Rural de Rioverde.

3.1 La política y la cultura potosina

El estado de San Luis Potosí había sido escenario de muchos acontecimientos relacionados con la Revolución Mexicana, desde la instalación de Clubes Liberales hasta el encarcelamiento y posterior reclusión y escape de Francisco I. Madero, así como a través de la fuerza que diversos caudillos revolucionarios como Saturnino Cedillo⁷⁰ y Gonzalo N. Santos Rivera⁷¹ fueron tomando años después. A San Luis Potosí no le era ajena la Revolución, aunque sí el conflicto armado más allá de algunos puntos de la realidad rural. Incluso la Revolución y el posterior conflicto religioso tuvieron características interesantes, al ser ésta una entidad de una profunda tradición religiosa, actores como el Obispo Miguel M. de la Mora tenían consigo un gran poder y un acercamiento a la sociedad que aunado a una serie de conflictos políticos, tuvieron una contundencia social importante⁷².

⁷⁰ Sobre Cedillo hay una serie de interesantes trabajos entre los que recomendamos los siguientes: ANKERSON, 1994; FALCÓN, 1984 y, MARTÍNEZ, 1990a.

⁷¹ El mismo Santos escribió una autobiografía que dejó inconclusa y que su hijo Gastón terminó tras su muerte, en ella se puede observar la acción política de Santos y resulta una fuente muy importante para su estudio. SANTOS, 1986. Hemos investigado un poco sobre la figura de este político potosino y los resultados de este trabajo se presentaron en la ponencia “La Voluntad del Poder en Gonzalo N. Santos”. GAMBOA, 2002.

⁷² Sobre Miguel M. de la Mora existe un trabajo de construcción de una biografía crítica realizado por Jesús Alfaro Saldaña como tesis de maestría, en el que además se muestra un muy completo panorama de la vida política de San Luis Potosí, Zacatecas y Guadalajara, sus espacios de actuación. ALFARO, 2007.

En el contexto de la llamada Guerra Cristera que en este estado⁷³ tenía como protagonistas a dos importantes actores, Saturnino Cedillo y justamente Miguel de la Mora, enfrentados y negociando, actuaban las Misiones Culturales y de hecho la suspensión del culto que decretan los obispos mexicanos en 1926 entra también en este periodo, además de una serie de incidentes que dejan fuera a De la Mora y que conllevan diversos momentos de gran violencia⁷⁴.

Además en este contexto Cedillo se convirtió en gobernador entre 1927 y 1931, aunque muchas veces hubo en este periodo gobernadores interinos que lo sustituyeron por sus ausencias debidas a su actividad militar, por la cual en 1928 le fue dado el grado de General de División, es decir, obtuvo un poder político y militar en el estado muy fuerte, poder que a la postre le enfrentaría al gobierno federal y diez años después lo llevaría a la insubordinación y a su posterior asesinato por el gobierno de Cárdenas, pero que en esos años le permitió una libertad que se evidencia en la creación de sus Colonias Agrícolas y Militares a principios de la década de los veinte, incluso apoyadas por el gobierno federal.

Así, para 1924, Cedillo se había convertido en un fuerte cacique dentro de su zona natural de influencia gracias a su buena relación con las autoridades centrales, a sus agraristas –como se denominaba a sus seguidores– y a su fuerte ascendiente entre la mayoría de los campesinos del lugar⁷⁵.

⁷³ VELÁZQUEZ, 2004 (volumen tres): 381-388.

⁷⁴ “El 18 de marzo de 1926 Cedillo y De la Mora habían tenido su primera confrontación a raíz del decreto 85 de la legislatura potosina en el que se limitaba la cantidad de sacerdotes que podía haber por cada municipio y que representaba una afrenta y un acto de ejercicio del poder estatal en contra de la Iglesia. De la Mora no se amedrentó ante esto y dijo conocer los planes de las autoridades municipales para cumplir celosamente este decreto y les advirtió que la aplicación de dicha ley traería desordenes y males para la prosperidad del Estado. Para octubre, en la diócesis de San Luis el obispo De la Mora instauró la Cruzada Sacerdotal del Santo Cenáculo, cuyo objetivo era repartir eucaristía clandestina diariamente a los devotos católicos sin distinción entre ricos y pobres; los sacerdotes cruzados durante la misa debían implorar a Dios para que se remediara la situación actual y ‘por la santificación del Clero Mexicano, especialmente del potosino’”. ALFARO y GAMBOA, 2009: 19-20.

⁷⁵ FALCÓN, 1984:180.

Sin embargo estos hechos no parecen repercutir en las actividades de las Misiones Culturales, porque hay que decir que el conflicto religioso en San Luis Potosí estaba más presente en el aspecto político y se veía más en el ámbito urbano y en los alrededores de las poblaciones en el estado en las que vivían o transitaban los actores principales en este escenario, la población en lo general no vivió sino hasta años posteriores a nuestro periodo de estudio, un fervor religioso o socialista, al contrario de lo que ocurría en otros estados de la nación mexicana en donde la efervescencia era muy marcada en las diferentes esferas sociales y estos enfrentamientos llevaron a la violencia al interior de la sociedad; no, en San Luis Potosí no parece que esto sucediera.

Además, en el contexto de la política cultural, en los años que estudiamos no sólo Cedillo fue importante, por ejemplo el gobernador Aurelio Manrique de Lara que gobernó el estado entre 1923 y 1925, sustituyendo a Rafael Nieto Compeán, era un político muy cercano a Álvaro Obregón, que como bien se sabe, y aquí lo hemos afirmado, fue el presidente que le dio el impulso primigenio a la SEP y a sus políticas educativas. “Manrique había sido uno de los principales oradores en la campaña del general Álvaro Obregón para la presidencia de la república”⁷⁶ y esta cercanía llenó al proceso electoral que lo llevó a la gubernatura con muchas irregularidades. Para nuestro caso esto es importante porque seguramente el hecho de esta cercanía hizo que San Luis Potosí figurara como uno de los receptores de los beneficios del estado obregonista, siendo uno de ellos la llegada de las Misiones Culturales en noviembre 1924, justo en las mismas fechas que su gobierno terminaba.

Además de esto, la cercanía de Rafael Ramírez con algunos políticos potosinos era evidente, aunque no podemos afirmar quiénes eran más cercanos a él, el hecho de su presencia constante en el estado nos hace suponer que tenía vínculos locales importantes. Por lo menos

⁷⁶ MONROY y CALVILLO, 2000: 259.

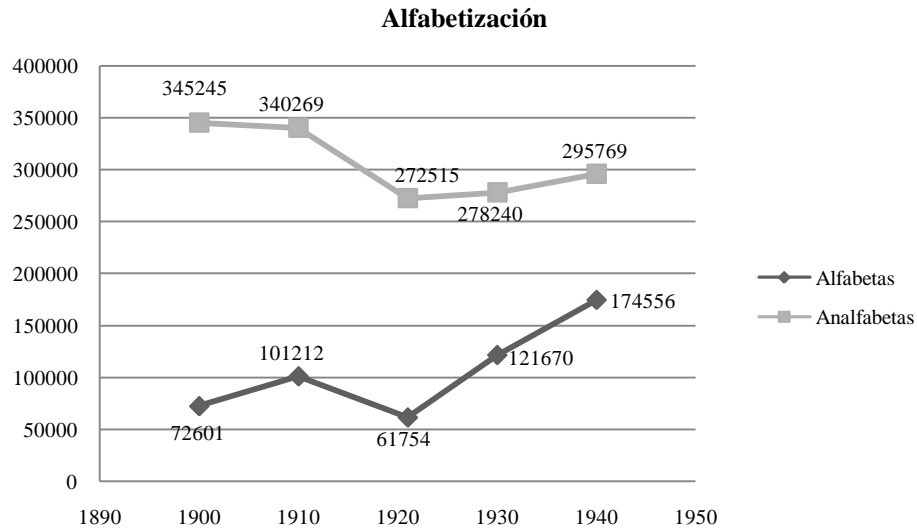
en la correspondencia⁷⁷ entre Ramírez y los Directores de Educación Federal entre 1926 y 1928 Emeterio Lozano y Aureliano Esquivel se nota un tono muy cordial y de cercanía muy evidente, sobre todo con el segundo, que llegó a tocar temas personales en unos pocos párrafos de algunas misivas de la correspondencia oficial. Toda esta cercanía de las cúpulas de ideólogos y políticos que vinculaban al estado con el gobierno federal explica la presencia y la importancia de las Misiones Culturales en San Luis Potosí. No afirmamos que fuera este estado fundamental para el proyecto, pero por lo menos la distancia se acortaba gracias a estos vínculos personales que adivinamos en la documentación.

Por otro lado, en el aspecto educativo, pero ahora en el nivel de la educación superior, la fuerza y solidez que el Instituto Científico y Literario de San Luis Potosí logró tomar en este periodo es importante, periodo en el que se convirtió en Universidad de San Luis Potosí y vivió su así llamada primera autonomía. El 10 de enero de 1923 el Gobernador Rafael Nieto logró que la Legislatura local dictara el Decreto No. 106 que elevaba al Instituto Científico y Literario a la categoría de Universidad de San Luis Potosí, otorgándole su autonomía, y el 12 del mismo mes se formó el Primer Consejo Directivo Universitario y eligió como primer Rector de la Universidad al Dr. Juan H. Sánchez. Sin embargo, no es sino hasta 1934 que el Congreso del Estado, por su Decreto No. 35, ratificó la Autonomía de la Universidad que desde entonces ostenta el título de Universidad Autónoma de San Luis Potosí. En este periodo “el 2 de junio de 1926, siendo rector el doctor don León Moctezuma, celebró el Instituto Científico y Literario el primer centenario de su fundación”⁷⁸, vemos también que la Universidad siguió siendo conocida con el nombre de Instituto.

⁷⁷ AHSEP, SEP, DGMC, 1928, Cajas 16, 18, 21, 24 y 52.

⁷⁸ RODRÍGUEZ, 1969: 159.

Gráfica 1 / Alfabetización de la población de 10 años y más en el estado de San Luis Potosí



Gráfica de elaboración propia con información tomada de: INEGI, 1994: 225-226

Pese a este panorama aparentemente favorable para la educación en el estado, la realidad de la educación básica era aún muy negativa. Vemos que la población analfabeta en el estado aún era para 1921 casi cinco veces mayor a la alfabetizada, aunque gracias a proyectos como el de las Misiones Culturales esto disminuyó y para 1930 los analfabetas sólo eran entre dos y tres veces más que los alfabetizados⁷⁹. Cómo se combatió esto en el espacio rural, pues justamente con proyectos como el de Misiones Culturales que veremos a continuación, pero además, con la creación de la Escuela Normal Rural de Rioverde, que veremos también más adelante, siendo éstos algunos de los primeros grandes impulsos locales en este sentido.

3.2 La séptima Misión Cultural de 1924 en San Luis Potosí

En 1924 la séptima Misión Cultural dirigida por Rafael Ramírez se estableció en noviembre en Pachuca Hidalgo y en diciembre en la ciudad de San Luis Potosí, siendo el último lugar en

⁷⁹ Ver la Gráfica 1, referente a la población de 10 años y más alfabetizada en el estado de San Luis Potosí.

donde se establecieron las Misiones en ese año. Por ello, cuando Plutarco Elías Calles tomó posesión de la presidencia y José Manuel Puig Casauranc de la SEP, buena parte de las Misiones de 1924 ya habían concluido sus cursos, no así la de San Luis Potosí, que seguía en funciones.

Sin embargo, hay que preguntarse por qué mientras el resto de las Misiones ya habían terminado sus actividades ésta seguía en funciones. Ante esto, nos encontramos con el hecho de que en ningún documento de planeación de las Misiones de ese año se había mencionado al estado de San Luis Potosí como un destino de Misiones Culturales, incluso en los estudios sobre este tema, no se menciona el Instituto Social instalado en la ciudad de San Luis Potosí⁸⁰. Esto nos ha llevado a pensar que esta Misión no estuvo efectivamente planeada, y que Rafael Ramírez, quien para entonces era ya un importante maestro mexicano y tenía una capacidad y libertad de acción importante, pudo llevar a cabo un Instituto no planeado, además él conocía íntegramente los fundamentos, planes y programas de las Misiones Culturales. Como hipótesis, creemos que Ramírez, estando en la ciudad decidió experimentar un Instituto Social, en la inercia de haber instalado algunos previamente, esto a través de la negociación con los actores políticos locales.

Nuestra especulación se sostiene también en el hecho de que se instituyó en un espacio urbano. Si bien San Luis Potosí no era una gran ciudad, sí era ya un espacio urbanizado, distante en esencia a los espacios rurales en los que se habían estado instalando los Institutos Sociales de las Misiones Culturales⁸¹. Parece ser que Ramírez encontró a través de las

⁸⁰ SANTIAGO, 1973.

⁸¹ Incluso, desde entonces y hasta el día de hoy, al referirse a las Misiones Culturales, muchos las llaman Misiones Rurales o Misiones Culturales Rurales, puesto que la ruralidad era, y lo es aún, la característica esencial de este proyecto.

autoridades educativas locales⁸², condiciones propicias para la instalación de un Instituto social, que terminaría sorprendiéndolo de una manera muy positiva.

Al hablarnos de la instalación del Instituto Social, Ramírez⁸³ no nos refiere qué maestros misioneros dictaron los cursos, pero sí nos dice cuáles fueron los que se allí se llevaban, a saber eran: *Educación y Técnica de Enseñanza*, para los maestros de escuelas primarias urbanas y rurales; *Organización Escolar*; *Jabonería y Perfumería*; *Dibujo y Pintura*; *Trabajos de Batik*⁸⁴; *Industria del Ixtle*; *Corte y Confección de Ropa*; *Cocina y Repostería*; *Educación Física y Deportes*; *Canciones Populares y Orfeones* y, *Encuadernación Artística*.

Al Instituto asistieron los maestros primarios y rurales federales, algunos de los maestros que dependían del gobierno local y un grupo numeroso de vecinos. Fue tal el impacto, según una narración del propio Rafael Ramírez que además del Instituto Potosino, donde originalmente se llevarían a cabo los cursos, estos se extendieron a la Escuela Primaria Benito Juárez para niños, la Escuela de Artes y Oficios para señoritas y el Departamento de Cocina de la Escuela Normal para maestros, según cálculos del propio autor, los asistentes superaron la cantidad de 1,200⁸⁵.

El apoyo de la sociedad y las autoridades para con los misioneros fue notable y al finalizar las cinco semanas de cursos, en enero de 1925, se realizó un banquete y una entrega de reconocimientos, cosa poco común en realidad. Los misioneros al mando de Ramírez se sintieron apoyados por los maestros y vecinos, e incluso por el gobernador Aurelio Manrique, por las facilidades para la solución de las necesidades que se presentaron. El éxito de este

⁸² Funcionarios como Aureliano Esquivel, quien llegaría ser Director de Educación en el estado de San Luis Potosí, como muchos otros, eran, además de colaboradores cercanos, amigos de Rafael Ramírez, esto se evidencia en los tonos de la correspondencia oficial y personal que entre ellos había para fines de trabajo, de la que se pueden encontrar múltiples ejemplos en. AHSEP: SEP, DGMC.

⁸³ RAMÍREZ, 1927.

⁸⁴ El batik es una “técnica de estampado de tejidos al estilo javanés”. RAE, 2008.

⁸⁵ RAMÍREZ, 1927: 26.

Instituto fue tal, que al regresar a la ciudad de México y desde la SEP, el Jefe Técnico de las Escuelas Normales Federales y Primarias del Departamento Federal, J. A. Pichardo, dio una amplia felicitación al profesor Rafael Ramírez⁸⁶.

Este éxito inesperado por el propio Ramírez nos brinda varios datos. El primero es que la población estaba interesada en el proyecto, lo conocía y le parecía pertinente asistir a los cursos que las Misiones ofrecían, que si bien estaban abiertos a la asistencia de la comunidad y que incluso la promovían, tenían en la formación de los maestros rurales su principal interés. También nos habla de la capacidad de acción del propio Ramírez, ante la problemática logística que significaba el crecimiento inesperado de la población asistente, el ser capaz de que los cursos funcionaran y se pudieran dar a todos los interesados, implicaba una capacidad de solución que resulta interesante en la caracterización del mismo Ramírez. Finalmente, nos aporta también el hecho de la relación cercana de Ramírez con las autoridades potosinas, lo que era fundamental, pues sólo dos años después, él se convertiría en el Director de las Misiones Culturales y dicha cercanía, nos explica el interés de Ramírez por las acciones llevadas a cabo en este estado, lo que para nosotros es significativo. Sin embargo, y pese a lo anterior, la acción más perdurable, la más indeleble, de las huellas de las Misiones Culturales en San Luis Potosí se dio en 1927, con la acción de la sexta Misión Cultural en este estado.

3.3 La sexta Misión Cultural de 1927 en San Luis Potosí

Los integrantes de la sexta Misión Cultural de 1927, conformaban una caravana que se abría paso entre la espesura una tarde de agosto de 1927 y en ella iba la profesora Elisa Acuña Rosseti, quien tenía por cometido dirigir a la Misión a su próximo destino. Era éste uno más

⁸⁶ RAMÍREZ, 1927: 27.

de los puntos por los cuales tenía que pasar; después de haberse instalado en Tecolotes Río Grande y Ojocaliente en Zacatecas, pasando por la capital de Aguascalientes, la sexta Misión Cultural había llegado al estado de San Luis Potosí, instalándose primero en Venado, desde donde los misioneros de esta caravana habían partido rumbo a Tancanhuitz (yendo primero por tren hacia Valles, donde iniciaron su caminata), para luego ir, finalmente, a Xilitla y a Pozos y con ello terminar una ardua labor que, en este punto, iba en un poco más de la mitad, de la mitad de camino, de la mitad de Institutos y de la mitad de la selva que humedecía las pezuñas de unos burros que se desvanecían bajo el peso inmenso del material de trabajo.

Las bestias se habían agotado no sólo por el peso de los equipos de herrería, labranza, carpintería, curtiduría, cocina, educación física, costura, así como de botiquines, películas, piezas de música y diversos materiales para la clase de pequeñas industrias⁸⁷, sino porque un tramo del camino se tuvo que pasar con pocas bestias de carga, ante la negativa de entregar todas las necesarias del encargado de los bienes del Gral. Bartolo Díaz, importante hombre de la región quien se había comprometido a aportar las bestias necesarias para la carga de material, bultos y equipaje, negativa que se debía a rivalidades con el Ayuntamiento de Valles, según lo consignó el profesor Aureliano Esquivel, Director de Educación Federal en el estado de San Luis Potosí, quien iba en la caravana y después envió un reporte de los trabajos realizados al director de Misiones Culturales de la SEP, el profesor Rafael Ramírez⁸⁸.

El profesor Esquivel, quien era de apariencia serena, bonachón, sonrisa blanda y dulce voz⁸⁹, pero también hombre de acción, se vio sorprendido por la actitud emprendedora de la señorita Acuña, vio a la mujer enfrentarse al recorrido con entereza, demostrando una fuerza y

⁸⁷ Se tienen registros muy completos del material de trabajo que era necesario para la instalación de un Instituto Social. AHSEP: SEP, DGMC, Caja 28, Exp. 7 y 8.

⁸⁸ Este reporte se encuentra en: AHSEP: SEP, DGMC, Caja 24, Exp. 17: 5-7.

⁸⁹ Según una descripción que hace la profesora Acuña Rosseti a Rafael Ramírez de este profesor. AHSEP: SEP, DGMC, Caja 24, Exp. 15: 16.

responsabilidad que iban, a su juicio, en contra de todo lo establecido y demostrando una independencia y liderazgo fundamentales para cualquier Jefe de Misión⁹⁰.

Pero hagamos un alto en el camino, hablemos del porqué es importante referirnos a los misioneros de esta caravana, qué importancia tienen sus huellas, acaso es lo anterior una anécdota sin importancia. El trabajo de estas personas en el ya lejano 1927 fue fundamental en la cimentación de las políticas educativas rurales del México moderno. Las Misiones Culturales estuvieron, como lo expusimos antes, en sus primeros años entre 1922 y 1932, en un periodo de definición y de experimentación de cuyos resultados se concretaron algunas de las formas de aproximación y acción que la SEP aplicó en el mundo rural e indígena, puesto que fueron uno de los primeros intentos modernos y prácticos⁹¹ de acercamiento al espacio rural, tal vez el más importante de los primeros años de la SEP.

Dicho esto, hay que recordar también la importancia del año 1927 en este proceso. Fueron el anterior y éste, años en los que las Misiones Culturales pudieron consignar muy precisamente sus trabajos, esto se debe a que en febrero de 1926 se estableció la Dirección General de Misiones Culturales. Desde 1922 se había buscado establecer escuelas rurales en zonas indígenas, y bajo esta consigna inició el trabajo de las Misiones Culturales a través del Departamento de Educación y Cultura para la Raza Indígena.

Gracias a esto, fue posible entre 1928 y 1929 hacer una evaluación general de las labores de las Misiones Culturales, sin embargo, las de 1926 y, sobre todo, las de 1927, fueron las que sirvieron más que las de otros años a esta evaluación. Esto no se debe sólo a que existía la Dirección sino también a que el *Plan de Misiones Federales de Educación* referido

⁹⁰ Estos juicios los dejó plasmados en un reporte escrito a Rafael Ramírez. AHSEP: SEP, DGMC, Caja 24, Exp. 17: 5-7.

⁹¹ Decimos “prácticos” porque desde el siglo XIX ya se hablaba de la importancia de que la educación llegara a los espacios más alejados del mundo rural, pero los planes y proyectos de acción en este sentido casi nunca llegaron a la práctica y las Misiones Culturales tuvieron un impacto real de entrada en algunos de estos espacios.

capítulos atrás había permitido designar recursos del presupuesto nacional para estas labores desde 1925. En suma, es el análisis de los trabajos misioneros de 1927 el que les permitió a los gestores y planeadores definir el rumbo de las políticas educativas posteriores a 1932. Pero no sólo la misma SEP usó los trabajos de 1927 para analizar sus propias acciones, sino que la institución fue sometida a escrutinio por agentes externos. A finales de 1927 se llevaron a cabo trabajos como los siguientes. “Análisis de un trabajo realizado por las Misiones Culturales” escrito por Eyley N. Simpson y Emma Reh Stevenson, corresponsales de *Science Service* de Washington. “La Misión Cultural de Actopan, estudio de un caso particular” realizado por Elizabeth N. Curtiss (Secretaria General de la Asociación Cristiana Femenina), J. Boone de Cortina (Doctora Presidenta del Comité de Salubridad Pública del Consejo Nacional de Mujeres), Andrés Osuna y Rubén Oliva⁹².

Como vemos 1927 fue importante, sin embargo, poco se ha escrito hasta ahora de las acciones concretas realizadas en este año por las Misiones Culturales, lejos de la historiografía están tanto los trabajos como los análisis de estos trabajos. Pero aún más, desde los primeros años de instalación de las Misiones Culturales, éstas tenían una estrecha relación de cooperación con las Normales Rurales, de hecho éstas dependieron burocráticamente de la Dirección de Misiones Culturales entre 1926 y 1932. Después de este año, las Misiones Culturales perdieron su carácter ambulante y se volvieron fijas, dependiendo desde entonces y por algunos años de las Normales Rurales. Luego entonces, referirse al trabajo de las Misiones Culturales es referirse al trabajo de la formación de maestros rurales en los periodos iniciales de la SEP.

Bajo estas premisas las seis Misiones de este año se establecieron, la primera en Sinaloa, Sonora y Baja California; la segunda en México y parte de Hidalgo; la tercera en

⁹² Estos informes se pueden encontrar en AHSEP: SEP, DGMC, Caja 21, Exp. 2.

Tamaulipas y parte de Jalisco e Hidalgo; la cuarta en Chihuahua, Durango y el resto de Jalisco; la quinta en Tabasco Campeche, Chiapas y Quintana Roo y, la sexta en Zacatecas, Aguascalientes y San Luis Potosí. En total ese año se atendió en todos los Institutos de las seis Misiones un total de 3,249 maestros en servicio. Para ese año el objetivo de las Misiones puso un énfasis en “[...] el mejoramiento profesional de los maestros federales y, de modo secundario, pero no por eso menos importante, llevar una útil propaganda de orden cultural e higiénico a las comunidades en que dichas Misiones Culturales trabajaran”⁹³.

Fotografía 1 / Integrantes de la Sexta Misión Cultural de 1927



De izquierda a derecha se encuentran Jesús Camacho Arce, Raquel Portugal, Elisa Acuña Rosseti, Samuel Pérez y Albino R. López.
Tomada de: SEP, 1928: 186

Éstas eran entonces las bases con las cuales los miembros de nuestra caravana estaban trabajando, pero quiénes eran estos instructores. Como ya dijimos, la Jefa de la Misión era la profesora Elisa Acuña Rosseti, dicha Misión estaba integrada además por la trabajadora social

⁹³ SEP, 1928: 3.

Raquel Portugal, el profesor de educación física Jesús Camacho Arce, el profesor de agricultura Albino R. López y el profesor de pequeñas industrias Samuel Pérez⁹⁴. Estos misioneros habían llegado en los primeros días del mes de abril a la comunidad de Tecolotes, Río Grande en Zacatecas en donde el 10 de ese mes iniciaron los cursos del primero de los siete Institutos que realizarían, que en esta ocasión llegó a tener 212 asistentes. EL 10 de mayo se instaló el segundo Instituto en Ojocaliente en el mismo estado de Zacatecas. Esta vez, el Instituto trabajó además de con 162 maestros, aspirantes a maestros y vecinos, con 271 alumnos de una escuela anexa, lo que permitió el trabajo de puesta en práctica de las herramientas aprendidas⁹⁵.

Tabla 1 / Asistentes a los Institutos instalados por la Sexta Misión Cultural de 1927 en el estado de Zacatecas

Instituto Social en Tecolotes, Río Grande				Instituto Social en Ojocaliente			
10 abril / 4 mayo				10 mayo / 5 junio			
	H	M	Total		H	M	Total
Maestros rurales del Estado			13	Maestros rurales del Estado			28
Maestros rurales Federales			49	Maestros rurales Federales			44
Maestros primarios del Estado			9	Maestros primarios del Estado			25
Maestros primarios Federales			13	Maestros primarios Federales			20
Total de maestros	30	51	81	Total de maestros	31	86	117
Aspirantes a maestros	5	10	15	Aspirantes a maestros	15	24	39
Vecinos	52	73	125	Vecinos	57	49	106
			Total	Niños	123	148	271
			212				Total
							533

Tabla de elaboración propia con información tomada de: SEP, 1928: 195-183

Entre los éxitos de estos Institutos se cuenta el que se haya logrado establecer un parque infantil y campos deportivos que se realizaron con el trabajo y gestión de la trabajadora social y el instructor de cultura física con la comunidad, así como la organización de cooperativas de campesinos creadas a instancias del profesor de agricultura. Hay que hacer notar que según los testimonios de los integrantes de la Misión, la cooperación con las autoridades fue total, teniendo el Apoyo del Director de Educación Federal en el estado, del Inspector Instructor de

⁹⁴ Ver en la Fotografía 1. Integrantes de la Sexta Misión Cultural de 1927.

⁹⁵ Ver la Tabla 1. Asistentes a los Institutos instalados por la Sexta Misión Cultural de 1927 en el estado de Zacatecas.

la zona e incluso del Secretario de Gobierno, del Director de Educación y hasta del Gobernador del estado.

Tabla 2 / Asistentes a los Institutos instalados por la Sexta Misión Cultural de 1927 en el estado de Aguascalientes

Instituto Social en Aguascalientes			
12 junio / 6 julio			
	H	M	Total
Maestros Federales (inicio de cursos)			66
Maestros del Estado (inicio de cursos)			7
Maestros Federales (fin de cursos)			69
Maestros del Estado (fin de cursos)			108
Maestros rurales del Estado			31
Maestros rurales Federales			38
Maestros primarios del Estado			77
Maestros primarios Federales			31
Total de maestros	45	132	177
Aspirantes a maestros	13	18	31
Vecinos	18	20	38
Niños	77	51	128
	Total		374

Tabla de elaboración propia con información tomada de: SEP, 1928: 190

Cada uno de los Institutos de las seis Misiones de ese año, tuvieron una duración de tres semanas a pesar de que la recomendación desde 1924 era que su duración fuera de por lo menos seis, esto fue debido a varios factores, entre ellos, la cantidad total de Institutos que se proyectaron para ese año y la realización del Curso de Perfeccionamiento. Por esto, a principios de junio se llegó a Aguascalientes, capital del estado homónimo para la instalación del tercero de los Institutos de la Misión en cuya realización participaron 374 personas, incluidos 128 niños⁹⁶. La instalación de este Instituto obtuvo, como se buscaba, resultados similares que implicaban la construcción de espacios de interacción social como campos deportivos y espacios de trabajo como jardines y cultivos. Sin embargo, en los informes se habla de cierta reticencia de la población hacia las políticas que se estaban aplicando y de que al finalizar los trabajos esta actitud se había logrado superar, pero esto implica cierto juicio que estaba presente en los educadores sobre la población, de esto hablaremos más adelante.

⁹⁶ Ver la Tabla 2. Asistentes a los Institutos instalados por la Sexta Misión Cultural de 1927 en el estado de Aguascalientes.

Es interesante observar que en el reporte anual de Misiones Culturales de ese año⁹⁷ se hace énfasis en la instalación de este Instituto en el hecho de que la técnica de enseñanza seguía los ideales de la «Escuela Moderna» (aunque es obvio que esto era válido para el proyecto nacional) a partir de un texto de técnica de enseñanza escrito por Rafael Ramírez que se usó de base en el Curso de perfeccionamiento que se había llevado a cabo al principio del año en el que, entre otras cosas, se ponía énfasis en lo siguiente.

Organización del trabajo en escuelas de un maestro. Centros de interés, centros de correlación, diversos tipos de proyectos, método para individualizar la enseñanza, método para estimar el aprovechamiento de los alumnos; enseñanza de la lectura y la escritura; méritos para poder calificar diferentes asignaturas; el juego como actividad educativa; lo que para el niño significa la enseñanza del civismo⁹⁸.

Además, se buscaba que el maestro tuviera una influencia positiva en la comunidad a través de que a sus instancias se crearan diferentes organismos de cooperación social como clubes, o la designación de espacios o actividades de responsabilidad común como la instalación o realización de bibliotecas, ferias o museos escolares y hasta actividades recreativas que posibilitaran la convivencia. Esto, indudablemente, estaba influenciado, entre otras cosas por la filosofía de la «escuela de la acción» que tiene a John Dewey⁹⁹ como uno de sus ideólogos más importantes y que como una de sus consignas más importantes estaba la idea de «aprender haciendo», es decir, que el estudiante tuviera entre sus actividades de aprendizaje la aplicación práctica de los contenidos del programa escolar.

⁹⁷ SEP, 1928.

⁹⁸ SEP, 1928: 190.

⁹⁹ Entre las obras de Dewey que fueron el fundamento de esta filosofía educativa encontramos: John Dewey & Evelyn Dewey, *Schools of Tomorrow* y John Dewey, *School & Society*.

Sin embargo, como lo ha expuesto ya Mary Kay Vaughan¹⁰⁰, la aplicación de este planteamiento pedagógico en México no tuvo en cuenta el hecho de que fue creado pensando en las condiciones sociales y educativas de los Estados Unidos y se buscó aplicarlo de manera directa tanto en el espacio urbano como en el rural en México, sin considerar las condiciones locales y en muchos aspectos fracasó esta implantación, esto se le atribuyó a un carácter perezoso del mexicano, arguyendo para ello que éste no procuraba la aplicación de los conocimientos adquiridos.

Dentro de este esquema ideológico, los educadores a menudo pasaban por alto el anquilosamiento de las estructuras de poder local y las respuestas racionales que les daban los campesinos [...]. Su solución era crear nuevas necesidades para estimular el espíritu local de empresa. Moisés Sáenz llegó a una conclusión similar en una visita a San Luis Potosí en 1926:

La costumbre de estos campesinos es trabajar dos o tres días pasando el resto de la semana en el ocio. Esto es especialmente cierto de los granjeros y algo menos de los trabajadores de las minas. En este último caso se me informó que los días de asueto eran obligatorios dado el exceso del trabajo; pero para aquéllos dedicados al trabajo rural, los días de ocio no pueden implicar otra cosa que pereza que se hace posible por la falta de necesidades*¹⁰¹.

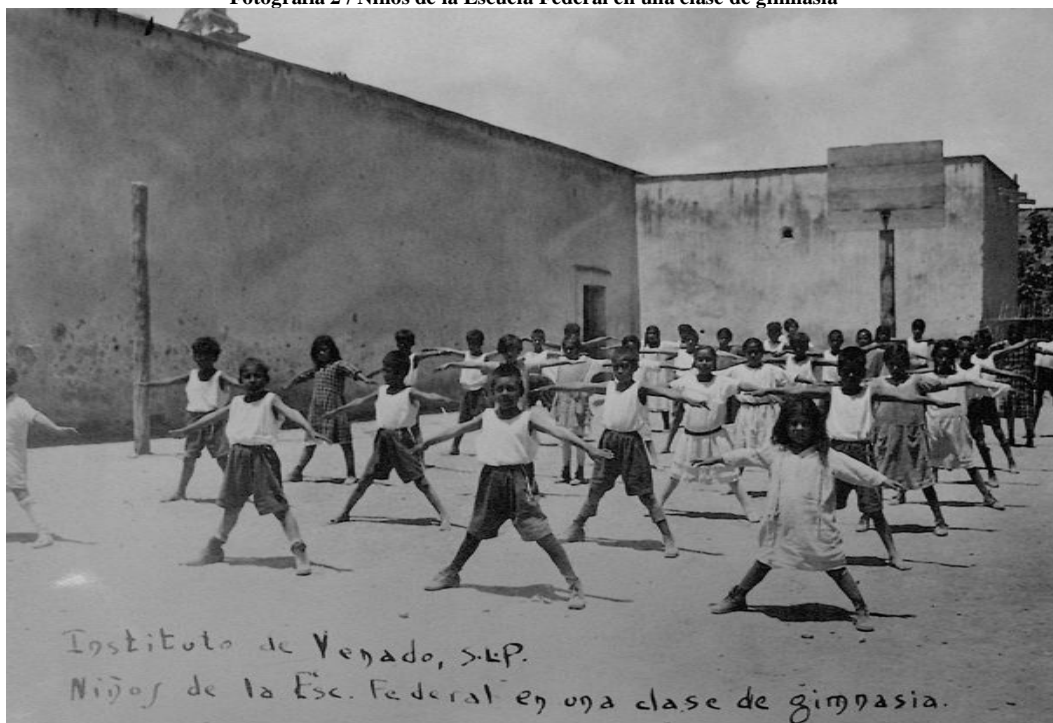
Como vemos, esta opinión, que por cierto fue dada por Moisés Sáenz, uno de los más conscientes ideólogos del momento y que en 1927 fue Subsecretario y en 1928 Secretario de Educación, implicaba una falta de comprensión de las condiciones sociales imperantes en la nación, sobre todo en el mundo rural. Esto seguramente se debe a que su atención estaba puesta en la modernización y la transformación de la nación como un fin, por lo que buscaron medios que hubieran probado su eficiencia, pero se perdió de vista lo que había posibilitado

¹⁰⁰ VAUGHAN, 1982.

¹⁰¹ VAUGHAN, 1982: 255 [* BSEP, Tomo VI, Número 2, Febrero, 1927: 255].

esta eficiencia, que era que estos medios se crearon pensando en el contexto específico en el que habían aplicado y no buscó crear medios adecuados al contexto, sino que se buscó adecuar el contexto a los medios ya existentes, y motivo de otras reflexiones será cuestionarse sobre si esto permanece aún en la planeación educativa nacional. Pese a lo anterior la aplicación de estas políticas educativas, incluido el proyecto de Misiones Culturales fue alabada por el mismo Dewey, e incluso por otros actores como el profesor Méndez Bravo de Chile y el Dr. Vivar V. Patrón de Perú, y aún más, vinieron comisiones de Bolivia y Guatemala para hacer observaciones y estudios que trajeron como consecuencia la implantación de nuevos sistemas de educación rural e indígena en aquellos países.

Fotografía 2 / Niños de la Escuela Federal en una clase de gimnasia



Tomada de: AHSEP, DGMC, IS, 1927, Caja 18, Expediente 1, foja 6 (Primer Instituto Social en Venado, SLP)

Sin embargo, estos juicios negativos sobre el carácter de los mexicanos están presentes no sólo en las jerarquías más altas, quienes en algunos casos podrían parecer distantes de la acción

educativa, sino que las vemos también en algunos de los testimonios de los maestros. Entre estos testimonios encontramos las monografías que les solicitaban realizar a los maestros asistentes a los Institutos Sociales en las cuales plasmaban su visión sobre el contexto en el que se insertaba su trabajo como educadores. Por ser un ejercicio de formato libre, los resultados de estos textos eran heterogéneos pero entre ellos, es común encontrar juicios de valor sobre los habitantes de las comunidades en las que trabajaban. Hablaremos de las monografías de los maestros asistentes a los Institutos de San Luis Potosí, pero antes retornemos al tema de los miembros de nuestra caravana y de nuestra sexta Misión, a quienes habíamos dejado aún instalados en Aguascalientes a principios del mes de julio del año de 1927.

Tabla 3 / Asistentes a los Institutos instalados por la Sexta Misión Cultural de 1927 en el estado de San Luis Potosí

Instituto Social en Venado			
12 julio / 6 agosto			
	H	M	Total
Maestros rurales Federales			38
Maestros rurales del Estado			18
Maestros primarios Federales			13
Maestros primarios del Estado			11
Total de maestros	18	62	80
Aspirantes a maestros	8	12	20
Vecinos	22	32	54
Niños	29	19	48
Total			212

Instituto Social en Tancanhuitz			
13 agosto / 7 septiembre			
	H	M	Total
Maestros rurales Federales			29
Maestros rurales del Estado			5
Maestros primarios Federales			3
Total de maestros			37
Aspirantes a maestros	4	7	11
Vecinos	49	27	76
Niños del municipio			28
Niños indígenas de otros municipios			28
Niños	22	34	56
Total			180

Instituto Social en Xilitla			
22 septiembre / 16 octubre			
	H	M	Total
Maestros rurales Federales			8
Maestros rurales del Estado			50
Maestros primarios del Estado			12
Total de maestros			70
Aspirantes a maestros	2	25	27
Vecinos	205	63	268
Niños	82	63	145
Total			510

Instituto Social en Villa de Pozos			
28 octubre / 23 noviembre			
	H	M	Total
Maestros rurales Federales			52
Maestros rurales del Estado			2
Maestros primarios Federales			13
Total de maestros			67
Aspirantes a maestros	1	6	7
Vecinos	10	11	21
Total			95

Tabla de elaboración propia con información tomada de: SEP, 1928: 195-196

En esos días justamente el grupo de la Misión se trasladó hacia el municipio de Venado¹⁰² en el altiplano potosino con la finalidad de instalar el cuarto de los siete Institutos de la sexta Misión, el primero en este estado. En este Instituto, que inició sus labores el 12 de julio, se atendieron a 212 personas¹⁰³, incluidos maestros en servicio, aspirantes a maestros, vecinos y 48 niños de la escuela anexa. Llegaron a este Instituto maestros desde 10 municipios¹⁰⁴. Además de los miembros de la Misión, se integró en este Instituto el profesor Juan P. Manzanares del Centro Obrero de Matehuala, quien organizó e impartió la clase de Canto y Orfeones y gracias a esa clase se amenizaron los festivales culturales y las reuniones sociales. Es importante apuntar que en el desarrollo de los Institutos eran fundamentales las actividades extraescolares como lo eran los festivales y reuniones, puesto que eran estos los espacios que se consideraban óptimos para la integración de la Misión Cultural con la población.

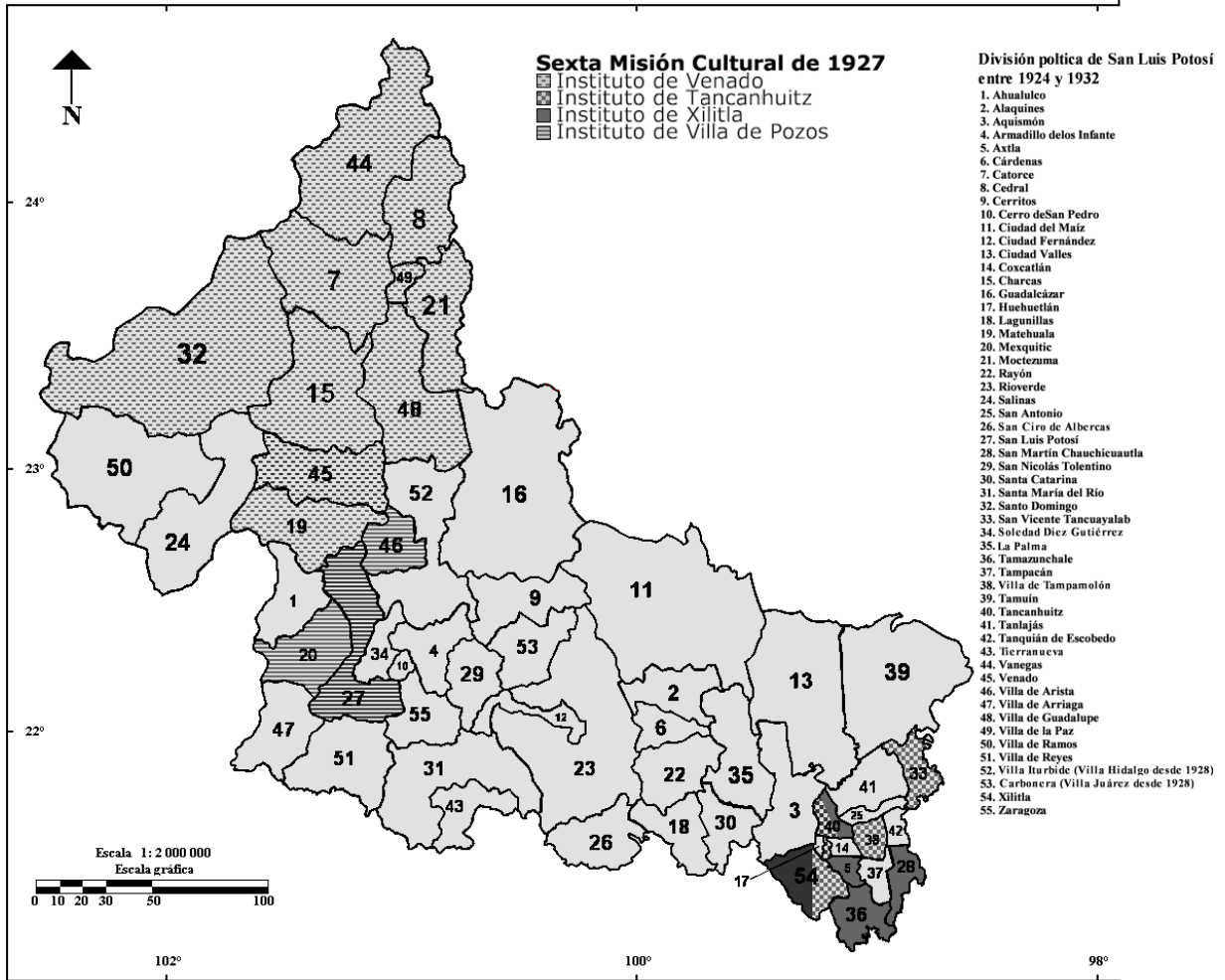
Fue justo después de terminar las actividades de este Instituto el momento en el que encontramos a los miembros de la Misión como parte de una caravana que caminaba en la Huasteca al principio de este capítulo, pero a pesar de no haber conocido hasta ahora más anécdotas o descripciones esteticistas de sus experiencias, vemos, después de lo aquí escrito, cómo las huellas de estas mujeres y hombres que pasaron antes por tierras secas y calizas y que ahora pisaban una selva frondosa, implicaban una labor mesiánica, porque se tenía claro esto es que el proyecto se llamaba Misión, y sus huellas, tanto las calizas como las frondosas, significaban la realización de una serie de políticas y planes que buscaban transformar la realidad del país entero.

¹⁰² Ver la fotografía 2.

¹⁰³ Ver la Tabla 3. Asistentes a los Institutos instalados por la Sexta Misión Cultural de 1927 en el estado de San Luis Potosí.

¹⁰⁴ Ver el Mapa 1. Sexta Misión Cultural de 1927 en San Luis Potosí.

Mapa 1 / Sexta Misión Cultural de 1927 en San Luis Potosí



Mapa de elaboración propia con información de diversas fuentes, principalmente: AHSEP: SEP, DGMC, 1927, SLP, Cajas 18, 21 y 24

Estas políticas son de las que ya hemos hablado en un capítulo anterior, pero sigamos y situémonos otra vez en la caravana y su llegada a Tancanhuitz¹⁰⁵. El Instituto que se instaló en este municipio el 13 de agosto, a pesar de haber tenido también todo el apoyo de las autoridades estatales y de la Secretaría, fue uno de los menos concurridos de la sexta Misión, atendiendo un total de 180 personas¹⁰⁶, entre ellos, 26 niños de la comunidad y maestros llegados sólo desde cuatro municipios, el mismo Tancanhuitz, San Vicente Tancuayalab y

¹⁰⁵ Ver la fotografía 3.

¹⁰⁶ Ver la Tabla 3. Asistentes a los Institutos instalados por la Sexta Misión Cultural de 1927 en el estado de San Luis Potosí.

Villa de Tampamolón y algunos de Xilitla¹⁰⁷. Esto fue influenciado, por un lado, por la lucha de poderes regionales entre caciques y autoridades locales; esto no afectó directamente la realización del Instituto, la influencia fue de manera indirecta puesto que para los caciques no había ningún problema o interés de limitar la acción de la Misión Cultural, sino que las animadversiones ya existentes en la zona limitaba las posibilidades de apoyo de las autoridades, como es evidente en la anécdota de las bestias de carga que expusimos al principio del texto.

Fotografía 3 / Dos aspectos de los maestros trabajando (sólo se conserva esta fotografía)



Tomada de: AHSEP: DGMC, IS, SLP, 1927, Caja 18, Expediente 5, foja 90 (Segundo Instituto Social en Tancanhuitz)

Por otro lado, algo que también limitó la posibilidad de asistencia de algunos maestros eran las condiciones del espacio, Tancanhuitz se encuentra en la parte este de la Sierra Madre Oriental, el terreno de este municipio, como el de los circunvecinos es sumamente escarpado y difícil de

¹⁰⁷ Ver el Mapa 1. Sexta Misión Cultural de 1927 en San Luis Potosí.

transitar aún hoy en día, además en aquellos años las condiciones de los caminos eran sumamente precarias y la posibilidad de trasladarse en grandes distancias representaba una gran dificultad. Por esto mismo y gracias al interés que los cursos de la Misión habían generado no sólo en los maestros, sino en la población, es que meses antes, personas de algunas comunidades de la región, ante las noticias de que se instalaría un Instituto en Tancanhuitz, habían solicitado la instalación de otro Instituto en otro municipio de la misma región. Sin embargo, desde antes se había planificado la instalación de un Instituto en Xilitla y por lo tanto las circunstancias resultaron propicias para la realización de éste.

Fotografía 4 / Excursión al pueblo de Santa María



Tomada de: AHSEP, SEP, DGMC, Caja 20, Expediente 4, foja 101 (Instituto Social de Xilitla)

Por estas condiciones, el Instituto instalado en Xilitla¹⁰⁸ el 22 de septiembre logró llamar a un total de 510 personas¹⁰⁹, de las cuales 268, es decir más de la mitad, eran vecinos y no maestros, los que en total fueron sólo 70. Pese a esta cantidad tan grande de asistentes hay que anotar que éstos sólo provenían de cinco municipios, el mismo Xilitla, Axtla, San Martín Chauchicautla, Tamazunchale e incluso del municipio de Tancanhuitz. Es evidente que las actividades de la Misión generaron interés entre la población y es por ello esta gran asistencia. Por otro lado, algo más que es evidente si hacemos una comparativa entre los Institutos de Tancanhuitz y de Xilitla es que al primero asistieron primordialmente maestros del sistema federal, siendo un total de 29 de ellos y sólo 8 del sistema estatal. Al segundo, por su parte, la asistencia fue al contrario, siendo 62 maestros del sistema estatal, en contraste con los nuevamente 8, pero esta vez del sistema federal¹¹⁰.

Luego entonces, al margen de la Misión estuvieron las luchas de poder tanto al interior del sistema educativo, como entre los poderes políticos y los fácticos de la región, pero como hemos visto, esto no quiere decir que éstos no afectaran de manera indirecta sus actividades. Afirmamos que estuvieron al margen porque los reportes de los misioneros nunca mencionan que estas luchas de poder afectaran sus trabajos, pero en el reporte de Elisa Acuña Rosseti sobre Tancanhuitz¹¹¹, se destaca una compleja relación entre la sociedad mestiza y la indígena, así en singular, puesto que no distingue entre los diversos grupos étnicos, pero no más, la describe como compleja sin apuntar qué es lo que entiende por esto, pero nosotros lo interpretamos como una relación ríspida en el sentido de enfrentamiento entre los pobladores y quienes ejercían su poder en la región.

¹⁰⁸ Ver la fotografía 4.

¹⁰⁹ Ver la Tabla 3. Asistentes a los Institutos instalados por la Sexta Misión Cultural de 1927 en el estado de San Luis Potosí.

¹¹⁰ Ver la Tabla 3. Asistentes a los Institutos instalados por la Sexta Misión Cultural de 1927 en el estado de San Luis Potosí.

¹¹¹ AHSEP: SEP, DGMC, Caja 18, Exp. 5: 53-63.

Fotografía 5 / Grupo de maestros



Tomada de: AHSEP, DGMC, IS, 1928-1929, Caja 18, Expediente 11, foja 32 (Instituto Social en San Luis Potosí, SLP)

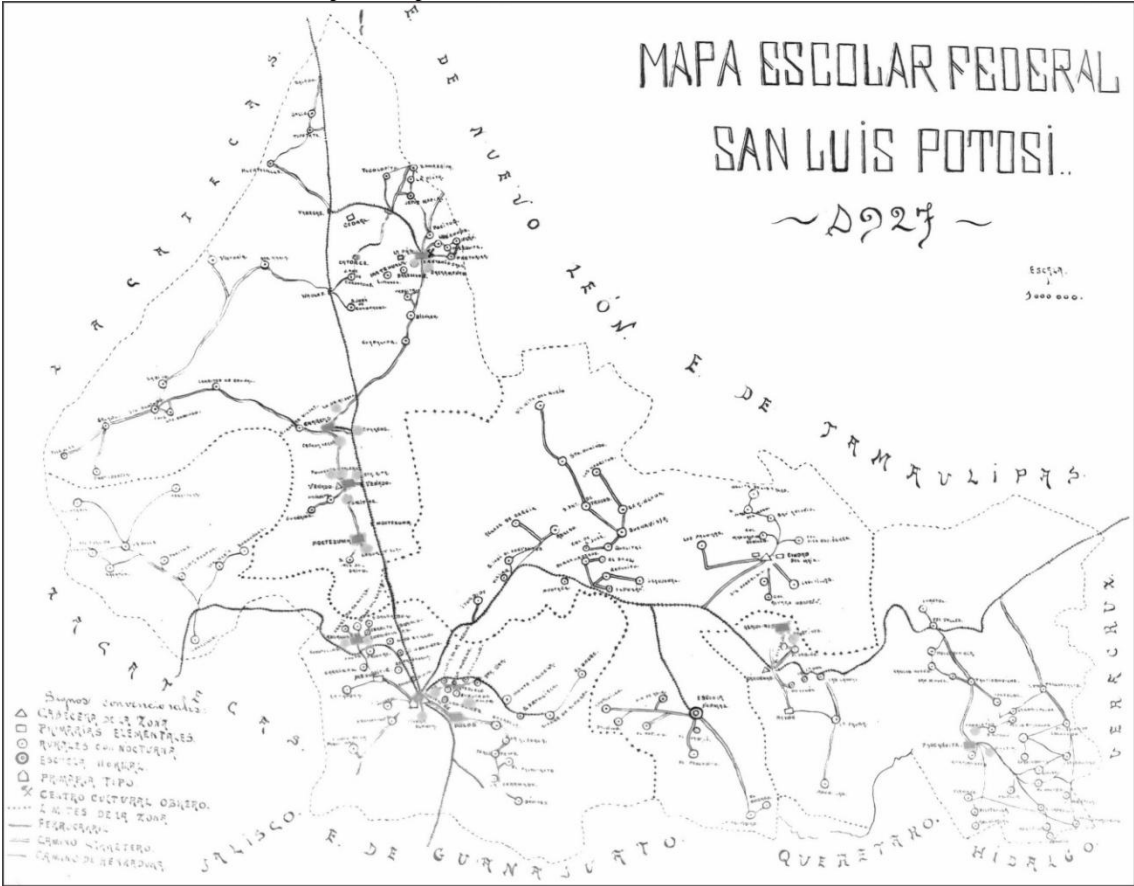
Finalmente, las actividades de la sexta Misión Cultural de 1927 terminaron en San Luis Potosí y el último Instituto en realizarse en todo el país fue el que se llevó a cabo en Villa de Pozos¹¹² que se verificó entre 18 de octubre y el 23 de noviembre. A pesar de que este Instituto se realizó cerca de la capital del estado, lo que hizo que a sus actividades formales asistieran las autoridades estatales y por lo tanto fuera el más mediatizado de los que se realizaron en el estado, también fue al que concurrieron menos personas. En total se atendió a 95 personas y en este caso no asistieron niños de ninguna escuela anexa, los asistentes provenían de los municipios de Villa de Arista, Mexquitic y de la misma capital del estado¹¹³. Fue un Instituto con muchas actividades sociales, al que asistían autoridades como el ya mencionado director de Educación Federal en el estado, Aureliano Esquivel, pasando por el inspector instructor de la zona, Emeterio Lozano, hasta el secretario general de gobierno en representación del gobernador del estado, que para entonces era ya Saturnino Cedillo, a quien, por cierto, no se

¹¹² Ver la fotografía 5.

¹¹³ Ver la Tabla 3. Asistentes a los Institutos instalados por la Sexta Misión Cultural de 1927 en el estado de San Luis Potosí.

menciona en ninguno de los documentos referentes a estos Institutos Sociales, esto debido a que el recién electo gobernador mantuvo cierta distancia con el proyecto, no por una actitud de rechazo, sino porque su atención estaba puesta en asuntos que consideraba de mayor importancia.

Mapa 2 / Mapa Escolar Federal de San Luis Potosí en 1927



Tomado de: AHSEP: SEP, DGMC, 1927, SLP, Caja 30, Expediente

En total, en los cuatro Institutos de San Luis Potosí, se atendieron a maestros y vecinos de cerca de 20 municipios del estado, y se buscó llegar a las áreas de concentración de escuelas rurales y efectivamente, los tres puntos geográficos en donde se instalaron los Institutos son coherentes con áreas de concentración de escuelas rurales, pero había dos áreas alrededor de los municipios de Ciudad del Maíz, Ciudad Valles y Guadalcázar en donde encontramos una

cantidad significativa de escuelas rurales a donde la influencia de la Misión Cultural no llegó¹¹⁴.

Los asistentes a la Misión Cultural variaron significativamente de un Instituto a otro, esta variedad, que se puede observar en la Tabla 3, se puede explicar por múltiples determinaciones. Más adelante hablaremos sobre el registro de los maestros y de los discursos que los explicaban, articulados desde la institución y por ellos mismos. Sin embargo, no sólo eran maestros los que asistieron a los cursos, pues como lo hemos afirmado el llevar esos cursos a la población también era un objetivo de las Misiones. Un primer punto a destacar sobre los asistentes, es que de entre los maestros, asistieron tanto maestros federales como estatales, sin embargo el proyecto era federal, por ello fue mayor la asistencia de maestros federales que rurales, pues los primeros fueron en total 189 y los segundos 98.

Los maestros estatales no estaban obligados tan marcadamente a asistir pues la instrucción de hacerlo era dada por la Dirección de Educación Federal en el estado. Sin embargo, en el Instituto de Xilitla la proporción cambia, pues mientras que en los otros tres la asistencia de los federales variaba entre 51 y 65, y la de los estatales fue de entre 2 y 29, en Xilitla los maestros federales que asistieron fueron sólo 8 y los estatales 62, es decir, en este caso había una proporción inversa entre unos y otros. Además, en ese Instituto asistieron un total de 268 vecinos, mientras que en Venado y Tancanhui sólo lo hicieron 80 y 76 respectivamente, e incluso en Villa de Pozos no asistieron vecinos o por lo menos no fue registrada su asistencia.

La cuestión que surge es por qué Xilitla es diferente al resto. Como habíamos dicho, la instalación de dicho Instituto fue singular, pues el «área de influencia» de éste y el

¹¹⁴ Para ilustrar esto, se pueden comparar el Mapa 1. Sexta Misión Cultural de 1927 en San Luis Potosí con el Mapa 2. Mapa Escolar Federal de San Luis Potosí en 1927.

Tancanhuitz era casi la misma. Afirmamos antes que hubo solicitud de la población para su instalación, lo que explica la alta asistencia de vecinos. Como hipótesis afirmamos que la asistencia mayoritaria de maestros estatales se puede deber a la negociación entre las autoridades de educación federal y estatal para que ése fuera el nicho que acogiera a los trabajadores del estado, aunque, si observamos el Mapa 1, vemos que el «área de influencia» del Instituto de Xilitla abarcaba la parte sur de la huasteca potosina y la de Tancanhuitz, la norte, por lo que también es posible que hubiera más escuelas dependientes del estado en esta área del estado¹¹⁵.

Otra diferencia singular que podemos observar gracias a la Tabla 3 es que el Instituto instalado en Villa de Pozos tuvo significativamente menos asistentes que el resto, en total no llegaron ni a la centena y no se habla en las fuentes de asistencia de la población a los cursos, sin embargo, fue el Instituto que, a decir de los misioneros¹¹⁶, tuvo mayor atención de las autoridades locales gracias a que estaba ubicado muy cerca de la capital del estado. Creemos que este Instituto tuvo la intención secundaria de que las autoridades asistieran para ver cómo se llevaba a cabo el proyecto, como lo hemos afirmado ya¹¹⁷.

De las actividades que se llevaban a cabo en cada Instituto, nos quedaron una serie de documentos que dan cuenta de muchos datos importantes en lo que respecta a las condiciones sociales, de vida y de trabajo en y alrededor de las escuelas rurales. Estos documentos eran, primeramente un cuestionario que cada maestro debía llenar y que daba cuenta de su formación, así como de sus datos personales como edad, estado civil, cargo y sueldos; también incluía datos de escuela en la que laboraba y las características de los alumnos que atendía;

¹¹⁵ No verificamos la ubicación de las escuelas que dependían del estado, pero con lo que respecta a las que dependían de la federación en el Mapa 2 podemos ver que había una concentración importante de escuelas rurales federales en las «áreas de influencia» de los dos Institutos.

¹¹⁶ En el reporte de Acuña Rosseti sobre Pozos. AHSEP, SEP, DGMC, IS, Caja 18, Exp. 9.

¹¹⁷ *Vid Supra* en este mismo capítulo.

igualmente daba cuenta de las características de la población en la que la escuela se encontraba¹¹⁸. Los maestros asistentes también entregaban un reporte monográfico en el que se detallaban las características naturales y sociales de la población en la que se encontraba la escuela en la que laboraban. Estas monografías, a las que habíamos referido anteriormente, son interesantes, puesto que algunas de ellas dan cuenta de la relación entre la escuela, los maestros y la población.

Casi todos los maestros entregaron también los proyectos de jardín escolar y de hortaliza para sus escuelas, con estos proyectos se planeaba dar concreción a las clases de agricultura en las escuelas con los alumnos, pero es difícil averiguar si es que estos proyectos se realizaron o en qué porcentaje tuvieron éxito. Los maestros rurales en los Institutos de Tancanhuitz y de Xilitla, trabajaban en su mayoría en comunidades indígenas y algunos, muy pocos lo eran. Esta característica trajo como consecuencia una distancia mayor entre los maestros y la comunidad en la que trabajan, en algunos casos hasta desdén o rechazo son evidentes en sus monografías. También es evidente que la lejanía del lugar en donde se realizaron los Institutos de Tancanhuitz y de Xilitla hizo que la disciplina en los cursos fuera un poco más laxa. También es evidente que la relación de estos maestros con la naturaleza es mucho más cercana pues además de los trabajos ya referidos existen en los expedientes muchos dibujos de plantas y paisajes realizados por ellos mismos.

Finalmente también es destacable el problema del idioma entre los maestros y su comunidad, muchos describen, en forma de queja, que los pobladores de las comunidades en las que laboraban muchas veces no hablaban el español y en algunos casos sus alumnos tampoco, lo que indudablemente dificultaba su labor, pero que por otro lado implicaba una noción de inferioridad de los indígenas y para nada tenía un sentido de integración de lo

¹¹⁸ AHSEP, SEP, DGMC, 1927, diferentes expedientes en las Cajas 16, 18, 21, 24 y 50.

diferente en la noción de educación que en los maestros había. En contraste, en los Institutos de Venado y Pozos, pero de forma más clara en el segundo, las características sociales de la región eran más homogéneas en contraste con los de Tancanhuitz y de Xilitla y se tenía acceso a más cosas por la cercanía con la capital en contraste con el norte del estado, además por las características extraídas de las tablas de estimación vemos que eran maestros con mayor escolaridad, muchos originarios de la capital del estado, mestizos y con mejores salarios.

Fotografía 6 / Clases de agricultura



Tomada de: AHSEP, DGMC, IS, 1927, Caja 18, Expediente 8, no foliada (después de la foja 53) (Tercer Instituto Social en Xilitla, SLP)

Otra cosa notable es que ninguno de los maestros, en las descripciones de sus lugares de trabajo, hablan de conflictos de poder en su región y es un tema que parece conscientemente omitido por ellos. Tampoco se habla mucho de esto en los informes de los misioneros, como ya hemos dicho. Finalmente, al terminar los cursos de todos los Institutos, un muy completo informe fue enviado a la Dirección de Misiones Culturales y este informe contenía: las listas de maestros que asistieron a los Institutos; los Inventarios iniciales y finales de los materiales proveídos por la Dirección Federal de Educación de San Luis Potosí; las Tablas de Estimación

Individual de los maestros; los informes de los profesores de Trabajos agrícolas, pequeñas industrias, educación física, el de la trabajadora social, así como los cuestionarios, monografías, croquis y proyectos realizados por los maestros que asistieron a los Institutos.

Fotografía 7 / Conservación de frutas



Tomada de: AHSEP, DGMC, IS, 1927, Caja 18, Expediente 5, foja 92 (Segundo Instituto Social en Tancanhuitz, SLP)

Cada uno de los miembros de la Misión, incluido el Jefe de Misión, debía realizar informes que se enviaban a la Dirección de Misiones Culturales para reportar los trabajos realizados. Los que entregó Elisa Acuña Rosseti¹¹⁹, como Jefa de la Misión Cultural que se Instaló en San Luis Potosí, a Rafael Ramírez, como Director de Misiones Culturales, consignan que todas las actividades de los cuatro Institutos se llevaron a cabo de forma correcta y que se cumplieron todos los objetivos. Igualmente da cuenta de las reuniones sociales que se realizaron y de las

¹¹⁹ Venado: AHSEP, SEP, DGMC, Caja 18, Exp. 1 / Tancanhuitz: AHSEP, SEP, DGMC, Caja 18, Exp. 5 / Xilitla: AHSEP, SEP, DGMC, Caja 18, Exp. 8 / Pozos: AHSEP, SEP, DGMC, IS, Caja 18, Exp. 9.

cuales surgieron la creación de clubes, cooperativas y otras organizaciones en las comunidades y que los cursos se realizaron durante todos los días hábiles entre las seis de la mañana y la ocho de la noche.

Por su parte, los informes de los profesores suelen ser escuetos, por ejemplo, los del profesor de trabajos agrícolas¹²⁰ sólo dan cuenta de un buen funcionamiento del curso en el cual se proyectaron hortalizas para cada una de las escuelas en las que laboraban los maestros que asistieron a los Institutos¹²¹, aunque es imposible verificar si se realizaron finalmente estos proyectos. Sin embargo, su riqueza reside en que incluye fotografías en donde podemos ver la evidencia de los trabajos realizados. Por su parte, los del profesor de pequeñas industrias¹²² también consignan que todo funcionó a la perfección, da cuenta de los cursos que se llevaron a cabo sobre este rubro, que fueron el de curtiduría, jabonería, perfumería práctica y conservación de frutas y legumbres¹²³. Sin embargo, durante el tiempo en el que se instaló el Instituto de Xilitla, el profesor Samuel Pérez, quien impartía el curso de pequeñas industrias, estuvo enfermo y en su lugar impartió el curso el profesor Manuel Cabrera de Labor Vieja en Moctezuma; su reporte¹²⁴ es brevísimo pero consigna que impartió el curso a 152 personas, 56 maestros y 96 particulares.

¹²⁰ De este profesor, no se encuentran en el AHSEP los informes de los Institutos de Tancanhuitz y Xilitla. Venado: AHSEP, SEP, DGMC, Caja 18, Exp. 1 / Pozos: AHSEP, SEP, DGMC, Caja 18, Exp. 9.

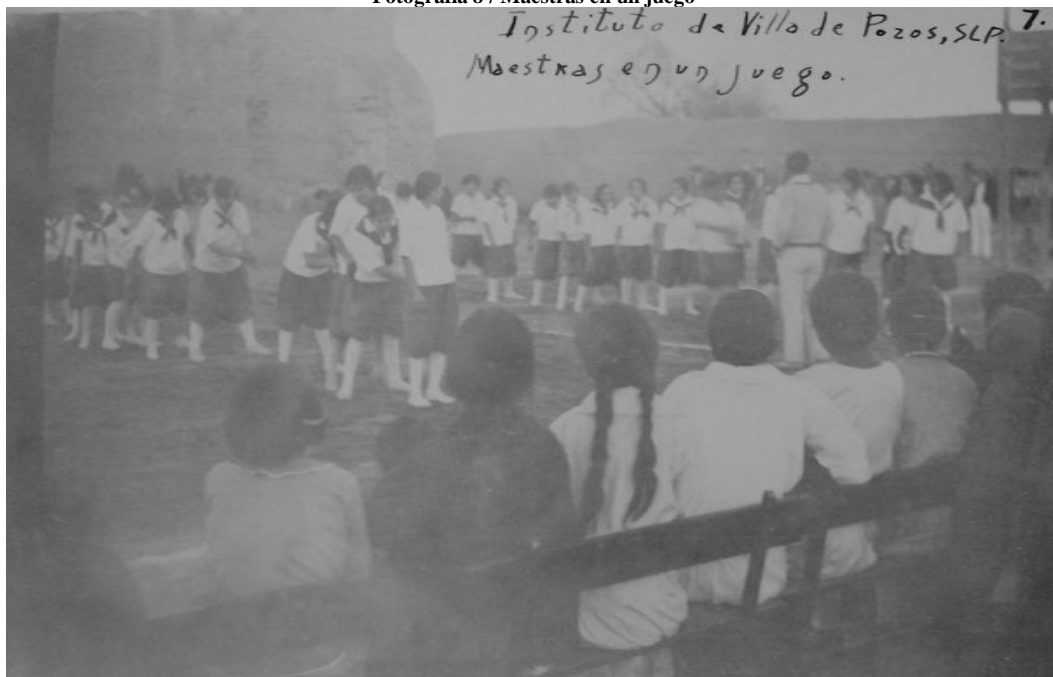
¹²¹ Ver la fotografía 6.

¹²² Venado: AHSEP, SEP, DGMC, Caja 18, Exp. 1 / Tancanhuitz: AHSEP, SEP, DGMC, Caja 18, Exp. 5 / Pozos: AHSEP, SEP, DGMC, Caja 18, Exp. 9 [incompleto].

¹²³ Ver la fotografía 7. No se expresa en ningún documento cuál era la forma de seleccionar los cursos de pequeñas industrias que se impartían, pero es evidente que no eran los mismos en todas las Misiones. Creemos que la definición de esto dependía de dos determinaciones: una por trabajos y los materiales de las regiones en donde se instalaría la Misión y otra por los conocimientos del maestro que fuera a impartir los cursos. No sabemos si las determinaciones que inferimos fueran las correctas y cuál de ellas tuviera más peso, así como si habría alguna otra, pero es un hecho que había una estrategia de selección sobre los cursos que se impartían.

¹²⁴ Xilitla: AHSEP, SEP, DGMC, Caja 18, Exp. 8.

Fotografía 8 / Maestras en un juego



Tomada de: AHSEP, SEP, DGMC, Caja 20 (Instituto Social de Villa de Pozos)

El profesor de Educación Física informó también sobre sus actividades¹²⁵ en las que se enseñó teórica y prácticamente a los profesores sobre deportes, gimnasia y otras actividades físicas¹²⁶, además de que hubo una estrecha relación con la trabajadora social, a la que apoyó en sus actividades en las cuestiones de salud. Sin embargo, sus informes no contienen ninguna particularidad a parte del hecho de ser escuetos. En estos informes nos enteramos también de que los materiales que se usaban en los cursos, eran donados al terminar los mismos a escuelas rurales cercanas con la intención de que además de los conocimientos y experiencias, cada Misión dejara en las comunidades recursos materiales que hicieran posible la reproducción de lo aprendido en sus cursos¹²⁷. El dejar material no fue posible en el Instituto de Xilitla, ya que el material para instalar el último Instituto en Pozos era sólo el indispensable.

¹²⁵ Venado: AHSEP, SEP, DGMC, Caja 18, Exp. 1 / Tancanhuitz: AHSEP, SEP, DGMC, Caja 18, Exp. 5 / Pozos: AHSEP, SEP, DGMC, Caja 18, Exp. 9.

¹²⁶ Ver la fotografía 8.

¹²⁷ Por ejemplo, los misioneros dejaron constancia del inventario de libros que se donaron en el Instituto de Tancanhuitz, este registro se encuentra en el Anexo II / Textos.

Fotografía 9 / Grupo de maestras y algunas niñas



Tomada de: AHSEP: DGMC, IS, SLP, 1927, Caja 18, Expediente 5, foja 81 (Segundo Instituto Social en Tancanhuitz)

Así también, la trabajadora social rindió sus informes¹²⁸ en los que dijo que entre sus actividades se dieron cursos a los maestros sobre higiene para que tomaran conciencia de la importancia de esta materia, también se les enseñó teórica y prácticamente como dar vacunas a los alumnos y además se trataron los temas de alimentación y alcoholismo. Con la comunidad se dieron pláticas a las madres de familia sobre hábitos de salud, limpieza y alimentación y fue la trabajadora social la encargada de realizar las reuniones sociales¹²⁹, la cooperativa y la sociedad de madres. Estos informes también son optimistas, pero tienen una particularidad, al hablar de las reuniones sociales hace énfasis en el hecho de que los misioneros observan una división de las familias por asuntos políticos, pero dice que esto no obstaculizó el desarrollo de las reuniones.

¹²⁸ Venado: AHSEP, SEP, DGMC, Caja 18, Exp. 1 / Tancanhuitz: AHSEP, SEP, DGMC, Caja 18, Exp. 5 / Xilitla: AHSEP, SEP, DGMC, Caja 18, Exp. 8 / Pozos: AHSEP, SEP, DGMC, Caja 18, Exp. 9.

¹²⁹ Ver la fotografía 9.

A pesar de lo técnicos que resultan estos informes es evidente que las actividades que refieren son coherentes con la política cultural y buscaba ser una labor mesiánica a la manera de las misiones religiosas que llegaron al territorio americano como parte del proceso de dominación europeo siglos atrás, es por esta intención que se tomó el nombre de Misiones, en este proyecto, que buscaba tener un impacto masivo como lo afirmamos también. Y así fue, en San Luis Potosí, la sexta Misión Cultural de 1927 dejó marcada la huella de su impacto.

3.4 Los primeros pasos de las Misiones Culturales por San Luis Potosí

Ahora bien, a pesar de la importancia que hemos dado a las huellas de esta última Misión y a la de la anterior que por su peculiaridad se destaca, hay que hacer una valoración crítica del verdadero impacto que pudieron dejar.

Primero, la ausencia de afirmaciones sobre los conflictos y dificultades en la instalación y desarrollo de cada Instituto en estos casos resulta peculiar, pues como ha sido evidente en otras investigaciones sobre las acciones de los maestros rurales en México en este periodo y los posteriores¹³⁰, eran comunes los conflictos al intentar llevar los proyectos educativos a zonas marginadas, en algunos lugares se nos menciona que los maestros eran asesinados por la desconfianza de la población, por órdenes de caciques locales o por conflictos con los poderes eclesiásticos, incluso esto fue tema de varias y afamadas películas sobre este periodo¹³¹, o incluso al contrario, que gracias al poder que la Secretaría daba a los profesores, ellos mismos se convirtieron en caciques o en personajes de influencia tal que

¹³⁰ VAUGHAN, 1982 y LÓPEZ, 2001, entre otros.

¹³¹ Sólo para puntualizar mencionaremos las películas *Río escondido*, dirigida por Emilio “El Indio” Fernández y protagonizada por María Félix y *El profe*, dirigida por Miguel M. Delgado y protagonizada por Mario Moreno “Cantinflas”.

lograron hegemonizar el poder en cierto espacio. Ninguna cosa similar aparece aquí, en los documentos oficiales sobre las Misiones Culturales, por lo menos para este caso, todo parece proceder institucional y operativamente como se había planeado.

Lo cierto es que en los documentos escapan visos de conflicto evidentes en diferentes formas. Por ejemplo, en un reporte escrito en un tono muy personal¹³² del Director de Educación Federal del estado de San Luis Potosí, Aureliano Esquivel al director de Misiones Culturales, Rafael Ramírez, es evidente que a pesar del apoyo que se reitera en los reportes de los misioneros de las autoridades, los caciques de las regiones no apoyaban tanto los trabajos de la Misión, y a pesar de que pareciera que no los detenían o realizaban acciones en su contra, es comprensible que el no contar con el apoyo explícito de quienes detentaban el poder factual resultaría traería dificultades al desarrollo del proyecto, pues los recursos siempre eran limitados, según también afirmamos antes, lo había denunciado el mismo Rafael Ramírez a las autoridades superiores.

Ahora bien, tampoco se menciona al poder eclesiástico que evidentemente tenía un espacio de poder e influencia reales en la población, lo que nos hace suponer que las autoridades eclesiásticas también se mantuvieron al margen de la Misión por lo menos en San Luis Potosí en 1927. Esta distancia que concluimos de la ausencia de datos, una ausencia que por demás parece intencionada, hay que anotar, se refleja en el hecho de que la Misión no pareciera en realidad haber tenido una influencia definitoria como transformadora de la realidad, lo que era uno de sus preceptos más importantes, como también hemos afirmado.

Otro viso de conflicto es meramente especulativo pero surge del contraste del Mapa 1, que define las áreas de influencia de la Misión de 1927 con el Mapa 2, el Mapa Escolar Federal de ese mismo año. Si uno observa el Mapa Escolar, observa cuatro espacios en los que

¹³² AHSEP: SEP, DGMC, Caja 24, Exp. 17: 5-7.

se agrupan geográficamente las escuelas rurales en San Luis Potosí para 1927. Estos cuatro espacios están uno en el norte del estado, otro alrededor de la capital, uno más en la parte norte de lo que hoy se denomina zona media y el último en la zona huasteca. Viendo el mapa que nos muestra las áreas de influencia de los cuatro Institutos de 1927, resulta que el primero se instala en el norte del estado, dos más en la zona huasteca y el último cerca de la capital, es decir, que los maestros del conjunto de escuelas rurales que se encuentran en la otra zona que destacamos en el primer mapa no tuvieron posibilidad de asistir a ningún Instituto, lo que parece evidente entonces es que el atender a la zona huasteca parecía más importante, pues allí se instalaron dos Institutos, que el atender el norte de la parte media del estado.

No es esto un conflicto de poder, este conflicto es ideológico y este aspecto lo hemos reiterado bastante en este trabajo. Porqué desatender esta área, pues una posible razón es la cualidad étnica y la cantidad de población del espacio. En esta área casi no existe población indígena y ha sido siempre, hasta ahora, un área poco poblada. La integración de las comunidades indígenas al proyecto de nación era una característica importante en el plan mestizofílico de la SEP, así que seguramente este aspecto meramente simbólico dejó sin posibilidad de asistencia a decenas de maestros y a cientos de alumnos que pudieron obtener los beneficios de ello, los proscribió.

Observando más a detalle el mapa sobre los Institutos de 1927, vemos que los Institutos instalados en Xilitla y Tancanhuitz fueron muy cercanos en el espacio y sus áreas de influencia se imbricaban la una a la otra. Ya hemos hablado de las características del terreno que aún hoy lo vuelve difícil de transitar, pero también resulta notable el hecho de que la población hubiera solicitado la instalación del Instituto en Xilitla¹³³. Esto nos habla por un lado de la difusión que el proyecto tenía desde antes de instalarse y por otro de la necesidad de

¹³³ *Vid Supra* en este mismo capítulo.

la misma población de obtener sus beneficios, pues como también lo afirmamos, a este Instituto asistieron más pobladores que maestros.

El conflicto que se vislumbra aquí es el de las expectativas creadas por la SEP en la población sobre el posible beneficio obtenido a través de estos proyectos educativos y si revisamos la concreción de estos beneficios en los documentos, ésta no aparece; ni los misioneros, ni la Jefa de Misión, ni el Director de Educación Federal nos dicen en qué benefició a esta población su asistencia. De haber dejado beneficios palpables, ¿no hubiera sido correcto exponerlos en sus reportes?, ¿no hubiera sido importante para el reconocimiento institucional de su trabajo? No estamos aquí hablando de que estos actores debieran ufanarse por realizar su trabajo, pero resulta coherente pensar que esto hubiese sido digno de reportar para hacer una valoración mejor y que no habría razones para ocultar que se les dieron beneficios a la población.

Esto nos lleva a suponer, junto con las demás reflexiones críticas de lo afirmado en apartados anteriores, que a pesar de que realmente fueron importantes las acciones de las Misiones Culturales de 1924 y 1927 en San Luis Potosí, su impacto fue, por otro lado, mínimo o por lo menos no visible en un primer momento. Es un hecho que a largo plazo este impacto es evidente, por lo menos en el hecho de que aún hoy existe un Departamento de Misiones Culturales en la Secretaría de Educación de Gobierno del Estado y que están activas seis misiones a lo largo de la entidad, y en el hecho de que posteriores proyectos educativos siguieron los pasos de estas Misiones, así como en la importancia que tuvieron en los primeros años de funcionamiento de la Escuela Normal de Rioverde, de la que hablaremos a continuación, como parte de una valoración más extensa de los pasos que estas Misiones dejaron en el espacio rural potosino.

3.5 La Escuela Normal Rural de Rioverde

Entonces, como ya lo hemos afirmado, además de las Misiones Culturales, en 1927 se había fundado también la Escuela Normal Rural de Rioverde y aunque el inicio de sus actividades había sido programado para el mes de enero, en términos reales la Escuela Normal comenzó a trabajar apenas en marzo de ese año, teniendo entre marzo y diciembre sólo dos periodos de cerca de dos meses de trabajo debido a la falta de materiales y a las dificultades que se encontraban para realizar las labores de la Misión, según informó el profesor José de la Vega, quien fue el primer director de dicha Escuela, en funciones entre marzo y diciembre de 1927¹³⁴.

Este informe lo dio el profesor De la Vega en una Junta de Directores de Escuelas Normales Rurales realizada en la ciudad de México la segunda semana de febrero de 1928, en dicha Junta se realizaron una serie de intensas Discusiones sobre las Escuelas Normales Rurales¹³⁵ y en ellas tanto De la Vega como el recién nombrado Director de la Escuela Normal Rural de Rioverde, el profesor Jesús E. Fuentes¹³⁶, dieron cuenta de un panorama muy difícil, diciendo que la Escuela contaba apenas con un muy rudimentario mobiliario construido por los mismos alumnos de la Normal. Dijeron también que por las condiciones del espacio para sembradío, éste estaba inutilizado, así como los espacios para todas las demás instalaciones que una escuela rural debería tener (aviario, corral, jardín escolar, e instalaciones para uno o más talleres de carpintería y de trabajos manuales).

En las Discusiones llevadas a cabo en esta Junta de Directores se vuelve evidente que las necesidades superaban los recursos materiales y humanos con los que contaban muchas de

¹³⁴ AHSEP, SEP, DGMC, 1928, Caja 52, Exp. 2: 5-9.

¹³⁵ AHSEP, SEP, DGMC, 1928, Caja 52, Exp. 2.

¹³⁶ AHSEP, SEP, DGMC, 1928, Caja 52, Exp. 2: 3-4.

las Normales Rurales, y la de San Luis Potosí no era la excepción, aún más, su reciente creación se había dado pese a la falta de insumos¹³⁷. Resulta curioso ver que los representantes institucionales de la Secretaría que estaban presentes en dicha reunión, Moisés Sáenz y Rafael Ramírez, que en buena medida eran los ideólogos de la política educativa que las constituía y que muchas veces defendieron públicamente sus actuares y buscaron el aumento de recursos, también se muestran como duros críticos ante las quejas y peticiones de los directores. Ramírez, sobre todo, afirma reiteradamente que deben redoblar los esfuerzos para trabajar bajo las condiciones que denunciaban los directores a cada oportunidad y llevaba muy bien el registro de cada una de las Normales.

Por ejemplo, al presentar sus respectivos informes, De la Vega y Fuentes se enfrascaron en una reñida discusión en la que parecían culparse el uno al otro¹³⁸, Ramírez interrumpió enérgicamente y dando datos concretos sobre los recursos que se les otorgaron, dio fin a la discusión¹³⁹, mostrándose como una autoridad fuerte pero sustentando sus afirmaciones con argumentos muy sólidos. En la misma discusión, Sáenz también interviene y se muestra como un personaje conciliador pero más tajante que el propio Ramírez, cerrando sus dichos con las alabanzas a los trabajos bien realizados pero mencionando antes las fallas de los quejosos¹⁴⁰.

A más de esta definición de carácter, queda evidente en la discusión que la Normal sufría de muchas carencias, y de que no era la única, lo que nos muestra que el panorama institucional no era nada halagüeño para la realidad de la escuela rural mexicana naciente, y

¹³⁷ La creación de las nuevas Escuelas Normales Rurales había empezado desde el primero de diciembre de 1924, fecha en la cual cambió el tipo de administración de las mismas y se incorporaron a la Dirección General de Misiones Culturales, al ser creada hasta enero de 1927 esta Normal era nueva, pero muchas otras llevaban sólo dos años en funcionamiento.

¹³⁸ AHSEP, SEP, DGMC, 1928, Caja 52, Exp. 2: 2-11.

¹³⁹ AHSEP, SEP, DGMC, 1928, Caja 52, Exp. 2: 9.

¹⁴⁰ AHSEP, SEP, DGMC, 1928, Caja 52, Exp. 2: 11 y 13.

que en el estado de San Luis Potosí, aún había mucho que hacer en ese sentido, y de que a pesar de los esfuerzos de los proyectos educativos y de los de sus ejecutores, las necesidades superaban a los recursos humanos, materiales y estratégicos con los que se contaba. Sin embargo, ocurrió para la Normal de Rioverde una consecuencia positiva que debió haber sido también para el resto de las del país. En la documentación que incluye la correspondencia entre el director de la Normal, De la Vega, y el director de Misiones, Ramírez, consta que durante el resto del año de 1928 fueron llegando poco a poco materiales para dotar a la Normal y por el tono de agradecimiento de De la Vega en las misivas, denota que se sentía apoyado por la Dirección General¹⁴¹.

Rafael Ramírez dentro de estas mismas discusiones también presentó un texto (que no se transcribe en el expediente) en el que definía algunas de las finalidades, funciones y propuestas operativas para las Normales Rurales, este texto generó mucha polémica sobre dos aspectos que resaltaremos aquí y que tiene mucho que ver con la ideología homogeneizadora de la que hablamos en el primer capítulo. A dicho de uno de los directores asistentes, el profesor Rafael Jiménez, dijo “[...] Ramírez que los alumnos que salgan de las Escuelas Normales deben ser para la región y que no podrían preparar las escuelas, por ejemplo la de Tixtla [Guerrero], maestros que vayan a trabajar al norte del país [...]”¹⁴².

Esto generó una polémica interesante, pues hubo entre los asistentes quienes afirmaron que “la ciencia es general, así como la psicología, por consiguiente, desde este punto de vista, cualquier maestro puede ser útil para la región de Chihuahua aunque haya estudiado en otro lado”¹⁴³, por su parte otro profesor afirmó que “[...] sí debe un maestro rural desarrollar sus primeras actividades dentro de la región en que aprendió, pero yo también creo

¹⁴¹ AHSEP, SEP, DGMC, 1928, Caja 30, Exp. 5.

¹⁴² AHSEP, SEP, DGMC, 1928, Caja 52, Exp. 2: 14.

¹⁴³ AHSEP, SEP, DGMC, 1928, Caja 52, Exp. 2: 14.

fundamentalmente, que es altamente benéfico para toda la extensión de la república, que salga a difundir por todas partes las nuevas ideas”¹⁴⁴, hasta quien dijo que “un muchacho de la escuela de Actopan, por ejemplo, podrá apreciar mejor la necesidad [...] de su región, y si este maestro fuese llevado a Chihuahua, entre los tarahumaras, no podría apreciar sus necesidades como lo haría entre los otomíes de Veracruz”¹⁴⁵.

En el mismo tema de discusión aparece el segundo aspecto que queremos resaltar aquí, que versa sobre la formación que se daba en las Normales. “Yo creo que la cuestión s [*sic*] refiere en el fondo a la preparación que debe darse a los alumnos de las Escuelas Normales, pues de ella depende que estén en aptitud o nó [*sic*], de trabajar en distintas partes del país”¹⁴⁶, afirmó un profesor. También sobre esto en distintas ocasiones se hizo énfasis en la formación a la que entonces tenían acceso los normalistas que estudiaban bajo los nuevos esquemas, y se distinguió, a dicho de todos los que opinaron sobre el particular, de la educación a la que tuvieron acceso muchos de los maestros rurales en funciones, que era sólo de primaria básica o de primaria superior¹⁴⁷, y en algunos pocos casos, de estudios normalistas de dos años, con sistemas que consideraron rebasados por la realidad circundante¹⁴⁸.

A fin de cuentas estos aspectos son fundamentales y reflejan que las autoridades que estaban formando a los nuevos profesores, estaban en la reflexión, si bien inconsciente, de que vivían un momento de coyuntura ideológica, en la que los nuevos fundamentos de la educación estaban integrándose de manera muy dispar, tanto por una cuestión de relevo generacional de los maestros, como por una cuestión de apremio en cuanto a las necesidades educativas que tenían que cubrir con recursos insuficientes, materiales, técnicos y de sustrato

¹⁴⁴ AHSEP, SEP, DGMC, 1928, Caja 52, Exp. 2: 16.

¹⁴⁵ AHSEP, SEP, DGMC, 1928, Caja 52, Exp. 2: 17.

¹⁴⁶ AHSEP, SEP, DGMC, 1928, Caja 52, Exp. 2: 17.

¹⁴⁷ La primaria se cursaba en seis grados, pero estaba dividida en dos posibles terminales, la primaria básica, que correspondía a los primeros cuatro grados y la primaria superior a los dos últimos.

¹⁴⁸ AHSEP, SEP, DGMC, 1928, Caja 52, Exp. 2: 13-30.

ideológico. La homogeneización era tema de estas discusiones, se preguntaban si es que la educación se debía impartir igual en todo el país o si las estrategias de los docentes deberían de ser casuísticas y adecuadas a cada región.

Ese tema ha sido y sigue siendo polémico entre los ejecutores y entre los articuladores de las políticas educativas para el ámbito rural mexicano a lo largo de todo el siglo XX y en los albores del XXI, por ello, el que se toque a principios de 1928 en esta reunión, resulta muy importante para entender que la ideología estatal que se difundía tuvo sus problemas de fundamento para aplicarse y que la idea de nación vasconceliana no era explícitamente clara para los docentes, aunque sí estaba imbricada en su idea de lo que la educación debería de ser.

Por otro lado, estas discusiones también nos muestran a estos directores como conscientes de que vivían una coyuntura y de que lo que estaban haciendo era nuevo y de que las decisiones a tomar desde la administración pública podrían tener consecuencias en beneficio o en perjuicio de la labor educativa de los maestros rurales. Si bien, no era homogénea la opinión del rumbo a tomar, el hecho de que hubieran tomado tanto tiempo de estas reuniones para discutir el punto nos los muestra preocupados por el asunto ideológico que sustentaba su función como formadores de los nuevos educadores mexicanos.

Pero a más de este interesante tema y retornando a la especificidad de la Escuela Normal Rural de Rioverde, porque para nuestro fin en la coincidencia de las Normales Rurales con el proyecto de Misiones Culturales, éstas tenían como finalidad en un primer momento, como lo hemos dicho, la capacitación de los maestros rurales en activo y el llevar a ellos las nuevas ideas de modernidad que debían transmitir a sus estudiantes, así como nuevos métodos y materias adecuadas a las ideas sobre lo rural y “ayudar a los campesinos a resolver los problemas prácticos de su vida diaria, enseñar no sólo el alfabeto sino las industrias propias de

la región y ser promotores de una vida más sana en todos los órdenes”¹⁴⁹, pues “ya no es el alfabeto la única preocupación; conviene ampliar el objetivo y [...] hacer del A B C un instrumento de comunicación y cultura [...] al mismo tiempo que un medio para alcanzar mejores patrones vitales coadyuvando a la mayor comprensión del mundo y la vida social”¹⁵⁰.

En las Normales Rurales bajo la nueva organización que inicia en 1924 a los alumnos se les enseñaba básicamente lo mismo, es decir, las Misiones sirvieron para subsanar lo que consideraba una deficiencia formativa de los maestros en activo, pero a los normalistas ya se les cargaba con este bagaje y por lo tanto, ambos proyectos se imbrican en la finalidad de la formación docente para el ámbito rural. También por esa razón la administración de la SEP los unió en un solo departamento y por ello, para 1932, cuando se vuelven fijas a las Misiones Culturales se les integra a las Escuelas Regionales Campesinas, pero qué eran éstas, pues no era otra cosa que “las Normales Rurales y las Centrales Campesinas [que] se fusionan dando lugar a una nueva institución: las Escuelas Regionales Campesinas”¹⁵¹. Por ello, la Normal de Rioverde es importante, pues a la postre Misiones Culturales y esta Normal terminarán siendo la misma institución, aunque ya había pasado, el Instituto Social de Rioverde de 1927 se realizó justamente en las instalaciones de la Normal de Rioverde. Además, esta Normal que desde 1932 funcionó como una Escuela Regional Campesina, se encargó desde entonces de organizar a las escuelas rurales y vemos, por ejemplo, que entre 1933 y 1934 fueron creados en el estado “40 nuevos establecimientos rurales de educación por la federación [dependientes de] la Escuela Normal de Río Verde”¹⁵².

¹⁴⁹ Engracia Loyo, “Lectura para el pueblo” en VÁZQUEZ, 2005a: 247.

¹⁵⁰ Enrique Corona Morfín en FUENTES, 1986: 143.

¹⁵¹ SOLANA, CARDIEL y BOLAÑOS, 1981: 212.

¹⁵² AHESLP, SGG, Impresos, Informe, 15 de septiembre de 1934.

Pero pensemos ahora en los que estaban siendo formados en dicha Normal, esto es importante porque ellos finalmente se convertirían en los maestros rurales que actuarían en este contexto. En primer lugar, eran educados bajo los nuevos supuestos ideológicos que hemos expuesto a lo largo de todo este trabajo, pero también veían las dificultades por las que pasaban sus autoridades para llevar a cabo la labor de educarlos, así que deberían de haber tenido un doble sentir, por un lado la emoción de ser parte de algo grande que se gestaba y por otro, de estar echados a un lado por no tener los mismos apoyos que, por ejemplo, la flamante y recientemente creada (en 1925) Escuela Superior de Maestros, porque si todo era como lo afirmaban sus educadores, a los alumnos se les había alimentado con la nueva idea de nacionalismo¹⁵³ y por lo tanto debería de correr por sus venas el ansia de la labor educativa. Estos alumnos, sin embargo eran pocos, entre 1927 y 1928, el número fluctuó entre 31 y 45 alumnos¹⁵⁴.

Tabla 4 / Alumnos Inscritos en la Escuela Normal Rural de Rioverde entre 1927 y 1928

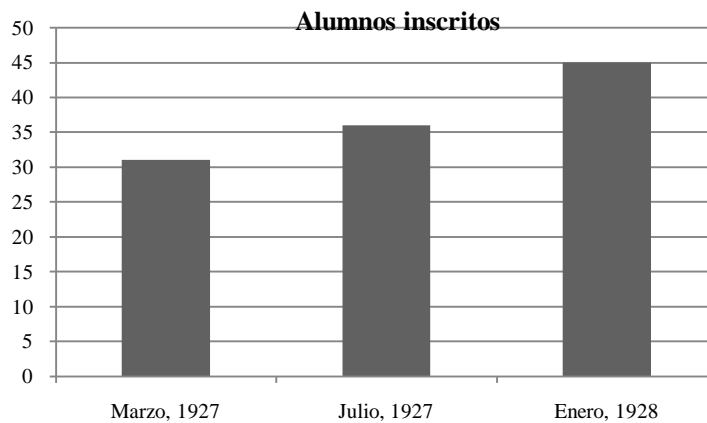
	Internos sostenidos por la escuela				Externos		Total
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	
Marzo de 1927							
Primer semestre	9	2	0	0	0	2	13
Segundo semestre	11	7	0	0	0	0	18
Total	20	9	0	0	0	2	31
Julio de 1927							
Primer semestre	10	3	0	0	1	3	17
Segundo semestre	10	8	0	0	0	1	19
Total	20	11	0	0	1	4	36
Enero de 1928							
Primer semestre	18	0	0	1	0	2	21
Segundo semestre	8	0	0	0	2	3	13
Tercer semestre	5	1	0	4	0	1	11
Total	31	1	0	5	2	6	45

Tabla de elaboración propia con información tomada de: AHSEP: SEP, DGMC, ENR, 1928, Caja 30, Expediente 3

¹⁵³ AHSEP, SEP, DGMC, 1928, Caja 30, Exp. 5.

¹⁵⁴ Ver la Tabla 4 y la Gráfica 2, ambas referentes a la población escolar de la Escuela Normal Rural de Rioverde.

Gráfica 2 / Alumnos inscritos en la Escuela Normal Rural de Rioverde



Gráfica de elaboración propia con información tomada de: AHSEP: SEP, DGMC, ENR, 1928, SLP, Caja 30, Expediente 3

Estos maestros, así como los que asistieron a las Misiones de 1924 y 1927 finalmente fueron los que formaron a la parte de la población rural del estado que obtuvo los beneficios de la Dirección General de Misiones Culturales que organizaba y coordinaba a ambos proyectos, el de las nacientes Normales Rurales y el de las nuevas Misiones Culturales. Por eso, el análisis que hemos hecho de la vida de cada uno de ellos redunda en la evidencia de la formación docente en el estado de San Luis Potosí en la década de los veinte del siglo XX y por lo tanto en el espectro de la ideología estatal que se formuló para el aspecto educativo y su concreción en el mundo rural potosino.

Capítulo 4. La memoria de la Misión, imaginarios y representaciones

La construcción discursiva, de la que hablábamos al principio de este trabajo, de una ideología hegemónica que se dio en México después de la Revolución Mexicana en la que ésta se convirtió en un discurso incluyente que explicaba la realidad multicultural y pluriétnica, como una amalgama única e indisoluble, que tenía su concreción en la realidad moderna del México del siglo XX, implicaba a sus ideólogos y a sus ejecutores, Gramsci los llamaría, intelectuales orgánicos. Por eso, tras ver la ejecución concreta de las acciones de las Misiones Culturales en el estado de San Luis Potosí, se vuelve necesario hablar entonces de los intelectuales que en primer lugar articularon y que en último llevaron a cabo esta difusión ideológica de la que hablamos al principio de este texto.

Por ello, en este último capítulo, coherente con el esquema deductivo que ha seguido todo el presente texto, se analizan de forma concreta y particular algunos aspectos relacionados con los imaginarios y las representaciones rescatados de los documentos que nos hablan de las Misiones actuantes en San Luis Potosí y de los diferentes actores implicados en dichas actuaciones. Para esto hablaremos primero de la nueva concepción de intelectuales en el México que analizamos y de algunos de ellos en concreto. Por ejemplo, comenzaremos con los principales ideólogos de los planes que llevaron a la realidad a las Misiones Culturales como lo fue la figura de José Vasconcelos. También ideólogo, pero más que nada ejecutor de las políticas educativas y culturales en el espacio rural, Rafael Ramírez será otro intelectual más que destacaremos aquí.

Los misioneros que llevaron a cabo la Misión de 1927 fueron otro nivel de intelectuales que también son importantes por su acción de llevar a cabo las acciones planteadas por la política educativa de una forma concreta y por ello también hablaremos de

ellos, aunque brevemente, en este capítulo, en el que además destacaremos, por un lugar que la historiografía no le ha dado y que sí merece, la figura de Elisa Acuña Rosseti, como una mujer presente no sólo en este proyecto sino también en muchos de los hechos coyunturales del México de las primeras décadas del siglo XX, fue tanto ideóloga como ejecutora y su papel específico como Jefa de la Sexta Misión Cultural de 1927 que llegó a San Luis Potosí, la vuelve personaje fundamental de esta investigación.

Pero fueron los maestros, y las maestras, el nivel de los intelectuales que mayormente fueron los actores de los cambios que la educación propugnaba y pretendía, pues ellos, de manera directa interactuaban con la población y transmitían más íntimamente las ideas estatales a través de su propia acción docente. Son ellos los que ejecutaban las políticas educativas de las que los ideólogos hablaban. Por ello hemos dedicado en este capítulo varios espacios para hablar de los maestros rurales como intelectuales orgánicos, analizando a los propios maestros asistentes a las Misiones Culturales de San Luis Potosí y a los maestros misioneros que interactuaron con ellos, así como un breve apartado previo para hablar, en términos muy generales, del papel de la mujer en este proceso.

Sobre los maestros hablaremos en tres apartados, dos dedicados a cómo se les representaba desde la Institución a través de los documentos que la Misión envió a la SEP, y luego en las representaciones fotográficas que se hacía de los cursos en los Institutos Sociales por parte de la misma Institución, respectivamente, y en un último apartado hablaremos de los imaginarios que podemos observar en los documentos que estos maestros dejaron. Describiremos cómo es que los maestros se comprendían a sí mismos en los diferentes contextos en los que tenían que actuar, cómo era su relación con las comunidades rurales en las que trabajaban y cómo entendían a su propia labor docente.

4.1 Intelectuales y Misioneros

Hemos afirmado reiteradamente que la labor educativa en el México posrevolucionario se fue construyendo a la par del proceso de institucionalización, en el que la educación como herramienta de difusión ideológica estatal se volvió una labor fundamental y que fueron los ideólogos de los primeros años quienes marcaron el rumbo que se debía tomar. Sin duda José Vasconcelos fue el principal ideólogo en este proceso, pero otros funcionarios e intelectuales, entre los que se cuentan los secretarios y mandos medios, los artistas que trabajaron en diferentes proyectos y los propios «ejércitos magisteriales»¹⁵⁵, también marcaron pautas importantes en este proceso. Veamos entonces cómo estos funcionarios-intelectuales fueron construyendo aparatos ideológicos a la par de la construcción de la SEP y cómo ejercieron esta función de intelectuales estatales¹⁵⁶.

A través de la SEP, como vehículo de difusión de la ideología estatal, se generaron proyectos que buscaron difundir la nueva idea del nacionalismo que es evidente en *La raza cósmica* de Vasconcelos, cosa que fue excepcional, pues durante buena parte del proceso Revolución-Posrevolución-Institucionalización las decisiones sobre las acciones políticas estaban dadas por los líderes carismáticos del momento, más que por sus ideólogos, pero sí tuvo influencia la visión vasconceliana de *La raza cósmica*, cuya visión global de los problemas latinoamericanos influyó sobre las concepciones nacional-revolucionarias, no sólo en México sino en muchos países del Continente. La SEP fue uno de los más importantes

¹⁵⁵ Gran parte de la responsabilidad educativa recaía en el maestro, a quien se le daba la misión de “moldear el espíritu e infundir conocimientos”. Se decía que al “ejército que educa le está encomendado la cultura, la espiritualidad de México, lo que perdura”. LABC, 1955: N° 14 y 16 respectivamente.

¹⁵⁶ Más adelante hablaremos de éstos que tuvieron una labor intelectual y burocrática, distinguimos este doble valor con base en la necesidad que Gramsci marca de que el intelectual -no todo intelectual- se vincule orgánicamente con las clases subalternas. PORTELLI, 1979: 94-95.

aparatos ideológicos del Estado mexicano posrevolucionario¹⁵⁷, importante porque difundía la ideología estatal en todos los estratos a los que llegaba, pero no fue el único, pues entre otros se encuentra la Iglesia que siguió funcionando como institución que guiaba espiritualmente y por lo tanto ideológicamente al pueblo.

Sabemos que los aparatos ideológicos de Estado (AIE) son múltiples¹⁵⁸ y que el aparato educativo o escolar es el primero, pero cómo sabemos que la SEP puede ser llamado aparato ideológico. Althusser llama aparato ideológico a todo aquel instrumento del Estado que se usa para sostener el poder, a la hegemonía, diría Gramsci, pero para considerarlo ideológico del Estado no debe utilizar como medio a la violencia¹⁵⁹.

“Todos los aparatos de Estado funcionan a la vez mediante la represión y la ideología”¹⁶⁰, pero obviamente los represivos usan más a la violencia y los ideológicos, más a la ideología. La SEP, sin duda fue utilizada para difundir un planteamiento ideológico e igualmente utilizó medios represivos como el apoyo en dinero y especie a los grupos que se educaban, condicionado a que cumplieran con asistir a las clases, participar en sus programas o apoyar materialmente a la construcción de escuelas. No sólo la SEP como institución es un AIE, sino que sus programas de educación y sus programas culturales lo son también, pero invisibles como difusores ideológicos y aglutinados todos en el gran proyecto nacional de la

¹⁵⁷ Althusser considera a la educación dentro de la lista que propone de los AIE: “Designamos con el nombre de aparatos ideológicos de Estado cierto número de realidades que se presentan al observador inmediato bajo la forma de instituciones distintas y especializadas. Proponemos una lista empírica de ellas, [...] podemos por el momento considerar como aparatos ideológicos de Estado las instituciones siguientes: [...] AIE religiosos, AIE escolar, AIE familiar, AIE jurídico, AIE político, AIE sindical, AIE de información, AIE cultural”. ALTHUSER, 2002: 35.

¹⁵⁸ “[Existen] en las formaciones sociales capitalistas contemporáneas una cantidad relativamente elevada de aparatos ideológicos de Estado: el aparato escolar, el aparato religioso, el aparato familiar, el aparato político, el aparato sindical, el aparato de información, el aparato ‘cultural’, etcétera”. ALTHUSER, 2002: 37.

¹⁵⁹ En contraste con los aparatos represivos. En la teoría marxista el aparato de Estado es: el gobierno, la administración, el ejército, la policía, los tribunales, las prisiones, etc., que constituyen lo que Althusser llama aparato represivo de Estado. Represivo significa que el aparato de Estado en cuestión “funciona mediante la violencia”, por lo menos en situaciones límite, pues algunos tipos de represión pueden tener formas no físicas. ALTHUSER, 2002: 27.

¹⁶⁰ ALTHUSER, 2002: 27-28.

SEP¹⁶¹. Pese a esto, hay que apuntar que la explicación de lo educativo no se agota en la concepción de éste como AIE, pues no sólo sirve para la construcción de la hegemonía del estado, múltiples son sus funciones y finalidades y la explicación que hemos hecho sólo aborda uno de esos variados aspectos.

Y en este proceso tenemos hay que considerar a los actores de esta construcción. En primer lugar están los funcionarios que fueron también creadores de la ideología hegemónica que se fue filtrando a través de la SEP como institución para llegar a todos los estratos de la sociedad. El mejor ejemplo para esto puede ser José Vasconcelos, a quien en 1921 se le nombró Secretario de Educación y durante tres años, hasta su enfrentamiento con el gobierno y su exilio en Estados Unidos, llevó a cabo una verdadera cruzada nacional en favor de la educación popular. Impulsó, al mismo tiempo, la educación indígena, la rural, la técnica y la urbana; creó redes de bibliotecas, impulsó diferentes proyectos como las Misiones Culturales, escuelas normales y Casas del Pueblo, que convirtió en centros educativos básicos. Fomentó la lectura, editó colecciones de libros de los autores clásicos, impulsó la obra de los primeros muralistas y él mismo dirigió al muralismo como proyecto nacional. Logró con esto construir un ambicioso proyecto de difusión cultural en el país, con programas de instrucción popular, edición de libros y promoción del arte y la cultura. Asimismo construyó el Estadio Nacional como lugar de espectáculos populares.

Personaje carismático y capaz de entusiasmar a sus colaboradores, hizo de los maestros rurales un ejército de paz y de cada profesor, según su propia metáfora de raíz católica, inspirada en el sacrificio de los misioneros del período colonial, un «apóstol de la educación». Vasconcelos imprimió a las campañas educativas un carácter de cruzada nacional, con grandes

¹⁶¹ “En un primer momento podemos observar que si existe un aparato (represivo) de Estado, existe una pluralidad de aparatos ideológicos de Estado. Suponiendo que ella exista, la unidad que constituye esta pluralidad de AIE en un cuerpo no es visible inmediatamente”. ALTHUSER, 2002: 28-29.

movilizaciones de masas y un gran presupuesto para impulsar la alfabetización. Al trabajo de los maestros rurales sumó el apoyo, nunca antes visto en México, de la edición masiva de algunas de las más grandes obras del pensamiento europeo y occidental, que fueron distribuidas por todos los rincones del país en lo que Vasconcelos no dudó en calificar como Misiones Culturales en una clara y directa alusión a las misiones evangelizadoras del periodo de conquista¹⁶².

En 1925 en su famoso libro *La raza cósmica* expuso algunas de sus reflexiones sobre la identidad nacional, apuntando en dicha obra, el carácter de amalgama que el México posrevolucionario tenía, elevando esta amalgama al grado de raza, en un afán basado en su mestizofílica¹⁶³ de homogeneización de todos los sectores de la población mexicana. Esta idea implicaba además una visión global de los problemas latinoamericanos, visión que influyó sobre las concepciones nacional-revolucionarias, no sólo en México sino en muchos países del Continente y aunque sumaba diferentes posturas sobre el nacionalismo y el panamericanismo, algunas incluso contradictorias unas con las otras, tuvo un impacto importante al ser una postura tomada por diversos políticos a lo largo del Continente¹⁶⁴.

Vasconcelos, además, creía que la labor educativa, después de su gestión había quedado abandonada, no coincidía con las decisiones tomadas, porque le parecía que perdían ese buen rumbo que su gestión le había dado a la labor educativa¹⁶⁵, afirmando que la labor

¹⁶² Hay que decir que aunque a todo el proyecto de educación rural se le suele asociar con las Misiones Culturales, éstas fueron sólo uno de los programas que lo integraban, pero esto se debe a que era el centro del proyecto, debido a que a través de ellas se tenía un acercamiento íntimo con las poblaciones rurales. SANTIAGO, 1973.

¹⁶³ La mestizofilia es un término acuñado por Agustín Basave Benítez que indica que “la idea de que el fenómeno del mestizaje [...] es un hecho deseable” (BASAVE, 1992: 13), que configura a partir de analizar la figura de Andrés Molina Enríquez, pero que a Vasconcelos le achaca, muy acertadamente, pues la evidencia de esto se encuentra en la *Raza cósmica* y en el afán homogeneizador que como dijimos imprimió a las campañas educativas. BASAVE, 1992: 130-136.

¹⁶⁴ Esta discusión está expuesta por Ricardo Pérez Monfort en “Indigenismo, hispanismo y panamericanismo en la cultura popular mexicana de 1920 a 1940” en BLANCARTE, 1994: 343-383.

¹⁶⁵ VASCONCELOS, 1975: 473-480.

debía centrarse en la acción directa, lo que podríamos relacionar con el concepto de «praxis»¹⁶⁶. El pueblo requería dirección y la educación era el medio para brindarla¹⁶⁷. Incluso, de forma maximalista¹⁶⁸ y grandilocuente, él mismo juzgó su obra educativa, en tercera persona:

Los primeros años del obregonismo vieron, bajo el Ministerio de Vasconcelos, el primer esfuerzo serio para educar a un país que carece de sistema de enseñanza desde que la Reforma desquició las Instituciones todas, sin crear cosa alguna digna de reemplazar el brillante pasado¹⁶⁹.

Además de esta imagen magnánima de sí mismo, es necesario apuntar que Vasconcelos se veía así mismo como un filósofo, no como un profesor, Además de haber afirmado que “el destino llevaba a un filósofo a la magna tarea de educar a un pueblo”, en una ocasión, al salir a la calle para tomar los autos, a punto de ser destituido, un joven se desprendió de los grupos de curiosos y gritó: «¡Viva el Maestro!» Vasconcelos dijo que era la primera vez que le daban en

¹⁶⁶ El más grande teórico marxista de la praxis fue Lenin y es a él a quien sigue Gramsci sobre este concepto. Se refiere a llevar la ideología a la práctica y esa práctica es la Revolución, esto implica que las clases subalternas formulen una conciencia de clase y que puedan construir una ideología que por medio de la Revolución, que a la vez es generada por las contradicciones inherentes a la estructura, se materialice. Sin embargo, la praxis no es necesariamente la Revolución, en nuestro caso, la praxis es la materialización de las ideas fundadas por los intelectuales y la llevada a cabo de los planes que fundamentaron para estos intelectuales la transformación del país, o más bien, sí es la revolución pero no violenta, es la revolución educativa que tuvo este sentido reivindicador y transformador que la revolución, la violenta, tiene para el marxismo.

¹⁶⁷ Por lo anterior, creemos que Vasconcelos entra en el modelo de intelectual orgánico que Gramsci describió, porque definió una ideología, la llevó a la práctica por medio de una «dirección conciente», pero, al igual que él, terminó siendo eliminado del proyecto, Gramsci en la cárcel y Vasconcelos simplemente fuera de la esfera política. Pero tal vez el intelectual latinoamericano más cercano al modelo ideal de intelectual orgánico sea el peruano José Carlos Mariátegui (1894-1930), educador, socialista, marxista heterodoxo, pero convencido, de espíritu revolucionario. Él sí llegó a la praxis revolucionaria marxista, fue fundador de la revista *Amauta* en 1926 y sufrió cárceles y prisión domiciliaria en 1927 durante el proceso contra los comunistas. En 1928 rompió con el APRA y fundó el Partido Socialista, la revista proletaria *Labor* y publicó su obra *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana* y en 1929 fundó la Confederación de Trabajadores de Perú.

¹⁶⁸ Gramsci y otros teóricos marxistas y neomarxistas, han llamado a los políticos e ideólogos de la Revolución rusa, políticos maximalistas, por esta búsqueda de soluciones extremas, a veces demasiado, en pro del socialismo. Aquí no hacemos sino el uso literal de la palabra, porque Vasconcelos y su política educativa son indudablemente extremos en la búsqueda de llevar esta «cruzada educativa» lo más lejos posible. Sin embargo, sí vemos analogías cercanas, pero nunca orientadas al socialismo, sabemos que Vasconcelos le era opuesto, al grado que terminó apoyando, en los medios, a la política nacionalsocialista de Hitler en contra del socialismo.

¹⁶⁹ VASCONCELOS, 1975: 475.

público este título y que pensó con amargura: “‘El maestro que ya se va...’ y el país queda en manos, otra vez, de Huichilobos...”¹⁷⁰.

Vasconcelos finalmente se configuró en la memoria histórica mexicana como un personaje más cercano a lo que esperó en vida. Muchos sectores de intelectuales y educadores en el país lo tienen hoy como la figura más importante. Enrique Krauze tituló un capítulo de su libro *Caudillos culturales en la revolución mexicana* “El evangelio según Vasconcelos” en donde dice que Vasconcelos logró abrir el espectro de participación política educativa gracias a su labor en la Secretaría de Educación y que buscó llevar la alta cultura a todos los estratos de la sociedad, tal y como lo había hecho junto con otros desde el Ateneo de la Juventud¹⁷¹, sin embargo, como sabemos, estos intentos resultaron utópicos, pero en la memoria del personaje se entienden como actos heroicos.

Narciso Bassols¹⁷², puede ser otro ejemplo para esto, fue abogado e intelectual, había sido nombrado secretario de Educación por Ortiz Rubio el 23 de octubre de 1931 continuando durante el gobierno de Abelardo Rodríguez hasta el 9 de marzo de 1934. Como antes vimos, bajo su dirección hubo nuevas tendencias y reformas. Con Bassols entró la Educación Socialista que se abrió paso en el Gobierno de Cárdenas.

Se podría hacer una analogía directa con los que los estados y partidos socialistas hicieron o intentaron, pero no es así, aquí el socialismo tenía simplemente una base doctrinal que respondía a una educación espiritual, ideológica diríamos, pero no socialista en los términos soviéticos o de los partidos comunistas. Para Bassols existía la exigencia de reformar ideológicamente al pueblo por medio de la escuela oficial. Este cambio ideológico se daría por

¹⁷⁰ *El Desastre*: 288 en ALPONTE, 1998: 1.

¹⁷¹ KRAUZE, 1996: 104-110.

¹⁷² Aquí hemos articulado una breve reflexión sobre la labor educativa de Bassols, para más referencias, dirigirse a: Jesús Sotelo Inclán “La educación socialista” en SOLANA, CARDIEL y BOLAÑOS, 1981: 234-326.

medio de la educación socialista. Este concepto no fue cuestionado por los maestros y tal vez no fue entendido, pero se prestaba para ser una bandera política, tuvo tal éxito que logró que en la Convención de Querétaro el artículo tercero fuese reformado. Bassols hizo evidente que el laicismo en la educación no se aplicaba¹⁷³.

La labor de Rafael Ramírez como un educador rural es también de destacar para este apartado, además de que fue fundamental en nuestro periodo de estudio, y además ha sido objeto, como el mismo Vasconcelos, de múltiples investigaciones. Él mismo dejó una obra testimonial sobre la educación rural y su mismo actuar en ella que brindan información importante para la construcción de su memoria. Este importante pilar de la escuela rural mexicana, nació el 30 de diciembre de 1885 en Las Vigas que es una pequeña población veracruzana que se localiza en la sierra entre las ciudades de Xalapa y Perote. Fue bautizado bajo el nombre de José Silvestre Rafael de Jesús Ramírez Castañeda y murió en la ciudad de México el 29 de mayo de 1959¹⁷⁴.

Es importante señalar que fue formado en la Escuela Normal Veracruzana «Enrique C. Rébsamen», de la ciudad de Xalapa, esto es importante porque fue esta Normal la que sentó las bases del normalismo moderno mexicano y de sus aulas surgieron diversos actores importantes y reformadores de la educación mexicana desde su fundación a finales del siglo XIX por el educador mexicano de origen suizo por quien posteriormente nombraron a dicha Institución. El interés de Ramírez estuvo desde muy pronto en el espacio rural, acuñó el término Casas de Pueblo y después de trabajar en el campo de la educación industrial se encaminó hacia lo rural.

¹⁷³ Como vemos, Bassols también entra en la categoría de intelectual orgánico mexicano en la que también consideramos a Vasconcelos, éste que en la praxis busca una revolución educativa, espiritual diría él, y aunque él es el mejor ejemplo podríamos continuar con más como Rafael Ramírez, Aarón y Moisés Sáenz, pero baste este caso para ejemplificar.

¹⁷⁴ RAMÍREZ, [Internet].

Fueron las Misiones Culturales y su participación en la primera Misión Cultural en Zacualtipán Hidalgo en 1923 lo que marcaría su paso por la educación rural. “Como director de Misiones Culturales desde el 1º. de enero de 1927 [y durante 1928], su programa general de trabajo pretendía el mejoramiento colectivo en todos los aspectos de la vida rural”¹⁷⁵. Ramírez fue un intelectual importante, además de un ejecutor de las políticas educativas¹⁷⁶ hasta finales de la década de los cuarenta, pero nunca dejó de defender y aportar, luego como autor, en el mejoramiento de la educación rural de la cual él fue uno de los más grandes articuladores e intelectuales, fundamental para comprender el proceso educativo en el campo.

Además hubo otros intelectuales imbricados en este proceso porque “Gramsci distingue diferentes categorías de intelectuales, todas tienen en común el vínculo más o menos estrecho que las une a una clase determinada”¹⁷⁷. Y así, la estructura institucional, que era en muchos sentidos vertical, de la SEP permitía tener intelectuales a todos los niveles y estratos de la sociedad, transmitiendo esta ideología generada desde las cúpulas institucionales. Dentro del proyecto educativo inició un movimiento de pintura mural en 1922. Hay que destacar a los artistas como difusores directos de la ideología¹⁷⁸. Como vimos antes, educación y arte integraron las ideas de Revolución generadas desde la ideología dominante y como AIE las transmitieron a la gran masa. La Revolución, justamente la Revolución, con mayúscula, ésa única, fue la construcción máxima de este estado en búsqueda de la hegemonía de la Posrevolución.

¹⁷⁵ JIMÉNEZ, 1986: 13.

¹⁷⁶ Por esto también creemos que Ramírez fue un intelectual bajo los conceptos aquí vertidos pues su praxis se encaminó en la modernización de la educación rural.

¹⁷⁷ PORTELLI, 1979: 95.

¹⁷⁸ Tal como lo dice Gramsci, el artista es un tipo de intelectual, y estos artistas en particular tenían un vínculo orgánico innegable, no sólo con las clases medias como podría parecer, sino con casi todas, por la naturaleza de su obra: pública, monumental y didáctica, cargada de todos los elementos constitutivos de la ideología gestada: la de la mestizofilia vasconceliana, la de la revolución unificada callista, la del monumento perentorio. BENJAMIN, 2003.

Pero sin duda, el nivel de los intelectuales orgánicos mexicanos de este periodo más importante estaba en los maestros, y en los maestros rurales aún más, porque éstos eran los que tenían una relación directa con las clases subalternas y no sólo eso, eran parte de esas clases subalternas. “Gramsci decía que los intelectuales de la clase trabajadora son los elementos que constituyen la vanguardia del proletariado”¹⁷⁹. Y claramente así lo fue en este caso, el bloque histórico¹⁸⁰ se hace posible en la relación simbiótica que tienen estos intelectuales para con la sociedad civil y, por otro lado, para con el propio Estado como sociedad política¹⁸¹.

Y es evidente, a partir de estas «cruzadas nacionales contra el analfabetismo» y por su carácter de «ejércitos magisteriales», pronto los maestros lograron un lugar social preponderante, que aún hoy mantienen, que es lo que les permite esta «cierta autonomía» de la que habla Gramsci, pudieron configurar su aparato ideológico en forma del sindicato magisterial y, sobre todo ayudaron en esta difusión ideológica y su labor fue indispensable para la hegemonía de la clase dominante, pues éstos, en su mayoría venían de clases «auxiliares» a la dominante.

De entre los maestros rurales hay que destacar la labor de los misioneros que eran un punto de anclaje importante de la política y la ideología estatal, pues eran éstos los que formaban en los Institutos Sociales a los maestros rurales dentro del proyecto de Misiones Culturales. Para el caso de San Luis Potosí, la Misión que funcionó en 1924 no consigna en

¹⁷⁹ Athos Lisa, “Discusión política con Gramsci, en la cárcel” en GRAMSCI, 1997: 377.

¹⁸⁰ No hemos desarrollado, por una cuestión práctica aquí el tema del bloque histórico en Gramsci, el bloque histórico es un término que para Gramsci indica el conglomerado dialéctico y orgánico de la estructura y la superestructura, en la que se encuentran la sociedad civil y la sociedad política entre las que hegemonía y dictadura se ejerce también dialécticamente, además en todo el conjunto están presentes las relaciones sociales de producción y sus reflejos ideológicos. Para más profundidad ver: PORTELLI, 1979.

¹⁸¹ Sin embargo, hay que apuntar que “La organicidad de la relación entre los intelectuales y la clase que éstos representan no es mecánica: el intelectual goza de una relativa autonomía respecto a la estructura socioeconómica, y no es su reflejo pasivo. Esta autonomía es [...] consecuencia del origen social de los intelectuales”. PORTELLI, 1979: 99.

sus documentos los nombres de los misioneros que trabajaron en el único Instituto establecido en el estado, pero para 1927, sabemos que además de la Jefa de la Misión, que era la profesora Elisa Acuña Rosseti, de quien hablaremos en el apartado siguiente, la Misión estaba integrada además por la trabajadora social Raquel Portugal, el profesor de educación física Jesús Camacho Arce, el profesor de agricultura Albino R. López y el profesor de pequeñas industrias Samuel Pérez.

Quiénes eran estos misioneros, todos ellos eran jóvenes, por ejemplo Samuel Pérez había ingresado al servicio educativo en octubre de 1921 como auxiliar de la Escuela Primaria Número 91 de la ciudad de México¹⁸², por lo que en 1927 seguramente tenía entre 25 y 30 años. Su experiencia era de seis años, que era en promedio muy parecida a la de algunos de los maestros a los que instruyó. Por los documentos que dejó¹⁸³, se sabe que su nombramiento como misionero se debía a su profundo conocimiento de lo que se denominaba pequeñas industrias, en las que destaca su actividad y enseñanza de la carpintería, pero de las cuales también enseñaba otras actividades como la fabricación de jabones, el curtido de pieles, entre otras antes referenciadas. Por su parte el profesor Albino R. López, quien parece ser el mayor de los tres varones que formaron parte de la Misión, por su origen campesino estaba encargado de la enseñanza de agricultura.

La trabajadora social, Raquel Portugal y el profesor de educación física Jesús Camacho Arce debieron de haber trabajado de forma coordinada, pues una de las labores importantes de las trabajadoras sociales era la educación en salud y otras cuestiones de sanidad, labor que implicaba una integración con las actividades de educación física y deportes, sobre todo en el

¹⁸² Según las órdenes y documentos contenidos en su expediente personal que se encuentran en: AHSEP: SEP, Antiguo Magisterio, Caja 143, Exp. 28, fojas 1-11.

¹⁸³ Venado: AHSEP, SEP, DGMC, Caja 18, Exp. 1 / Tancanhuitz: AHSEP, SEP, DGMC, Caja 18, Exp. 5 / Pozos: AHSEP, SEP, DGMC, Caja 18, Exp. 9.

rubro de la salud física que implicaba la educación en deportes. Esta trabajadora social había ingresado al servicio magisterial en marzo de 1916¹⁸⁴ y luego en agosto de 1918 fue nombrada ayudante no titulada de un grupo elemental en la Escuela Superior «Miguel María Rico» de la ciudad de México, pero fue instalada en ese puesto, a solicitud suya por la falta de cumplimiento del nombramiento de agosto de 1918¹⁸⁵. Sólo un año después, en septiembre de 1919 fue nombrada mecanógrafa en la Escuela Nacional Preparatoria¹⁸⁶, actividad a la que renunció en julio 1920 argumentando hacerlo por una situación familiar¹⁸⁷. Desde esa fecha hasta 1927 no hay registros de su actividad, por lo que seguramente regresó a la actividad magisterial hasta su labor como trabajadora social en la Misión de ese año. Vemos que tenía, a pesar de su juventud, once años de haber iniciado su labor docente al llegar a San Luis Potosí.

En consecuencia de lo anterior, podemos concluir varias cosas. La primera es que la formación especializada de los misioneros se reducía a los cursos de perfeccionamiento que se les daban cada año antes de iniciar las labores de la Misión, y por otro lado y en consecuencia, que no eran especialistas los que daban los cursos, sino maestros primarios, generalmente urbanos que tenían la posibilidad de viajar, por lo que seguramente muchos eran solteros y que pretendían obtener un pago seguro que recibirían al final del año. Un maestro rural ganaba \$2.00, uno urbano ganaba entre \$3.00 y \$5.00¹⁸⁸, un misionero ganaba \$5.00 y un Jefe de Misión \$7.00¹⁸⁹, pero este sueldo se les pagaba al final del año y no tenían que hacer gastos de hospedaje y comida.

¹⁸⁴ Según un documentos redactado por ella misma en el que solicita en enero de 1919 su reincorporación al servicio contenido en su expediente personal que se encuentran en: AHSEP: SEP, Antiguo Magisterio, Caja 257, Exp. 2, foja 3.

¹⁸⁵ AHSEP: SEP, Antiguo Magisterio, Caja 257, Exp. 2, fojas 1-2, 4-22.

¹⁸⁶ AHSEP: SEP, Antiguo Magisterio, Caja 257, Exp. 2, fojas 24-27.

¹⁸⁷ AHSEP: SEP, Antiguo Magisterio, Caja 257, Exp. 2, fojas 29-35.

¹⁸⁸ Los sueldos de maestros rurales y urbanos están consignados en la Tabla 5.

¹⁸⁹ Según los nombramientos de los misioneros antes consignados y el de la Jefa de Misión que se consignará más adelante.

Tabla 5 / Tabulador de sueldos, 1928

Categoría	Sueldo diario
Profesor de escuela rural	\$ 2.00
Profesor de escuela de circuito	\$ 1.00
Profesor de escuela rural (normalista)	\$ 3.00
Director de escuela primaria	\$ 5.00
Ayudante de escuela primaria	\$ 3.75
Director de escuela tipo	\$ 9.00
Ayudante de escuela tipo	\$ 7.50
Inspector-instructor	\$ 12.00

Tomada de: RAMOS, 2007: 135

En suma, el proceso de construcción de una hegemonía estatal que implicó la institucionalización, que tuvo como uno de sus ejes la creación de la SEP y como vehículos de difusión a toda una estructura también institucional de intelectuales que bajaba desde los puestos administrativos más altos, pasando por los artistas y pensadores, hasta llegar a la amplia base magisterial, sirvió en la construcción de un México con una hegemonía estatal sólida, pero no inmutable, que tuvo que sostenerse muchas veces ante conflictos tanto de poder político como de virulencia a su interior, pero que gracias a estas sólidas bases se permitió su perpetuación por muchos lustros.

4.2 Elisa Acuña Rosseti y su papel como misionera

Las huellas de muchas mujeres en la historia de México comúnmente aparecen en retazos que se quedan aislados en una nota al pie de un libro, en un artículo o en una ponencia. Sólo desde hace poco comenzó la tendencia inclusiva de hilvanar a las mujeres comprendiéndolas como agentes activos en la historia de México. Por ello se vuelve necesario el entretejer de formas nuevas esos retazos, constituir nuevas historias con las difíciles técnicas del bordado histórico.

Y justo así ha aparecido Elisa Acuña Rosseti en el contexto de esta investigación. Por el tema, no parecía lógico que apareciera una mujer de la que se había sabido que participó activamente en el Club Liberal Ponciano Arriaga y luego con Madero y hasta con Zapata, que

fue una activista feminista y articulista en revistas como *Vesper*, *La Guillotina* y *Fiat Lux*¹⁹⁰, en fin, una reconocida mujer revolucionaria¹⁹¹, pero de la que no se ha escrito sobre su vida posterior a 1920. Esa mujer, por lo menos historiográficamente hablando, desapareció en los textos desde ese año.

Su memoria ha estado asociada a Dolores Jiménez y Muro y a Juana Belén Gutiérrez dentro de su actividad de periodismo político¹⁹². Si se hace una búsqueda historiográfica de ella, existen algunos textos¹⁹³, en donde se le menciona sólo como una nota o muy brevemente, que permiten dibujarla como una mujer de un profundo activismo político, reconocible por lo menos desde 1900 y hasta 1920, fundando y escribiendo en prensa contestataria, tanto en defensa del voto y en contra de la reelección, como en defensa de los derechos humanos y políticos de la mujer, siendo desde joven de un carácter fuerte e imponente en sobremanera.

Aunque en casi todas sus referencias se sabe que nació en 1887 y murió en 1946, nunca se habla de actividad alguna de ella después de 1920, a no ser el hecho de que en ese año había comenzado a trabajar en el Departamento de Prensa de la Biblioteca Nacional¹⁹⁴. Parece entonces, según esto, que las huellas de los pasos de Elisa Acuña se habían detenido para terminar los últimos veintiséis años de su vida en un trabajo burocrático. Pero eso no es coherente con una mujer que era activista desde los trece años, misma edad en la que se hizo

¹⁹⁰ Éstas son las referencias más comunes sobre Elisa Acuña Rosseti, todas las breves biografías que de ella se encuentran registran los datos aquí referidos.

¹⁹¹ En los trabajos sobre mujeres de la Revolución ella siempre aparece en su papel de mujer revolucionaria, casi siempre asociada a Juana Belén Gutiérrez de Mendoza y a Dolores Jiménez y Muro. INEHRM, 1992 / LAU y Ramos, 1993 / MENDIETA, 1961.

¹⁹² Para más referencias de estas asociaciones están los trabajos de Oresta López y Varinia Hernández sobre Dolores Jiménez y Muro, así como los de Laura Alfonseca Giner de los Ríos sobre Juana Belén Gutiérrez. LÓPEZ y HERNÁNDEZ, 2001.

¹⁹³ ACOSTA 2007 / INEHRM, 1992 / MACÍAS, 2002 / ZAPATA, 2006.

¹⁹⁴ Nuevamente, esta referencia es una de las que encontramos en todas las breves biografías que de ella se encuentran. Sin embargo, se registra que en ese año comenzó a trabajar ahí, dejando incierto su futuro en la Institución, seguramente porque las referencias posteriores se han perdido.

maestra, que había seguido a Madero y trabajado cerca de los Flores Magón, y que incluso había estado en la cárcel.

Luego entonces, al aparecer, como lo ha hecho como Jefa de una Misión Cultural, resulta que esta mujer, vista hasta entonces como una activista política de regular importancia durante la Revolución, participó también en la gran «cruzada contra la ignorancia» que Vasconcelos había propugnado desde la fundación de la SEP y que la Secretaría había continuado a través de múltiples proyectos educativos¹⁹⁵, entre ellos, Las Misiones Culturales como uno de los más importantes de los primeros años, y esta actividad no había sido registrada hasta ahora en la memoria de Acuña Rosseti.

Pero pensemos en ella en todos sus papeles; como feminista, revolucionaria, periodista, maestra y misionera¹⁹⁶. Como ya hemos dicho nació en 1887 en Mineral del Monte, en el estado de Hidalgo. Debió haber sido formada en el seno de una familia liberal puesto que su vocación contestataria se manifestó desde muy joven. Para 1900, a los trece años de edad, obtuvo el título de maestra y al poco tiempo se afilió al Club Liberal Ponciano Arriaga creado por Camilo Arriaga. Entabló relaciones con los hermanos Ricardo y Enrique Flores Magón y en 1901 participó en el Primer Congreso de Clubes Liberales.

Atacó al gobierno de Porfirio Díaz por medio de sus artículos periodísticos publicados en el *Excelsior* del estado de Veracruz. En 1903 formó parte de la mesa directiva del Club Liberal Mexicano junto a Juana Belén Gutiérrez de Mendoza y a María del Refugio Vélez, entre muchos otros, esta agrupación trató de reorganizar el Club Liberal Ponciano Arriaga que

¹⁹⁵ Para más referencias. HUGES, 1951 / LOYO, 1999 / QUINTANILLA y VAUGHAN, 1999 / SOLANA, 1981 / VAUGHAN, 1982.

¹⁹⁶ Buena parte de los datos de su biografía se encuentran en: EMUJERES [Internet], INMUJER DF [Internet] y *Enciclopedia de México*, 1999.

había sido reprimido un año antes por las autoridades porfiristas en San Luis Potosí¹⁹⁷, y el 23 de febrero firmó el manifiesto expedido por Arriaga en la ciudad de México. Se adhirió al Club Antirreeleccionista Redención y colaboró redactando artículos para el órgano de difusión de la misma organización.

En 1904 fue recluida en la cárcel de Belén junto a Juana Gutiérrez. Ellas, junto a Dolores Jiménez y Muro, fundaron el grupo «Hijas de Cuauhtémoc» que combinaba las demandas de igualdad y cambios políticos. Ya libres, Gutiérrez y Acuña se dedicaron a redactar el periódico *Fiat Lux*, de tendencia socialista y, estando en el destierro en San Antonio Texas, reanudaron la edición del periódico *Vesper*, editado por la misma Juana Gutiérrez desde 1901, que había iniciado sus publicaciones en Guanajuato¹⁹⁸ y que con diversas interrupciones en su publicación, se mantuvo hasta 1935¹⁹⁹. Sobre esta publicación, en *Mujeres y Revolución*, Ana Lau y Carmen Ramos han hecho una investigación y una recopilación importante de documentos escritos sobre mujeres y por mujeres, entre ellos algunos textos de *Vesper* entre los que destaca un texto titulado “A los mexicanos”, escrito por Juana Gutiérrez y Elisa Acuña²⁰⁰.

Acuña formó parte del comité directivo del Partido Liberal Mexicano. En 1908, en la Ciudad de México fundó la organización Socialismo Mexicano y continuó editando el *Fiat Lux*, que a partir de ese momento se convirtió en el órgano de difusión de la Sociedad Mutualista de Mujeres. También participó en la organización de la Gran Convención Nacional realizada en el Tívoli del Eliseo en abril de 1910, misma que apoyó la candidatura de Francisco I. Madero a la presidencia. Ese mismo año, fundó el periódico *La Guillotina*, tal

¹⁹⁷ INEHRM, 1992: 22.

¹⁹⁸ MACÍAS, 2002: 43.

¹⁹⁹ JARDÓN, *Revista Rebellía en La Fogata*.

²⁰⁰ LAU y ESCANDÓN, 1993: 177-181.

como se lo había anunciado antes a Madero, y entre 1911 y 1912 colaboró en el *Nueva Era*. En algún punto entre esos años, seguramente sobrevino un rompimiento de Ricardo Flores Magón con Juana Gutiérrez y Elisa Acuña, pues en sus escritos, los comentarios sobre ellas primero son laudatorios y después se puede notar un tono distanciado y hasta crítico. Estos escritos se pueden encontrar en el libro de Ricardo Flores Magón, *Artículos Políticos Seudónimos*, en el Volumen V, publicado por Consejo Nacional para la Cultura y las Artes²⁰¹.

Sumadas, como estaban a la campaña antireeleccionista de Madero, y para respaldar a Zapata, Gutiérrez, Acuña y Jiménez, entre otras mujeres, formaron la organización «Amigas del Pueblo», que demandaba el voto femenino al presidente provisional Francisco León de la Barra y organizaron, en junio de 1911, una manifestación en la colonia Santa Julia por esa demanda, manifestación que fue reprimida con un saldo de 9 muertos. Por la causa del zapatismo en 1914²⁰², Elisa colaboró repartiendo propaganda antihuertista en el estado de Puebla, por lo que fue perseguida y también ayudó como enlace entre zapatistas y carrancistas²⁰³. Editó también y nuevamente junto a Juana Gutiérrez, en 1914, el periódico *La Reforma*, que fue el primer periódico mexicano avocado a reivindicar la causa de los pueblos indios.

Sus huellas posteriores se van borrando en la memoria histórica pues poco se sabe más adelante, por ejemplo, se sabe que tiempo después militó dentro del Consejo Feminista Mexicano y en la Liga Panamericana de Mujeres pero, como ya hemos dicho repetidamente, la memoria de Elisa a partir de 1920 cuando trabajó en el Departamento de Prensa de la Biblioteca Nacional se había perdido hasta el presente trabajo, que en 1932 se transformó en la

²⁰¹ Además se ha recopilado un apunte laudatorio de Enrique Flores Magón sobre Elisa Acuña y su integración a los clubes liberales tomado de: *El Universal*, 12 de noviembre de 1946. “Añoranzas”, *El Nacional*, 27 de noviembre de 1946. MENDIETA, 1961: 34.

²⁰² MACÍAS, 2002: 59.

²⁰³ ACOSTA, 2007: 2-3.

actual Hemeroteca Nacional. Más no se sabe, sino que Elisa Acuña Rosseti murió en la Ciudad de México el martes 12 de noviembre de 1946.

Pero como hemos anunciado antes, no sólo tuvo actividad entre 1900 y 1920. Ella trabajó en las Misiones Culturales como Jefa de la Sexta Misión Cultural de 1927 que había llegado a San Luis Potosí²⁰⁴, siendo ésta su única actividad dentro del proyecto de Misiones Culturales²⁰⁵. Esa Misión tuvo una vida accidentada. Fue la última en realizarse en ese año, a pesar de que en los planes debía de ser la primera. Esta Misión instaló en total siete Institutos Sociales, dos en el estado de Zacatecas, uno en Aguascalientes y cuatro en San Luis Potosí. Los documentos de archivo sobre esta Misión fueron escritos en su mayoría por la propia Elisa en su papel de Jefa de Misión, sin embargo, poco se dice sobre ella.

Entre lo poco que se encuentra sobre ella, se destaca una anécdota contada en un reporte del Director de Educación Federal en el estado de San Luis Potosí a Rafael Ramírez, quien en ese año fungía como Director de Misiones Culturales²⁰⁶, en la que se le muestra como una mujer de una personalidad incansable y de una capacidad de mando envidiable, capaz desde arriar mulas cargadas de material escolar, hasta de negociar con las autoridades los apoyos y contactos tan necesarios para la labor de la Misión.

Según esta anécdota, de la que apuntamos algo al principio del apartado referente a la Misión de 1927 en San Luis Potosí, después de haberse instalado en Tecolotes Río Grande y Ojocaliente en Zacatecas, pasando por la capital del estado de Aguascalientes, la sexta Misión Cultural había llegado al estado de San Luis Potosí, instalándose primero en Venado, desde

²⁰⁴ AHSEP: SEP, DGMC, Cajas 18, 21y 24.

²⁰⁵ En su expediente personal, que se encuentra en: AHSEP: SEP, Personal Sobresaliente, Caja: A-1, Exp. 1, sólo existen documentos referidos a su nombramiento en esa labor. Fue nombrada en enero de 1927 como Jefa de la cuarta Misión Cultural, pero luego dirigió la sexta por los cambios de planeación que las Misiones tenían cada año. En uno de los múltiples oficios que consignan el nombramiento, la última foja (la 17) consigna además su sueldo diario que sería de \$7.00 como antes ya se había afirmado.

²⁰⁶ El reporte que incluye el informe de estas vicisitudes se encuentra en: AHSEP: SEP, DGMC, Caja 24, Exp. 17: 5-7.

donde los misioneros de esta caravana habían partido rumbo a Tancanhuitz (yendo primero por tren hacia Valles, en donde iniciaron una caminata), para luego ir, finalmente, a Xilitla y a Pozos.

Al agotarse los burros por el peso y porque un tramo del camino se tuvo que pasar con pocos animales por la negativa de entregar todos los necesarios del encargado de los bienes del Gral. Bartolo Díaz, quien se había comprometido a aportarlos, Acuña tuvo que enfrentarse al recorrido con entereza, para resolver la situación y así lo hizo, pero para Acuña éste era uno más de los muchos trayectos que había tenido que pasar a lo largo de años, por eso ya nada le sorprendía.

La Elisa Acuña que aquí se nos dibuja, coherente con la mujer revolucionaria de los años mozos, es sin duda una representante importante de las mujeres que fungieron como agentes de cambio en el proceso histórico del México de la primera mitad del siglo, función muchas veces silenciada por la historiografía y coherente también con la idea del intelectual orgánico en la que hemos apuntado a muchos de los agentes educativos de la época, tanto por su actividad intelectual, como por su acción concreta, por su «praxis», en las muchas actividades que realizó a lo largo de su vida.

Esta mujer, incluso, según Ana Zapata, inspiró un personaje de novela²⁰⁷. En *Mal de Amores* de Ángeles Mastretta, que es una novela en la que la autora nos cuenta la vida de Emilia Sauri, quien es una mujer nacida en el seno de una familia liberal en la frontera entre los siglos XIX y XX; en la novela aparece su tía Milagros Veytia, quien es un personaje radical, feminista, anticlerical, que escribe en prensa contestataria, que cae en la cárcel, que se refugia por su rechazo a la religión en las viejas tradiciones religiosas de las culturas

²⁰⁷ Zapata afirma esto en su tesis en la que hace un estudio sobre la polémica novela *Mal de Amores* de Ángeles Mastretta. ZAPATA, 2006.

prehispánicas y que, según Zapata, puede estar inspirada en la vida de Dolores Jiménez y Muro o de Elisa Acuña Rosseti, o hasta de Elvia Carrillo o Juana Belén Gutiérrez de Mendoza, incluso del conjunto de varias de ellas, pero que al final de cuentas representa a todas las mujeres activistas del periodo revolucionario.

4.3 Las mujeres en la educación

Cómo entender cuál fue el papel de la mujer, sobre todo en el marco de la actuación de Elisa Acuña Rosseti que hemos tocado. Sin duda alguna, la Revolución modificó tanto la manera de entender a la mujer, como el propio papel de las mujeres en la vida pública y privada del país, “[...] además, durante la Revolución había tomado forma un incipiente movimiento feminista”²⁰⁸ que hizo que la mujer cambiara su propia concepción y su imagen pública. Intentos, fallidos algunos y trágicos otros, pocos felizmente terminados, llevaron a la idea de una mujer más independiente, sin embargo es singular que esta construcción de la mujer independiente se halla dado en algunos casos por mujeres dependientes emocionalmente de un varón en el ámbito privado como Frida Kahlo o Antonieta Rivas Mercado. Ambas construyeron una nueva imagen de la mujer mexicana, una plástica y otra literariamente, en una imagen más fuerte, propia, no masculina, pero a través de sus vidas tuvieron complejos vínculos con figuras masculinas fortísimas, como las de Diego Rivera y José Vasconcelos²⁰⁹.

El papel de la mujer como actor social en este proceso de unificación y construcción ideológica se transformó significativamente. Era un proceso que había iniciado desde el Porfiriato, con la instauración de las escuelas normales para señoritas, que le daban por

²⁰⁸ FRANCO, 1994.

²⁰⁹ *Idem.*

primera vez un énfasis a la mujer como educadora fundamental del pueblo mexicano. Vasconcelos enfatizó este papel educativo de la mujer y por ello la cantidad de maestras fue aumentando significativamente porque, además era una de las pocas opciones profesionales que la mujer tenía hasta esos años.

Si bien en la vida pública mexicana, faltaba un tramo para que se diera un verdadero cambio en el papel de la mujer, sí se sentaron importantes bases para estos cambios. En lo que respecta a la educación, es importante que el propio promotor del nuevo proyecto educativo de la Revolución, José Vasconcelos, tuviera una visión innovadora del papel de la mujer. Vasconcelos creía que en la labor educativa, la mujer tenía un papel fundamental pues su carácter maternal la volvía propensa en el carácter popular de su proyecto educativo. Trató de dignificar la labor docente, transformándola en una labor social e incluyó a las mujeres en las campañas de alfabetización. Sin embargo, las mujeres seguían siendo segregadas al imponérseles el estigma de ser solteras y castas, tenían además pocas esperanzas de ascender profesionalmente pues la meta más alta de la mujer seguía siendo la maternidad²¹⁰, el espacio público aún no era propio para las mujeres, su acceso a él se ha dado en un proceso lento y complejo²¹¹.

Pese a ello, sí había en realidad un cambio en cuanto a la forma de entender a la mujer en la nueva realidad que se estaba construyendo. Si bien, aún no era igualitario el trato que se les tenía a las mujeres como docentes, sí era ya posible que éstas tuvieran espacios de influencia que posibilitaran la construcción de una vida equitativa dentro de la educación. Esto

²¹⁰ *Idem.*

²¹¹ Para el caso de Francia y el acceso de las mujeres al espacio público existe el interesante trabajo de Michelle Perrot, *Mujeres en la ciudad*, en el que se analiza, entre otras cosas, el acceso de las mujeres en la modernidad a los espacios públicos y las resistencias de este proceso, así como una nueva lectura de la mujer en lo doméstico en lo que respecta a los espacios privados. PERROT, 1997. Pero también para México existe el trabajo de Oresta López, *Alfabeto y enseñanzas domésticas*, en el que en diversos apartados se habla de lo doméstico y lo público, así como de la invisibilidad en la memoria de las maestras rurales como agentes educativos dentro de la historiografía de la educación. LÓPEZ, 2001.

es evidente al ver los índices de profesores y profesoras que indican un rápido crecimiento en la cantidad de mujeres que se desempeñaban como docentes. Incluso, esta cantidad aumentó al punto de ser más las mujeres que los hombres que se desempeñan en esta labor hasta el día de hoy, cuando las mujeres representan un porcentaje significativamente superior que el de los hombres.

También las mujeres fueron construyéndose, al margen del estado, espacios de discusión para ampliar sus espacios de acción. Movimientos feministas, desde la educación, desde las artes existen ya en este periodo y con estos primeros visos de organización de género también se posibilitó una construcción coherente de una visión sobre lo femenino que sin duda era diferente a las anteriores. Además, las mujeres estaban llegando paulatinamente a otros espacios públicos como el arte, Modotti, Kahlo, Rivas Mercado, eran mujeres que se estaban convirtiendo en el centro de atención como agentes activos de sus actividades profesionales. Lo paradójico es que no lograron librarse de ser la sombra de hombres destacados ante la opinión pública, Weston, Rivera y Vasconcelos respectivamente, pero aún así, su aporte significó una avanzada de vanguardia en la liberación femenina en México.

Finalmente, podemos decir que las mujeres fueron construyendo sus espacios, a la par de que la ideología hegemónica fue abriendo gradualmente espacios para la inserción de la mujer en la acción pública, dicha apertura es imposible de entender sin el trabajo de muchas mujeres que pusieron las condiciones para poder acceder a los mencionados espacios, uno de los casos más claros es la actuación docente. Es una época singular, lo importante de ella no es en sí el papel de la mujer, sino las formas que tomaron las políticas culturales, sin embargo, sí es significativo cómo cambia el papel de la mujer para la comprensión misma de estas políticas culturales.

Ante todo lo anterior, podemos ver que el énfasis de la época en lo que respecta a las políticas culturales y propiamente educativas de la Posrevolución en México, está en la apertura de la alta cultura y la educación a todas las esferas sociales. Esta masificación se llevó en un proceso largo y complejo de construcción ideológica y de representación de lo que la Revolución significaba como icono coyuntural. Las mujeres en este respecto tuvieron por primera vez un papel fundamental como vehículos de formación de las masas sociales a través de su papel como docentes en el proyecto educativo iniciado por José Vasconcelos, pero además imprimieron su sello, pues “las técnicas empleadas por las maestras adquirieron características muy particulares, rasgos que distinguen formas ligadas a la condición de género”²¹², por lo que su papel se distingue primero en el hecho de la cantidad, pero aún más en el hecho de que su condición de género determinó su actividad docente, como forma de actuación y articulación de sus prácticas frente a la política educativa.

Por esto, en una investigación sobre las políticas educativas del periodo, el hacer un énfasis de género en el papel de las mujeres dentro del proyecto educativo sirve para comprender cómo es que se volvió masiva la educación. Tan simple y sencillo, que la cantidad de docentes requeridos para llevar a cabo los diferentes proyectos educativos, sobre todo en lo que respecta a la educación rural, significaba la necesidad de formar una cantidad exorbitante de ellos y esta profesión feminizada desde el siglo XIX hace importante ver a las mujeres como sujetos históricos activos y determinantes en estos procesos²¹³.

Esto quiere decir, que sin las mujeres, que representaban en principio por su cantidad, una importante fuerza de trabajo, estos proyectos no hubieran sido posibles. Si a esto le sumamos que las propias mujeres se estaban preocupando por tener un papel más

²¹² RAMOS, 2007: 104.

²¹³ LÓPEZ, 2001: 27-49.

preponderante en la vida pública y que las propias ideologías hegemónicas comprendían el papel de las mujeres de una forma, si no equitativa al de los hombres, sí se iba abriendo paulatinamente a su participación; tenemos en conjunto un contexto propicio para que la mujer emergiera de entre las sombras del anonimato hogareño hacia un papel más activo, por lo menos como formadoras en el nuevo México que se estaba gestando.

4.4 Los maestros rurales observados

En suma, en el proceso de construcción de una hegemonía estatal que implicó la institucionalización, que tuvo como uno de sus ejes la creación de la SEP y como vehículos de difusión a toda una estructura también institucional de intelectuales que bajaba desde los puestos administrativos más altos, pasando por los artistas y pensadores, hasta llegar a la amplia base magisterial, sirvió en la construcción de un México con una hegemonía estatal sólida, pero no inmutable, que tuvo que sostenerse muchas veces, pero que gracias estas sólidas bases se permitió su perpetuación por muchos lustros.

Para esto, los agentes activos más relacionados con la población, en el proceso que hemos descrito tanto general de difusión ideológica, como particular de la labor educativa, son los maestros, y a partir de lo que hemos dicho en el apartado anterior entre ellos las maestras se destacan, pues eran la fuerza de trabajo de mayor cantidad, por ello al hablar aquí de los maestros rurales entendemos que la mayor parte de ellos eran mujeres y el término genérico «maestro» aquí usado no desconoce esta realidad. Los maestros rurales, dijimos, tenían un lugar especial, pues las condiciones de su trabajo solían ser mucho más conflictivas que las de los urbanos. Para tener una idea de los maestros rurales, analizaremos a los que asistieron a la Misión Cultural que se instaló en San Luis Potosí en 1927, primero, en este apartado y el

posterior, desde las representaciones que de ellos nos da la visión institucional reflejada en los documentos escritos por los misioneros y las fotografías que la Misión dejó como evidencia de su trabajo y en un apartado siguiente desde los imaginarios que se analizan desde los documentos que los mismos maestros dejaron como muestra de su trabajo en los Institutos Sociales.

Pero más allá de la descripción de las actividades de la Misión que ya hemos expuesto, hemos también valorado numéricamente lo que algunas fuentes nos dicen sobre los maestros²¹⁴. Una de esas fuentes son las Tablas de Estimación Individual, que eran una suerte de evaluación profesional y personal de cada maestro²¹⁵. Estas Tablas arrojan sobre los grupos de maestros resultados interesantes²¹⁶. Por ejemplo, la valoración numérica del «Equipo profesional» sólo se evalúa con 0, 2 ó 4, que corresponde respectivamente a no haber cursado el nivel correspondiente, tener estudios parciales o haberlos terminado. Además, normalmente los maestros que tenían estudios superiores, que corresponde a los que tenían estudios universitarios o en escuelas normales (lo segundo seguramente concierne a la mayoría, pero no se aclara) en todos los casos eran valorados de manera muy alta en el resto de los rubros, es decir en la construcción ideal del maestro rural se entendía que el nivel de estudios era directamente proporcional a los valores éticos y morales positivos.

Es curioso de por sí que se evalúe la «Personalidad moral», pero de este rubro el aspecto a calificar más singular es el de la «repugnancia la murmuración», que refiere a lo que en términos coloquiales se entiende como chisme, es decir, que se consideraba importante que

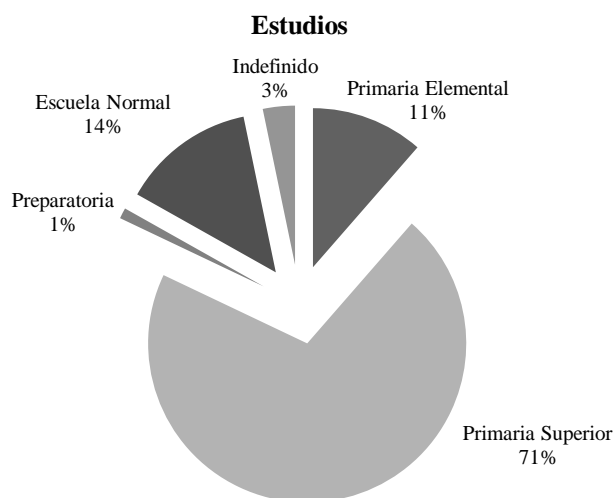
²¹⁴ Listas completas de los maestros asistentes se encuentran en el Anexo I / Tablas, las tablas 1A, 2A y 3A corresponden a las listas de los asistentes por grupos dentro de cada Instituto y las tablas 4A, 5A, 6A y 7A corresponden a las listas de los maestros que hizo previamente la Dirección de Educación Federal para enviar a los profesores a cada Instituto.

²¹⁵ Ver en el Anexo I / Tablas, en la Tabla 8A un ejemplo de estas Tablas de Estimación Individual.

²¹⁶ La valoración estadística no la hicimos de todos los 154 maestros censados, puesto que en el archivo sólo encontramos 46 tablas de estimación individual, la mayor parte de los Institutos de Tancanhuitz y Xilitla. Sobre esta suma, representativa, sin duda, es que arrojamos los resultados siguientes.

los maestros no fueran chismosos. Estas curiosidades aumentan cuando observamos que cuando los maestros tenían baja nota en «repugnancia la murmuración», también la tenían en «subordinación a la opinión dominante» (la obediencia y disciplina para con la autoridad), así con todos los aspectos en el rubro de «Carácter», lo que significa que el chisme y la desobediencia se consideraban aspectos asociados entre ellos y también con un mal carácter. Otra constante aparece en las tablas, los directores de escuelas rurales, en su mayoría, son siempre evaluados con altas notas, a pesar de que sólo hubieran cursado los estudios de primaria elemental.

Gráfica 3 / Nivel de estudios de los maestros asistentes a los cuatro Institutos Sociales de la Misión Cultural de 1927 en SLP



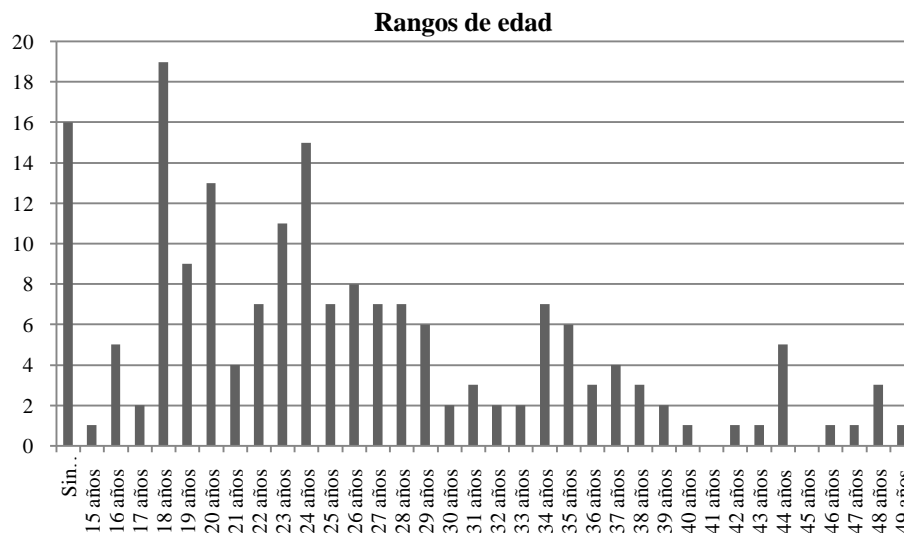
Gráfica de elaboración propia con información tomada de: AHSEP: SEP, DGMC, 1927, SLP, Caja 21, Expediente 8

Hay que hacer notar que son en realidad muy pocos los maestros calificados con bajas notas en general, la valoración más objetiva es la del rubro de «Equipo profesional»²¹⁷ por lo que ya antes hemos descrito como la única valoración con cierto grado posibles de objetividad; el

²¹⁷ También hemos registrado los niveles de estudio de cada maestro. Ver la Gráfica 3 que nos muestra los porcentajes en cuanto a nivel de estudio de todos los asistentes a los Institutos.

resto de las valoraciones implican necesariamente una estimación meramente subjetiva del evaluador, pero de la que se pueden concluir los valores y características deseables de un maestro rural.

Gráfica 4 / Rangos de edad de los maestros asistentes a los cuatro Institutos Sociales de la Misión Cultural de 1927 en SLP



Gráfica de elaboración propia con información tomada de: AHSEP: SEP, DGMC, 1927, SLP, Caja 21, Expediente 8

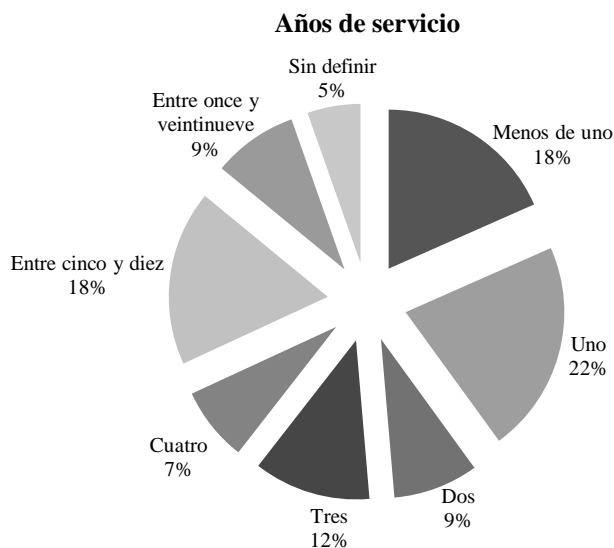
También surgen datos estadísticos ilustrativos, tanto de las Tablas como de las Listas de maestros asistentes. La edad de los maestros asistentes a los Institutos fluctuaba entre los 15 y los 49 años²¹⁸, siendo mejor evaluados en las Tablas los de mayor edad, y la edad promedio de los maestros en los cuatro Institutos era de 26 años y el promedio de servicio estaba cerca de los 3 años y además cerca del 61% de los maestros tenían menos de cinco años de experiencia, por lo que podemos afirmar que la formación fue recibida por las nuevas generaciones de los maestros rurales²¹⁹. Así mismo sabemos el sueldo diario de los maestros. Un maestro de escuela rural ganaba entre \$1.00 y \$1.66 según su nivel de estudios (que en todos los casos

²¹⁸ Ver la Gráfica 4 que nos muestra los rangos de edad de todos los asistentes a los Institutos.

²¹⁹ Ver la Gráfica 5 que nos muestra los porcentajes en años de servicio de todos los asistentes a los Institutos.

sólo llegaba a la primaria superior), un maestro o director de escuela rural ganaba \$2.00, un director de escuela elemental ganaba \$3.33, un director de escuela primaria superior ganaba entre \$5.00 y \$5.75, lo que también dependía de su nivel de estudios. Todos ellos, a decir de algunos investigadores de historia de la educación del periodo²²⁰, sueldos magros²²¹.

Gráfica 5 / Años de servicio de los maestros asistentes a los cuatro Institutos Sociales de la Misión Cultural de 1927 en SLP



Gráfica de elaboración propia con información tomada de: AHSEP: SEP, DGMC, 1927, SLP, Caja 21, Expediente 8

Esto se evidencia al revisar la Cuenta de la Sociedad Cooperativa que formaron los maestros en cada Instituto²²², pues vemos que en el ejemplo de Tancanhuitz se le solicitó a cada maestro aportar \$12.00 para las comidas de los últimos dieciséis días, lo que significa que en los gastos de comida (que incluían la compra de los suministros y el pago a las personas que cocinaban) se gastaba diariamente por cada maestro \$0.75. Pensando en la cotidianidad fuera de la Misión Cultural, vemos que el sueldo diario de cada uno de estos maestros era entre \$1.00 y

²²⁰ VAUGHAN, 1982.

²²¹ Ver la Tabla 5, Tabulador de sueldos, 1928.

²²² En la documentación sólo quedó registrada la de Tancanhuitz, correspondiente a los gastos de alimentación de los maestros en los últimos dieciséis días de funcionamiento del Instituto, entre el 22 de agosto y el 6 de septiembre de 1927. AHSEP, SEP, DGMC, 1927, Caja 18, Exp. 5, fojas 41-43.

\$1.66 ó de \$2.00, en el caso de los directores, y que podrían gastar en comida diariamente una cantidad similar a la que se gastó en los Institutos, su sueldo sólo servía para pagar la comida diaria de dos o tres personas, si un maestro tenía una familia de cuatro, su sueldo sería significativamente menor a las necesidades económicas que, como resulta obvio, no se agota en la comida, sino que implica, en el mejor de los casos, la manutención de una casa y gastos de transporte, por lo que realmente los sueldos resultaban evidentemente insuficientes.

Todo esto nos da una idea del tipo de maestros que asistían a los Institutos instalados por la Misión, podemos deducir qué tan cercanos eran para con la comunidad en la que laboraban gracias a sus monografías, pero este aspecto no es valorado en las tablas de estimación individual, que parece estar diseñada para que fueran evaluados discretamente por alguno de los miembros de la Misión, aunque no se consigna quién o quiénes eran los encargados de llenar estas tablas ni si los maestros eran informados de sus resultados, lo que parece poco probable. Lo cierto es que nos dibuja por lo menos el perfil ideal de lo que del maestro rural se esperaba.

4.5. La imagen fotográfica como registro histórico

Como lo hemos afirmado ya, el registro fotográfico de las Misiones Culturales fue muy minucioso en 1927, a través de ese registro se construyó un discurso que definía el mundo rural y sus maestros. Hablaremos del análisis que hemos hecho de tal discurso a través de las fotografías, pero antes de entrar en esa materia, en el presente apartado definiremos las formulaciones teóricas que sustentan dicho análisis. Nos parece fundamental hacer esta cuidadosa definición de conceptos para hacer explícitas las formas de dicho análisis.

Advertimos en la introducción que la aparición de la *École des Annales* y el sucesivo advenimiento de la *Nouvelle Histoire*, trajo una suma de nuevas concepciones de la historia y las fuentes para la misma. La historia tenía por fin el registro y reflexión del pasado, a través del registro, pero no sólo en el registro, sino que ahora se le asignaba al historiador la responsabilidad de la reflexión sobre los hechos historiados e historiables que llegara a algo que estaba más allá de la idea de una ciencia del pasado, como era comprendida desde el Positivismo.

La idea blochiana de la historia como «la ciencia de los hombres en el tiempo», cobraba el sentido de que una determinada historia es un estudio de su momento. El historiador habla por su contexto y es la realidad en la que está inmerso la que da sentido a su obra. Pero al final de cuentas, la historia no sólo es inmediata o delimitada por la inmediatez. Esto ha llevado también, según algunos, a la discusión sobre la fragmentación y diferenciación de la historia como disciplina en estancos y cómo éstos se han diferenciado a lo largo del desarrollo de la historiografía, sobre todo en el siglo XX²²³. Esto es interesante porque esta discusión abre las posibilidades de comprender porqué las posturas teóricas son heterogéneas, o el por qué dos o más posturas que hablan de cosas similares lo hacen de formas heterogéneas.

Sobre esta discusión, podemos situarnos en las que hablan del enriquecimiento de la historia con respecto, por ejemplo, al tipo de fuentes que utiliza, que es el tema de este apartado. Si la historia debe buscar nuevas formas de acercamiento al fenómeno, puesto que está buscando otras voces que registrar para la configuración de su objeto, tiene entonces que

²²³ BURKE, 2003.

buscar fuentes más allá del documento escrito, fuentes que den voz a otros actores que no encontramos en el documento, o que reafirmen las ideas obtenidas de éste²²⁴.

Entre estas fuentes, la imagen en lo general y la fotografía en lo particular, ha ido tomado un lugar preponderante, tanto en la discusión teórica y metodológica como en el uso historiográfico, no sólo porque las imágenes están omnipresentes en los registros humanos, sino porque de muchas de ellas se han podido conservar registros que brindan información referencial, lo que permite contextualizarlas y obtener información sobre su origen, los objetivos de hacer tal registro y el uso que se les dio o ha dado.

Y con respecto a la fotografía justamente ésta es una de las problemáticas que existen para acercarse a las fuentes visuales; Fernando Aguayo y Lourdes Roca nos dicen que es necesario localizar fotografías de un mismo tema y autor, hacer fichas de información de esas fotografías y encontrar registros del mismo autor²²⁵. Esto es importante porque para poder trabajar con fotografías, nos dicen, se deben tener las referencias completas del autor, el lugar donde fue tomada, la época y demás, para que el análisis y los inventarios sean rigurosos.

Entonces, según esta última afirmación, para trabajar las fotografías se vuelve necesario realizar inventarios. Algo así propone Tomas Pérez Vejo al ejemplificarnos cómo es que él efectuó una seriación de imágenes, considerando los temas, los autores y las épocas de producción, para explicar con ello la difusión de una idea de nacionalismo desde el poder estatal en el siglo XIX²²⁶; con ello, se nos plantea metodológicamente la posibilidad de la cuantificación para el trabajo con imágenes. Sin embargo, la sola cuantificación no sería

²²⁴ Usamos aquí, de forma diferenciada, los conceptos de fuente y de documento. Por documento comprenderemos a todo texto escrito que se consulta en el archivo, por ello lo referimos como documento escrito. Fuente la comprenderemos en un sentido más abarcante, será todo elemento que brinde información para la escritura de la historia, en este concepto se incluye el documento escrito, pero la fuente puede ser también un objeto, como es por ejemplo la fotografía, o cualquier otro tipo de registro.

²²⁵ AGUAYO y ROCA, 2005: 21.

²²⁶ Tomás Pérez, "Nacionalismo e imperialismo en el Siglo XIX" en AGUAYO y ROCA, 2005: 50-74.

suficiente para hacer una historia social, que es en principio el fundamento del uso de estas fuentes para muchos trabajos. El trabajo ulterior que implica la seriación de fotografías es la definición de variables que nos permitan una explicación cualitativa, pero fundamentada en evidencias con respecto a los aspectos sociales que en ellas se representan.

Por ejemplo, si encontramos constantes en la composición de las fotografías como el uso en retratos de poses o ropa, podremos hablar de los significados que se buscaban representar en la imagen; también, si en fotografías de actividades concretas se representan elementos de uso cotidiano de estas actividades, podemos hablar de usos y costumbres, o hasta de *status* social. Esto es posible con la seriación, pero no sólo a través de la seriación, sino de la posterior búsqueda de constantes.

Esto nos lleva a otra cuestión que se ha discutido sobre este tópico, la representación y la veracidad de la representación; damos por sentado que “[...] toda fotografía, sin excepción, es un documento”²²⁷, lo que no implica que esta consideración (como fuente, en los términos de este trabajo) implique que es una representación fiel de la realidad. La imagen es un documento que expresa la realidad, pero la cuestión es que si la refiere de manera fidedigna o, por el contrario, es una representación fragmentaria o falsa de esa realidad. Las imágenes representan, eso es un hecho, pero qué es lo que representan. También Pérez nos habla de esto, él afirma que efectivamente la representación de la imagen es fragmentaria, pero que esto es a la vez es el andamiaje por el cual se construyen los imaginarios y se construye la identidad de las comunidades, como diría Benedict, las comunidades son imaginadas, pero aumentaría Pérez, que las imágenes son imaginarios contruidos²²⁸.

²²⁷ ROMANO, “La historia y la fotografía”, 1999: 55.

²²⁸ Tomás Pérez, “Nacionalismo e imperialismo en el Siglo XIX” en AGUAYO y ROCA, 2005: 50-74.

Por ejemplo, sobre esto, Oliver Debroise nos dice, a través de Tibol, que la fotografía no es inocente, implica una selección de la realidad que se busca representar e incluye una falsación de esa realidad asociada a la finalidad que la fotografía como documento social tiene²²⁹. Y este tema es uno de los centrales en la discusión sobre el uso de la fotografía como documento histórico. En algún momento, se pensaba en la fotografía como un testamento de verdad, se le tenía en calidad de “recorte de la realidad”²³⁰, lo que Boris Kossoy define como una de las ficciones sobre la fotografía, puesto que “fotografiar siempre es seleccionar [...]”, y la parte de la realidad seleccionada es para Kossoy una “segunda realidad”²³¹.

Sergio T. Serrano llega más allá al afirmar que toda fotografía intenta mentirnos al decir que “la selección del tema, incluso el propio ángulo de la toma, implican ya una fragmentación de la realidad”. Nos dice que a lo largo de la historia de la fotografía se han inventado instrumentos para facilitar la falsificación dentro de la imagen, como el retoque o el filtrado. En consecuencia, “la fotografía, arte por excelencia de la sociedad capitalista, es de común utilizada como propaganda. Conclusión: las imágenes fotográficas intentan, generalmente, mentirnos”²³². Cómo confiar entonces en una fuente que intenta mentirnos, la respuesta es sencilla, toda fuente incluye cierta falsación, como en la fotografía, en el documento escrito se selecciona una parte de la realidad representada, o hasta obvia o niega otra, por ello la exégesis y la filología. La misma escuela, la de los *Annales*, que trajo como consecuencia la consideración de nuevas fuentes, implicó un miramiento crítico del documento, ya no se espera de él una representación fiel de la realidad, sino que se le pone en

²²⁹ DEBROISE, 1994.

²³⁰ KOSSOY, 1999: 19.

²³¹ KOSSOY, 1999: 33 y 102.

²³² SERRANO, 2003: 28.

crisis para obtener la información fidedigna o a lo menos necesaria para el estudio histórico en el que se está utilizando.

Esto, entonces, deberemos considerarlo también para la fotografía. Al igual que un filólogo, tenemos que conocer los materiales con que se fabrica nuestra fuente; como en la hermenéutica, debemos acercarnos al proceso de elaboración del objeto, a su autor, a su contexto, a las finalidades de producción y hacer entonces una exégesis, no de un documento escrito, sino de la fotografía como documento visual. Los elementos a analizar en esta suerte de «filología fotográfica»²³³, que son los que conforman la esencia del fenómeno, de acuerdo a Boris Kossoy, son: el tema o asunto seleccionado; el fotógrafo, punto nodal dentro del fenómeno, puesto que es el filtro cultural de éste y, la tecnología fotográfica²³⁴.

Sobre esto, Jean Claude Schmitt habla sobre el reconocer que la historia y la historia del arte podrían llegar a conclusiones más acertadas si tuviesen un acercamiento metodológico y analítico. Metodológicamente propone analizar el arte en su especificidad y en su relación con el contexto social, a su vez, tomar en cuenta los elementos señalados por Panofsky²³⁵ con respecto a la iconografía y la iconología²³⁶.

Finalmente, debemos también considerar el discurso que se genera con el uso de estas nuevas fuentes. El discurso cambia la realidad (fragmentaria) de la que la fuente nos habla. La

²³³ No intentamos aquí definir un concepto metodológico, para ello se requeriría un trabajo más afinado, sólo usamos este término para ilustrar la analogía entre el análisis del documento escrito y el visual, por eso está entrecomillado.

²³⁴ KOSOY, 1995: 24-36.

²³⁵ Erwin Panofsky ha definido un método de análisis de la obra de arte que se divide en tres niveles de interpretación. El objeto del primer nivel es el asunto primario o natural, estudia lo fáctico y lo expresivo, a través de la descripción preiconográfica como acto de interpretación, para definir los elementos formales que la obra expresa. En el segundo nivel, el objeto de interpretación es el asunto secundario o convencional y se realiza a través del análisis iconográfico como acto de interpretación para definir los atributos, vestiduras y otros iconos que definen e identifican lo que está representado en la obra. Para el último nivel de interpretación se analiza como objeto de interpretación la significación intrínseca o contenido, a través de la interpretación iconológica como acto de interpretación, en la cual se debe buscar los contenidos del contexto histórico en el que la obra se crea, así como al artista mismo para comprender los rasgos de estilo o particularidades que dicho artista le impuso a la obra.

²³⁶ SCHMITT 1999: 15-47.

historia como relato conforma un todo como realidad, es decir, el relato en sí, y el tiempo por el cual el relato transcurre es el tiempo en sí, porque el relato construye un tiempo que le es propio. Sin embargo, esto es más sencillo para un relato de ficción. En la historia el tiempo que transcurre no le es propio; a la historia el tiempo no le pertenece, el tiempo le está dado desde antes de que la historia llegue y por ello, debe construirse un propio tiempo que ayude a explicar ese tiempo ontológico que para la ficción está dado. Este tiempo construido es uno epistemológico²³⁷. Sin embargo, no por lo anterior debemos creer que la construcción del tiempo en el discurso en la narrativa es más simple que el de la historia, para nada. Recordemos que la narrativa construye un todo en sí misma, es ella el discurso, lo teleológico, lo ontológico y un todo *per se*, por ello nunca simple.

Esta breve y aparente digresión no es tal, hablamos de un asunto importante, porque entonces tenemos un doble filtro de interpretación, el que se hace en un primer momento de análisis de la fuente, cualquiera que ésta sea, y un segundo momento de construcción del discurso histórico. La historia social y cultural, dentro del conjunto de la historia crítica, debe considerar estos filtros para no construir discursos sobre interpretaciones que se basen en supuestos no fundamentados. Porque la existencia de estos filtros posibilitan la imaginación histórica, la que es deseable, pero no en un grado extremo.

En suma, lo que decimos sobre este último punto es que el historiador cultural debe tener claro el grado de interpretación imaginativa que utiliza, y no sólo eso, sino que debe hacerlo explícito en su discurso, para que el lector pueda hacerse una idea clara de lo que es lo que se extrajo de la fuente y qué es lo que el autor supone sobre eso que extrajo, así como de lo que no ha enfatizado en su extracción.

²³⁷ RICŒUR, 1995.

4.6 La Misión sobre plata

A partir de la necesaria discusión anterior, quisimos introducir el presente apartado que analiza las representaciones fotográficas de la Misión Cultural de 1927, análisis que parte de la definición de una serie de criterios metodológicos considerados para este trabajo en particular, debido a las propias particularidades de origen de las fotografías y sumándonos a algunas de las posturas revisadas en el apartado previo.

En primer lugar, tenemos que considerar que hemos identificado dos vías de obtención de fotografías de las Misiones Culturales que llegaron al estado de San Luis Potosí. La primera vía, la más abundante, es la del AHSEP, fuente que brindó una cantidad cercana las 200 fotografías. Esto nos hace evidente la riqueza que esta fuente tiene pues esta cantidad por sí sola nos vuelve obvia la importancia de hacer un análisis y convertir estas imágenes en fuente histórica. Sumamos además el hecho de que sobre cada una de estas fotografías se tiene la información sobre el lugar donde fue tomada, qué es lo que se está fotografiando (en algunos contadísimos casos esto no se consigna) y la fecha aproximada en un lapso de tres semanas en las que se tomó (algunos pocos casos refieren la fecha exacta). Sin embargo, un gran dato faltante es el del fotógrafo pues ni una sola de las fotografías puede ser asociada a un fotógrafo, porque se consideró que este dato no era necesario. Esto, a más de lo que parece no es una limitante, porque el hecho de esta consideración de intrascendencia del dato del fotógrafo ya es un hecho significativo, y nos habla de las finalidades del registro, en donde lo registrado es lo importante y el hecho mismo de registrar o el actor que registra, no lo son. Esto nos lleva a la consideración propia de que el autor es la Institución, pues la SEP, al definir este criterio de registro, se convierte para nosotros en el autor, ante la ausencia del fotógrafo (como dato).

La segunda vía de obtención de fotografías son los reportes anuales sobre Misiones Culturales que la SEP editaba y publicaba. En estos reportes, como en los expedientes, la información está siempre respaldada con un registro fotográfico. El reporte que usamos aquí es el de 1927²³⁸. Este reporte es un texto de 470 cuartillas, hemos obtenido de él un total de 498 fotografías; en particular sobre la sexta Misión, que fue la que llegó a Zacatecas, Aguascalientes y San Luis Potosí, hay 39 fotografías y entre ellas 22 son específicamente sobre este último estado. Lo sorprendente del caso es que ninguna de estas 39 fotografías se repite con las que encontramos en los expedientes del Archivo. Por el contrario, en alguna parte la información de estos expedientes sí se repite, no así las fotografías, lo que nos da otro dato importante en el hecho probable de que había un registro fotográfico diferenciado o de que éste fue tan extenso que se pudo seleccionar para su uso cada fotografía de forma diferenciada. En cualquiera de los casos, esto es evidencia de la importancia que la institución les dio a las fotografías como evidencia del trabajo realizado por las Misiones Culturales.

Después de definir las vías de obtención de las fotografías, que definieron los primeros criterios de análisis, afirmamos primero que para este trabajo, por el alcance del mismo se hizo una selección de sólo 25 de las fotografías, 22 de archivo y 3 del reporte anual, lo que es una muestra representativa. Continuamos pues con los resultados. Otro aspecto importante es el análisis de los temas representados. En primera instancia, el análisis de las imágenes detectó una frecuencia de ciertos elementos y temas²³⁹, uno de ellos son las fotografías de grupo, que son las más comunes; las poses en grupos, tanto de maestros como de alumnos, parecen tener la finalidad de demostrar el impacto de las Misiones y mostrar un impacto social profundo²⁴⁰.

²³⁸ AAVV, 1928.

²³⁹ PÉREZ, Tomás, "Nacionalismo e imperialismo en el Siglo XIX" en AGUAYO y ROCA, 2005: 50-74.

²⁴⁰ Ver las fotografías 10 y 11.

Fotografía 10 / Aspecto de una excursión al pueblo de Santa María



Tomada de: AHSEP, DGMC, IS, 1927, Caja 18, Expediente 9, foja 2 (Cuarto Instituto Social en Villa de Pozos, SLP)

Fotografía 11 / Grupo de maestros y una niña



Tomada de: AHSEP, DGMC, IS, 1928-1929, Caja 18, Expediente 11, foja 44 (Instituto Social en San Luis Potosí, SLP)

Otro elemento frecuente en las fotografías de las Misiones Culturales que hemos identificado es la pose en las actividades de enseñanza y aprendizaje. Tanto la pose en grupo, de la que ya hemos hablado, como la pose trabajando²⁴¹ conforman un porcentaje muy amplio de las fotografías. El hecho a interpretar aquí es que se buscaba registrar el trabajo cotidiano de las Misiones para evidenciar el tipo de actividades que se tenían.

Fotografía 12 / Curtiduría



Tomada de: AHSEP: DGMC, IS, SLP, 1927, Caja 18, Expediente 9, foja 7 (Cuarto Instituto Social en Villa de Pozos)

Ahora, para hacer una interpretación correcta de esto, debemos señalar el criterio de la técnica. Se posaba en este tipo de fotografías, y se podría interpretar de ello que buscaban hacer un «montaje», una «representación», de las actividades, pero aquí creemos que esta interpretación no es correcta, o que por lo menos es parcialmente incorrecta, por el asunto de la técnica. Para

²⁴¹ Ver las fotografías 12 y 13.

la década de los veinte, la calidad de los negativos exigía todavía un tiempo de exposición a la luz prolongado; ya no eran las decenas de minutos que se requerían a principios de siglo, pero aún se requería que el retratado se mantuviera quieto unos pocos segundos, según las condiciones de luz, el tipo de rolo y el tipo de cámara y lente (datos que no están consignados en ningún lado). Entonces el hecho de la pose no es fundamentalmente por una intención escénica, aunque ésta puede estar presente también, sino por una necesidad técnica. Con el avance técnico de la fotografía actual se pueden tomar instantáneas, digitales o fotos análogas en una obturación instantánea, e incluso se puede fotografiar sin avisar a quien pudiera quedar registrado, pero en esos momentos era necesario este acomodo del escenario, pero no por motivaciones de contenido icónico, sino por necesidades técnicas.

Fotografía 13 / Alumnas en sericultura



Tomada de: AHSEP, DGMC, ENR, 1928, Caja30, Expediente1, foja 31 (Escuela Normal Rural de Rioverde)

Fotografía 14 / Mirada de la maestra niña



Tomada de: AHSEP: SEP, DGMC, IS, SLP, 1927, Caja 18, Expediente 2, foja 35 (Primer Instituto Social de Venado)

Fotografía 15 / Dos aspectos del comedor (ésta es sólo una de las dos fotografías de la foja)



Tomada de: AHSEP: DGMC, IS, SLP, 1927, Caja 18, Expediente 5, foja 88 (Segundo Instituto Social en Tancanhuitz)

Por otro lado, un ejemplo por el cual podemos asumir que también había intenciones de representación escénica en estas fotografías es la fotografía a la que nosotros hemos titulado «Mirada de la maestra niña» en la que una maestra rural de muy corta edad posa junto a los maestros que toman la clase de carpintería, pero estéticamente su mirada nos parece cautivadora, porque mezcla cierta ingenuidad e inocencia con una sonrisa nerviosa exquisita²⁴², lo que es importante para las finalidades de consideración estética de los objetos fotográficos.

Fotografía 16 / Prácticas de aseo en la Escuela Rural del Refugio



Tomada de: AHSEP, DGMC, 1928, Caja 30, Expediente 5, foja 2 (Escuela Normal Rural de Rioverde)

²⁴² Ver la fotografía 14. El término “maestra niña” concierne a las maestras, que tanto en el ámbito rural como urbano, ingresaban al servicio educativo desde los 14 años, a veces sólo con la primaria básica estudiada. En el libro *Alfabeto y enseñanzas domésticas*, se nos explica además que el que las maestras ingresaran al servicio a edades tan cortas era común, sobre todo porque para muchas de ellas esto representaba la única o una de las pocas posibilidades de realizar una labor digna. Muchas de estas maestras, al casarse, dejaban el servicio y mientras tanto ayudaban o sostenían a sus familias; también es sorprendente la cantidad de maestras que eran el sostén de su casa, y eso a pesar de que siempre el salario de una maestra era inferior al de un maestro. LÓPEZ: 2001.

Un asunto más que se puede analizar metodológicamente en estas imágenes, es el contexto social en el que se realizaron los Institutos Sociales. Sobre esto, es interesante que en las fotografías de las actividades de la Misión vemos los instrumentos con los que se trabajaban; o por ejemplo, en las fotografías de las reuniones sociales que se realizaban alrededor de la misión (comidas campestres, fiestas, actos cívicos...) podemos ver a través de las vestimentas, que solían ser las más formales, el *status* social de los maestros²⁴³.

Es evidente que no hablamos de personas de clases sociales altas, pero lo que no es evidente y que se refleja en las imágenes es que los grupos eran heterogéneos, había distinciones de raza, nivel social, u origen. Algunos de los maestros provenían de centros más cercanos a lo urbano, otros de comunidades totalmente rurales y otros tantos de comunidades indígenas²⁴⁴. Esto lo podemos saber cruzando la información de las fotografías con las de los documentos escritos. Finalmente esto nos hace gráfica la intención de homogeneidad manifiesta en la política educativa de la época. Podemos, entonces corroborar, a través de la imagen, la ejecución de la política educativa de la época.

Pero regresando a la evidencia material, al ver los utensilios que se usaban o los productos de los cursos, que también se fotografiaban²⁴⁵, como los planes de jardines escolares, los planos de las escuelas o las maquetas, tenemos evidencia de los objetos materiales usados por las Misiones Culturales, a pesar de no tener acceso a los objetos físicamente, la evidencia en imagen de ellos nos hablan de la cotidianeidad de los cursos en los Institutos Sociales.

²⁴³ Ver las fotografías 15 y 16.

²⁴⁴ Un ejemplo excepcional es la fotografía 15.

²⁴⁵ Ver las fotografías 17 y 18.

Fotografía 17 / Maestros en clase de agricultura



Tomada de: SEP, 1928: 201

Fotografía 18 / Clase de conservación de frutas



Tomada de: SEP, 1928: 203

En estos análisis, no huelga decirlo, hemos cruzado la información extraída de las propias imágenes, con la obtenida tanto de los documentos escritos de archivo como con parte de la bibliografía revisada y en suma, afirmamos aquí que el sustento ideológico que tan marcadamente reiteramos desde el principio es coherente con lo que las fotografías nos describen. Su registro fue consciente y dirigido a la producción de un discurso consecuente con las políticas culturales del Estado en ese momento. Las Misiones, así como su registro y representaciones eran importantes para el discurso de modernidad que México gestaba tanto al interior como al exterior. Cuando vemos estas imágenes y a los maestros, acciones y espacios consignados es fácil caer en la fullería de afirmar que las Misiones trajeron cambios inmediatos a la realidad rural. Ciertamente es que estas acciones dejaron huellas perennes en el mundo rural potosino, pero una transformación radical no era posible por determinaciones mayores a las que la Misión misma podía transgredir.

4.6. Los maestros rurales observando

Ahora bien, qué es lo que los maestros que hemos observado hasta ahora desde el lente de la Institución decían. Para saberlo tenemos una fuente más que es muy valiosa. En la Misión, a cada maestro se le pidió que hiciera una monografía describiendo la escuela y la comunidad en la que trabajaba, así pues, cada uno lo hizo y este testimonio nos permite entrever varias cosas. En primer lugar, la relación del maestro para con la comunidad y viceversa, en segundo lugar, las formas en las cuales el maestro percibía la realidad circundante y en tercer lugar, podemos acercarnos a una indagación sobre las posibilidades de aplicación que tenían las políticas culturales a través del aparato educativo.

Fotografía 19 / Grupo de maestros



AHSEP, DGMC, IS, 1928-1929, Caja 18, Expediente 11, Instituto Social en San Luis Potosí, SLP, folio 47

Por ejemplo, algo palpable y que podría parecer ocioso decir, pero que no lo es porque era un factor determinante para la labor docente, es que los maestros no contaban con los materiales necesarios para su labor, ni con los recursos para adquirirlos. Muchas de las escuelas no contaban con mesabancos y las que los tenían solían ser, por mucho, insuficientes para la población escolar. A más de ello, buena parte de las escuelas sólo contaban con entre uno y tres maestros que atendían grupos muy numerosos. Un ejemplo de ello es Concepción Hernández, quien trabajaba en la escuela rural de Villa de Guadalupe y ella sola, como directora y una de las dos únicas maestras de la escuela, atendía a 127 alumnos de tres grados distintos, de un total de 246 que en todos los grados la escuela tenía²⁴⁶.

²⁴⁶ AHSEP, SEP, DGMC, 1927, Caja 18, Exp. 3, fojas 18, 18v y 19.

Fotografía 20 / Grupo de maestros que asistieron al Instituto



AHSEP, DGMC, IS, 1927, Caja 18, Expediente 8, Tercer Instituto Social en Xilitla, SLP, no foliada (después del folio 53)

Ante estas necesidades los maestros tuvieron que buscar estrategias para la realización de su trabajo. Una de estas estrategias era lo que ellos mismos denominan como «ayuda de la colectividad»²⁴⁷, es decir, que la propia comunidad era la que proveía de los insumos necesarios a la escuela. Una de las prácticas en este contexto más comunes era la que se refiere al mobiliario escolar. Tal como se aprecia, incluso en el cine, los alumnos llevaban bancos, sillas, cajones, cajas o lo que tuvieran a la mano para poder tomar sus clases ante la falta de mesas o mesabancos. Además, los padres estaban presentes y eran comunes en el cuidado y manutención de los jardines o granjas escolares. Incluso, en algunas escuelas, las granjas eran sustento de maestros e incluso la posibilidad de comida de algunos alumnos, por lo que en ocasiones, las granjas eran relevantes para la acción educativa, según nos lo cuentan los propios maestros.

²⁴⁷ AHSEP, SEP, DGMC, 1927, Caja 18, Exp. 3, fojas 13 y 13v.

Fotografía 21 / Vecinos practicando el Volley Ball



Tomada de: AHSEP: DGMC, IS, SLP, 1927, Caja 18, Expediente 9, foja 3 (Cuarto Instituto Social en Villa de Pozos)

A los maestros, en sus cuestionarios, les preguntaron si es que había inasistencia de los alumnos y las razones de ésta. Las respuestas fueron irregulares, pero con una tendencia común, en las comunidades más alejadas, más pobres, los alumnos realizaban labores en el campo, por lo que estos trabajos a veces no les permitían asistir a la escuela, sin embargo, en comunidades menos agobiadas por la pobreza, las inasistencias no eran comunes. Lo que nos permite concluir que la pobreza era la principal causa de deserción escolar y uno de los principales obstáculos para las labores docentes.

Al describir cada maestro las comunidades en las que laboraban, se vislumbra el tipo de relación que este maestro tenía para con la comunidad. En lo general se percibe al maestro como distante del resto, en el sentido de que al hablar de la comunidad siempre se habla de una otredad. Sin embargo, también podemos distinguir por lo menos dos actitudes diferentes

ante esta distancia. Los maestros que ven a la comunidad con un sentido paternal, o maternal en la mayor parte de los casos, elogiando, por ejemplo en la región huasteca, a la herencia prehispánica aún presente, o en la región norte (hoy llamada altiplano), el esfuerzo descomunal de la comunidad y agradeciendo el apoyo y solidaridad para el desarrollo del trabajo docente, siempre desde la distancia. De este sentido de agrado ante la pervivencia de costumbres indígenas, damos un ejemplo.

Las costumbres son iguales [refiriéndose al contraste con el mundo urbano], diferenciándose únicamente en los bailes, a los cuales asisten también los indígenas pero únicamente cambiados de ropa, esto es a los llamados huastecos, teniendo los indígenas otros bailes denominados regionales a los cuales asisten a las fiestas profanas y religiosas, con trajes espaciales hechos de tela, de colores adornados con plumas de aves y pieles de animales que existen en las selvas de la localidad. Sus bailes son distinguidos por un jefe que lleva traje distinto al de sus compañeros²⁴⁸.

Fotografía 22 / Trabajos de extensión cultural en Ojo de Agua



Tomada de: AHSEP, DGMC, 1928, Caja 30, Expediente 5, foja 6 (Escuela Normal Rural de Rioverde)

²⁴⁸ Texto de la directora de la Escuela Rural Municipal “Justo Sierra” en la fracción de Cruztitla, municipio de Xilitla, Eufrosina Viggiano. AHSEP, SEP, DGMC, 1927, Caja 24, Exp. 16, fojas 58 y 58v.

Una segunda actitud parece más de desprecio, algunos maestros ven a la pereza de los pobladores como una razón importante para el retraso y la escasez en la que se vivía. Estos maestros, los unos y los otros, se ven a sí mismos como agentes de desarrollo potenciador de las comunidades, se ven inmiscuidos en esos discursos modernizadores de la ideología hegemónica de la que hablamos al principio. Está clara su actitud de distancia institucional para con la comunidad, pero se asumen también como agentes de bajo rango cuando se relacionan con la institución, que en este caso está representada por los agentes de la Misión, son humildes ante el aparato educativo, pero altivos ante la comunidad como se ve a continuación.

Todos estos datos que proporciono, son producto de mi observación y ayudada de mis reducidos conocimientos y mi mayor satisfacción es que ellos sirban [*sic*] siquiera o sea en parte como humilde colaboración a los nobles propósitos que la Secretaría de Educación se ha impuesto²⁴⁹.

Además de esta actitud de sometimiento ante la Institución, en general se percibe en los textos una recepción positiva de la Misión, prueba de esto es un poema que firma Benigno Silva²⁵⁰ y que dedica a los maestros y maestras de la Misión Cultural, poema escrito a mano en una hoja y que fue anexado al expediente final de la Misión. En dicho poema, el poeta habla de su deseo “Para en aquellas celestes reuniones / Que muchas del brillo las tendrán / Lleven allí estas canciones / A la gran Tenochtitlán”²⁵¹, es decir, su deseo es que los misioneros compartan el poema con otros al retornar a la ciudad de México, y así lo hicieron, por ello

²⁴⁹ Texto de la maestra rural del municipio de Cedral, Margarita L. Vda. de Oliva. AHSEP, SEP, DGMC, 1927, Caja 18, Exp. 3, fojas 13 y 13v.

²⁵⁰ Este nombre no está consignado en las listas de maestros asistentes al Instituto Social de Villa de Pozos, por lo que posiblemente era un asistente que no era docente, un poeta popular local o simplemente su nombre no quedó en el registro de asistencia. Aquí nos inclinamos hacia la primera posibilidad.

²⁵¹ AHSEP: DGMC, 1927, Caja 18, Exp. 9, foja 7v.

forma parte del expediente. De un tono meloso, “Ya las señoritas profesoras / Que en las mañanas de estío / Son preciosas amapolas / De las márgenes del río”²⁵², el poema habla del lugar, reiterando al final de tres estrofas “A vuestra Villa que se llama Pozos”²⁵³. Es una alabanza y termina el poema pidiendo aplausos a la Misión, cuando dice “Mas hoy que de contento gira / Para más y más girar / Pido un aplauso amistoso / Para la ilustre misión cultural”²⁵⁴. El poema no tiene mayor importancia poética, pero sí demuestra que en los imaginarios de los que fueron parte de la Misión, se le veía a ésta como algo benéfico para la comunidad²⁵⁵.

Fotografía 23 / Aspecto de un festival deportivo



Tomada de: AHSEP, DGMC, 1928, Caja 30, Expediente5, foja 3 (Escuela Normal Rural de Rioverde)

También hay que hacer notar que el estado de San Luis Potosí presenta una heterogeneidad en cuanto a la conformación geográfica y cultural de las comunidades, mientras unos maestros

²⁵² AHSEP: DGMC, 1927, Caja 18, Exp. 9, foja 7v.

²⁵³ AHSEP: DGMC, 1927, Caja 18, Exp. 9, foja 7v.

²⁵⁴ AHSEP: DGMC, 1927, Caja 18, Exp. 9, foja 8.

²⁵⁵ El poema está transcrito en su totalidad en el Anexo II / Textos.

describen zonas áridas, productoras de materias primas o de únicos materiales en la región, vemos otras descripciones de espacios exuberantes, llenos de vegetación. Aquí damos dos de estos ejemplos contrapuestos, el primero de una maestra de la región norte del estado, del municipio de Cedral.

Carece de corrientes de agua solo un estanque, que se encuentra en la parte norte y a 300 metros del centro de la fracción, es la que provee de este líquido a sus habitantes, agua que a la vez se aprovecha [*sic*] para el ganado, ya que la sembradura se concreta unicamente al temporal. [...] careciendo en absoluto de arboles frutales por lo calcareo del terreno [...] Los medios de vida de sus habitantes son la agricultura y la explotación de las fibras [ixtle]²⁵⁶.

Ahora damos un ejemplo de la región huasteca, la descripción de la fracción de Xilitlilla, en el municipio de Xilitla, en donde estaba ubicada la Escuela Rural Oficial de Niñas «Ma. Luisa Ross».

Esta fracción se surte de agua de un poso [*sic*] que está cerca de la población de cual mana el agua en gran cantidad. [...] Se producen todas las plantas del clima como maiz [*sic*], frijol, chile, café siendo esta la fuente de riqueza de este lugar como también la caña de azúcar es de gran importancia para la elaboración del piloncillo y el aguardiente²⁵⁷.

Qué valor tiene este contraste. Una cuestión, que es aplicable a las políticas culturales actuales incluso, los contenidos didácticos de la Misión eran homogéneos, como ya lo dijimos, esto es coherente con la política del periodo, la homogeneización, la mestizofilia podríamos decir, que

²⁵⁶ Elaborada por la maestra rural Margarita L. Vda. de Oliva. AHSEP, SEP, DGMC, 1927, Caja 18, Exp. 3, fojas 15-17.

²⁵⁷ Elaborada por la maestra rural Ángela Chávez. AHSEP, SEP, DGMC, 1927, Caja 24, Exp. 16, foja 100.

en lo educativo trataba, y trata, de dar a todos los mismos contenidos. Sin embargo, por ejemplo, uno de los cursos en la Misiones Culturales era el de agricultura, en el que a los agricultores se les enseñaban técnicas para modernizar sus métodos de cultivo, ahora bien, esas técnicas eran las mismas en todos los cursos, en toda la nación, lo que resulta más bien difícil de aplicar si pensamos en el hecho de que en un solo estado existen marcados contrastes en el paisaje, y lo geográfico, y los recursos naturales, ahora a nivel nacional el problema crece exponencialmente. No pueden ser las mismas técnicas las que modernicen el cultivo en lugares tan disímiles. Lo mismo aplica a otro curso, el de pequeñas industrias (cursos sobre trabajos manuales, de conservación de frutas, de artes y oficios), cómo realizar los mismos trabajos en regiones con materiales tan diferentes.

Fotografía 24 / Vecinos practicando el Basket Ball

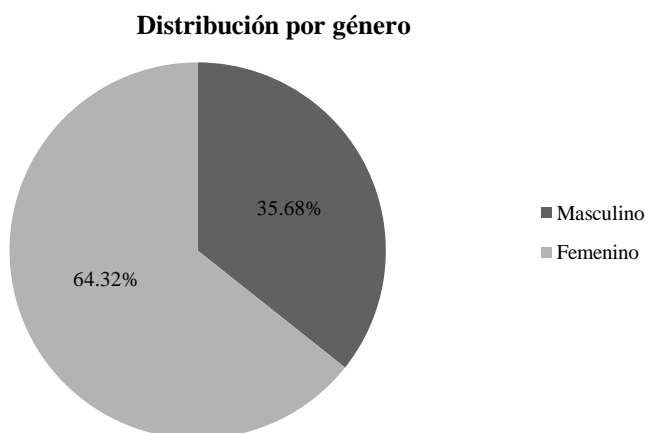


Tomada de: AHSEP: DGMC, IS, SLP, 1927, Caja 18, Expediente 9, foja 3 (Cuarto Instituto Social en Villa de Pozos)

Un asunto final a destacar es la cuestión del género de estos maestros. De los cerca de doscientos maestros que asistieron a los Institutos Sociales que instaló la Misión Cultural en

San Luis Potosí en 1927, una tercera parte eran hombres y dos terceras partes mujeres²⁵⁸, buena parte de los hombres tenían funciones también directivas y en casi todas las escuelas que estaban instaladas en comunidades rurales de gran tamaño los directivos eran, por lo general, hombres.

Gráfica 6 / Distribución por género de los maestros asistentes a los cuatro Institutos Sociales de la Misión Cultural de 1927 en SLP



Gráfica de elaboración propia con información tomada de: AHSEP: SEP, DGMC, 1927, SLP, Caja 21, Expediente 8

Como podemos ver, lo que estos maestros nos cuentan en sus descripciones sobre sus lugares de trabajo, refleja de manera muy fiel lo que era la realidad de la educación rural en el San Luis Potosí de la década de los veinte del siglo pasado. Una realidad terrible, poco propicia para el desarrollo modernizador que el aparato estatal buscaba propugnar y que no permitía el verdadero acceso de los discursos ideológicos que desde la cúpula se construían. Sin embargo, los maestros llevaban consigo esas cargas ideológicas y fueron ellas, las que les dieron el impulso para trabajar en el desarrollo de las comunidades en las que laboraban; unos más, otros menos, los maestros rurales fueron verdaderos agentes de cambio, un cambio modesto, eso sí, pero innegable.

²⁵⁸ Ver la Gráfica 6 que nos muestra la distribución por género de los asistentes a los Institutos.

Consideraciones finales

La educación rural fue uno de los ejes articuladores de la política cultural promovida por la SEP en sus primeros años de funcionamiento. Aunada a la lucha contra el analfabetismo y a los movimientos artísticos, se construyó bajo una ideología basada en la homogeneización y modernización que buscaba crear la idea de una nación mexicana mestiza, que a través de la educación y la cultura llegaría al desarrollo aspirado por la modernidad. Viendo como ejemplos a otras naciones, anglosajonas y francesas, el sustrato de esta ideología estaba en la filosofía mestizofílica de *La raza cósmica*, en la que esta nación multicultural amalgamaba en bronce toda su gama, en un crisol que formaría un amasijo articulado por las mejores características de cada elemento.

Este discurso utópico tuvo que concretarse en cada uno de los proyectos nacionales y al exponer cómo es que se dio esta concreción se explica también cómo es que México arriba a la modernidad del siglo XX. Este trabajo se ha avocado a exponer uno sólo de estos proyectos, el de Misiones Culturales, su realización en un espacio concreto, el estado de San Luis Potosí, y en un periodo definido, que en el ámbito nacional corresponde al periodo comprendido entre 1923 y 1932, y en el ámbito local ocurre en 1924 y 1927. Siendo Misiones Culturales el primer gran proyecto de la SEP para el espacio rural, es también el que exigió uno de los mayores esfuerzos de cientos de maestros misioneros que recorrieron el país por buena parte de su extensión, cada año a lo largo de varios meses.

Las Misiones tenían, como lo hemos dicho, por lo menos dos líneas de acción principales: la formación de los maestros rurales y la mejora de las regiones en donde se instalaran los Institutos Sociales de cada Misión. Muchas veces se encontraban resistencias para llevar a cabo los trabajos, y para el caso de San Luis Potosí esto no es una excepción, sólo

que estas resistencias no fueron violentas, sino pasivas. La distancia de los poderes hegemónicos locales, caciquiles y religiosos, dejó que las actividades se realizaran sin conflictos, pero sin ningún apoyo fuera del institucional, lo que también era necesario para que los misioneros se integraran en unas pocas semanas a la dinámica de los pueblos por los que pasaban.

La Misión de 1924 tuvo un gran impacto en cuanto a asistencia, pero al realizarse en un espacio urbano, la ciudad de San Luis Potosí, no podía cumplir a cabalidad el objetivo de llevar mejoras al mundo rural. Por su parte, la Misión de 1927 tuvo una mayor penetración en la población, sin embargo, no parece haber transformado, como era su deber, la ideología de la gente con la que interactuó. Esto es explicable, un grupo de maestros que pasan por tres semanas por un pueblo no pueden dejar huellas palpables entre sus habitantes. Esto lo pensaron entre 1928 y 1929, quienes reflexionaron los logros de los primeros años, y por ello estas finalidades integraron para el espacio rural una nueva y amalgamada institución, la de las Escuelas Regionales Campesinas, que unía a las Escuelas Centrales Campesinas, a las Misiones Culturales y a las Normales Rurales en un sólo corpus, que buscaba formar a los maestros rurales y llevar las nuevas ideas de cultura a los individuos que habitaban en el espacio rural, lo que al fin de cuentas ya buscaban ambas desde antes de su unión.

Por lo anterior, para entender a las Misiones Culturales hay que entender también a las Escuelas Normales Rurales y por ello aquí hemos completado el escrutinio de las actividades de las primeras con el de la Normal de Rioverde que se crea justamente el mismo año en que la Misión de mayor penetración llega a San Luis Potosí. En el caso de este estado, como vimos, las Misiones tuvieron un trabajo sin tropiezos, pero de poca contundencia en la gente. Sin duda es importante porque este análisis explica un periodo poco explorado por la reciente

historiografía de la educación en San Luis Potosí, y nos desvela cómo era parte de la realidad que vivían los maestros rurales en estos años.

En el contexto local, las fuerzas políticas tenían su visión en otro lado, en el conflicto religioso que para el caso potosino era mayormente de cúpulas y su impacto social se circunscribía a los alcances inmediatos de las personas que estaban en esas cúpulas. Sin embargo, el valioso trabajo de quienes introdujeron este proyecto a este estado, sí tuvo consecuencias a largo plazo. Hoy en día aún existen Misiones Culturales, bajo su nuevo formato como centros de extensión comunitaria y la Normal Rural de Rioverde continuó como Escuela Regional su trabajo, aunque siguió siendo conocida como la Normal de Rioverde, esta institución, entonces, dio seguimiento a las primeras huellas dejadas por los misioneros, que aunque no fueron palpables, sí fueron latentes en la ruralidad de este complejo y heterogéneo estado.

A más de ello, la presencia constante y la cercanía de actores importantes como Rafael Ramírez y, en menor medida, Moisés Sáenz, sí tuvieron consecuencias en la mejora de las condiciones para la formación de los maestros rurales en la Normal de Rioverde, que, como muchas, tuvo severas carencias y dificultades para llevar a cabo su trabajo. A final de cuentas, es razonable pensar que la finalidad subyacente de implicar a los maestros rurales con las ideas de modernidad en la educación y con las nuevas propuestas pedagógicas que se propugnaban en política educativa, sí llegaron a ellos a través de las Misiones Culturales en un primer momento y de la Normal Rural (o la Escuela Regional Campesina, según el periodo) en un periodo posterior al de este estudio.

Por otro lado, es destacable la actuación de un personaje tan singular como el de Elisa Acuña Rosseti en este estado, una mujer activa y activista, de cuño liberal y de ideas firmes, quien, dirigiendo la Misión de 1927, fue un agente indispensable para la puesta en acción de

los trabajos de la misma, pues por su carácter y su experiencia, era capaz de resolver problemas y negociar apoyos, que como ya dijimos, no se enviaban con agrado y desinterés a estos individuos, quienes tenían una responsabilidad titánica entre sus manos. Personajes como ella, que no se rescatan normalmente por la memoria oficial, fueron los verdaderos posibilitadores de la transformación que efectivamente se logró a lo largo del siglo en el espacio rural, fueron ellos quienes caminaron abriendo brecha a los que venían detrás con nuevos proyectos. De ahí su importancia, a pesar de no tener un impacto determinante, ella y otros como ella, potenciaron una transformación gradual dando el paso más importante, el primero.

Y no sólo Acuña Rosseti entra en esta definición, cada uno de los maestros que integraban la Misión, así como los que apoyaron su trabajo, fueron indispensables, estos verdaderos «ejércitos magisteriales» eran comandados por ellos, la vanguardia que guiaba el paso del resto. Hemos también observado al corpus que configuraba la tropa rural de San Luis Potosí, los maestros rurales, mujeres en su mayoría, mujeres que, como lo han demostrado otras investigaciones, daban clases, cuidaban y mantenían familias y que además tenían condiciones de trabajo inferiores y dificultades asociadas a la discriminación y a la violencia de género. Estos maestros, que sobrevivían muchas veces en espacios ajenos, sin entender la lengua que se hablaba a su alrededor, que eran mal pagados y a veces mal tratados, fueron imbuidos en una ideología que de principio les era ajena, pero que prometía un futuro brillante, tanto a ellos como a los habitantes de estos espacios rurales.

Los maestros que tenían que negociar entre la institución, sus autoridades, la realidad circundante, sus alumnos y las familias de éstos, nos han mostrado a través de sus trabajos como asistentes a las Misiones Culturales la realidad heterogénea de este estado, como la de muchos otros, una realidad que la ideología política quería volver única e insoluble, igual

para el campo y la ciudad, una realidad en la que además se veían apoyados más que nada por la población de las comunidades en las que laboraban, a pesar de los conflictos que esta labor conllevaba, por la falta de algunos elementos fundamentales y por las propias resistencias que son inherentes a la negociación que la educación implica.

Además, si consideramos a las poblaciones de zonas como la huasteca, es lógico pensar que algunos de los maestros eran indígenas, y sin embargo ningún testimonio muestra a los maestros en su condición étnica, ésta sólo aparece vista desde los propios maestros hacia las comunidades en las que trabajaban, pero sólo mencionada como una alteridad. Los maestros, vistos desde un lente que los homogenizaba, no aparecen observados u observándose desde su condición social o étnica, lo que es un silencio más que resulta significativo y que nos ayuda a sostener nuestra idea de entender a la política cultural que subyacía a los objetivos de las Misiones Culturales, como una política que desvanecía las diferencias y heterogeneidades que hoy se nos muestran como innegables en muchos de los espacios rurales en el país.

Este trabajo entonces devela todos estos elementos y nos permite valorar el trabajo de tantos en pro de la educación, importante en todos sus niveles, desde el trabajo articulador de los grandes ideólogos como Vasconcelos, Ramírez y Sáenz, pasando por el integrador de los ejecutores iniciales de las políticas educativas como los maestros misioneros, hasta el de los ejecutores finales que son en última instancia los maestros rurales. Hemos querido mostrar cómo se llevaba desde el nivel ideológico hasta la praxis última, la idea de modernidad al espacio rural, y el ejemplo específico de las acciones de las Misiones Culturales en San Luis Potosí en nuestro periodo de estudio nos revela una parte no descrita antes acerca de este complejo proceso.

Además, es importante hacer notar la relevancia que tuvo en 1927 el registro, no sólo para San Luis Potosí sino para todo el espectro nacional, 1926 y 1927 fueron años en los que se registraron cuidadosa e intencionadamente las acciones de las Misiones Culturales, este registro minucioso tenía la intención de evaluar cómo es que el proyecto funcionaba para entonces. Fue a causa de este registro que entre 1928 y 1929 comenzó una revaloración del proyecto con la intención de mejorarlo. No sólo las Misiones, sino todos los elementos de actuación de la SEP en el espacio rural fueron revisados con la finalidad de crear instituciones sólidas para la formación inicial, la formación docente y el desarrollo de las comunidades rurales, es decir, con una intención integradora de transformación a través de la Secretaría que se preocupaba genuinamente por el desarrollo nacional en el ámbito en donde éste era más difícil, el ámbito rural.

Sin embargo, esta preocupación venía integrada con una visión parcial que veía en la pereza, el analfabetismo y la falta de tecnificación que se percibía desde la Institución en los espacios rurales, vicios de los cuales los culpables parecían los propios pobladores. Incluso los ideólogos más vanguardistas no podían dejar de enjuiciar las diferencias que observaban en estos espacios como negativas, por lo que no valoraban algunas de las virtudes de las que se podía sacar provecho y por lo tanto imponían estas bienintencionadas políticas con un afán homogeneizador que limitaba la propia realización de aquéllas.

Esta visión parcial la vemos aquí como una limitante de las políticas mismas, pues este estricto juicio sobre la realidad rural impedía ver algunas de los aportes potenciales que pudiesen haber hecho las comunidades indígenas vistas así, en su propio contexto como posibles agentes activos que coadyuvaran en la difícil tarea de transformación de su propia realidad.

A pesar de esto, es indudable que el trabajo de los ideólogos, los articuladores, los ejecutores y los receptores de estas políticas fue importante para el nacimiento de la «escuela rural mexicana». Esto le da validez e importancia a trabajos como éste, pues para entender el proceso de modernización que se dio a lo largo del siglo XX, es necesario voltear la mirada hacia las huellas de los primeros que caminaron en el mundo rural para llevar una educación que antes les era negada a los habitantes de este mundo, y Misiones Culturales fue el primero de los grandes proyectos educativos nacionales que iniciaron dicho proceso. Fueron sus ejecutores los primeros en dejar sus huellas, fueron sus receptores los primeros en vislumbrar un horizonte diferente y aunque la transformación no fue definitiva, si son los pasos de quienes aquí analizamos, los que dejaron las huellas más importantes de esta transformación gradual del espacio rural.

Bibliografía

- ACOSTA Aguilar, José Miguel, mayo 2007, “La participación de la mujer hacia el siglo XXI”, Guanajuato, ponencia presentada para el Foro Nacional de Educación Continua para la Vida y el Trabajo, Instituto Nacional para la Educación de los Adultos.
- AGUAYO, Fernando y Lourdes Roca, 2005, *Imágenes e investigación social*, México, Instituto de Investigaciones «Dr. José María Luis Mora».
- AGUILAR Camín, Héctor y Lorenzo Meyer, 2001, *A la sombra de la Revolución Mexicana*, México, Cal y Arena.
- ALFARO Saldaña, Jesús, 2007, *En olor de santidad. Miguel M. de la Mora (1874-1930), biografía crítica y la conformación de una devoción en el México posrevolucionario*, San Luis Potosí, Tesis para obtener el grado de Maestría en Historia, El Colegio de San Luis.
- y Jonatan Gamboa, “La diócesis del prodigio en el cacicazgo agrarista”, en *La Corriente. Historias, ideas y culturas*, San Luis Potosí, No. 4, enero de 2009.
- ALPONTE, Juana María, “El estado de derecho y la violencia legítima”, en *Revista de las Mujeres en la Cultura* [Internet], No. 8, 1998 (consultado el 13 de abril de 2007). <http://www.geocities.com/Athens/Troy/2268/uno08.html>
- ALTHUSSER, Louis, 2002, *Ideología y aparatos ideológicos de estado*, México, Ediciones Quinto Sol.
- ANKERSON, Dudley, 1994, *El caudillo agrarista. Saturnino Cedillo y la Revolución Mexicana en San Luis Potosí*, México, Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana.
- AÑORVE Aguilar, Carlos Daniel, s.f., *Directorio Histórico de funcionarios de la Secretaría de Educación Pública. 1921-1994*, México, Universidad Pedagógica Nacional.
- s.f., *La organización de la Secretaría de Educación Pública. 1921-1994*, México, Universidad Pedagógica Nacional.
- AZUELA, Salvador (selección, introducción y notas de Javier Garcíadiego Dantan), 1988, *La Revolución Mexicana. Estudios Históricos*, Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana.
- BATAILLÓN, Claude, 1993, *Las Regiones geográficas en México*, México, Siglo veintiuno editores.
- BASAVE Benítez, Agustín F., 1992, *México Mestizo. Análisis del nacionalismo mexicano en torno a la mestizofilia de Andrés Molina Enríquez*, México, Sección de obras de Historia, Fondo de Cultura Económica.
- BENJAMIN, Thomas, 2003, *La Revolución Mexicana. Memoria, mito e historia*, México, Colección «Pasado y Presente», Distribuidora y Editora Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara SA.
- BLANCARTE, Roberto (compilador), 1994, *Cultura e identidad nacional*, México, Fondo de Cultura Económica.
- BLAUBERG, I. (traducción de Alejo Méndez García), 1978, *Diccionario marxista de Filosofía*, México, Ediciones de Cultura Popular SA.
- BLOCH, Marc (traducción de Marcos Lara), 2006, *Los reyes taumaturgos*, México, Fondo de Cultura Económica.
- BOURDIEU, Pierre, 1996, *Cosas dichas*, Barcelona, Gedisa.
- BURKE, Peter (traducción de José Luis Gil Aristu), 1996, *Formas de hacer historia*, Madrid, Alianza Universidad, Alianza Editorial.
- (traducción de Stella Mastrangelo), 1997, *Historia y teoría social*, México, Colección Itinerarios, Instituto de Investigaciones «Dr. José María Luis Mora».
- 2001, *Visto y no visto el uso de la imagen como documento histórico*, Barcelona, Editorial Crítica.
- et al (versión española de José Luis Gil Arista y Francisco Martín Arribas), 2003, *Formas de hacer historia*, Madrid, segunda edición, Alianza Editorial.

CARDOSO, Ciro Flamarion Santana y Héctor Pérez Brignoli (presentación de Joseph Fontana), 1976, *Los métodos de la historia. Introducción a los problemas, métodos y técnicas de la historia demográfica, económica y social*, México, Editorial Grijalbo.

CERNA, Manuel M., s.f., *Rafael Ramírez. Aladid de la educación rural*, s.l., s.e.

CERUTTI, Mario, 2000, *Propietarios, empresarios y empresa en el norte de México*, México, Siglo veintiuno editores.

——— y Miguel A. González Quiroga, 1999, *El norte de México y Texas*, México, Instituto de Investigaciones «Dr. José María Luis Mora».

CIVERA, Alicia, Carlos Escalante y Luz Elena Galván, 2002, *Debates y desafíos en la historia de la educación en México*, Zinamantepec, El Colegio Mexiquense / Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.

CHARTIER, Roger (traducción de Claudia Ferrari), 1996, *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*, Barcelona, Editorial Gedisa.

CHÁVEZ González, Mónica Lizbeth, 2006, *La introducción de la educación física en México: representaciones sobre el género y el cuerpo, 1882-1928*, San Luis Potosí, tesis para obtener el grado de Maestría en Historia, El Colegio de San Luis.

COLMEX, 1988, *Historia general de México*, 2 tomos, México, El Colegio de México.

——— 2002, *Historia general de México*, México, Centro de Estudios Históricos de El Colegio de México.

COSÍO Villegas, Daniel *et al*, 2000, *Historia mínima de México*, México, El Colegio de México.

DEBROISE, Olivier, 1994, *Fuga mexicana. Un recorrido por la fotografía en México*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

EMUJERES [Internet], “Elisa Acuña” (biografía) y “Juana Belén Gutiérrez” (biografía) (consultado en febrero de 2008). <http://www.e-mujeres.gob.mx/>

Enciclopedia de México en CD ROM, 1999, Dataconsult SA de CV.

ESCALANTE Gonzalbo, Pablo *et al*, 2004, *Nueva historia mínima de México*, México, El Colegio de México.

ESPINOSA Hernández, Armando René, 2006, *La institucionalización de la escuela rural federal y la sindicación del magisterio en San Luis Potosí, 1921-1943*, San Luis Potosí, tesis para obtener el grado de Maestría en Historia, El Colegio de San Luis.

FÁBREGAS Puig, Andrés, 1992, *El concepto de región en la literatura antropológica*, Chiapas, Instituto Chiapaneco de Cultura del Gobierno de Chiapas.

FALCÓN, Romana, 1984, *Revolución y caciquismo. San Luis Potosí. 1910-1938*, México, El Colegio de México.

——— 1996, *Las rasgaduras de la descolonización. Españoles y mexicanos a mediados del siglo XIX*, México, El Colegio de México.

FMU [Internet], “Boletín de la Federación Mexicana de Universitarias, A.C. Órgano de Difusión Bimestral / 4° y 5° Bimestre 2002 / Números 60 y 61”, *Federación Mexicana de Universitarias, A.C.*, (consultado en febrero de 2008). <http://www.femumex.org/>

FRANCO, Jean (traducción de Mercedes Córdoba), 1994, *Las conspiradoras. La representación de la mujer en México*, México, Fondo de Cultura Económica.

FUENTES, Benjamín (antologador), 1986, *Enrique Corona Morfín y la educación rural*, México, Biblioteca Pedagógica, Ediciones El Caballito / Secretaría de Educación Pública.

GALVÁN Lafraga, Luz Elena (coordinadora), 2002, *Diccionario de Historia de la Educación en México*, México, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología / Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social / Universidad Nacional Autónoma de México (disco compacto interactivo).

——— (coordinadora), 2006, *La formación de una conciencia histórica. La enseñanza de la historia en México*, México, Academia Mexicana de la Historia.

GAMBOA Herrera, Jonatan Ignacio, 2004, *Fusil de pavel y tinta. El cuento de la Revolución Mexicana como herramienta ideológica en la posrevolución. El caso de Rafael F. Muñoz*, San Luis Potosí, tesis para obtener el título de Licenciado en Ciencias Históricas, Escuela de Educación Superior en Ciencias Históricas y Antropológicas.

——— 2002, “La Voluntad del Poder en Gonzalo N. Santos”, Puebla, ponencia presentada en XXV Encuentro Nacional de Estudiantes de Historia, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

GARCÍA Riera, Emilio, 1986, *Historia del cine mexicano*, México, Colección «Foro 2000», Secretaría de Educación Pública.

GINZBURG, Carlo (traducción de Francisco Martín y Francisco Cuartero), 1997, *El queso y los gusanos: El cosmos, según un molinero del siglo XVI*, Barcelona, Muchnik.

GÓMEZ, Marcela y Adriana Puiggrós (antologadoras), 1986, *La educación popular en América Latina 2*, México, Biblioteca Pedagógica, Ediciones El Caballito / Secretaría de Educación Pública.

GONZÁLEZ, Luis, 1984, *La ronda de las generaciones*, México, SEP-Cultura, Secretaría de Educación Pública.

GRAMSCI, Antonio (traducción de Raúl Sciarreta), 1975, *Cuadernos de la cárcel: los intelectuales y la organización de la cultura*, México, Juan Pablos Editor.

——— (selección, traducción y notas, Manuel Sacristán), 1992, *Antología*, México, Siglo veintiuno editores.

——— (traducción de Raúl Crisafio), 1997, *Escritos políticos (1917 – 1933)*, México, Siglo veintiuno editores.

——— (traducción de Ana María Palos), 1999, *Cuadernos de la cárcel*, Puebla, seis tomos, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla / Ediciones Era (tomos quinto y sexto utilizados).

GUERRA, François-Xavier (traducción de Sergio Fernández Bravo), 1995, *México: del Antiguo Régimen a la Revolución*, II tomos, México, tercera reimpresión de la segunda edición en español, Fondo de Cultura Económica.

GUEVARA Niebla, Gilberto, 1985, *La educación socialista en México (1934-1945)*, México, Biblioteca Pedagógica, Ediciones El Caballito / Secretaría de Educación Pública.

HENRÍQUEZ Ureña, Pedro, 1984, *Estudios mexicanos*, México, «Lecturas Mexicanas», Secretaría de Educación Pública / Fondo de Cultura Económica.

——— 1987, *Universidad y educación*, México, tercera edición, Textos de Humanidades, «Colección Educadores Mexicanos», Coordinación de Difusión Cultural y Dirección de Literatura, Universidad Nacional Autónoma de México.

HERNÁNDEZ Cruz, Varinia, 2002, *La escuela de artes y oficios para señoritas en San Luis Potosí, 1881-1917*, San Luis Potosí, Tesis para obtener el grado de Maestría en Historia, El Colegio de San Luis.

HUGES, Lloyd H., 1951, *Las Misiones Culturales Mexicanas y su programa*, París, Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura de las Naciones Unidas.

INEGI, 1994, *Estadísticas históricas de México*, México, Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática.

INEHRM, 1992, *Las mujeres en la Revolución Mexicana. Biografías de mujeres revolucionarias*, México, Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana / Honorable Cámara de Diputados LV Legislatura.

INMUJER DF [Internet], “Elisa Acuña” (biografía), *Instituto de las Mujeres del Distrito Federal*, (consultado en febrero de 2008). <http://www.inmujer.df.gob.mx/>

JARDÓN, Raúl “Las luchas de las mujeres, sus organizaciones y figuras históricas en México”, *Revista Rebeldía en La Fogata* [Internet] (consultado en febrero de 2008). <http://www.lafogata.org/>

JIMÉNEZ Alarcón, Concepción, 1986, *Rafael Ramírez y la escuela rural mexicana*, México, Biblioteca Pedagógica, Ediciones El Caballito / Secretaría de Educación Pública.

JOSEPH, Gilbert M. and Daniel Nugent (editors), 1994, *Everyday forms of state formation*, Durham and London, Duke University Press.

- KATZ, Friedrich (traducción de Paloma Villegas), 1998, *Pancho Villa*, II tomos, México, Ediciones Era.
- KRAUZE, Enrique, 1996, *Caudillos culturales en la Revolución mexicana*, México, octava edición, Siglo veintiuno editores.
- KNIGHT, Alan (traducción de Luis Cortez Bargalló), 1986, *La Revolución Mexicana. Del porfiriato al nuevo régimen constitucional*, 2 volúmenes, México, Editorial Grijalbo.
- KOSSOY, Boris, 1995, *Fotografía e historia*, Argentina, Editorial Galeón.
- 1999, *Realidades e ficções na trama fotográfica*, Sao Paulo, Ateliê Editorial.
- LABC, *El Maestro Mexicano*, Latin American Benson Collection, año V, N° 14 y 16, febrero y junio de 1955.
- LAU Jaiven, Ana y Carmen Ramos Escandón, 1993, *Mujeres y revolución 1900-1917*, México, Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana / Instituto Nacional de Antropología e Historia / Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- LERNER, Victoria, 1979, *Historia de la Revolución Mexicana, 1934-1940. La educación socialista*, Vol. 17, México, El Colegio de México.
- LEVER M., Elsa, “Revolución en Rosa. Las Deudas con la Mujer”, *Mujeres.net Feminismo y Género* [Internet], 2 de noviembre de 2006 (consultado en enero de 2008). <http://mujeresnet-feminismos.blogspot.com/> y <http://www.mujeresnet.info/>
- LÓPEZ, Oresta, 2001, *Alfabeto y enseñanzas domésticas: el arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital*, México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social / Consejo Estatal para la Cultura y las Artes de Hidalgo.
- y Varinia Hernández, “La soledad y el fuego de Dolores Jiménez y Muro”, *La Jornada*, 11 de mayo de 2001.
- LOYO, Engracia (antologadora), 1985, *La Casa del Pueblo y el maestro rural mexicano*, México, Biblioteca Pedagógica, Ediciones El Caballito / Secretaría de Educación Pública.
- 1999, *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*, México, El Colegio de México.
- LUÉVANO Bustamante, Guillermo [en prensa], *Huelgas, protestas y control social. El movimiento obrero en San Luis Potosí [1910-1936]*, San Luis Potosí, Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí / Archivo Histórico del Estado de San Luis Potosí.
- MACÍAS, Ana, 2002, *Contra viento y marea. El movimiento feminista en México hasta 1940*, México, Programa Universitario de Estudios de Género de la Universidad Nacional Autónoma de México / Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- MARDONES, José María y Nicanor Ursúa, 1997, *Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales. Materiales para una fundamentación científica*, Barcelona, Distribuciones Fontamara.
- MARTÍNEZ Assad, Carlos (coordinador), 1990, *Balance y perspectivas de los estudios regionales en México*, México, Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Nacional Autónoma de México / Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa.
- 1990a, *Los rebeldes vencidos. Cedillo contra el Estado cardenista*, México, Fondo de Cultura Económica.
- MASTRETTA, Ángeles, 1999, *Mal de amores*, México, Editorial Planeta.
- MATA Puente, Adriana, 2003, *La escuela y la lectura en San Luis potosí durante la segunda mitad del siglo XIX*, San Luis Potosí, Tesis para obtener el grado de Maestría en Historia, El Colegio de San Luis.
- MEN, 1955, *Misión Cultural Española*, España, Ministerio de Educación Nacional.
- MENDIETA Alatorre, Ángeles, 1961, *La mujer en la Revolución Mexicana*, México, Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana.

- MIÑO Grijalva, Manuel, abril-junio 2002, “¿Existe la Historia regional?” en *Historia Mexicana*, volumen LI, número 4, México, El Colegio de México.
- MONROY Castillo, María Isabel y Tomás Calvillo Unna, 2000, *Breve Historia de San Luis Potosí*, México, segunda reimpresión, Fideicomiso de Historia de las Américas / El Colegio de México / Fondo de Cultura Económica.
- MONTEJANO y Aguiñaga, Rafael, s.f., *Síntesis histórica de la educación en el estado de San Luis Potosí*, San Luis Potosí, s.e.
- MORA, Carl, 1982, *Mexican Cinema: Reflections of a Society, 1896-1980*, Berkeley, University of California.
- MORALES Jiménez, Alberto, 1987, *Maestros de la Revolución Mexicana*, México, Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana.
- MUJERES, SOCIEDAD Y POLÍTICA [Internet], “Día del Derecho al Voto de las Mujeres”, 17 de octubre de 2007 (consultado en febrero de 2008). <http://www.mujeestam.com/>
- MURO, Manuel, s.f, *Historia de la Instrucción pública en San Luis Potosí*, San Luis Potosí, s.e.
- MRAZ, John, 1991, *Internacional Dictionary of Films and Filmmakers*, Chicago, St. James Press.
- s.f., “La trilogía revolucionaria de Fernando de Fuentes” en *Nitrato de Plata*: 12-29.
- OPÉRATION CHALES VI [Internet], 2008 (consultado en marzo de 2008). <http://www.vjf.cnrs.fr/charlesVI/>
- ORTIZ Benítez, Lucas, 1952, “Breve información sobre las Misiones Culturales Mexicanas”, México, CREFAL.
- PAZ, Octavio, 2000, *El laberinto de la soledad. Postdata. Vuelta a El laberinto de la soledad*, México, Colección Popular, Fondo de Cultura Económica.
- PERROT, Michelle, 1997, *Mujeres en la ciudad*, Barcelona, Editorial Andrés Bello.
- POPKEWITZ, Thomas S y Marie Brennan (compiladores), 2000, *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*, Barcelona, Ediciones Pomares.
- PORTELLI, Huges (traducción de María Braun), 1979, *Gramsci y el bloque histórico*, México, Siglo veintiuno editores.
- PUIG Casauranc, J. M., 1927, *Las Misiones Culturales en 1927. Las escuelas normales rurales. Por el Dr. J. M. Puig Casauranc, Secretario de Educación Pública*, México, Secretaría de Educación Pública.
- QUINTANILLA, Susana y Mary Kay Vaughan, 1999, *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*, México, segunda reimpresión, Sección de Obras de Educación y Pedagogía, Fondo de Cultura Económica.
- RAE [Internet], 2008, *Diccionario de la Lengua Española*, España, avance de la vigésima tercera edición, Real Academia Española (consultado en diversas ocasiones). <http://drae.rae.es/>
- RAMÍREZ Jiménez, Romeo, 2002, “Rafael Ramírez Castañeda” (biografía), *Gobierno del estado de Veracruz* [Internet], (consultado en noviembre de 2008). <http://portal.veracruz.gob.mx/>
- RAMÍREZ, Rafael, 1927, *Historia, orígenes y tendencias de las Misiones Culturales. Éxitos y fracasos. — Breve análisis de las causas. Por el Profesor Rafael Ramírez, Director de las Misiones Culturales*, México, Secretaría de Educación Pública.
- 1982, *La escuela rural mexicana*, México, edición especial del día del maestro, Consejo Nacional de Fomento Educativo, Secretaría de Educación Pública / Fondo de Cultura Económica.
- s.f., *La escuela rural*, México, Secretaría de Educación Pública.
- s.f. (1), *La escuela rural mexicana*, México, Fondo de Cultura Económica.
- s.f. (2), *Organización y administración de escuelas rurales*, México, Secretaría de Educación Pública.
- s.f. (3), *Supervisión de la educación rural*, México, Secretaría de Educación Pública.

- RAMOS Escobar, Norma, 2006, *Aspectos profesionales y laborales de la docencia femenina en los procesos de fundación de la educación pública en Nuevo León*, San Luis Potosí, Tesis para obtener el grado de Maestría en Historia, El Colegio de San Luis.
- 2007, *El trabajo y la vida de las maestras nuevoleonesas. Un estudio histórico de finales del siglo XX y principios del XX*, Monterrey, Consejo para la Cultura y las Artes de Nuevo León.
- RAMOS, Samuel, 1987, *Perfil del hombre y la cultura en México*, México, Lecturas Mexicanas, Segunda Serie, Secretaría de Educación Pública.
- RICŒUR, Paul (traducción de Manuel Maceiras), 1995, *Tiempo y narración*, 3 volúmenes, México, Siglo veintiuno editores.
- RIoux, Jean-Pierre y Jean-Francois Sirinelli (coordinadores), 1999, *Para una historia cultural*, México, Editorial Taurus.
- RODRÍGUEZ Barragán, Nereo, 1969, *Historia de San Luis Potosí*, San Luis Potosí, Sociedad Potosina de Estudios Históricos.
- ROMANO, Ruggiero, 1999, *Reflexiones sobre el oficio del historiador*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- ROUSSEAU, Isabelle, 1995, *Modernidad con pies de barro 1988-1994*, México, Centro francés de estudios mexicanos y centroamericanos.
- RUIZ, Ramón Eduardo (traducción de Roberto Gómez Ciriza), 1946, *La revolución mexicana y el movimiento obrero 1911-1923*, México, Ediciones Era.
- SAMUEL, Raphael *et al* (presentación de Joseph Fontana) (traducción de Jordi Beltrán), 1984, *Historia popular y teoría socialista*, Barcelona, Critica.
- SANTIAGO Sierra, Augusto, 1973, *Las Misiones Culturales*, México, Sepsetentas No. 113, Secretaría de Educación Pública.
- SANTOS, Gonzalo N., 1986, *Mis memorias*, México, quinta edición, Colección «Testimonios», Editorial Grijalbo.
- SCHMITT, Jean Claude, “El historiador y las imágenes”, en *Relaciones*, El Colegio de Michoacán, núm. 77, vol. XX, invierno de 1999, pp. 15-47.
- SCOTT, James C. (traducción de Jorge Aguilar Mora), 2000, *Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos*, México, Ediciones Era.
- SEP, 1928, *Las Misiones Culturales 1927*, México, Publicaciones de la Secretaría de Educación Pública.
- 1934, *Las Misiones Culturales 1932-1933*, México, Secretaría de Educación Pública.
- SERRANO Álvarez, Pablo, 1993, “Análisis y perspectivas de los estudios históricos regionales mexicanos” en *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea en México*, volumen XVI, México, Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- SERRANO Hernández, Sergio Tonatiuh, “Fotografía: construcción del documento histórico” en *Kronos revista cultural*, número 3, marzo 2003, pp. 26-28.
- SILVA-Herzog, Jesús, 1984 y 1988, *Breve historia de la Revolución Mexicana*, tomos I y II (respectivamente), México, cuarta reimpresión de la segunda edición revisada y octava reimpresión de la segunda edición revisada (respectivamente), Colección Popular, Fondo de Cultura Económica
- SOLANA, Fernando, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños Martínez (coordinadores), 1981, *Historia de la educación pública en México*, México, Ediciones conmemorativas del LX aniversario de la creación de la Secretaría de Educación Pública, Secretaría de Educación Pública / Fondo de Cultura Económica.
- SOMEHIDE, 2005, *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, Barcelona y México, Número 1, enero 2004 – mayo 2005, Ediciones Pomares y Sociedad Mexicana de Historia de la Educación.

TEXIER, Jacques (traducción de José Fernández Valencia), 1975, *Gramsci, teórico de las superestructuras*, México, Ediciones de Cultura Popular.

VALADÉS, Edmundo y Luis Leal, 1960, *La Revolución y las letras. 2 estudios sobre la novela y el cuento de la Revolución Mexicana*, México, Departamento de Literatura del Instituto Nacional de Bellas Artes / Secretaría de Educación Pública.

VASCONCELOS, José, 1952, *De Robinson a Odiseo: Pedagogía estructuralista*, México, Constanza.

——— 1975, *Breve historia de México*, México, décima octava impresión, Compañía Editorial Continental.

——— 1983, *Ulises Criollo*, México, Lecturas Mexicanas, Secretaría de Educación Pública / Fondo de Cultura Económica.

——— 1996, *La raza cósmica*, México, decimonovena reimpresión, Colección Austral Mexicana, Espasa-Calpe Mexicana SA.

VÁZQUEZ, Josefina Zoraida, 2005, *Nacionalismo y educación en México*, México, tercera reimpresión, Centro de Estudios Históricos, El Colegio de México.

——— (coordinadora), 2005a, *La educación en la historia de México*, México, quinta reimpresión, Lecturas de historia mexicana, Centro de Estudios Históricos, El Colegio de México.

VAUGHAN, Mary Kay (traducción de Martha Amorín de Pablo), 1982, *Estado, clases sociales y educación en México*, Tomo II, México, Secretaría de Educación Pública / Fondo de Cultura Económica.

——— (traducción de Mónica Utrilla), 2001, *La política cultural de la revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*, México, segunda edición, Fondo de Cultura Económica.

VELÁZQUEZ, Primo Feliciano, 2004, *Historia de San Luis Potosí*, tres volúmenes, San Luis Potosí, tercera edición, Universidad Autónoma de San Luis Potosí / El Colegio de San Luis.

WERLE, Flavia, 2007, “Conferência Brasileira de Educação e a formação do professor para a zona rural, sul do Brasil, 1940-1970” en ASCOLANI, Adrián *et al*, 2007, *Contactos cruces y luchas en la historia de la educación latinoamericana*, Buenos Aires, Sociedad Argentina de Historia de la Educación.

WHITE, Hayden (traducción de Stella Mastrangelo), 2005, *Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*, México, Sección de Obras de Historia, Fondo de Cultura Económica.

ZAPATA, Ana I., august 2006, *La postmodernidad en Mal de amores de Ángeles Mastretta*, Ohio, a Thesis presented to obtain the degree of Master of Arts, College of Arts and Sciences of Ohio University.

Documentación

Archivo General de La Nación

Archivos Presidenciales, Fondo: Álvaro Obregón – Plutarco Elías Calles

Exp. 312 (205-M-37) (121-E-M-7) Misioneros. Congreso de maestros

Exp. 312 241-E-S-28 San Luis Potosí. Escuelas rurales

Exp. 312 816-S-73 San Luis Potosí. Profesorado

Exp. 312 (104-E-63) Educación masas campesinas

Exp. 312 (104-A-18) Educación Pública. Campaña contra el Analfabetismo

Exp. 312 (241-E-D-5) Educación Pública. Pasajes para delegados, Misioneros, Profesores y empleados

Exp. 312 (121-E-C-38) Educación Pública. Misioneros Costa Grande y Chica

Exp. 312 (241-A-L-53) Escuelas Agrícolas, de Artes y Oficios para indígenas y Agrícolas Centrales

Exp. 313 (121-E-E-71) Escuelas Rurales

Exp. 312 (121-E-M-7) Misioneros. Congreso de maestros

Exp. 312 (728-M-22) Misioneros y Explotadores

Archivos Presidenciales, Fondo: Pascual Ortiz Rubio

Exp. 16 (1930) 13258

Archivo Histórico del Estado de San Luis Potosí

Fondo: Secretaría General de Gobierno, Colección: Impresos

Exp. Del 1° de septiembre al 31 de agosto de 1935

Exp. Informe rendido por el C. gobernador del Estado, Gral. Ildefonso Turrubiartes ante la H. XXXIII Legislatura del Estado el día 15 de septiembre de 1934, SLP, Imp. Ponce, 1934

Exp. Reformas a la Ley de Educación Primaria en el Estado de San Luis Potosí, Decreto No. 72, 1936

Exp. Lázaro Cárdenas, 1940

Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública

Fondo: SEP; Colección: Personal Sobresaliente; Caja: A-1

Exp. 1 (Elisa Acuña Rosseti)

Fondo: SEP; Colección: Personal Sobresaliente; Caja: R-2

Exp. 2 (Ramírez, Rafael)

Fondo: SEP; Colección: Antiguo Magisterio - Profesores; Caja: 143

Exp. 28 (Samuel Pérez)

Fondo: SEP; Colección: Antiguo Magisterio - Profesoras; Caja: 257

Exp. 2 (Raquel Portugal)

Fondo: SEP; Serie: Dirección General de Misiones Culturales; Subserie: Institutos Sociales; Caja: 16

Exp. 5 (6 fojas)

Exp. 7 (6 fojas)

Fondo: SEP; Serie: Dirección General de Misiones Culturales; Subserie: Institutos Sociales; Caja: 18

Exp. 1 (79 fojas)

Exp. 2 (55 fojas)

Exp. 3, (278 fojas)

Exp. 5 (93 fojas)

Exp. 8 (53 fojas)

Exp. 9 (98 fojas)

Exp. 11 (21 fojas)

Fondo: SEP; Serie: Dirección General de Misiones Culturales; Caja: 21

- Exp. 1 (47 fojas)
- Exp. 2 (37 fojas)
- Exp. 3 (97 fojas)
- Exp. 4 (3 fojas)
- Exp. 5 (62 fojas)
- Exp. 7, (5 fojas)
- Exp. 8 (33 fojas)
- Exp. 21 (5 fojas)

Fondo: SEP; Serie: Dirección General de Misiones Culturales; Subserie: Institutos Sociales; Caja: 24

- Exp. 15 (37 fojas)
- Exp. 16 (60 fojas)
- Exp. 17 (20 fojas)
- Exp. 18 (44 fojas)

Fondo: SEP; Serie: Dirección General de Misiones Culturales; Caja: 28

- Exp. 4 (4 fojas)
- Exp. 5 (3 fojas)
- Exp. 7 (147 fojas)
- Exp. 8 (147 fojas)
- Exp. 41 (57 fojas)

Fondo: SEP; Serie: Dirección General de Misiones Culturales; Subserie: Escuelas Normales Rurales; Caja: 30

- Exp. 1 (43 fojas)
- Exp. 2 (7 fojas)
- Exp. 3 (56 fojas)
- Exp. 4 (30 fojas)
- Exp. 5 (60 fojas)
- Exp. 6 (8 fojas)
- Exp. 7 (53 fojas)
- Exp. 8 (23 fojas)
- Exp. 9 (36 fojas)
- Exp. 10 (23 fojas)
- Exp. 11 (108 fojas)
- Exp. 12 (13 fojas)
- Exp. 13 (75 fojas)
- Exp. 14 (125 fojas)

Fondo: SEP; Serie: Dirección General de Misiones Culturales; Caja: 41

- Exp. 7 (21 fojas)

Fondo: SEP; Serie: Dirección General de Misiones Culturales; Caja: 43

- Exp. 19 (45 fojas)

Fondo: SEP; Serie: Dirección General de Misiones Culturales; Caja: 50

- Exp. 32 (45 fojas)

Fondo: SEP; Serie: Dirección General de Misiones Culturales; Subserie: Escuelas Normales Rurales; Caja: 52

- Exp. 2 (323 fojas)

Archivos, bibliotecas y hemerotecas consultados

Archivos

AGN	Archivo General de la Nación. México, DF.
AHESLP	Archivo Histórico del Estado de San Luis Potosí. San Luis Potosí, SLP.
AHSEP	Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública. México, DF.

Bibliotecas

BCESLP	Biblioteca Central del Estado. San Luis Potosí, SLP.
BCICSUG	Biblioteca del Centro de Investigación en Ciencias Sociales de la Universidad de Guanajuato. Guanajuato, Gto.
BCOLMEX	Biblioteca «Daniel Cosío Villegas» de El Colegio de México. México, DF.
BCOLSAN	Biblioteca «Rafael Montejano y Aguiñaga» de El Colegio de San Luis. San Luis Potosí, SLP.
BEESCIHA	Biblioteca «Hermann Beyer» de la Escuela de Educación Superior en Ciencias Históricas y Antropológicas. San Luis Potosí, SLP.
BFFLHUG	Biblioteca «Ernesto Sheffler» de la Facultad de Filosofía, Letras e Historia de la Universidad de Guanajuato. Guanajuato, Gto.
BINAHSLP	Biblioteca «Manuel Muro» del Instituto Nacional de Antropología e Historia, delegación San Luis Potosí. San Luis Potosí, SLP.
BINEHRM	Biblioteca de las Revoluciones de México del Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México. México, DF.
BMFC	Bibliotecas del Museo «Francisco Javier Cossío Lagarde». San Luis Potosí, SLP.
BMORA	Biblioteca «Ernesto de la Torre Villar» del Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora. México, DF.
BPUASLP	Biblioteca Pública de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. San Luis Potosí, SLP.

Hemerotecas

HUASLP	Hemeroteca de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. San Luis Potosí, SLP.
HESLP	Hemeroteca del Estado. San Luis Potosí, SLP.

Siglas y voces latinas

AIE	Aparato Ideológico de Estado (Aparatos Ideológicos de Estado)
AO-PEC	Fondo: Álvaro Obregón – Plutarco Elías Calles
AP	Archivos Presidenciales
ARE	Aparato Represivo de Estado (Aparatos Represivos de Estado)
BSEP	Boletín de la Secretaría de Educación Pública
COLMEX	El Colegio de México
COLSAN	El Colegio de San Luis
DF	Distrito Federal
DGMC	Sección: Dirección General de Misiones Culturales
<i>Et al</i>	Y otros
Exp.	Expediente (Expedientes)
<i>Idem</i>	Exactamente igual
INEHRM	Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México (Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana)
INMUJER DF	Instituto de las Mujeres del Distrito Federal
IS	Instituto Social (Institutos Sociales)
LABC	Latin American Benson Collection
MC	Misión Cultural (Misiones Culturales)
POR	Fondo: Pascual Ortiz Rubio
SEP	Secretaría de Educación Pública (Fondo: Secretaría de Educación Pública)
SGG	Fondo: Secretaría General de Gobierno
<i>Sic</i>	Así, de este modo, palabras textuales
SLP	San Luis Potosí
ss	Sucesivas
s.e.	Sin editorial
s.f.	Sin fecha
s.l.	Sin lugar de edición
<i>Vid Supra</i>	Véase más arriba, véase en la parte anterior

Anexos

Anexo I / Tablas

Tabla 1A / Listas de maestros asistentes al Instituto Social de Venado, San Luis Potosí, instalado por la Sexta Misión Cultural de 1927

Instituto de Venado, Grupo A				Instituto de Venado, Grupo B			
No	Nombre	Categoría	Certificado	No	Nombre	Categoría	Certificado
1	Leonides Ayala E.	Maestro primario	Con certificado	1	Maria Ayala	Maestra rural	Con certificado
2	Victoriano Castro G.	Maestro primario	Con certificado	2	Cecilia Barrientos	Maestra rural	Con certificado
3	Refugio Echegaray	Maestro primario	Con certificado	3	Francisca Castillo	Maestra rural	Con certificado
4	José B. González	Director de Escuela Primaria	Con certificado	4	Juana Coronado	Maestra rural	Con certificado
5	Maria Guadalupe U. de González	Maestra primaria	Con certificado	5	Soledad Castañeda	Maestra rural	Con certificado
6	Enrique Hernández	Maestro primario	Con certificado	6	Augusta Guillén	Maestra rural	Con certificado
7	Micaela Hernández	Maestra primaria	Con certificado	7	Paula García	Maestra rural	Con certificado
8	Nicolás López	Maestro primario	Con certificado	8	Luis Gallardo	Maestro rural	Con certificado
9	Pedro Magdaleno	Director de Escuela Primaria	Con certificado	9	Maria Victoria Hernández	Maestra rural	Con certificado
10	Juana Maria Martínez	Maestra primaria	Con certificado	10	Concepción Hernández	Maestra rural	Con certificado
11	Soledad Jaime de Pineda	Maestra primaria	Con certificado	11	Margarita L. Vda. de López	Maestra rural	Con certificado
12	José de Jesús Reyes	Director de Escuela Primaria	Con certificado	12	Felicitas López	Maestra rural	Con certificado
Instituto de Venado, Grupo C				13	Maria Natividad López	Maestra rural	Con certificado
No	Nombre	Categoría	Certificado	14	Esperanza Mendoza	Maestra rural	Con certificado
1	Ramón A. Ayala	Maestro rural	Con certificado	15	Maria de la Luz Obregón	Maestra rural	Con certificado
2	Maria Vidal Barrón	Maestra rural	Con certificado	16	Enedina Oñate	Maestra rural	Con certificado
3	Aurora M. Campos	Maestra rural	Con certificado	17	Juana Maria Pérez	Maestra rural	Con certificado
4	Elvira Castillo	Maestra rural	Con certificado	18	Juana Irene de la Rosa	Maestra rural	Con certificado
5	Tomas Cortes	Maestro rural	Con certificado	19	Eulalio Rodríguez Torres	Maestro rural	Con certificado
6	Manuel Cabrera	Maestro rural	Con certificado	20	Maria del Refugio Zúñiga	Maestra rural	Con certificado
7	Maria Rosa García	Maestra rural	Con certificado				
8	Maria Teresa García	Maestra rural	Con certificado				
9	Socorro García	Maestra rural	Con certificado				
10	Paula G. Hernández	Maestra rural	Con certificado				
11	Guadalupe Leos R.	Maestra rural	Con certificado				
12	Clara Olvera	Maestra rural	Con certificado				
13	Alejandra Ortiz	Maestra rural	Con certificado				
14	Catarino F. Romo	Maestro rural	Con certificado				
15	Maria G. Rodríguez	Maestra rural	Con certificado				
16	Juana Santos	Maestra rural	Con certificado				
17	Elvira Trujillo	Maestra rural	Con certificado				
18	Petra Vázquez	Maestra rural	Con certificado				

Tabla de elaboración propia con información tomada de: AHSEP: SEP, DGMC, 1927, SLP, Caja 18, Expediente 1

Tabla 2A / Listas de maestros asistentes al Instituto Social de Xilitla, San Luis Potosí, instalado por la Sexta Misión Cultural de 1927

Instituto de Xilitla, Grupo A				Instituto de Xilitla, Grupo B			
No	Nombre	Categoría	Certificado	No	Nombre	Categoría	Certificado
1	Alfonso M. Azuara	Director de Escuela Primaria	Con certificado	1	Agustina Aguilar	Aspirante	Con certificado
2	Arturo S. Acevedo	Maestro rural	Con certificado	2	Miguel Acevedo	Maestro Rural Federal	Constancia
3	Miguel Álvarez	Director de Escuela Superior	Con certificado	3	Estela Acosta	Aspirante	Con certificado
4	Leobarda Bolaños	Maestra rural	Con certificado	4	Claudia Balderas	Aspirante	Con certificado
5	Apuleyo Cázares	Maestro rural	Con certificado	5	Elisa Campa	Aspirante	Con certificado
6	Crisoforo Cervantes	Maestro rural	Con certificado	6	Isidoro Chávez	Maestro Rural	Con certificado
7	Angela Chávez	Maestra rural	Con certificado	7	Palemón Espinoza	Maestro Rural	Sin certificado
8	Elodia Chávez	Maestra rural	Con certificado	8	Guadalupe Espinoza	Aspirante	Con certificado
9	Florencio Domínguez	Maestro rural	Con certificado	9	Guadalupe Florenzano	Aspirante	Con certificado
10	Cristobal Espinoza	Director de Escuela Superior	Con certificado	10	Reyes García	Maestro Rural	Con certificado
11	José T. Espinoza	Maestro rural	Con certificado	11	Eduardo Herwert	Maestro Rural Federal	Constancia
12	Herminia T. García	Maestra rural	Con certificado	12	Rita Jonguitud	Aspirante	Con certificado
13	Teodulo López	Maestro rural	Con certificado	13	Susana Jonguitud	Aspirante	Con certificado
14	Proceso Mendoza	Maestro rural	Con certificado	14	Antonio A. López	Maestro Rural	Con certificado
15	Antonio S. López	Maestro rural	Con certificado	15	Casimira Ortiz	Aspirante	Con certificado
16	Amanda Melendres	Ayudante de Escuela Superior	Con certificado	16	Consuelo Pedraza	Aspirante	Con certificado
17	Sabino Morales O.	Maestro rural	Con certificado	17	Alfonsina Pérez	Aspirante	Sin certificado
18	Octaviano Melendrez	Maestro rural Federal	Constancia	18	Natalia Rivera	Aspirante	Con certificado
19	Guillermo Pérez	Maestro rural	Con certificado	19	Luis Resendiz	Maestro Rural	Con certificado
20	Narciso Pulido	Ayudante de Escuela Primaria	Con certificado				
21	Raúl Pardinás	Maestro rural Federal	Constancia				
22	Francisco N. Rivera	Maestro rural Federal	Constancia				
23	Emestina Rubio	Aspirante	Con certificado				
24	Maria Rubio	Aspirante	Con certificado				
25	Esther Torres	Maestra rural Federal	Constancia				
26	Pascual Tapia	Maestro rural Federal	Constancia				
27	Sara Torres	Maestra rural Federal	Constancia				
28	Eufrosina Viggiano	Maestra rural	Con certificado				
29	Sara Viggiano	Maestra rural	Con certificado				
30	Concepción Villegas	Ayudante de Escuela Superior	Con certificado				
31	Celia Viggiano	Aspirante	Con certificado				
32	Cirenia Zorrilla	Aspirante	Con certificado				
33	José Zorrilla	Aspirante	Con certificado				

* Esta lista está incompleta

Tabla de elaboración propia con información tomada de: AHSEP: SEP, DGMC, 1927, SLP, Caja 18, Expediente 8

Tabla 3A / Listas de maestros asistentes al Instituto Social de Villa de Pozos, SLP, instalado por la Sexta Misión Cultural de 1927

Instituto de Villa de Pozos, Grupo A			
No	Nombre	Categoría	Con certificado
1	Josefa Alderete	Ayudante de Escuela Primaria	Con certificado
2	María de la Luz Ávila	Ayudante de Escuela Primaria	Con certificado
3	Rosa Baigen	Ayudante de Escuela "Tipo"	Con certificado
4	Esther Castillo	Ayudante de Escuela Primaria	Con certificado
5	Guadalupe C. Vda. de Camacho	Ayudante de Escuela "Tipo"	Con certificado
6	Isaías Chávez	Ayudante de Escuela "Tipo"	Con certificado
7	María Concepción González	Directora de Escuela Primaria	Con certificado
8	Javier Lozada Portilla	Director de Escuela Primaria	Con certificado
9	Petra Medina	Ayudante de Escuela Primaria	Con certificado
10	Melesio Rivera	Director de Escuela Primaria	Con certificado
11	Roberto Oropeza Nájera	Director de Escuela "Tipo"	Con certificado
12	Josefina Segura	Ayudante de Escuela Primaria	Con certificado
13	Francisca Torres	Ayudante de Escuela Primaria	Con certificado

Instituto de Villa de Pozos, Grupo B			
No	Nombre	Categoría	Con certificado
1	Lidia C. de Alejos	Maestra Rural	Con certificado
2	Gabriela C. Vda. de Anda	Maestra Rural	Con certificado
3	Teofila Avila	Maestra Rural	Con certificado
4	Juana Cruz	Maestra Rural	Con certificado
5	Domitilo Castillo	Maestro Rural	Con certificado
6	Pedro Carrillo	Maestro Rural	Con certificado
7	Amalia de la Rosa	Maestra Rural	Con certificado
8	Leandro Escobedo	Maestro Rural	Con certificado
9	Tomás Galaviz	Maestro Rural	Con certificado
10	María Martina Ibarra	Maestra Rural	Con certificado
11	María Guadalupe López	Maestra Rural	Con certificado
12	Emeterio Luna	Maestro Rural	Con certificado
13	María del Refugio Mesa	Aspirante	Sin certificado
14	Carmen Mares	Maestra Rural	Con certificado
15	María E. Meza	Maestra Rural	Con certificado
16	José I. Ortiz	Maestro Rural	Con certificado
17	Martina Pérez	Maestra Rural	Con certificado
18	Juana Quintanilla	Maestra Rural	Con certificado
19	Juana María Rodríguez	Maestra Rural	Con certificado
20	María Paula Ramírez	Maestra Rural	Con certificado
21	María Guadalupe Suárez	Maestra Rural	Con certificado
22	María Luisa Suárez	Maestra Rural	Con certificado
23	Esperanza Sánchez	Aspirante	Con certificado
24	Pablo Silva	Maestro del Estado	Con certificado
25	Esperanza Torres	Maestra Rural	Con certificado
26	Petra Vázquez Rivera	Maestra Rural	Sin certificado
27	Agapita N. Vda. de Zúñiga	Maestra Rural	Con certificado
28	Julio D. Zúñiga	Maestro Rural	Con certificado

Instituto de Villa de Pozos, Grupo C			
No	Nombre	Categoría	Con certificado
1	María Trinidad Acevedo	Maestra Rural	Con certificado
2	Dolores Aguilar	Maestra Rural	Con certificado
3	Mateana Cortés	Maestra Rural	Con certificado
4	María Magdalena Ceballos	Maestra Rural	Con certificado
5	Juana María Echeverría	Maestra Rural	Con certificado
6	Blas González	Maestro Rural	Sin certificado
7	Cirila García	Maestra Rural	Con certificado
8	Josefina G. Vda. de Hernández	Maestra Rural	Con certificado
9	Eufemia Loredo	Maestra Rural	Con certificado
10	Sofía Martínez	Maestra Rural	Con certificado
11	José D. Martínez	Maestro Rural	Con certificado
12	María Martínez	Maestra Rural	Con certificado
13	María Asunción Ortuño	Maestra Rural	Con certificado
14	María Victoria Obregón	Maestra Rural	Con certificado
15	María Palomo	Maestra Rural	Con certificado
16	Vicente Puente Icaza	Maestro Rural	Con certificado
17	María de la Luz Quintero	Maestra Rural	Sin certificado
18	María Antonia Ramírez	Maestra Rural	Con certificado
19	Simón S. Rodríguez	Maestro Rural	Con certificado
20	María Sánchez	Maestra Rural	Con certificado
21	Francisco Tovías	Maestro Rural	Con certificado
22	María de la Luz Tello y Campos	Maestra Rural	Con certificado
23	Consuelo Ventura	Maestra Rural	Con certificado

Tabla de elaboración propia con información tomada de: AHSEP: SEP, DGMC, 1927, SLP, Caja 18, Expediente 9

Tabla 4A / Lista previa de maestros asistentes al Instituto de Villa de Pozos a instalar por la Sexta MC de 1927 en el estado de SLP
Relación de maestros federales que prestan sus servicios en el estado de San Luis Potosí con expresión de los que asistirán a cada uno de los Institutos de Mejoramiento que establecerá la Misión Cultural que visitará en el presente año esta entidad

No	Nombre	Sexo	Edad	Estudios	Años de servicio	Categoría
Instituto en Villa de Pozos (del 15 de septiembre al 8 de octubre)						
1. Escuela Primaria Pozos						
1	María Concepción González	F	24	5 Escuela Normal	7	Directora
2	Paula Reyes	F	24	Primaria Superior	3	Ayudante
3	Francisca Torres	F	25	1 Escuela Normal	3	Ayudante
4	Esther Castillo	F	20	Primaria Superior	8	Ayudante
2. Escuela Primaria Ahualulco						
5	Javier Lozada Portilla	M	31	3 Preparatoria	9	Director
6	María de la Luz Avila	F	39	Primaria Superior	12	Ayudante
3. Escuela Primaria Mexquitic						
7	Melesio Rivera	M	48	3 Escuela Normal	26	Director
8	Josefa Alderete	F	33	Primaria Superior	10	Ayudante
9	Petra Medina	F	23	Primaria Superior	8	Ayudante
10	1.- Gabriela S. Vda. de Anda	F	38	Primaria Superior	3	Maestra rural
11	2.- Josefina G. Vda. de Fernández	F	36	Primaria Superior	4	Maestra rural
12	3.- Consuelo Ventura	F	20	Primaria Superior	1	Maestra rural
13	4.- Juana Cruz	F	16	Primaria Superior	1	Maestra rural
14	5.- Carmen Mares	F	21	Primaria Superior	1	Maestra rural
15	6.- Magdalena Ceballos	F	20	Primaria Superior	3	Maestra rural
16	7.- Julia Zúñiga	F	22	Primaria Superior	2	Maestra rural
17	8.- José I. Ortiz	M	35	Primaria Superior	0	Maestra rural
18	9.- Sofía Marín	F	17	Primaria Superior	1	Maestra rural
19	10.- Agapita N. Vda. de Zúñiga	F	42	Primaria Superior	9	Maestra rural
20	11.- Petra Sánchez	F	19	Primaria Superior	1	Maestra rural
21	12.- María Martínez	F	28	2 Escuela Normal	9	Maestra rural
22	13.- Teófila Ávila	F	28	Primaria Superior	0	Maestra rural
23	14.- María Trinidad Acevedo	F	48	Primaria Superior	1	Maestra rural
24	15.- Tomás Galavíz	M	48	Primaria Superior	1	Maestra rural
25	16.- Juana Quintanilla	F	44	Primaria Superior	9	Maestra rural
26	17.- Eufemia Loredo	F	20	Primaria Superior	1	Maestra rural
27	18.- Mateana Cortés	F	36	1 Escuela Normal	10	Maestra rural
28	19.- María Meza	F	24	Primaria Superior	7	Maestra rural
29	20.- María Sánchez	F	26	Primaria Superior	13	Maestra rural
30	21.- Guadalupe López	F	24	Primaria Superior	1	Maestra rural
31	22.- Asunción Ortuño	F	18	Primaria Superior	1	Maestra rural
32	23.- Consuelo Delgadillo	F	20	2 Escuela Normal	4	Maestra rural
33	24.- Leandro Escobedo	M	24	Primaria Superior	3	Maestra rural
34	25.- Pedro Carrillo	M	26	4 Escuela Normal	8	Maestra rural
35	26.- Amalia de la Rosa	F	24	Primaria Elemental	1	Maestra rural
36	27.- Dolores Aguilar	F	22	Primaria Superior	1	Maestra rural
37	28.- Epigmenia Goytorua	F	27	Primaria Elemental	0	Maestra rural
38	29.- Guadalupe Suárez	F	27	Primaria Elemental	1	Maestra rural
39	30.- Francisco C. Vargas	M	26	Primaria Superior	1	Maestra rural
40	31.- Simón S. Rodríguez	M	19	Primaria Superior	1	Maestra rural
41	32.- Domitilo Castillo	M	37	Primaria Superior	1	Maestra rural
42	33.- María Luisa Suárez	F	33	Primaria Superior	1	Maestra rural
43	34.- Roberto Lozano	M	17	Primaria Superior	0	Maestra rural
44	35.- Luis Alonso	M	23	Primaria Superior	0	Maestra rural
45	36.- Mariano Pérez	M	47	Primaria Superior	3	Maestra rural
46	37.- Martina Pérez	F	31	Primaria Elemental	1	Maestra rural
47	38.- Eusebio Luna	M	20	Primaria Superior	1	Maestra rural
48	39.- María Antonia Ramírez	F	15	Primaria Superior	0	Maestra rural
49	40.- Soledad Galarza	F	20	Primaria Superior	2	Maestra rural
50	41.- Esperanza Torres	F	20	Primaria Superior	3	Maestra rural
51	42.- María de la Luz Quintero	F	16	Primaria Superior	0	Maestra rural
52	43.- María de la Luz T. y Campos	F	23	Primaria Superior	0	Maestra rural
53	44.- Lidia C. de Alejos	F	27	Primaria Elemental	2	Maestra rural
54	45.- María J. Salas	F	27	4 Escuela Normal	5	Maestra rural
55	46.- María Victoria Obregón	F	25	Primaria Superior	15	Maestra rural
56	47.- Francisco Tovías	M	35	Primaria Superior	2	Maestra rural
57	48.- Juana M. Echevarría	F	22	Primaria Superior	4	Maestra rural
58	49.- Paula Ramírez	F	29	Primaria Superior	3	Maestra rural
59	50.- Tomás Ruigómez	M	39	Primaria Superior	4	Maestra rural
60	51.- Basilio Gutiérrez	M	26	Primaria Elemental	1	Maestra rural
61	52.- Pascual Fernández	M	35	Primaria Superior	2	Maestra rural
62	53.- Cirila García	F	19	Primaria Superior	4	Maestra rural
63	54.- María del Refugio Meza	F	18	Primaria Elemental	2	Maestra rural

San Luis Potosí, 22 de junio de 1927

El Director de Educación Federal [rúbrica] [Emeterio Lozano]

Tabla de elaboración propia con información tomada de: AHSEP: SEP, DGMC, 1927, SLP, Caja 21, Expediente 8

Tabla 5A / Lista previa de maestros asistentes al Instituto de Venado a instalar por la Sexta MC de 1927 en el estado de SLP
Relación de maestros federales que prestan sus servicios en el estado de San Luis Potosí con expresión de los que asistirán a cada uno de los Institutos de Mejoramiento que establecerá la Misión Cultural que visitará en el presente año esta entidad

No	Nombre	Sexo	Edad	Estudios	Años de servicio	Categoría
Instituto en Venado (del 13 de julio al 6 de agosto)						
4. Escuela Primaria Venado						
64	Pedro Magdaleno	M	24	4 Escuela Normal	7	Director
65	Juana María Martínez	F	22	Primaria Superior	3	Ayudante
66	Micaela Hernández	F	32	4 Escuela Normal	14	Ayudante
67	Refugio Echeagaray	F	?	Primaria Superior	?	Ayudante
68	Leonides Ayala	M	24	6 Escuela Normal	?	Ayudante
5. Escuela Primaria Moctezuma						
69	José B. González	M	34	5 Preparatoria	18	Director
70	Guadalupe Ulibarri	F	28	6 Escuela Normal	12	Ayudante
6. Escuela Primaria Charcas						
71	Enrique Hernández	M	28	Primaria Superior	8	Director
7. Centro Cultural de Matehuala						
72	José de Jesús Reyes	M	29	5 Escuela Normal	8	Director
73	Nicolás López	M	26	Primaria Superior	10	Ayudante
74	55.- Elvira Trujillo	F	23	Primaria Superior	0	Maestra rural
75	56.- Manuel Cabrera	M	46	Primaria Superior	3	Maestra rural
76	57.- Eulalio Rodríguez Torres	M	28	Primaria Superior	1	Maestra rural
77	58.- Aurora Campos	F	16	Primaria Elemental	1	Maestra rural
78	59.- Paula G. Hernández	F	23	Primaria Superior	7	Maestra rural
79	60.- Ramón N. Ayala	M	21	Primaria Superior	0	Maestra rural
80	61.- María A. Ayala	F	20	Primaria Superior	2	Maestra rural
81	62.- Socorro García	F	18	Primaria Superior	0	Maestra rural
82	63.- Juana de la Rosa	F	25	Primaria Elemental	4	Maestra rural
83	64.- Alejandra Ortiz	F	19	Primaria Superior	0	Maestra rural
84	65.- María Victoria Hernández	F	18	Primaria Elemental	1	Maestra rural
85	66.- Esperanza Mendoza	F	16	Primaria Superior	0	Maestra rural
86	67.- Enequina Oñate	F	16	Primaria Superior	1	Maestra rural
87	68.- Petra Vázquez	F	19	Primaria Superior	3	Maestra rural
88	69.- Luis Gallardo	M	18	Primaria Superior	1	Maestra rural
89	70.- María G. Rodríguez	F	22	Primaria Superior	4	Maestra rural
90	71.- Tomasa Cortés	F	19	Primaria Elemental	1	Maestra rural
91	72.- Catarino F. Romo	M	44	Primaria Superior	3	Maestra rural
92	73.- Juana Pérez	F	18	Primaria Superior	1	Maestra rural
93	74.- Paula García	F	?	4 Escuela Normal	1	Maestra rural
94	75.- Rosa García	F	18	Primaria Elemental	0	Maestra rural
95	76.- Cecilia Barrientos	F	20	Primaria Superior	1	Maestra rural
96	77.- Felicitas López	F	28	Primaria Superior	9	Maestra rural
97	78.- María Natividad López	F	27	Primaria Superior	5	Maestra rural
98	79.- Margarita L. Vda. de Oliva	F	30	Primaria Superior	4	Maestra rural
99	80.- Augusta Guillén	F	22	Primaria Elemental	0	Maestra rural
100	81.- María del Refugio Zúñiga	F	21	2 Escuela Normal	6	Maestra rural
101	82.- Guadalupe Leos	F	18	Primaria Superior	3	Maestra rural
102	83.- Soledad Castañeda	F	18	Primaria Superior	1	Maestra rural
103	84.- María Teresa García	F	?	Primaria Superior	0	Maestra rural
104	85.- Juana Santos	F	25	5 Escuela Normal	5	Maestra rural
105	86.- Elvira Castillo	F	20	Primaria Superior	1	Maestra rural
106	87.- Concepción Hernández	F	44	Primaria Superior	11	Maestra rural
107	88.- Clara Olvera	F	?	Primaria Superior	0	Maestra rural
108	89.- Francisca Castillo	F	?	Primaria Superior	0	Maestra rural
109	90.- María Vidal Barrón	F	18	Primaria Superior	2	Maestra rural
110	91.- Juana Coronado	F	19	Primaria Superior	3	Maestra rural
111	92.- María de la Luz Obregón	F	19	4 Escuela Normal	3	Maestra rural

San Luis Potosí, 22 de junio de 1927

El Director de Educación Federal [rúbrica] [Emeterio Lozano]

Tabla de elaboración propia con información tomada de: AHSEP: SEP, DGMC, 1927, SLP, Caja 21, Expediente 8

Tabla 6A / Lista previa de maestros asistentes al Instituto de Rioverde a instalar por la Sexta MC de 1927 en el estado de SLP

Relación de maestros federales que prestan sus servicios en el estado de San Luis Potosí con expresión de los que asistirán a cada uno de los Institutos de Mejoramiento que establecerá la Misión Cultural que visitará en el presente año esta entidad

No	Nombre	Sexo	Edad	Estudios	Años de servicio	Categoría
Instituto en Escuela Normal Rural de Rioverde. Callejones, municipio de Ciudad Fernández (del 7 al 31 de agosto)						
8. Escuela Primaria de Ciudad del Maíz						
112	Julián Martínez	M	26	5 Escuela Normal	5	Director Niños
113	Guadalupe Arriaga	F	35	6 Escuela Normal	19	Directora Ninas
114	Ignacia Aguilar	F	23	Primaria Superior	8	Ayudante
115	Ana María Arriaga	F	24	Primaria Superior	8	Ayudante
9. Escuela Primaria de Alaquines						
116	María Tovar	F	34	6 Escuela Normal	17	Directora
117	María Antonia Tovar	F	18	Primaria Superior	1	Ayudante
10. Escuela Primaria de Rayón						
118	Francisca Manrique de Domínguez	F	29	6 Escuela Normal	?	Directora
119	Lorenza N. Vda. de Morón	F	34	Primaria Superior	4	Ayudante
120	Ricardo Ramírez	M	25	4 Escuela Normal	2	Ayudante
121	93.- Herlinda Gómez	F	?	Primaria Elemental	0	Maestra rural
122	94.- María Zavala	F	18	Primaria Superior	2	Maestra rural
123	95.- Raquel Alamoblanco	F	18	Primaria Superior	0	Maestra rural
124	96.- Horacio Lechón	M	36	Primaria Superior	4	Maestra rural
125	97.- J. Asunción Duarte	M	26	Primaria Elemental	3	Maestra rural
126	98.- Vicente Montejano	M	23	Primaria Superior	8	Maestra rural
127	99.- Elisa M. de Bañuelos	F	18	Primaria Superior	0	Maestra rural
128	100.- Antonia Legaspi	F	29	Primaria Elemental	0	Maestra rural
129	101.- Ana María de Jesús Briseño	F	28	Primaria Superior	2	Maestra rural
130	102.- Dolores Gómez	F	24	Primaria Superior	4	Maestra rural
131	103.- José García	M	37	Primaria Elemental	4	Maestra rural
132	104.- Baltazar Torres	M	30	Primaria Superior	3	Maestra rural
133	105.- Pascual Chávez	M	35	Primaria Superior	2	Maestra rural
134	106.- Gabriel Pérez	M	27	Primaria Superior	5	Maestra rural
135	107.- Engracia G. de Morales	F	34	2 Escuela Normal	6	Maestra rural
136	108.- Mercedes Farfán	F	24	Primaria Superior	3	Maestra rural
137	109.- Arturo Zúñiga	M	44	Primaria Superior	1	Maestra rural
138	110.- José Orta	M	44	Primaria Superior	2	Maestra rural
139	111.- Baltazar Cázares	M	26	Primaria Superior	4	Maestra rural
140	112.- Juan R. Calderón	M	31	Primaria Superior	1	Maestra rural
141	113.- Antonio Guerrero	M	21	Primaria Superior	0	Maestra rural
142	114.- Napoleón Zúñiga	M	23	Primaria Superior	0	Maestra rural
143	115.- Juan H. Chávez	M	34	Primaria Superior	3	Maestra rural
144	116.- Donaciano B. Cruz	M	27	Primaria Superior	5	Maestra rural
145	117.- María dee la Luz Castillo	F	?	Primaria Superior	0	Maestra rural
146	118.- María Matina Ibarra	F	18	Primaria Superior	0	Maestra rural
147	119.- Juana María Rodríguez	F	18	Primaria Superior	0	Maestra rural
148	120.- Álvaro García	M	32	Primaria Superior	1	Maestra rural
149	121.- María R. Hernández	F	38	1 Escuela Normal	23	Maestra rural
150	122.- Evangelina Mireles	F	?	Primaria Superior	0	Maestra rural
151	123.- Demetrio Morán	M	24	Primaria Superior	4	Maestra rural
152	124.- Guadalupe de la R. de Banuet	F	29	Primaria Superior	0	Maestra rural
153	125.- Gavina Maldonado	F	?	Primaria Superior	0	Maestra rural
154	126.- Octavia del Castillo	F	?	Primaria Superior	0	Maestra rural

San Luis Potosí, 22 de junio de 1927

El Director de Educación Federal [rúbrica] [Emeterio Lozano]

Tabla de elaboración propia con información tomada de: AHSEP: SEP, DGMC, 1927, SLP, Caja 21, Expediente 8

Tabla 7A / Lista previa de maestros asistentes al Instituto de Tancanhuitz a instalar por la Sexta MC de 1927 en el estado de SLP
Relación de maestros federales que prestan sus servicios en el estado de San Luis Potosí con expresión de los que asistirán a cada uno de los Institutos de Mejoramiento que establecerá la Misión Cultural que visitará en el presente año esta entidad

No	Nombre	Sexo	Edad	Estudios	Años de servicio	Categoría
Instituto en Tancanhuitz (del 13 de agosto al 7 de septiembre)						
11. Escuela Primaria de Tancanhuitz						
155	Maximiliano Esparza	M	40	6 Escuela Normal	9	Director
156	Celedonia Torres	F	34	6 Escuela Normal	12	Ayudante
157	Paula Estrada	F	25	Primaria Superior	10	Ayudante
158	127.- Pedro R. Morales	M	23	Primaria Superior	1	Maestra rural
159	128.- María Nazaria Pesina	F	24	Primaria Elemental	1	Maestra rural
160	129.- Inocente Enríquez	M	24	Primaria Superior	2	Maestra rural
161	130.- Elvira Curiel	F	18	Primaria Superior	3	Maestra rural
162	131.- Agustín M. Hernández	M	25	Primaria Superior	3	Maestra rural
163	132.- María O. de López	F	38	Primaria Superior	2	Maestra rural
164	133.- María de Jesús Ruvalcaba	F	19	Primaria Superior	0	Maestra rural
165	134.- Aarón Alvarado	M	23	Primaria Elemental	0	Maestra rural
166	135.- Zeferino Contreras Portillo	M	35	Primaria Superior	20	Maestra rural
167	136.- Manuel Z. Espinoza	M	29	Primaria Superior	29	Maestra rural
168	137.- Sara Torres	F	20	Primaria Superior	8	Maestra rural
169	138.- Miguel Acevedo	M	22	Primaria Superior	1	Maestra rural
170	139.- Esther Torres	F	18	Primaria Superior	?	Maestra rural
171	140.- Ricarda Alvarado	F	34	Primaria Superior	11	Maestra rural
172	141.- Pascual Tapia	M	18	Primaria Superior	1	Maestra rural
173	142.- Ernesto Cabrera	M	43	Primaria Superior	0	Maestra rural
174	143.- María Felicidad Martínez	F	23	Primaria Elemental	1	Maestra rural
175	144.- J. Matilde Azuara	M	49	Primaria Elemental	6	Maestra rural
176	145.- Raúl Pardini	M	20	Primaria Superior	2	Maestra rural
177	146.- Francisco Rivera	M	37	Primaria Superior	3	Maestra rural
178	147.- Manuel Yarzabal	M	37	Primaria Superior	14	Maestra rural
179	148.- Octaviano V. Meléndrez	M	24	Primaria Superior	8	Maestra rural
180	149.- María Teresa Orta	F	?	?	?	Maestra rural
181	150.- Marcos Reyes	M	?	?	?	Maestra rural
182	151.- Flavio Mendoza	M	?	?	?	Maestra rural
183	152.- Tomás Flores	M	?	?	?	Maestra rural
184	153.- María Oyarvide	F	?	?	?	Maestra rural
185	154.- Eduardo Herwert	M	?	?	?	Maestra rural

San Luis Potosí, 22 de junio de 1927

El Director de Educación Federal [rúbrica] [Emeterio Lozano]

Tabla de elaboración propia con información tomada de: AHSEP; SEP, DGMC, 1927, SLP, Caja 21, Expediente 8

Tabla 8A / Ejemplo de Tabla de Estimación Individual

DIRECCIÓN DE MISIONES CULTURALES.

TABLA DE ESTIMACIÓN INDIVIDUAL DE LOS MAESTROS. -

(Cada cualidad se estimará en 4 puntos)

(1) .- EQUIPO PERSONAL		
1.- Apariencia (vestido).....	4	
2.- Salud y voz	4	
3.- Higiene personal.....	4	
4.- Buenas maneras.....	4	
5.- Amante de los Deportes.....	4	
TOTAL.....		20
(2) .- PERSONALIDAD MORAL		
1.- Temperancia.....	4	
2.- Dominio de sí mismo.....	4	
3.- Honradez.....	4	
4.- Repugnancia a la murmuración.....	4	
5.- Espíritu de tolerancia.....	4	
TOTAL.....		20
(3) .- EQUIPO SOCIAL		
1.- Espíritu organizador y director.....	4	
2.- Altruismo.....	4	
3.- Subordinación a la opinión dominante.....	4	
4.- Cooperación.....	4	
5.- Espíritu de servicio.....	4	
TOTAL.....		20
(4) .- CARÁCTER		
1.- Puntualidad.....	4	
2.- Iniciativa.....	4	
3.- Constancia.....	4	
4.- Laboriosidad.....	4	
5.- Espíritu progresista.....	4	
TOTAL.....		20
(5) .- EQUIPO PROFESIONAL		
1.- Preparación de Primaria Elem... ..	4	
2.- Con Primaria Superior.....	4	
3.- Estudios secundarios.....	4	
4.- Estudios profesionaliza.....	0	
5.- Cursos de Mejoramiento.....	4	
TOTAL.....		16

1.- Nombre del maestro JOSE E. GONZALEZ.

2.- Cargo que desempeña Director.

3.- Edad 35 años.

4.- Estado Civil Casado.

5.- Familia a su cargo Tres personas.

6.- Años de servicio 19 años 4 meses.

7.- Sueldo diario \$5.00 (cinco pesos)

8.- Preparación Primaria Superior, y cinco años Preparatoria.

9.- Cursos de Mejoramiento una vez.

10.- Grupo a su cargo 2o y 3er. Ciclo.

11.- Escuela en que sirve Prim. Fed. "Dr. Moctezuma". S.L.P.

12.- Residencia del maestro Moctezuma, S.L.P.

Yanado, S.L.P. 6 de agosto de 1927

Jefe de la Misión Cultural.

(Firma)

Dirección de Misiones Culturales	
Tabla de Estimación Individual de los Maestros	
(Cada cualidad se estimará en 4 puntos)	
(1) .- Equipo personal	
1.- Apariencia (vestido)	
2.- Salud y voz	
3.- Higiene personal	
4.- Buenas maneras	
5.- Amante de los Deportes	
(2) .- Personalidad moral	
1.- Temperancia	
2.- Dominio de sí mismo	
3.- Honradez	
4.- Repugnancia a la murmuración	
5.- Espíritu de Tolerancia	
(3) .- Equipo social	
1.- Espíritu organizador y director	
2.- Altruismo	
3.- Subordinación a la opinión dominante	
4.- Cooperación	
5.- Espíritu de servicio	
(4) .- Carácter	
1.- Puntualidad	
2.- Iniciativa	
3.- Constancia	
4.- Laboriosidad	
5.- Espíritu progresista	
(5) .- Equipo profesional	
1.- Preparación de Primaria Elemental	
2.- Con Primaria Superior	
3.- Estudios Secundarios	
4.- Estudios Profesionales	
5.- Cursos de Mejoramiento	
1.-	Nombre del maestro
2.-	Cargo que desempeña
3.-	Edad
4.-	Estado Civil
5.-	Familia a su cargo
6.-	Años de servicio
7.-	Sueldo diario
8.-	Preparación
9.-	Cursos de mejoramiento
10.-	Grupo a su cargo
11.-	Escuela en que sirve
12.-	Residencia del maestro

Ejemplo de tabla tomado de: AHSEP: SEP, DGMC, 1927, SLP, Caja 18, Expediente 1, foja7

Anexo II / Textos

Texto 1 / Instrucciones dadas después del curso de perfeccionamiento de 1927

Ciudadano Jefe de Misión:

En relación con el trabajo que desarrollará la Misión que usted preside en los diversos Institutos que tendrán que realizarse durante el presente año, la Dirección de Misiones Culturales estima conveniente dar a usted las siguientes instrucciones:

- 1ª Las finalidades que debe perseguir usted por medio del trabajo de los Institutos serán las siguientes:
 - a) *Mejorar la preparación académica de los maestros en servicio*, organizando convenientemente la HORA DE LECTURA en la Biblioteca del Instituto, dando clases sobre temas culturales si fuere necesario e ideando algunas otras actividades al objeto.
 - b) *Mejorar la preparación profesional de los maestros*, organizando y conduciendo debidamente el *curso regular de la educación y técnica de enseñanza*, así como las *clases de demostración*.
 - c) *Hacer propaganda del programa de política educativa de la Secretaría*, aprovechando las reuniones sociales que se organicen en el Instituto, para dictar algunas conferencias sobre ese tópico.
 - d) *Inspirar en los maestros el idealismo en la profesión* mediante las asambleas sabatinas de maestros que se proyecten.
 - e) *Crear entre los maestros el espíritu de cuerpo*, aprovechando para tal objetivo las asambleas que se han aludido.
 - f) *Mejorar las condiciones de la comunidad* en la que se instale en Instituto, en los aspectos material, económico, social y espiritual, haciendo comprender al vecindario sus problemas y ayudándolos con sus cuestiones prácticas a fin de organizarse para resolverlos.

Estas finalidades serán realizadas cumplidamente en cada uno de los Institutos y cada Jefe informará a la Dirección de Misiones acerca de lo que se halla logrado en cada una de ellas.

2ª Los Jefes de la Misión son los encargados de organizar, dirigir y supervisar las labores de los Institutos; en consecuencia, los demás miembros de la misma estarán subordinados.

3ª Los Directores de Educación Federal han recibido instrucciones para cooperar material y moralmente con las Misiones, a fin de asegurar el buen éxito de los trabajos. La Secretaría les ha notificado que los hará responsables de los fracasos que resulten por falta de esa cooperación. Los Jefes de Misiones informarán en cada caso de la aportación que presten estos funcionarios.

4ª Los Jefes de Misión observarán estrictamente el itinerario marcado para los Institutos y la duración señalada también para los mismos. Salvo casos de fuerza mayor que se justificarán debidamente, nadie queda autorizado para acortar o ampliar la duración marcada.

5ª Los señores Inspectores Instructores que asistan a los Institutos estarán obligados a escuchar las lecciones sobre educación y técnica de enseñanza y se les notificará que serán los responsables de la renovación escolar de su zona, de acuerdo con las enseñanzas dada por la Misión a partir de la clausura del Instituto.

6ª La biblioteca del Instituto quedará instalada como BIBLIOTECA CIRCULANTE, debiendo formularse un reglamento para su funcionamiento, que se dará a conocer a los maestros, enviándose copia a esta Dirección.

- 7ª En cada Instituto quedará
 - Un equipo de Cultura Física
 - Un equipo de Carpintería
 - Un equipo de Economía Doméstica
 - Un equipo de Agricultura

Dichos equipos serán usados por la Escuela Primaria del lugar, pero su principal destino consistirá en servir para los trabajos de los maestros durante las remisiones posteriores que en dicho lugar se verifiquen, de acuerdo con la reglamentación que se haga sobre el particular y de la que se enviará copia a esta Dirección.

8ª Los Jefes de la Misión, a nombre de la Secretaría, *expedirán certificados* a aquellos maestros que por su dedicación y aprovechamiento se hayan hecho acreedores a los mismos.

9ª Al término del Instituto cada uno de los miembros de las Misiones rendirá un informe de su labor, por conducto de los Jefes de las mismas. El informe del Jefe vendrá acompañado de la lista nominal de los maestros que asistieron, con indicación de los que merecieron certificados.

10ª De los equipos y bibliotecas que se dejen se hará un inventario que debidamente requisitado se remitirá a esta oficina.

A las Trabajadoras Sociales se les dieron las siguientes instrucciones:

Señorita Trabajadora Social:

En los Institutos que organice y conduzca la Misión a que usted pertenece, la Dirección de Misiones encomienda a usted la siguiente interesante labor:

1. CON LOS MAESTROS

- a) El desarrollo de un sencillo curso de higiene comprendiendo la higiene propiamente dicha, los primeros auxilios y la prevención de las enfermedades más comunes.
- b) El desarrollo de un curso de alimentación, también sencillo, que comprenda las bases de una alimentación racional, una serie de recetas para comidas y la confección de cierto número de menús típicos.
- c) El desarrollo de un curso sencillo de puericultura, comprendiendo alimentación infantil y cuidado de niños.
- d) El desarrollo de un curso sencillo práctico de costura y de labores femeniles.
- e) Una serie de lecciones cuyo propósito sea *enseñar* a los maestros a trabajar dentro de la comunidad para conseguir el mejoramiento de la misma, instruyéndolos en los métodos de organización social para conseguir provechos colectivos en *ilustrándolos* en lo relativo al mejoramiento de los hogares, a fin de conseguir también el adelanto en cuanto a formas superiores de vida doméstica y comunal.

2. CON LA COMUNIDAD:

- a) Pláticas sobre higiene, prevención de enfermedades, primeros auxilios y vacuna.
- b) Trabajos de economía doméstica, comprendiendo cocina y labores femeniles.
- c) Alimentación infantil y cuidado de niños.
- d) Visita de hogares para sugerir ideales de mejoramiento en la vida doméstica.
- e) Reuniones sociales festivas.
- f) Organización de vecindario en asociaciones o clubes de Economía Doméstica y de festivos y recreaciones.

3. CON LOS NIÑOS DE LAS ESCUELAS ANEXAS A LOS INSTITUTOS:

- a) Vacuna.
- b) Clases de higiene y economía doméstica que puedan servir a los maestros como *clases de demostración* a efecto de que puedan mejorar su técnica de enseñanza.

Además de desempeñar con eficacia todos los trabajos arriba señalados, estará usted lista para realizar todas las comisiones que el Jefe de la Misión tenga a bien encomendarle, en relación con el mejoramiento del vecindario.

A los profesores de Pequeñas Industrias les dijimos:

Ciudadano profesor de Pequeñas Industrias:

En los Institutos que la Misión a que usted pertenece establezca, tendrá usted que desarrollar el trabajo siguiente:

- a) **CON LOS MAESTROS:** dará usted regularmente clases teóricas y prácticas sobre curtiduría y conservación de pieles; conservación de frutas y legumbres, jabonería, industrias escolares y algo de lechería.
- b) **EN LA ESCUELA ANEXA A LOS INSTITUTOS:** irá usted también regularmente a dar algunas clases industriales que puedan servir como *clases de demostración* ante grupos de maestros.

- c) PARA BENEFICIO DEL VECINDARIO: organizará usted cursos de pequeñas industrias a diferentes horas, compatibles, naturalmente, con las señaladas para el trabajo de los maestros y de acuerdo con las posibilidades de tiempo de la gente del lugar.

Igualmente ayudará usted a los vecinos a resolver sus problemas industriales y les sugerirá usted, asimismo, la manera de mejorar sus condiciones económicas, y las de la comunidad por medio de organizaciones de producción y venta.

Finalmente, desempeñará usted con eficacia todas las comisiones que el Jefe de la Misión le encomiende en relación con el mejoramiento del vecindario.

Las instrucciones que dimos a los maestros de agricultura, fueron concebidas poco más o menos de este modo:

Ciudadano profesor de Agricultura:

La labor de usted como maestro de Agricultura adscrito a las Misiones, consistirá en la enseñanza de la agricultura en los aspectos prácticos, la crianza de animales (gallinas, conejos, palomas), la apicultura y la sericultura y algo de construcciones rurales. Esta labor la realizará usted con los *niños*, con los *maestros* y con la *comunidad*.

Arreglará usted en los campos de cultivo de la escuela una hortaliza, un jardín y si es posible, arreglará usted también un huerto o lote de frutales. Ayudarán a usted en sus faenas los maestros que asistan al Instituto, así como los alumnos de la escuela, sobre todo cuando pretenda usted dar con ellos algunas *clases de demostración* a los maestros. Los maestros recibirán sistemáticamente las clases arriba mencionadas y la tendencia debe ser capacitarlos para que introduzcan debidamente esas actividades en las escuelas que tiene encomendadas.

En la comunidad por lo que se refiere a las funciones de usted dentro de la Misión, deberá quedar una huella de su paso: un jardín por lo menos, aparte de los consejos que dé usted a los vecinos con el objetivo de mejorar la producción agrícola y de ayudarlos a resolver sus problemas rurales. Todos estos consejos y sugerencias deben ser eminentemente prácticos y realizables. Aprovechará usted para ello todo el tiempo que le deje libre el horario señalado para los maestros, así como las reuniones que los Institutos organicen con el vecindario. No olvidará usted dar al vecindario sugerencias acerca de organizaciones agrícolas, tales como cooperativas de producción y de consumo, aparcerías, etc.

Por último, desempeñará usted con eficacia todas las comisiones que el Jefe de la Misión le encomiende en conexión con el mejoramiento de la comunidad en que trabaje la Misión.

A los profesores de Educación Física dictamos las siguientes instrucciones:

Ciudadano profesor de Educación Física:

La labor de usted en los diferentes Institutos que establezca la Misión será triple, de acuerdo con las siguientes instrucciones:

I. CON LOS MAESTROS:

- a) Clases de gimnasia, juego y deportes, con el propósito de establecer el equilibrio con las actividades intelectuales a que se dediquen los maestros.
- b) Clases de gimnasia, juego y deportes, con el propósito de capacitar a los maestros para que introduzcan debidamente en sus escuelas esas actividades.
- c) Organización de festivales deportivos.

II. CON LOS NIÑOS DE LA ESCUELA PRIMARIA ANEXA AL INSTITUTO:

- a) Clases de gimnasia, juego y deportes, con propósitos educativos, dadas sistemáticamente.
- b) *Clases de demostración y de práctica*, que presenciarán los maestros que concurran al Instituto.

III. CON EL VECINDARIO:

- a) Del sexo masculino.
- b) Del sexo femenino.

NOTA: Al retirarse la Misión deben quedar organizadas en el vecindario algunas asociaciones deportivas y debe, asimismo, quedar algún campo para juegos y deportes.

Aparte de esta labor propia, deberá usted cooperar con la Trabajadora Social en todas aquellas obras de mejoramiento comunal que emprenda y ayudará usted al Jefe de la Misión en todas las comisiones que le confíe en conexión con el mejoramiento de la vida social del vecindario.

•••

Tomado de: RAMÍREZ, 1927: 31-34

El documento continúa con las órdenes de la Dirección de Misiones Culturales para los directores federales de educación, sobre la cooperación material y moral que debían brindar a las Misiones Culturales en las diferentes entidades de la República escogidas para el trabajo. Puesto que aquí el énfasis está en el funcionamiento interno de la Misión Cultural en San Luis Potosí, detendremos la transcripción.

Otra transcripción de parte de estas órdenes se encuentra en SANTIAGO, 1973: 26-35, pero consideramos aquí que esta transcripción modifica la redacción substancialmente, resaltando en cursivas las órdenes que le parecieron relevantes al autor, por lo que se altera el uso de sangrías, cursivas y mayúsculas, lo que modifica el contenido del documento. En esta transcripción hemos respetado completamente la forma del documento original.

Texto 2 / Inventario de libros de la Biblioteca del Instituto Social de Tancxanhuitz

Inventario de los libros que forman la BIBLIOTECA del INSTITUTO DE MAESTROS verificado en esta ciudad y que quedan en la ESCUELA PRIMARIA FEDERAL, a cargo del director de la misma y para uso de los maestros de la zona:

Titulo de la obra	Autor	Volúmenes	Importe
Fundamento de la Moral	Varona	5	\$ 15.00
Historia de la Pedagogía	Weiner	5	\$ 8.00
Resumen de la Pedagogía	Rein	5	\$ 6.00
La Escuela y la Sociedad	Deviy	5	\$ 7.00
Morada de Paz	Tagore	5	\$ 10.00
De esclavo a catedrático	Washington	5	\$ 12.00
La educación Pública en México	Sec. de Educación	5	\$ 25.00
Historia y Antología del Pensamiento Filosófico	Caso	1	\$ 7.00
Doctrinas e Ideas	" "	1	\$ 2.50
Principios de Estética	" "	1	\$ 2.00
Psicología de los Sentimientos	Pierre Jamet	1	\$ 2.50
[...]estein al alcance de todos	Felke	1	\$ 0.30
Los grandes problemas nacionales	Molina Enríquez	1	\$ 1.00
La cuestión religiosa en México	Uroz	1	\$ 4.00
Catecismo agrario	Cuadros Caldas	1	\$ 1.50
El General Calles y el Sindicalismo	Gil Pihaloup	1	\$ 1.80
La Lepra Nacional	Parra	1	\$ 0.50
La cooperación	Gorozpe	1	\$ 2.50
Manual para uso de los Fundadores y Administradores de las Cooperativas en México	Sec. de Educación	1	\$ 0.75
México y los Estados Unidos ante el Derecho Internacional	Esquivel Obregón	1	\$ 2.00
La Enseñanza de la Lengua Nacional	Hude	1	\$ 2.00
La Fuente del Idioma Español	Rodríguez	1	\$ 1.00
Lecciones de Biología	Ochoterena	1	\$ 1.00
El Cuerpo Humano y la Salud	Elias Bell	1	\$ 1.28
Amigos y Auxiliares del Hombre	Eddy	1	\$ 1.92
Método y Dibujo	Best	1	\$ 1.00
Arte Decorativo	Vda. de Carrillo	1	\$ 1.00
Palntillas [sic] para Trabajos en Lámina	Morán	1	\$ 1.00
Manual del Electricista	Maciel	1	\$ 2.50
Páginas Viejas con Ideas Actuales	J. M. P. Casauranc	1	\$ 2.50
La diplomacia del Dollar	Nearing y Freeman	1	\$ 4.00
Lecturas para mujeres	G. Mistral	1	\$ 1.00
Pasos de comedia	Emilio Abreu Gómez	1	\$ 1.00
La Casa	Torres Bodet	1	\$ 1.50
Amado Nervo, La Peralta y Rosas	Rosales	1	\$ 2.00
Los Ojos de Aladino	Zincúnegui	1	\$ 1.30
Tardes de Xochimilco	Villaespesa	1	\$ 2.25
Las Alas Abiertas	Núñez y Domínguez	1	\$ 2.00
Leyendas Aztecas	Torres Quintero	1	\$ 2.00
D. Quijote de la Mancha	Cervantes	1	\$ 0.60
Fábulas	Iriarte	1	\$ 0.75
Historia de México. Tomo I	Toro	1	\$ 3.50
" " " " II	" "	1	\$ 3.50
" " " " III	" "	1	\$ 6.00
		72	\$ 159.15

A la hoja 2.

AHSEP: DGMC, IS, SLP, 1927, Caja 18, Expediente 5, foja 1

Título de la obra	Autor	Volúmenes	Importe
De la hoja número 1		72	\$ 159.15
Chapultepec Español	Campos	1	\$ 1.50
Historia General de México	Justo Sierra	1	\$ 2.00
Valle de México	Mateos	1	\$ 0.15
El Lienzo de Jucutacato	Mendizábal	1	\$ 0.50
Rie	Huruchurto y A.	1	\$ 1.50
Corazón, Diario de un Niño	Amices <i>[sic]</i>	1	\$ 0.85
Lecturas Populares	Velázquez B.	1	\$ 2.25
Evangelios	Tolstoi	1	\$ 1.00
Cuentos	" "	1	\$ 1.00
Vidas ejemplares	Rolland	1	\$ 1.00
Obras	Tagore	1	\$ 1.00
El Sistema de las Escuelas	Sec. de Educación	1	\$ 5.00
		84	\$ 176.20

N O T A : - Al abrir los paquetes se encontró que faltaron las obras siguientes:

El Pan Nuestro de Cada Día	Gómez Ugalde	1	\$ 2.00
Aurelia	Nerval	1	\$ 0.30
Las Dos Amantes	Musset	1	\$ 0.30
El Brazalete de los Gramates	Kovrenz	1	\$ 0.30
		4	\$ 2.90

Tancanhuitz, S.L.P. a 7 de septiembre de 1 927.

Entregué
Jefe de la Misión,
[Rúbrica] [Sello]

Recibí
Director de la Escuela
[Rúbrica] [Sello]

Elisa Acuña Rosseti,

Maximiliano Esparza

Intervine,
Inspector Instructor de
la Zona de la Huasteca,
[Rúbrica] [Sello]

Jesús J Villarreal.

AHSEP: DGMC, IS, SLP, 1927, Caja 18, Expediente 5, foja 2

Texto 3 / Poema a la Misión Cultural

Dedicado a los señores y señoras de la Misión Cultural. 24 noviembre 1928 [sic]

Por Benigno Silva

Preciosas son las flores
Que nacen a la luz purísima del día
Preciosos son también los ruiseñores
Que cantan mil himnos a poesía

Mas con voz preciosa y queda
En momentos felices y dichosos
Un encanto felicito desde su arboleda
A vuestra Villa que se llama Pozos

Porque de esta fecha al llegar
Cual otro tiempo no ha llegado
Ante la ilustre misión cultural
Se encuentra el profesorado

Una parte del hermoso estado potosino
Que aquí han ejecutado sus labores
Para este pueblo su vecino
Estas son sus bellas flores

Y hoy que sus trabajos escriben
En esta fecha, este día
Del mismo encanto sirven
Mil himnos a poesía

Y el ilustre y respetado ayuntamiento
En momentos de quietud expansiva
La debida gracia sin encanto
A la muy ilustre misión

Ya las señoritas profesoras
Que en las mañanas de estío
Son preciosas amapolas
De las márgenes del río

Este cuadro encantador
Que el profesorado presenta
Simboliza cariño y amor
A la juventud que alimenta

Porque quitando espinas y abrojos
Juventud tierna, y también sencilla
Más tarde ya verán tus ojos
Salvar este fructuoso mar, de la una la otra orilla

Hoy yo vengo con calma de contento lleno
En momentos felices y dichosos
Que cante el Poeta y hulla la pena
En vuestra Villa que se llama Pozos

Profesorado, cantar y más cantar
Pajarillo barranqueño
Para que la ilustre misión cultural
De él también se haga su dueño

Para en aquellas celestes reuniones
Que muchas del brillo las tendrán
Lleven allí estas canciones
A la gran Tenochtitlán

Tened grabado y presente
Que momentos felices y dichosos
Desde oeste hasta el oriente
Y se les ama en esta Villa de Pozos

Mas quizá querrá el destino
Que de otra fecha al llegar
No lleve otro camino
La ilustre misión cultural

Mas hoy que de contento gira
Para más y más girar
Pido un aplauso amistoso
Para la ilustre misión cultural

Villa de Pozos, 24 noviembre 1927
Benigno Silva [rúbrica]

AHSEP: DGMC, IS, SLP, 1927, Caja 18, Expediente 9, fojas 7, 7v y 8

