

EDUCACIÓN RURAL, EXPERIMENTOS SOCIALES
Y ESTADO EN MÉXICO: 1910-1933

Copia para el SNI

EDUCACIÓN RURAL, EXPERIMENTOS SOCIALES
Y ESTADO EN MÉXICO: 1910-1933

Marco A. Calderón Mólgora

Copia para el SNI



El Colegio de Michoacán



Fideicomiso Teixidor

370.19346

CAL-e

Calderón Mólgora, Marco A., autor

Educación rural, experimentos sociales y estado en México : 1910-1933 / Marco A. Calderón Mólgora. – Zamora, Michoacán : El Colegio de Michoacán © 2018

418 páginas : ilustraciones ; 23 cm. – (Colección Investigaciones)

ISBN 978-607-544-031-6

1. Indios de México – Educación
2. Educación Rural – México – Historia
3. Educación y Estado
4. Educación – Aspectos Sociales

Imagen de portada: Hilando fibra de lechuguilla, jarcería. Elaboración de costales, Actopan, Hdgo. AGN, *México contemporáneo*, Dirección de Misiones Culturales, caja 45, exp. 11.

© D. R. El Colegio de Michoacán, A. C., 2018
Centro Público de Investigación
Conacyt
Martínez de Navarrete 505
Las Fuentes
59699 Zamora, Michoacán
publica@colmich.edu.mx

Patrocinado por
Fideicomiso “Felipe Teixidor
y Monserrat Alfau de Teixidor”
Georgia núm. 44, Col. Nápoles
03810 Ciudad de México

Impreso y hecho en México
Printed and made in México

ISBN 978-607-544-031-6

A Mauricio, Emilio y Perla.

Copia para el SNI

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	13
DE FUENTES, ARCHIVOS Y CITAS	15
INTRODUCCIÓN	17
Estado y cambio cultural	22
Del “problema indígena” al “problema rural”	29
Socialización y recreación	34
Investigación y experimentos sociales	39
Educación progresiva y la escuela rural mexicana	44
Sobre el capitulado	48
PRIMERA PARTE	
ANTECEDENTES	
I. EL “PROBLEMA INDÍGENA” Y LA EDUCACIÓN	53
Francisco Pimentel	53
La primera ley indígena	59
La Sociedad Indianista Mexicana	62
El Congreso Indianista	65
<i>Educación Indígena</i>	68
<i>La adaptabilidad de los indios</i>	80
II. LA POBLACIÓN DEL VALLE DE TEOTIHUACÁN Y LA EDUCACIÓN RURAL	85
Franz Boas y la educación rural	85
La heterogeneidad cultural como problema social	88
La Dirección de Antropología	90

La población del Valle de Teotihuacán	95
<i>Visiones sobre el Valle</i>	98
<i>El censo de población</i>	100
<i>El tipo físico</i>	105
<i>La Escuela Regional</i>	106
La población del Valle de Oaxaca	116

SEGUNDA PARTE

EDUCACIÓN RURAL Y EXPERIMENTOS SOCIALES

III. LOS MAESTROS MISIONEROS Y LA CASA DEL PUEBLO	123
La visión de Vasconcelos	124
Los maestros misioneros	130
La Casa del Pueblo	142
Educación rural en el callismo	149
El “problema rural” según Gregorio Torres Quintero	154
Educación rural en el maximato	161
IV. MISIONES CULTURALES Y LA CUESTIÓN SOCIAL	167
Los Cursos de Invierno	168
El experimento de San José, Morelos	170
La Misión de Zacualtipán, Hidalgo	178
La organización de las Misiones Culturales	181
La institucionalización de las Misiones Culturales	186
El trabajo social y el cambio cultural	194
Las Misiones Culturales en el maximato	200
V. MICHOACÁN: EDUCACIÓN RURAL EN LA PRÁCTICA	205
Profesores conferencistas y la Escuela Normal Rural	205
Maestros misioneros	209
Las Escuelas Rurales y la federación	212
Las Misiones Culturales de 1926	215
<i>Pueblo Nuevo</i>	217
<i>Jicalán, Uruapan</i>	221
<i>Tacámbaro</i>	224

Las Misiones Culturales de 1928	227
<i>Tlacotepec</i>	228
<i>Tingambato</i>	232
<i>Villa Jiménez</i>	237
<i>Paracho y Erongarícuaro</i>	240
<i>Nahuatzen</i>	245
VI. XOCOYUCAN, TLAXCALA	247
Misiones Culturales Permanentes	248
La Misión Cultural Permanente del Valle de Xocoyucan	253
<i>La Normal Rural</i>	266
<i>Elena Landázuri y el trabajo social</i>	268
<i>De charlas, conferencias, cine y teatro</i>	276
Balance	278
VII. ACTOPAN, HIDALGO	283
La primera Misión Cultural	284
La Misión Permanente	286
<i>Sociabilidad y trabajo social</i>	290
<i>Industrias locales</i>	298
<i>Higiene</i>	301
<i>Visitantes distinguidas</i>	307
<i>Carlos Basauri</i>	308
Balance	311
VIII. CARAPAN, MICHOACÁN	317
La Comisión de Investigaciones Indias	318
La Cañada de los Once Pueblos	324
La Estación Experimental	330
<i>El Centro Social</i>	335
<i>Escuelas</i>	341
<i>El onceavo pueblo de la Cañada</i>	345
<i>Otras actividades</i>	347
<i>La ruptura</i>	348
El interinato de Carlos Basauri	350
La administración de Enrique Corona	351
Balance	357
Epílogo	360

IX. EPÍLOGO Y CONCLUSIÓN	361
FUENTES PRIMARIAS	373
BIBLIOGRAFÍA	381
ÍNDICE DE FOTOGRAFÍAS	397
ÍNDICE ONOMÁSTICO	399
ÍNDICE TEMÁTICO	407
ÍNDICE TOPONÍMICO	411

Copia para el SNI

AGRADECIMIENTOS

Este libro no habría sido posible sin el apoyo de muchas personas. Dado que ha pasado tanto tiempo desde que comencé a trabajar en él, corro el riesgo de omitir algunos nombres. Alberto Flores, leyó algunas partes del manuscrito en versiones preliminares y organizó una base de datos intentando poner orden en el caos de la información. Si bien yo inicié el trabajo de archivo, el apoyo de Rosa María González fue crucial para obtener datos del Archivo General de la Nación (AGN), de la Secretaría de Educación Pública, del Archivo Histórico y de Educación de la UNAM y del Fondo Elena Torres Cuéllar, depositado en la Biblioteca Francisco Javier Clavijero de la Universidad Iberoamericana en Santa Fe; además realizó varias lecturas del manuscrito en su conjunto y elaboró los índices. Leticia Mayorga elaboró un instrumento de consulta con una parte del material que fui acumulando a lo largo de varios años. Aura Ramírez organizó varias carpetas con materiales sobre misiones culturales y escuelas rurales. Carmen Moreno digitalizó una parte importante del archivo. Julia de Luna Peña logró rescatar varias fotografías del AGN. Denisse Román realizó una meticulosa lectura de todo el manuscrito.

Varios colegas de El Colegio de Michoacán hicieron el favor de comentar distintos aspectos de la investigación a lo largo del tiempo. Agradezco por ello a Paul Liffman, Andrew Roth, Rihan Yeh, Gabriela Zamorano, Laura Roush, Dominique Raby, Jorge Uzeta, Elizabeth Juárez, Cristina Monzón, Paul Kersey, Martín López, Phillipe Schafhauser, Elizabeth Araiza, Sergio Zendejas, Yanga Villagómez, Pedro Márquez y Álvaro Ochoa. De manera especial doy las gracias a Gail Mummert y Verónica Oikión, quienes realizaron comentarios muy puntuales en diferentes momentos. Agradezco a Martín Sánchez y José Antonio Serrano

distintos apoyos. De la Biblioteca Luis González y González es obligado dar las gracias a Isabel Barriga, Emeterio Martínez, Iván Alonso y Julio César Ramírez. A Margarita Martínez, secretaria del CEA, le agradezco su infinita paciencia y apoyo a lo largo del tiempo.

En diversos foros en los que presenté avances parciales de investigación tuve la oportunidad de recibir comentarios, críticas y sugerencias de varios colegas. Agradezco a Stephen Lewis, José Luis Escalona, Alejandro Agudo, Luis Vázquez, Regina Martínez, Alejandro Martínez, Carlos Escalante, Milada Bazant, Elsie Rockwell, Alicia Civera, Ariadna Acevedo, Gabriel Angeloti, Esteban Krotz, Laurencio Sanguino, Mauricio Tenorio, Laura Mateos, Emilio Kuri, Mónica Chávez, Gunther Dietz, Bruno Baronnet, Elizabeth M. Buenabad, Ricardo Macip, Cruz Corona, Soledad de León, Ulrike Keyser, Paula López, Regina Cortina, Carlos García, Carlos Paredes, Napoleón Guzmán, Rosa Nuño, Carlos Antaramián, Luciano Oropeza y Guadalupe García. Oresta López leyó un primer borrador completo del manuscrito, sugiriendo cambios importantes. Las críticas, comentarios y recomendaciones de Guillermo de la Peña llegaron en un momento muy oportuno.

Agradezco el cálido apoyo de Verónica Gutiérrez, David Dressing, Sean Knowlton y Hortensia Calvo durante mi estancia en la Biblioteca Latinoamericana de la Universidad de Tulane, en Nuevo Orleans. Agradezco a la American Philosophical Society (APS), que me otorgó una beca para realizar investigación en la Biblioteca Regestein de la Universidad de Chicago. Aprecio infinito el apoyo de Claudio Lomnitz y Esteban Andrade durante mi estancia de investigación en la Biblioteca Butler de la Universidad de Columbia. Gracias a Matthew Butler y Charles Hale por su apoyo para realizar un año sabático en la LILLAS de la Universidad de Texas en Austin. Gracias al Conacyt por la beca sabática.

Por motivos diversos, agradezco a Reynaldo Rico, Catalina Boni, Ricardo Calderón, Ana Guerrero, Luis Manzanilla, Luis Esparza, Antonio Prieto, Laura Cházaro, Marina Acevedo, Nelly Calderón, Gerardo González, Rossana Marroquín, Mateo Barrientos, Socorro Alvarado, Laura Peña y Ricardo García. Doy gracias también a Kiki, Itzia y Tlaka García Peña. De manera muy especial agradezco a Emilio Gallegos, Mauricio Calderón y Perla Luz García, a quienes este trabajo está dedicado.

DE FUENTES, ARCHIVOS Y CITAS

Comencé el trabajo de archivo hace varios años, cuando el enorme acervo de la SEP se encontraba en el centro de la ciudad de México, en la calle Cinco de Febrero; continué buscando información cuando ese material fue trasladado a la avenida Cien Metros y cuando tiempo después pasó a ser parte del Archivo General de la Nación. Este escrito recupera documentos del fondo documental Elena Torres, depositado en la Biblioteca de la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México, un material que pese a su riqueza, ha sido poco utilizado. Fue necesario consultar varios fondos del Archivo Histórico y de Educación de la UNAM.

En diferentes momentos tuve la oportunidad de visitar varias bibliotecas y archivos en Estados Unidos. Con la beca Greenleaf trabajé en la Biblioteca Latinoamericana de Universidad de Tulane. Una beca de la American Philosophical Society me permitió realizar una estancia en la Biblioteca Regenstein de la Universidad de Chicago. Luego, una beca Edmundo O’Gorman, no sólo me permitió trabajar en la Biblioteca Butler de la Universidad de Columbia, sino también visitar la biblioteca del Teachers College, así como consultar parte del acervo de la American Philosophical Society en Filadelfia, además de la biblioteca del Seminario de Hartford, Connecticut, donde se encuentran depositados muchos papeles de Mabel Carney, un personaje clave en la historia de la educación rural de Estados Unidos, quien ejerció cierta influencia en México a través de la figura de Elena Torres. Gracias a una beca sabática del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) fue posible consultar múltiples documentos y libros de la Biblioteca Natalie Lee Benson de la Universidad de Texas en Austin.

Para hacer más sencilla la lectura y facilitar a los lectores la búsqueda de las referencias específicas, las fuentes primarias, es decir, materiales de

archivo, boletines, revistas, ensayos y libros depositados en colecciones especiales de diferentes acervos, se citan a pie de página. En esa categoría se incluyen todos los boletines de la Sociedad Indianista Mexicana, de la Secretaría de Agricultura y Fomento y de la Secretaría de Educación Pública. Los artículos de revistas como *Ethnos*, *Quetzalcóatl*, *Mexican Folkways*, *Pogressive Education* y *Adult Education*, entre otras, que no sólo sirvieron como fuentes de información sino como materiales de análisis, están incluidas como fuentes primarias y aparecen citadas a pie de página. Varios libros publicados por la Secretaría de Educación Pública se citan como fuentes primarias, como es el caso de los tres volúmenes de *La población del Valle de Teotihuacán*, coordinados por Manuel Gamio, así como otros libros sobre Misiones Culturales publicados por la misma secretaría. Las fuentes secundarias se citan con el método Harvard, es decir, se coloca el apellido, año y página del autor y en la bibliografía final aparece la referencia bibliográfica completa.

Es importante señalar que resultados parciales de esta investigación han sido publicados en un par de artículos de revista, uno para la Sociedad Española de Historia de la Educación y otro para la Sociedad Mexicana de la Historia de la Educación. También han sido publicados resultados parciales en tres capítulos de libro: uno sobre Actopan, otro sobre Carapan y uno más sobre misiones culturales en México.

INTRODUCCIÓN

Estableciendo como eje de análisis algunos *experimentos sociales* organizados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en las décadas de 1920 y 1930, el objetivo central del libro es analizar la forma en que el programa de educación rural del gobierno federal contribuyó al cambio cultural asociado a la formación del Estado de la posrevolución, a la difusión del sentimiento de ser mexicano y a la constitución de un nuevo sistema político. Basada en una amplia información primaria, esta investigación teje una complicada historia sobre “laboratorios culturales” cuyo propósito era encontrar métodos adecuados para *incorporar* la población indígena a la nación, capacitar a los habitantes del campo para su ingreso al mercado laboral e incrementar la producción agrícola, así como para volverlos ciudadanos mexicanos. Esta historia se constituye por miles de piezas, muchas de ellas muy pequeñas y difíciles de embonar. Si bien una parte de la historiografía sobre la educación pública hace referencia a varios de estos experimentos sociales en México, hasta el momento no existe ningún trabajo que analice ese proceso en su conjunto. Como se muestra en estas páginas, existe cierta continuidad entre la célebre Estación Experimental de Carapan, Michoacán, la Casa del Pueblo y las Misiones Culturales, tanto las itinerantes como las permanentes.¹

1. La SEP publicó dos libros sobre Misiones Culturales con información muy valiosa, uno en el año de 1928 con el título de *Las Misiones Culturales en 1927, Las Escuelas Normales Rurales*, y otro en el año de 1933 titulado *Las Misiones Culturales, 1932-1933*. Múltiples boletines de la SEP contienen datos significativos al respecto, así como es el libro *El esfuerzo educativo en México (1924-1928)*. Todo ese material se cita profusamente en este trabajo, sobre todo en el capítulo IV. La maestra estadounidense Katherine M. Cook publicó en 1932 un folleto titulado *The House of the People*, un texto en el que dedica un capítulo a las Misiones Culturales, el cual sería traducido y publicado por Rafael Ramírez (1936). La investigación de George I. Sánchez, 1936, *México, A Revolution by Education*, contiene un capítulo específico sobre las Misiones Culturales. Pueden consultarse además el libro de Augusto Santiago Sierra, 1973, *Las misiones culturales*. La mayoría de los textos antes citados están basados en documentos oficiales de la propia Secretaría de Educación; tienen en común, además, el

Al iniciar la investigación no tenía la menor idea sobre la dificultad de decir algo nuevo sobre la historia de la educación rural en el periodo aquí analizado.² Llegué al tema de forma un tanto accidental al estar realizando una investigación sobre diferentes significados políticos del cardenismo en Cherán y la Sierra Purépecha (Calderón 2004). Gracias al material de archivo sobre las primeras escuelas rurales en esa región, caí en la cuenta de que algunas historias vinculadas con la educación pública constituían una ventana muy interesante para analizar varios procesos, como las disputas locales entre políticos que se reclamaban revolucionarios y las personas cuyas creencias religiosas o estatus sociales se veían desafiadas por el proyecto modernizador, así como el proceso de cambio cultural asociado con la constitución del Estado de la posrevolución. Me entusiasmó mucho la riqueza de la información depositada en los acervos de la Secretaría de Educación Pública y del Archivo General de la Nación (AGN); llamaba poderosamente mi atención la idea de *experimento social* utilizada por algunos funcionarios de la SEP. Poco a poco fue creciendo mi fascinación sobre las luchas desatadas por la constitución de escuelas públicas y por los laboratorios culturales organizados por el gobierno federal. Lo que inició como un tema “tangencial”, poco a poco fue convirtiéndose en un problema de investigación.

Una primera contribución de este libro es dar a conocer parte de la información depositada en secciones especiales de diferentes bibliotecas y archivos de México y Estados Unidos. El manuscrito recupera informes,

hecho de presentar esos experimentos como ejemplos de una política educativa exitosa, como es el caso del libro de Gonzalo Aguirre Beltrán, 1992, *Teoría y práctica de la educación indígena*. En los últimos años han comenzado a aparecer trabajos que exploran casos específicos como la tesis de maestría de Jonatan Gamboa (2009) sobre San Luis Potosí o el de Martha Mendoza (2014) de Quintana Roo. En relación con el caso de la Estación Experimental, el trabajo más conocido es desde luego el libro de Moisés Sáenz, *Carapan, bosquejo de una experiencia*, publicado por primera ocasión en 1936, en Lima, Perú. La documentación en torno a la escuela rural o las casas del pueblo es enorme.

2. Para el periodo y las problemáticas abordadas en este libro, es importante destacar los trabajos de David Raby (1968; 1973; 1974), Gonzalo Aguirre Beltrán (1983; 1992), Claude Fell (1989), Engracia Loyo (1999; 2006; 2007; 2011), Guillermo de la Peña (1986; 1988; 2016) y Guillermo Palacios (1999). Sobre la relación entre Estado y educación son fundamentales las contribuciones de Mary Kay Vaughan (1982; 2001), Stephen Lewis (2005), Elsie Rockwell (1994; 2008), Ariadna Acevedo (2004), Alicia Civera (2008). La literatura sobre la formación del Estado en México es ya voluminosa. *Everyday State Formation*, un libro de Gilbert Joseph y Daniel Nugent publicado en el año de 1994 por Duke University Press, abrió una amplia discusión al respecto. En cuanto a la construcción del Estado, otros trabajos han puesto el acento en la cuestión agraria, en el conflicto con la Iglesia católica, o en ambos elementos (cf. Purnell 1999; López 2001; Boyer 2003; Fallaw 2013; Bantjes 2006).

cartas, artículos y ensayos publicados en boletines o libros, entre otros muchos documentos que no son de fácil acceso incluso para los especialistas. La mayor parte de los textos citados fueron elaborados por profesores, maestras, inspectores, visitantes, tanto nacionales como extranjeros, ingenieros, médicos y doctoras, periodistas, pedagogos, sociólogos y antropólogos. Como se podrá notar en varias páginas, los materiales recopilados contienen datos valiosos en cuanto a costumbres, tradiciones y creencias vernáculas de la población indígena y mestiza; emerge también información significativa en torno a las formas de percibir el “atraso social” y las maneras de encontrar “soluciones” al “problema indígena”, así como en relación con las ideas en torno al ser hombre y ser mujer; otro punto central se refiere a las dinámicas de interacción desatadas por la implantación de los programas “civilizatorios” promovidos por la SEP en distintas localidades y regiones.

Algunos de los aportes de este trabajo fueron emergiendo en el proceso mismo de investigación. Uno de ellos tiene que ver con la forma en que la “cuestión social” fue volviéndose cada vez más compleja en la medida en que los esfuerzos por industrializar el país avanzaron, en particular la producción agrícola. Sobre la cuestión social y su vínculo con la educación pública rural, es importante hacer énfasis en dos aspectos. El primer punto se relaciona con el reconocimiento del origen histórico del atraso social de la población indígena; la explicación del llamado problema indígena había que buscarla en los procesos sociales y en la historia, no en la “raza”. Un elemento fundamental que se destaca en varios capítulos, remite a las formas de “socialización” y “recreación” como elementos claves del cambio cultural. En el periodo aquí analizado se hizo mucho énfasis en el desplazamiento de la familia y la Iglesia como espacios de socialización primaria, sobre todo en el callismo y el maximato. La escuela pública rural, o Casa del Pueblo, habría de ser el centro de una nueva forma de comunidad, de un nuevo hombre y una nueva mujer (Vaughan 1982; Loyo 1999).

Un aspecto crucial se refiere al papel de las mujeres y del trabajo social en el cambio cultural. Destacadas feministas como Elena Torres Cuéllar, Elena Landázuri o Catalina Vesta Sturges desempeñaron un papel fundamental en todo el proceso al hacer énfasis en la “economía doméstica”, en el cambio de hábitos, creencias y expectativas en los hogares, en especial de las mujeres; con todo, la historia oficial de la educación pública no dice casi

nada al respecto, mientras que la bibliografía especializada no ha hecho énfasis en el trabajo social.³ Elena Torres no sólo organizó y llevó a cabo una primera “misión experimental” en el año de 1923, sino que fue la fundadora del Departamento de Misiones Culturales de la SEP en 1926, después de haber realizado una maestría en educación rural en el Teachers Colleges de la Universidad de Columbia; bajo el mando de Torres, las Misiones Culturales incluyeron una trabajadora social. Luego, en la década de 1930, jugaría un significativo papel en el diseño de los internados indígenas, haciendo énfasis en cuestiones de los derechos de la mujer y economía doméstica.⁴ Por su lado, Elena Landázuri colaboró con Manuel Gamio en la primera etapa del proyecto del Valle de Teotihuacán (1917/18), un antecedente muy relevante de la política de educación rural del gobierno federal en la década de 1920; además, participó de forma muy activa en el diseño y puesta en práctica de las llamadas Misiones Culturales Permanentes, llevando a cabo muy diversas acciones de trabajo social en Xocoyucan, Tlaxcala;⁵ los informes de Landázuri representan un significativo esfuerzo por educar a las mujeres y transformar los hogares, las familias y las casas. Mientras tanto, Catalina Vesta Sturges trabajó para la SEP varios años en Misiones Culturales, recorriendo distintos

3. Sobre educación rural y mujeres, el trabajo de Mary Kay Vaughan (2003) es central, “El alfabetismo y la educación de las mujeres del campo durante la Revolución Mexicana: ¿la subversión de un acontecimiento patriarcal”, un ensayo que recupera elementos de otros dos artículos publicados por la misma autora (Vaughan 1977; 1990). Sobre mujeres y educación en México existen desde luego varios trabajos importantes: Pilar Gonzalbo, 1987, *Las mujeres en la Nueva España: educación y vida cotidiana*; Oresta López, 2001, *Alfabeto y enseñanzas domésticas, el arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital*; María Adelina Arredondo, 2003, *Obedecer, servir y resistir*; Elena Galván y Oresta López, 2008, *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*.
4. En la Biblioteca Francisco Xavier Clavijero de la Universidad Iberoamericana en Santa Fe, Ciudad de México, fue depositado el archivo Elena Torres. Entre muchos documentos, se encuentra ahí un currículo de ella. Torres escribió un texto titulado *Las Misiones Culturales y la educación rural*, fechado en el año de 1939, un manuscrito que nunca publicó, documento que cito de manera muy amplia en el capítulo IV. En ese trabajo no sólo describe su experiencia como jefa de la Misión Experimental en San José, Morelos, sino que ofrece muchos otros datos significativos sobre su participación en los programas del gobierno federal en cuanto a educación rural, en especial la indígena. Escribió también un texto sobre “La educación de la mujer”, entre otros muchos trabajos.
5. Según Frederick Starr, en el año de 1917 y una parte de 1918, Elena Landázuri fue asistente de Manuel Gamio cuando estaba en marcha el proyecto sobre la población del Valle de Teotihuacán. Landázuri estuvo después en la Universidad de Chicago (1918-1920) realizando un doctorado en Sociología, donde tomó clases con el propio Starr. En 1928, cuando Starr realizó un recorrido por Tlaxcala visitando escuelas rurales, Landázuri estaba trabajando en la Misión Cultural Permanente de Xocoyucan, Tlaxcala. Al respecto pueden consultarse los folderes 1 y 6, de la caja núm. 22, de los papeles de Frederick Starr depositados en la colección especial de la Biblioteca Regenstein de la Universidad de Chicago.

pueblos de Oaxaca, Veracruz e Hidalgo; retomando algunas ideas de Elena Landázuri sobre trabajo social, desarrolló una sofisticada estrategia para visitar hogares y educar a las mujeres en la Misión Cultural Permanente de Actopan, Hidalgo; participó también en la Estación Experimental de Carapan. Para ella, como para otros actores políticos e intérpretes de la época como Diego Rivera, a las mujeres les correspondía promover grandes cambios sociales en sus comunidades.

Otro aporte de este trabajo es reconstruir una etapa significativa de la historia del indigenismo de Estado, el cual no comienza con la constitución del Instituto Nacional Indigenista (INI) en el año de 1948. En las décadas de 1920 y 1930, la SEP desempeñó un papel central en esa materia.⁶ Más aún, varias de las propuestas de la SEP para educar y “civilizar” se discutían en el siglo XIX y en las primeras dos décadas del XX, tal y como lo ha señalado John Britton (1976). De hecho, existen ciertas continuidades entre el liberalismo decimonónico y el nacionalismo revolucionario en cuanto a la educación rural y el problema indígena. En contraste, una diferencia significativa es que la SEP, y después el INI, tuvieron la posibilidad de poner en práctica varios programas y proyectos del gobierno federal con recursos públicos.

Más allá de los posibles aportes a la discusión académica y científica, espero que esta investigación llegue a ser del interés de mucha gente, no sólo de los especialistas, por lo que varias partes del manuscrito son narraciones descriptivas. Confío en que las maestras y los maestros de educación primaria, así como un público más amplio, encontrarán en estas páginas historias que sean de su interés y utilidad. Estoy convencido de que varios de los procesos analizados nos enseñan algo del pasado y pueden, eventualmente, resultar útiles para pensar el presente y el futuro. En varios foros en los que he tenido la oportunidad de presentar avances parciales del trabajo, más de una persona ha quedado sorprendida por las similitudes entre las propuestas sobre educación indígena y rural de las décadas de 1910 y 1920 con los proyectos de educación intercultural que en diferentes partes de la república comenzaron a llevarse a cabo en la primera década del siglo XXI. Algo similar podría

6. Sobre el indigenismo de Estado en términos de las prácticas cotidianas, véase Emiko Saldívar Tanaka, 2008, *Prácticas cotidianas del Estado, una etnografía del indigenismo*. El trabajo de Saldívar destaca tres etapas, iniciando la primera con la constitución del INI en el año de 1948. Como muestra este libro, la SEP tuvo un papel muy destacado en el indigenismo de Estado en la década de 1920 y una parte de la década de 1930.

plantearse en relación con la educación indígena promovida por el INI en la década de 1950 y en años posteriores.

Ojalá que la historia nos ofrezca lecciones sobre el pasado, para tratar de mejorar el futuro. De hecho, en el fondo de todo el esfuerzo realizado se encuentra la esperanza de poder contribuir con un “grano de arena” a la construcción de una sociedad con mayores oportunidades de “buena vida”. En parte, fue cierta decepción sobre los resultados de la “transición a la democracia” en México lo que me motivó a adentrarme en la historia. En algún momento sentí la necesidad de encontrar en el pasado la razón por la cual, a pesar de la alternancia política, lastres como el clientelismo, la corrupción y otras prácticas autoritarias siguieron reproduciéndose. Por desgracia, en los últimos años la violencia ejercida por grupos del crimen organizado, la inseguridad pública y la pobreza han ido en dramático crecimiento. Dichas tendencias, desde luego negativas, pueden incrementarse aún más si el Estado abandona su responsabilidad en cuanto a la educación. Espero que este libro contribuya a reflexionar sobre la forma en que la educación pública es fundamental en una sociedad con grandes desigualdades sociales.

ESTADO Y CAMBIO CULTURAL

En un proceso gradual, los gobiernos “emanados” de la Revolución tuvieron la capacidad de inculcar en los habitantes del campo el sentimiento de pertenencia a la nación. La escuela rural tuvo un significativo papel en la construcción de la “identidad nacional” en las décadas de 1920 y 1930, no sólo por la introducción de materias sobre la historia patria, sino por muchas otras estrategias que fueron llevadas a la práctica por la SEP para “mexicanizar” a la población indígena, como los profesores conferencistas, los maestros misioneros, las escuelas rurales o casas del pueblo, las misiones culturales, los festivales cívicos, la educación física, las visitas familiares a los hogares realizadas por trabajadoras sociales, las escuelas normales rurales y los internados indígenas, el fomento a la producción artesanal, así como el teatro, el cine y la radio (Vaughan 1982; Rockwell 1994; Loyo 1999; Palacios 1999; López 2001; Dawson 2004; Lewis 2005; Vaughan y Lewis 2006; Civera 2008). En el caso de México, el proceso de construcción de la nación o “comunidad imaginada”

estuvo vinculado a la configuración de un orden social marcado por profundas desigualdades sociales (Anderson 1997; Lomnitz 2001).

Variadas circunstancias influyeron para que la Secretaría de Educación Pública estableciera estrategias diversas con el propósito de encontrar métodos adecuados para “civilizar”: problemas presupuestales, conflictos y contradicciones entre los trabajadores de la SEP, realidades regionales diversas, caciquismo, diferentes perspectivas de las autoridades políticas en sus varios niveles. La falta de maestros capacitados para llevar a la práctica los designios de la secretaría constituyó un problema serio; por ello, una parte importante de recursos públicos fueron utilizados en la capacitación de los profesores. Otro aspecto básico es la forma en que los maestros rurales y los habitantes de las localidades resistieron o reinterpretaron los mandatos del gobierno federal. Todos esos elementos tuvieron un papel significativo en relación con los resultados “concretos” de las políticas de la federación en materia educativa.

Si bien el fin de la etapa armada de la Revolución desató cierto optimismo en cuanto a las posibilidades de futuro, la gente común y corriente resultó ser difícil de transformar en relación con sus creencias, costumbres, tradiciones y formas de pensar. De hecho, pese a las “obvias” ventajas del progreso y la civilización que algunos agentes del gobierno federal se afanaban en difundir e implantar, la población mostró resistencias frente a los proyectos de modernización (Knight 1990). La búsqueda constante de diferentes métodos y estrategias para educar y civilizar a la población rural es el resultado de los problemas y dificultades encontradas a la hora de llevar a la práctica los proyectos impulsados por las elites revolucionarias.

Un elemento central de esta historia es que la educación rural buscaba la industrialización del campo, lo que implicaba cambios drásticos en la organización social, en los hábitos de trabajo, en las expectativas, en las formas de pensar, en las creencias vernáculas, en suma, en el “*ethos* moral” de la población que habitaba en el campo. Se buscaba una nueva manera de “regulación moral”, asociada con nuevas formas de producción para el mercado (Corrigan y Sayer 2007, p. 46). Múltiples funcionarios del gobierno federal estaban interesados en promover la industrialización de la producción agrícola, aprovechando las tecnologías y los conocimientos científicos del momento. Si bien en el discurso público era fundamental atender y tener

en cuenta las necesidades de la población rural, en especial de los indígenas, las necesidades locales parecen haber estado subordinadas a las “necesidades” del Estado-nación. Muchas prácticas y creencias vernáculas iban a contracorriente de las exigencias del “progreso” y la “modernización”. Intelectuales pedagogos de la SEP, así como otros grupos o actores sociales como hacendados, empresarios e inversionistas potenciales, compartían la idea de que los habitantes del campo, en especial los indígenas, eran gente apática, sin expectativas, que se limitaban a producir para satisfacer sus necesidades, además de estar aislados, ser fanáticos religiosos y vivir en condiciones poco higiénicas (Vaughan 1982, pp. 127-133). Persistía una antigua convicción liberal decimonónica en cuanto a la supuesta “degeneración” del indígena. Lo que parece haber cambiado es la explicación en cuanto a las causas del atraso social y las formas de resolverlo.

El énfasis de la educación rural en el proceso de industrialización fue creciendo con el paso de los años y durante el callismo se vuelve el punto clave (Loyo 1999; Ramírez Castañeda 2006). La crisis económica de 1929 en Estados Unidos afectó la producción agrícola para la exportación al país del norte. En esa circunstancia, durante el maximato creció aún más la “urgencia” de industrializar el campo e incrementar la producción agropecuaria en México, tanto para el consumo nacional como para su exportación. Dicha tendencia continuó en la administración presidencial de Lázaro Cárdenas del Río y la “educación socialista” (Quintanilla y Vaughan 1997).

Una diferencia relevante entre el Estado liberal desarrollista de finales del porfiriato y el Estado populista de la posrevolución, fue la capacidad de este último por extender sus redes hacia pueblos y localidades. Esa expansión, en parte, pudo darse mediante la escuela y los maestros rurales. Al mismo tiempo, en materia de educación indígena es posible resaltar continuidades significativas entre los diversos liberalismos decimonónicos y el nacionalismo revolucionario.⁷ La propuesta de crear escuelas en pueblos y localidades para educar a los indígenas y volverlos mexicanos no nace en el siglo XX; por el contrario, en los primeros años del México independiente, tanto Lucas Alamán

7. Alan Knight distingue tres tipos de liberalismo en México a lo largo del siglo XIX: el primero, constitucionalista, el segundo institucional y el tercero liberal desarrollista (Knight 1985, pp. 60-61). Este último fue un liberalismo cargado de positivismo, el cual se constituye en la ideología dominante de la elite hegemónica del porfiriato.

como José María Luis Mora, consideraban que el Estado tenía la obligación de ofrecer educación pública (Vázquez 1975). Después, las propuestas sobre la creación de una escuela pública de alcance nacional continuaron presentándose, como fue el caso de Ignacio Manuel Altamirano (Machlis 1974) o Justo Sierra (Sierra 1948; Britton 1976, pp. 446-450; De la Peña 1988, p. 45), entre otros. Si bien algunos gobiernos estatales crearon escuelas públicas en el campo, fue poco lo que el gobierno federal realizó a ese respecto. A juicio de Anne Staples, la educación indígena fue una falsa promesa en el México decimonónico (Staples 1999).

Según el censo de 1900, al iniciar el siglo XX existía en México un total de 13 607 249 habitantes, de los cuales 8 001 287 eran analfabetas (58.8%). La misma fuente indica que la población indígena era de 2 077 666, lo que representaba 14.75% del total.⁸ Esas cifras son muy imprecisas y los habitantes indígenas eran mucho más; sin embargo, dan una idea de la magnitud del analfabetismo. Diez años más tarde existían 15 139 885 habitantes, de los cuales 10 324 848 no sabían leer ni escribir (68.19%).⁹ Otra fuente indica que de 3 765 801 niños, sólo 900 913, es decir, 23.92%, estaban inscritos en escuelas. Los esfuerzos del gobierno federal en materia de educación se enfocaban en zonas urbanas, en especial en la capital del país. Entre 77 y 82% de la población era analfabeta (Presley 1963, p. 64). Moisés Sáenz plantea que en 1910 el porcentaje de analfabetismo era de 80%.¹⁰ Pese a todo, Porfirio Díaz llegó a afirmar que la educación pública en pueblos rurales era un aspecto muy relevante; desde su perspectiva, la paz y la unidad nacional dependían de la educación, como declaró en famosa entrevista al periodista estadounidense James Cleerman. Poco antes, en 1908, integrantes de la Sociedad de Geografía y Estadística planteaban la urgencia de educar al indio tomando en cuenta las particularidades étnicas y físicas de la población; según la misma fuente, el educador habría de formular programas de educación integral para cada región (*ibid.*, p. 66).¹¹

8. Jesús Díaz de León, 1911, “Los problemas de la enseñanza elemental á las razas indígenas”, Presidente de la Sociedad Indianista Mexicana, p. 3.

9. Alberto J. Pani, 1912, “La Instrucción Rudimentaria en la República”, Subsecretario de Instrucción Pública, p. 9.

10. Véase Moisés Sáenz y Guy Stevens, 1929, “The Mexican Situation”, p. 26.

11. Presley cita el trabajo de Irma Wilson, *Mexico: A Century of Educational Thought*, de 1941, publicado por el Institute of Hispanamerican World, en Nueva York. El mismo autor destaca otros elementos muy relevantes

El 1 de junio de 1911, al final del porfiriato, fue emitida la Ley de Instrucción Rudimentaria, que autorizaba al Poder Ejecutivo crear escuelas públicas en todo el país, cuyo objetivo era “enseñar principalmente a los individuos de la raza indígena a hablar, leer y escribir el castellano”, así como “a ejecutar las operaciones fundamentales y más usuales de la aritmética” (Pani 1918, p. 11).¹² Pese a todo, fue poco lo que se hizo a ese respecto en la década de 1910. Un poco más de un millón de personas perdieron la vida en esa década, en parte como resultado de la violencia y en parte por enfermedades como la influenza española. Según Moisés Sáenz, en 1920 existía una población aproximada de 14 millones de habitantes, de los cuales tres millones y medio eran “indígenas puros”, 2 millones “blancos” y 8 300 000 mestizos. Sáenz señala que la distinción entre mestizos e indios puros era problemática; sin embargo, afirma también que cerca de dos millones de mestizos eran indios puros en un 95%. Del total de población, 63.29% era analfabeta.¹³ El censo de 1921 registró un total de 14 500 000 habitantes, de los cuales 1 820 844 fueron clasificados como indígenas (12.55%); la población mayor a 10 años que declaró ser analfabeta era de 6 879 348, lo que representaba 47.44% del total.¹⁴ Al incluir a la población menor a 10 años, el porcentaje era mucho mayor.

Sería hasta la segunda década del siglo XX cuando el gobierno federal tendría la capacidad de multiplicar escuelas e incrementar el número de maestros en todo el territorio nacional. Un punto muy importante fue la constitución de la SEP. En 1922, el Departamento de Educación y Cultura

de la historia de la educación rural en la década de 1900. En el año de 1906, Ricardo Flores Magón y el Partido Liberal Mexicano (PLM) planteaban la necesidad de poner mayor atención en la educación primaria. Había que subir los salarios de los maestros e introducir enseñanzas de actividades manuales para combatir los vicios de las escuelas aristocráticas del porfiriato; otro punto significativo era volver obligatoria la educación primaria e incrementar el número de escuelas en toda la república, en las que se impartieran lecciones sobre artes y artesanías, así como educación cívica. La propuesta era suprimir las escuelas religiosas. En general, el programa del PLM seguía la Constitución de 1857 (*ibid.*, pp. 67-68). Por su lado, la Iglesia católica mexicana, inspirada en la encíclica *Rerum novarum* de 1891, del Papa León XIII, promovió la celebración de cuatro congresos en los que se discutieron problemáticas como la desigualdad social y las injusticias generadas por el capitalismo y la industrialización. El primer congreso se llevó a cabo en la ciudad de Puebla en 1903. Allí se discutió de manera amplia la cuestión de la educación rural (*ibid.*, p. 68).

12. Cf. Alberto J. Pani, 1912, *La instrucción rudimentaria en la República*, Colecciones especiales (CE); Lisandro Calderón, 1912, *Las Escuelas Rudimentarias de Indígenas*; Gregorio Torres Quintero, 1913, *La instrucción rudimentaria en la República, Estudio presentado en el Primer Congreso Científico Mexicano*.
13. Véase “The Norman Wait Harris Memorial Foundation, Third Institute, Educational Policy of the Mexican Government”, c. III, Colección especial, Biblioteca Regestein, Universidad de Chicago.
14. *Resumen del Censo General de Habitantes*, 30 de noviembre de 1921.

Indígena contrató a 100 maestros misioneros quienes fueron enviados a “los principales centros indígenas de la República”. Esos profesores ambulantes no sólo comenzaron a enseñar a leer, escribir, sumar, restar, multiplicar y dividir así como a impartir pláticas sencillas sobre civismo; buscaban también enseñar nuevas técnicas de producción agrícola; tenían además la responsabilidad de crear conciencia en la población adulta acerca de los problemas asociados con el consumo de alcohol en exceso, fomentar la creación de hábitos de ahorro, promover cooperativas y despertar el interés por el “teatro vernáculo”, así como contribuir a “formar una cultura y una educación elementales”. Esos profesores ambulantes debían elaborar informes sobre las condiciones económicas y culturales de las regiones donde comenzaron a trabajar, con la intención de conocer las potencialidades productivas locales y adaptar sus estrategias educativas a las necesidades locales.¹⁵ En el primer año de existencia de la SEP se “expidieron 1 371 nombramientos de profesores para los Estados de Colima, Durango, Aguascalientes, Morelos, Michoacán, Tlaxcala, Guerrero, Guanajuato, Mérida, Querétaro y Puebla”.¹⁶ Entre finales de 1922 y septiembre de 1923, el número de estudiantes en escuelas rurales se duplicó al pasar de 17 mil a 34 mil alumnos, instalándose escuelas en “lugares *donde jamás había existido colegio alguno*”.¹⁷ Para el año de 1924, las cifras oficiales señalan la existencia de 1 605 escuelas primarias, tanto urbanas como rurales, en todo el país, atendidas por 3 922 maestros.¹⁸ Durante la administración presidencial de Plutarco Elías Calles, “El Esfuerzo Educativo” creció de manera significativa. Una fuente indica que en 1924 existían 1 044 escuelas rurales en las que estaban inscritos 76 076 alumnos atendidos por 1 105 profesores, mientras

15. SEP, 1922, *La educación pública en México a través de los mensajes presidenciales*, p. 220. Un documento citado por George I. Sánchez destaca muchas de las importantes tareas que los maestros misioneros habrían de llevar a cabo: visitar centros indígenas, elaborar reportes sobre las condiciones educativas de los indios, intensificar la campaña de alfabetización iniciada por Vasconcelos como rector de la Universidad Nacional en 1920, así como impartir charlas a los profesores que vivieran en la comarca. Los misioneros debían recomendar el tipo de educación que podría ser viable entre los grupos nativos tomando en cuenta sus condiciones económicas, debían seleccionar a las personas adecuadas para desempeñarse como profesores rurales, estudiar las industrias nativas y la forma de promoverlas, organizar exposiciones de los productos locales en cooperación con agrónomos de la Secretaría de Agricultura, analizar el tipo de cultivos, el clima, las comunicaciones y los salarios. Además, tanto el maestro misionero como el profesor residente debían aprender la lengua local con la finalidad de facilitar la transmisión de conocimientos (Sánchez 1936, pp. 66-76).

16. SEP, 1922, *La educación pública...*, p. 221.

17. SEP, 1923, *La educación pública...*, p. 229, cursivas en el original.

18. SEP, 1924, *La educación pública...*, p. 231.

que para el año de 1928 se registraba un total de 3 392 escuelas y 4 712 maestros, atendiendo a una población escolar de 284 056 alumnos. Esto significa que en ese periodo aproximado de cuatro años fueron edificadas o acondicionadas 2 348 nuevas escuelas, siendo contratados 3 607 nuevos maestros e inscrito 207 980 alumnos. Otro dato significativo para la misma etapa es que el número de inspectores pasó de 47 a 117, mientras que el presupuesto creció de 1 540 128 a 4 296 810 pesos.¹⁹ Las estadísticas oficiales presentan algunas variaciones. Una monografía sobre Misiones Culturales publicada por la UNESCO en el año de 1950, elaborada por Lloyd H. Huges, señala que en el año de 1923 existían 1 023 escuelas rurales atendidas por 876 maestros con una población escolar de 50 mil alumnos; en contraste, para 1930 existían 6 132 escuelas, 6 504 maestros rurales y una población escolar de 324 798 estudiantes (Schoenhals 1964, p. 43). El incremento en el número de inspectores y recursos públicos federales se vincula con el proceso de federalización educativa en México (Arnaut 1988; 1996).

Según Guillermo Palacios, “durante los años inmediatamente posteriores a la lucha [...] revolucionaria se operó en el universo campesino una transferencia del simbolismo de la figura del hacendado o del cacique local [...] hacia la figura del Estado o de sus representantes, a los cuales se entregó la función paternal que antes cabía al patriarca agrario” (Palacios 1999, p. 68). Varios autores han subrayado el hecho de que dicha transferencia fue un proceso complejo y prolongado, difícil de determinar con precisión en términos temporales (Knight 1994; Purnell 1999; Boyer 2003). Es posible afirmar también que el cambio cultural asociado a la construcción de la hegemonía revolucionaria fue el resultado de un largo y conflictivo proceso que logró “cristalizar” en los años posteriores a la administración presidencial de Lázaro Cárdenas, una vez que se pacta una nueva relación entre la Iglesia y el Estado, al inicio del gobierno de Manuel Ávila Camacho (Vaughan 2001; Calderón 2004).

En todo ese proceso, la educación pública desempeñó un papel crucial; sin embargo, a pesar de que hubo intentos significativos por terminar con el paternalismo y transferir las lealtades de los individuos a las instituciones políticas formales, la conformación del nuevo Estado y del nuevo sistema

19. Véase SEP, 1928, *El esfuerzo educativo en México*, t. I, p. 22.

político no implicó la sustitución de la familia como espacio de socialización primaria, ni la constitución de una cultura cívica ciudadana de corte liberal, ni la eliminación de la religiosidad popular, como aspiraban muchos de los modernistas. Si bien la difusión del sentimiento del ser mexicano logró socializarse, el resultado fue una mezcla de instituciones e ideologías del Estado con prácticas y creencias religiosas en las que las relaciones de compadrazgo se reproducen y complejizan. Además, la consolidación del nuevo Estado no supuso la eliminación de cacicazgos (Knight y Pansters 2005). La transferencia simbólica planteada por Palacios tuvo muchos matices, tanto en ámbitos regionales y locales como a través del tiempo; se puede señalar además, que el símbolo “en sí”, lejos de ser algo estático, está sometido a un proceso constante de negociación, cobrando nuevos significados dependiendo de las condiciones históricas específicas, así como de las particularidades económicas y las relaciones de poder (Bell 1992, p. 183; Dirks 1994, p. 488). La “hegemonía”, como proceso político vinculado a la construcción de un orden social jerarquizado y a prácticas institucionalizadas de gubernamentalidad, es siempre una construcción contenciosa e inacabada; las relaciones de fuerza son cambiantes y los acuerdos se renegocian de manera permanente, aun cuando las reglas del juego y las instituciones políticas se reproduzcan en el tiempo (Senef 2004; Roseberry 2014).

DEL “PROBLEMA INDÍGENA” AL “PROBLEMA RURAL”

A lo largo de los años, con diferentes matices, se reproduce una serie de ideas y prejuicios en torno al llamado “problema indígena” y a la manera de resolverlo (Stabb 1959; Urías 2000). Si bien entre dichas percepciones y la realidad cotidiana existía una distancia significativa, son relevantes puesto que constituyen la base ideológica sobre la que se elaboraron planes y programas para alfabetizar y educar a la población indígena. La forma de “representar” al indio ha tenido consecuencias políticas y sociales significativas en términos de la construcción de identidades colectivas, e incluso en el ámbito de las “relaciones interindividuales” (Rozat 2001, p. 12). Muchos eran los “defectos” que las elites políticas y económicas decimonónicas atribuían al indígena. Al indio se le concebía como un ser melancólico, desconfiado, tímido, hipócrita, egoísta,

falto de iniciativa, apático, con poca imaginación, mentiroso e incluso indolente. No sabía reír y no sabía disfrutar de la vida. Era además reacio a socializar con gente de otros pueblos o grupos étnicos; era también concebido como un ser fanático y supersticioso, proclive a involucrarse en las fiestas religiosas y a emborracharse con frecuencia. Si bien cultivaba el campo, se consideraba que no tenía aspiraciones; no buscaba cambiar su situación y no le interesaba incrementar la producción para insertarse al mercado. El indígena producía para su propia familia e intercambiaba parte de sus cosechas con personas de la misma localidad o ranchería o con poblados cercanos al lugar donde vivía (González 1974). Quizás quien logró definir de manera más concisa esa forma de percibir al indio fue Alexander von Humboldt, en su *Ensayo político sobre la Nueva España*, quien, a su vez estuvo inspirado en algunos frailes evangelizadores de la Colonia (Miranda 1960). Para Humboldt, “mientras los licores” no “lo sacaran de quicio”, el indígena mexicano era “grave, melancólico, silencioso” (Humboldt 1941, p. 86). En la interpretación de Francisco Pimentel, Humboldt captó bien la “degradación del indio”.²⁰

No existía una sola explicación sobre la causa del atraso social de los indígenas y es posible encontrar distintas interpretaciones y debates sobre la habilidad o incapacidad del indio para “abandonar sus costumbres e integrarse a la nueva nación”, como lo señala el mismo Pimentel. De hecho, a lo largo del siglo XIX existieron diversas teorías que buscaban explicar el problema indígena (Urías 2000a, pp. 68-79). Para algunos integrantes de la elite económica y política porfiriana, el atraso constituía un problema innato o intrínseco a la raza indígena; ese fue el caso de Francisco Cosmes, quien no tenía ninguna duda de la existencia de una “ley sociológica” vinculada a la capacidad de adaptarse al progreso. La nación mexicana estaba constituida por dos elementos: uno de ellos era “apto para la civilización”, es decir, el

20. Francisco Pimentel cita textualmente el trabajo de Humboldt, *Ensayo político sobre Nueva España*, publicado en París en el año de 1822, quien escribió: “Cuando los españoles hicieron la conquista de México encontraron ya al pueblo, en aquel estado de abyección que en todas partes acompaña el despotismo y la feudalidad. El Emperador, los príncipes, la nobleza y el clero (*los teopixquis*), poseían exclusivamente las tierras más fértiles; los gobernadores de provincia hacían impunemente las más fuertes exacciones; el cultivador se vía envilecido, los principales caminos hormigueaban de pordioseros, la falta de grandes cuadrúpedos domésticos forzaba a millares de indios á hacer el oficio de caballerías, y á servir para transportar el maíz, algodón, pieles y otros objetos de consumo que las provincias más lejanas enviaban como tributo á la capital” (citado en Pimentel 1964, pp. 81-82). La traducción del francés al español es del mismo Pimentel.

grupo de quienes descendían, “por sangre” o por “espíritu”, de los españoles; el otro era el indígena, el cual se caracterizaba por ser “completamente inepto para el progreso” (citado en Aguirre 1983, p. 125). El caso contrario era el de Joaquín Baranda, secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes, quien en el contexto del Congreso Pedagógico de 1899 se pronunció por la instrucción pública de los indígenas en sus pueblos y localidades, arguyendo que el indio, el mestizo y el blanco tenían la misma capacidad para adaptarse al progreso; a su juicio, la educación habría de convertirse finalmente en “el factor originario de la unidad nacional”, tal y como lo habían planteado los constituyentes del 57 (*ibid.*, p. 121).

Un elemento fundamental de cambio social en el último tercio del siglo XIX fue el proceso de industrialización promovido por el gobierno de Porfirio Díaz. Entre 1875 y 1910, es decir, en un lapso de treinta y cinco años, las líneas de ferrocarril aumentaron de 691 a 24 717 km; la producción de plata y oro pasó, respectivamente, de 523 000 a 2 417 000 k, y de 1 636 a 41 400 k durante el mismo periodo. El valor de las importaciones y exportaciones se multiplicó por diez. Además, fueron creadas varias escuelas públicas. Se establecieron algunos puertos marítimos equipados con tecnología moderna. Múltiples edificios públicos serían construidos, así como numerosas alamedas y jardines con kioscos forjados de hierro para espectáculos musicales en diferentes localidades (Chase 1935, p. 114). El esfuerzo por industrializar al país tuvo efectos en algunas ciudades y regiones específicas; sin embargo, la mayor parte de la población continuó siendo rural. En algunas zonas urbanas se construyeron “nuevos edificios públicos y privados, plazas y parques, calles” e incluso “alumbrado público”, elementos que “cambiaron por completo la fisonomía de las poblaciones” (Bazant 1999, p. 87). Esa tendencia fue muy evidente en el caso de la Ciudad de México, sobre todo con motivo de la celebración del Centenario de la Independencia, coyuntura en la que las elites porfiristas se afanaron por crear una “ciudad ideal”, concebida como un espacio social en el que no habría cabida para la tradición, el caos o el atraso social (Tenorio-Trillo 2012, p. 13).

A medida en que la industrialización avanzó la desigualdad fue creciendo, por lo que la cuestión social se vuelve cada vez más relevante. Quizá fue por esa circunstancia que en los primeros años del siglo XX resurge con nuevos bríos la cuestión del problema indígena y los mecanismos adecuados

para darle solución. En 1909, un año antes de que estallara la revolución, Andrés Molina Enríquez planteó la pertinencia de desarrollar “programas especiales para desarrollar la devoción de los indios hacia la patria” con la intención de crear nación (Molina 1909; Heat 1977, p. 127). Poco después, en el significativo Congreso Indianista del año de 1910, varios intelectuales expusieron sus ideas en torno a la capacidad de la “raza indígena” para adaptarse al mundo moderno (Urías 2001a y 2001b). Si bien existía la convicción de que los indígenas constituían una “raza degenerada”, se tenía al mismo tiempo la idea de que el indio era un ser humano capaz de redimirse. Una buena parte de esas reflexiones se basaban en la observación directa de casos específicos de indígenas que habían mostrado múltiples habilidades como trabajadores de fábricas, minas o plantaciones, o como estudiantes en diferentes escuelas.

De manera un tanto similar a lo que aconteció en el siglo XIX, el proyecto cultural de las elites políticas revolucionarias estuvo basado en un presupuesto fundamental: el atraso social de la población rural, especialmente la indígena. Para la nueva generación de liberales que vivieron la revolución y promovieron su posterior institucionalización, era también fundamental industrializar el campo. En algunos círculos políticos e intelectuales fue creciendo la convicción de que el atraso de los indígenas tenía un origen histórico y social. Pero si, por un lado, los indios eran iguales a cualquier otro ser humano, español, extranjero o mestizo, y, por otro lado, para volverlos ciudadanos no bastaba hacerlos propietarios, como sostuvieron algunos liberales decimonónicos ¿Cómo hacer para que abandonaran creencias y prácticas “arcaicas” que los mantenían en la miseria y en el “aislamiento”? ¿Cómo convencer a los “pueblos primitivos” de las ventajas de la modernidad y la civilización? ¿Cómo capacitarlos para que pudieran convertirse en buenos trabajadores de las nacientes industrias? ¿Cómo lograr que los campesinos incrementaran sus capacidades productivas? ¿Cómo lograr que dejaran de ser fanáticos religiosos? ¿Qué hacer para crear ciudadanos? La escuela rural y el reparto ejidal fueron dos elementos fundamentales de la nueva estrategia “civilizatoria”.

Si de lo que se trataba era crear una nación homogénea, la heterogeneidad cultural constituía uno de los principales componentes del problema indígena. La multiplicidad de lenguas locales y las condiciones de aislamiento

de la mayoría de las poblaciones indias imponían límites serios a la construcción del proyecto nacional; sin embargo, al mismo tiempo existían condiciones sociales similares como el desconocimiento del español, la insalubridad, el alcoholismo, la falta de caminos y carreteras, la concentración de la propiedad agrícola, las formas de explotación de la tierra con tecnología rudimentaria, la carencia de escuelas públicas y, sobre todo, el fanatismo religioso. En otras palabras, de manera simultánea coexistían heterogeneidad cultural y homogeneidad social.

Al finalizar la fase armada de la Revolución, da inicio una nueva etapa de la historia en relación con el problema indígena y la forma de darle solución. Con la constitución de la SEP se intensifica la injerencia del gobierno federal en las comunidades rurales a través de los maestros y las escuelas; sin embargo, durante la administración presidencial de Plutarco Elías Calles, el problema indígena se convierte en un “problema rural”. La convicción de que, tanto las comunidades indígenas como las localidades rurales mestizas, presentaban básicamente las mismas problemáticas sociales, a “excepción” de la lengua, parece haber propiciado un matiz importante en cuanto a la concepción del problema indígena. Se hizo también mayor énfasis en las diferencias sociales y culturales entre lo rural y lo urbano. El atraso de las comunidades rurales representaba, para el gobierno federal, “el problema de la vida rural”, el cual debía ser resuelto para que el país figurara “entre los pueblos civilizados”. Para el titular de la SEP, Manuel Puig Casauranc, dicho problema estaba vinculado con la forma de volver “el suelo más productivo”; se asociaba al mismo tiempo con la posibilidad de ofrecer al campesino “mayor bienestar y más comodidades”, haciendo de su vida algo grato y agradable.²¹ El modelo de convivencia civilizada para el campo era la ciudad y las formas “correctas” de comportamiento debían ajustarse a los moldes urbanos. Ese cambio en la forma de percibir el problema y la manera de solucionarlo, se reflejó en algunas modificaciones administrativas. El Departamento de Cultura Indígena de la SEP fue transformado en el Departamento de Escuelas Rurales de Incorporación Cultural Indígena al inicio de la administración callista (Schoenhals 1964, p. 32).

21. BSEP, 1927, “Plática del Dr. J. M Puig Casauranc, Secretario de Educación Pública, a los miembros de las Misiones Culturales, del 25 de febrero de 1927”, t. XVII, núm. 5.

SOCIALIZACIÓN Y RECREACIÓN

En el fondo del llamado problema indígena o problema rural estaba en la forma en que el indio se socializaba, siendo el hogar y la iglesia los espacios más significativos de convivencia en las comunidades rurales; estas últimas no sólo constituían un espacio de adoctrinamiento en la fe católica, eran al mismo tiempo un espacio de educación, reunión y socialización. Ante la carencia de escuelas en múltiples localidades, los niños crecían en su casa y a la edad de siete u ocho años se incorporaban al trabajo en el campo para apoyar a sus padres. Por su lado, las niñas crecían también en la casa; no sólo debían cuidar a sus hermanos más pequeños, sino que al mismo tiempo aprendían a guisar, a hacer tortillas y realizar otras actividades “propias de la mujer”, como lo señalaron varias de las feministas que colaboraron en Misiones Culturales.

Un elemento emblemático de esta historia tiene que ver con el aspecto físico de los pueblos, en específico con los materiales con los que estaban hechas las casas. Al respecto, Juan Díaz Zuleta, integrante de la Sociedad Indianista Mexicana, señala:

Si logramos que nuestros pobres peones que viven en la repugnante promiscuidad en que ahora viven y que entre padres, hijos y hermanos se guarden las formulas del pudor, habremos dado un gran paso para la regeneración moral de ellos, base de su futura emancipación y bienestar. Si, además logramos hacerle agradable á ese mismo peón su morada y que le tome cariño, lo habremos apartado de la pulquería y de la embriaguez y lo habremos convertido en un buen padre de familia y un excelente trabajador ... Pero ¿cómo exigir ahora que el peón tenga cariño por el inmundo jacal en que vive? ¿Cómo exigirle que no busque en la embriaguez el olvido de todos sus padecimientos si no cuenta ni con un pedazo de tierra limpia para descansar? ¿Cómo exigirle que no sienta encono contra los que después de usufructuar su trabajo, ven con indiferencia todos sus males?²²

En una buena proporción de las localidades rurales, el único edificio construido con ladrillos o adobes era la iglesia; las calles, en múltiples

22. BSEP, José Díaz Zulueta, 1911, “Reemplacemos el jacal por la casa”, núm. 8, p. 53.

ocasiones, eran de tierra y las casas estaban hechas con los materiales disponibles localmente, como podrían ser la madera para las paredes y el zacate o las palmas de los techos. En una o dos habitaciones convivían personas y animales. Es por ello significativo el énfasis puesto por el gobierno federal en la necesidad de “reconstruir” los pueblos, como en la modificación de las casas habitación, la exclusión de los animales del espacio doméstico, así como la edificación de espacios públicos donde la gente tuviera la oportunidad de convivir y establecer nuevas relaciones sociales. La escuela rural era uno de esos espacios. También lo eran los parques o jardines públicos y kioscos para el montaje de espectáculos musicales, además de canchas deportivas para la práctica del baloncesto, el voleibol e incluso el tenis. Se promovió también la construcción de teatros al aire libre donde podrían escenificarse obras de contenido histórico, educativo y cultural.

El proyecto de la Casa del Pueblo, impulsado por Enrique Corona Morfín, surgió en el año de 1923, es decir, un tiempo después de haber arrancado el programa de educación rural de la SEP. La búsqueda por encontrar métodos adecuados para incorporar la población indígena a la nación tomaba otros rumbos. Para ese momento era más que evidente que la tarea de alfabetizar, educar y civilizar a la población rural y mucho más compleja de lo que se había supuesto al comenzar a trabajar la nueva secretaría. Es importante además enfatizar el hecho que en el mismo año el Departamento de Educación Indígena ordenara la transformación de las escuelas en escuelas de la acción, lo cual generó numerosos problemas (Schoenhals 1964, p. 31).²³

23. Aun cuando los documentos oficiales sobre la Casa del Pueblo publicados en el boletín de la SEP no hacen mención directa, es factible sostener que Eulalia Guzmán Barrón tuvo un papel significativo en esa transición. Financiado por el gobierno federal, ella formó parte de un grupo de maestros que visitaron Estados Unidos en los años de 1914 y 1915. El propósito era conocer y observar la vida social de varias escuelas primarias en las que se estaban poniendo en práctica nuevos métodos para educar conforme a los principios de la educación progresiva (*Progressive Education*), un “movimiento” en el que John Dewey desempeñó un papel central. Guzmán tuvo la oportunidad de visitar algunas escuelas en Boston y Nueva York. En particular, influyó en ella la experiencia de la escuela pública núm. 45 de Manhattan, ubicada en el Bronx, institución dirigida por Angelo Patri, ciudadano italoamericano, quien realizó estudios en la Universidad de Columbia (1908). Dada la hostilidad hacia los estudiantes de origen extranjero, como discípulo de John Dewey, Patri veía con suspicacia el proceso de americanización, en particular el rechazo hacia las costumbres y los idiomas de los estudiantes de origen foráneo. En esa escuela, dirigida por Patri, Eulalia Guzmán aprendió de forma práctica la escolarización promovida por Dewey, lo que le permitió, entre otras cosas, comparar las propuestas educativas de León Tolstoi en Rusia, y de Rabindranath Tagore en la India. Poco tiempo después, Guzmán escribió un pequeño libro titulado *La escuela nueva o de la acción*, publicado en el año de 1923 (Rodríguez 2009, pp.

La apuesta fue crear un nuevo espacio de socialización que desplazara a la familia y a la iglesia como ámbitos primarios de convivencia. Según Engracia Loyo, la Casa del Pueblo debía “convertirse ... en un segundo hogar para niños y adultos, y en el centro de la vida de la comunidad” (Loyo 2006, p. 275). Se podría señalar que en los momentos más intensos del conflicto cristero, durante la segunda mitad de la década de 1920, la escuela rural debía sustituir a la familia y a la misma iglesia como espacios de socialización y adoctrinamiento. La nueva escuela tendría que competir con la Iglesia en diferentes ámbitos. En un proceso paulatino, en muchos pueblos, el segundo edificio construido con bloques de barro fue precisamente la escuela. Más aún, en diversas localidades las escuelas fueron de hecho creadas en locales de la iglesia, con todos los problemas que esto acarrea por lo inadecuado de los espacios para el desarrollo de una escuela activa, y en algunos casos, con la oposición activa del clero.

Varios prejuicios en torno al indígena siguieron reproduciéndose a lo largo del tiempo, incluso después de la revolución. La socialización estaba asociada con el supuesto carácter “apático” y la actitud estoica de los indígenas. Justo Sierra consideraba que la “felicidad de nuestra patria” dependía en buena medida de la instrucción obligatoria (Sierra 1948, p. 24). A juicio de José Vasconcelos, era necesario que los mexicanos tuvieran la habilidad de sonreír al observar a sus compatriotas, en lugar de mirarlos con hostilidad.²⁴ Enrique Corona Morfín consideraba que una de las principales tareas de los maestros rurales era enseñar a ser feliz a los habitantes del campo.²⁵ En su *Decálogo del maestro rural*, José Guadalupe Nájera sostiene que los maestros debían enseñar a reír a la población indígena. Eyer Newton Simpson, quien trabajó para el World Institute Affairs, una institución estadounidense dedicada a la investigación de conflictos en diferentes partes del mundo, estuvo en México en los años de 1927 y 1928. A pesar de haber tenido la oportunidad de visitar varias escuelas rurales y de convivir en animadas tertulias con

99-100). Sobre el trabajo llevado a cabo por Patri es posible consultar el libro de James M. Wallace, 2006, *The Promise of Progressivism: Angelo Patri and Urban Education*.

24. José Vasconcelos, 1920, “El Movimiento Educativo en México”, p. 90.

25. Letters from Dr. Eyer Newton Simpson to Walter S. Rogers for the Institute of Current World Affairs, 1927-1928, carta del 15 de noviembre de 1927, colección especial de la Biblioteca Natalie Lee Benson de la Universidad de Texas en Austin.

pobladores rurales (con varios tequilas de por medio), Simpson estaba muy sorprendido de que los jóvenes internados en la Casa del Estudiante Indígena tuvieran la capacidad de reír a carcajadas. Al respecto escribe:

México está enseñando a reír a los indígenas. He visto a los indios reír; más aún, he visto a doscientos indígenas reír juntos al mismo tiempo. No espero que alguien me crea esto. Yo mismo no lo hubiera creído si no lo hubiera visto con mis propios ojos, dado que todo mundo sabe que los indios no se supone que rían. El asunto propio de los indios en mi país (Estados Unidos) es usar plumas en sus espaldas, participar en danzas de guerra ... emitir gritos inocentes, montar caballos salvajes sin sillas y vivir en reservaciones. En México los indios son seres que habitan las “sierras” y dan problemas al gobierno, son flojos, creaturas estúpidas que trabajan en las “haciendas” ... En cualquier caso, bien sea en los Estados Unidos o en México, el indio es por tradición solemne, estoico, taciturno. En ocasiones, los novelistas le permiten una “sonrisa astuta”, pero nunca honesta, del corazón, una carcajada espontánea... Ahora el asunto interesante acerca de todo esto es que por una vez la tradición popular se acerca a la verdad. Aquí en México los indios no ríen. Ellos no saben cómo. Más de tres siglos de virtual esclavismo y de generaciones enteras de hambre, pobreza y negligencia; una vida sin esperanza y una muerte sin distinción- eso es suficiente para robar a cualquier persona el don de la risa.²⁶

Simpson argumenta que para algunos líderes políticos, el sentido profundo y verdadero de la gran Revolución mexicana había sido reivindicar el derecho de los indígenas a reír; algunos de ellos creían que los indios, al

26. “Mexico is teaching Indians to laugh. I have seen and Indian laugh-nay; even more, I have seen two hundred Indians all-laughing together at the same time. I do not except anyone to believe this. I would not believe it myself had I Not seen it with my own eyes, for everyone know that Indians are not supposed to laugh. The proper business for Indians in the United States is to wear feathers down their backs, engage in flatfooted war dances, shoot innocent Nordics ride bareback horses in wild west shows, and live in reservations. In Mexico Indians are beings who inhabit the “sierras” and make trouble for the government, or lazy, stupid creatures that works on “haciendas” ... But in any case, whether he be in the United States or in Mexico, the Indian is by tradition a solemn, stoical, even morose individual. Occasionally the novelists have allowed him a “crafty smile”- but not and honest, hearty, spontaneous guffaw... Now the interesting thing about all this is that for once popular tradition approximates the truth. Here in Mexico Indians don’t laugh. They don’t know how! Three centuries and more of virtual slavery; and generations on end of hunger, poverty, and neglect; life without hope and death without distinction- this is enough to any people of the fit of laughter”. Letters from Dr. Eyley Newton Simpson to Walter S. Rogers *for the Institute of Current Affairs*, Carta del 15 de noviembre de 1927, Biblioteca Natalie Lee Benson de la Universidad de Texas en Austin, colección especial.

perder esa humana capacidad, perdieron al mismo tiempo el gozo por la vida. Devolverles la risa significaba regresarles la capacidad de gozar.²⁷

Para Rafael Ramírez no había duda: la vida cotidiana en las sociedades rurales era “triste, monótona y aburrida”; dormir, comer y trabajar se sucedían “sin interrupción, con regularidad monótona”; dicha repetición terminaba por “teñir la vida con el color gris de la tristeza”. Ese interminable e ininterrumpido ciclo volvía “mezquina” la vida diaria. En esa circunstancia, la recreación constituía un medio indispensable para “humanizar un tanto la vida puramente animal” que llevaba “la gente de los campos” (Ramírez 1938, p. 59). Recrearse significaba dejar atrás el pasado y la rutina, volver a crearse, transformarse. La recreación habría de terminar con la “monotonía” de la vida rural, eliminando las ideas sombrías que atormentaban de forma permanente la “vida mental” de los habitantes del campo; permitiría también la construcción de “ideas risueñas”, haciendo que los campesinos se sintieran “felices”, generando en ello amor por la vida rural, adquiriendo así “actitudes de optimismo”. Existían otras razones por las cuales era oportuno “enseñar a los campesinos a recrearse”. La recreación permitiría terminar con el aislamiento al conectar a las personas entre sí, dando paso a nuevas formas de socialización. Socializar significaba eliminar “ideas y sentimientos egoístas”; al mismo tiempo posibilitaría sembrar “ideas y sentimientos colectivizados”. Las actividades recreativas favorecían “los contactos sociales, y los contactos sociales a su vez” potenciarían “los intercambios de experiencia”. A través de la recreación y a los contactos sociales, México algún día lograría alcanzar “la homogeneidad cultural de la población” (*ibid.*, p. 60). Para Ramírez era urgente proporcionar a las masas “inteligencia”; urgía enseñar a la gente a “organizarse y a trabajar en forma disciplinada y metódica”. La recreación constituía una pieza central del proceso civilizatorio al disciplinar los impulsos, al ejercer “una influencia profunda en la vida mental”, al permitir que, de manera inconsciente, el pueblo llegara a controlar sus pasiones (*ibid.*, p. 61).²⁸

27. *Ibid.*

28. A diferencia de muchos testimonios de misioneros culturales e inspectores de educación federal y otras autoridades de la SEP, que pintaron en tonos grises a la sociedad rural, algunos intelectuales, antropólogos, periodistas y artistas como Robert Redfield, Frances Toor, Anita Brenner, Diego Rivera, Tina Modotti, Carleton Beals, resaltaron las virtudes de la vida rural subrayando el valor de la cultura vernácula. Las comunidades rurales mexicanas representaban una forma alternativa de vida frente a los problemas derivados de la urbanización desatada por el capitalismo industrial. La revista *Mexican Folkways*, una publicación bilingüe dirigida

INVESTIGACIÓN Y EXPERIMENTOS SOCIALES

Al finalizar la etapa armada de la revolución, las expectativas en torno a las posibilidades de cambio social y cultural parecen haber sido enormes; sin embargo, en la medida en que se volvió evidente que el proyecto económico y cultural promovido por el gobierno federal enfrentaba múltiples obstáculos, surgieron varias dudas y algunas certezas se desvanecieron. Frente a las resistencias, se realizaron varios ensayos o experimentos sociales cuyo principal objetivo era encontrar métodos efectivos para civilizar, crear ciudadanos productivos, castellanizar y alfabetizar, promover la industrialización del campo, higienizar y desfanatizar a las comunidades, crear expectativas nuevas en los sujetos, forjar nación y construir un nuevo Estado.

En el discurso, un aspecto básico era el conocimiento de las necesidades de la población, así como de sus expectativas. Por ello, era fundamental realizar investigación social utilizando teorías y métodos científicos, tanto de la sociología como de la antropología. A ese respecto, un antecedente importante se ubica en el Congreso Indianista de 1910, un evento organizado en el contexto de la celebración del Centenario de la Independencia (Bonfil 1967; Urías 2000, 2001a, 2001b). En esa coyuntura, varios de los integrantes de la Sociedad Indianista Mexicana (SIM) presentaron ponencias sobre el problema indígena y la forma en que podría resolverse, como se muestra en varias páginas del boletín de dicha sociedad. Si bien existían distintas percepciones al respecto, un punto común fue la convicción de que el indígena era un ser susceptible de ser redimido; la mayoría de los integrantes de la SIM estaban convencidos de que la educación era un punto clave para la asimilación de los indios a la nación y al Estado. Algunos proponían crear escuelas para indígenas en las propias comunidades; otros sugerían mandar maestros ambulantes a los pueblos y localidades; hubo quienes pensaban que la mejor estrategia era educar en la ciudad a algunos indígenas que tuvieran cualidades como maestros, para que después regresaran a sus comunidades y se convirtieran en líderes sociales en sus lugares de origen.

por Frances Toor, publicó varios trabajos sobre folclor, artesanías y otros aspectos de las sociedades rurales en México entre los años de 1925 y 1928, es decir, a lo largo del callismo. Para una reflexión sobre algunas miradas estadounidenses sobre México como un país en el que podrían realizarse varias utopías, véase Helen Delpar (1992) o Tenorio-Trillo (1997).

Otro importante antecedente de esta historia se refiere al estudio de la población del Valle de Teotihuacán, un proyecto encabezado por Manuel Gamio desde la Secretaría de Agricultura y Fomento (Aguirre Beltrán 1983; Matos 1985; De la Peña 1988; 2016; Lomnitz 1999). Aquella experiencia dio inicio en 1917, siendo Venustiano Carranza presidente de la república. Un punto esencial fue la creación de un Departamento de Antropología enfocado al análisis de la población, con el objetivo de realizar investigación y proponer soluciones a los problemas sociales. Por primera ocasión en la historia del país, se llevó a cabo una investigación de grandes dimensiones en la que participaron diversos especialistas de varias disciplinas científicas, incluidos antropólogos, etnólogos y sociólogos, con la intención de encontrar métodos adecuados para impulsar el desarrollo “normal” de la población indígena. El proyecto original implicaba replicar esa experiencia en más de una docena de lugares a lo largo y ancho del territorio nacional. La idea era captar las especificidades de las poblaciones regionales y establecer programas de desarrollo integral que permitieran a México constituirse en una nación moderna.²⁹ Un punto muy importante de esa experiencia fue la creación de una escuela regional, en la cual niños de varias localidades tuvieron la oportunidad de estudiar. Los tres gruesos volúmenes de *La población del Valle de Teotihuacán* ofrecen valiosa información sobre los trabajos realizados y los resultados obtenidos (Gamio *et al.* 1922; Gamio 1924). En el año de 1920, ante el riesgo de que la Dirección de Antropología fuera desintegrada, el doctor Georg Thilenius, director del Museo de Etnología de Hamburgo, Alemania, en la Cámara de Diputados hizo énfasis en la originalidad y relevancia social del experimento social que el gobierno federal mexicano realizaba en el Valle de Teotihuacán bajo la conducción de Manuel Gamio.³⁰ Poco tiempo después se llevaría a cabo un proyecto similar en el Valle de Oaxaca; sin embargo, esa experiencia fue mucho más limitada en cuanto a los recursos invertidos y en relación con sus efectos en el mundo científico.³¹

En la década de 1920 se realizaron importantes acciones en cuanto a la educación pública. José Vasconcelos, siendo rector de la Universidad

29. Manuel Gamio, 1918, “Programa de la Dirección de Estudios Arqueológicos”.

30. Véase *Ethnos*, 1920, “La Dirección de Antropología de México en peligro de ser desintegrada”, t. 1, núms. 6 y 7, p. 137.

31. *Ethnos*, Manuel Gamio, 1923, “La población del Valle de Oaxaca”, 2ª época, t. 1, núm. 2, pp. 78-85.

Nacional, inició un amplio programa de alfabetización a través de los maestros honorarios, en el que Eulalia Guzmán tuvo un papel muy importante.³² En 1921, con la creación de la SEP, la campaña continuó con nuevas modalidades (cf. Vasconcelos 1982). Los primeros profesores rurales federales, llamados maestros misioneros, no sólo tenían la tarea de fundar escuelas y capacitar a las personas que se encargarían de atender los nuevos establecimientos, sino que debían recolectar múltiples datos sobre los recursos disponibles y las problemáticas sociales que enfrentaban los habitantes de las localidades. Esa información sería útil para el diseño de una nueva estrategia educativa.³³ Un elemento central era entender la razón por la cual los indígenas y campesinos mostraban suspicacia y resistencia frente al proyecto educativo del gobierno federal; era también importante conocer cuáles eran las necesidades y expectativas de los habitantes.

En el contexto de un significativo curso para maestros misioneros llevado a cabo en la Ciudad de México en 1922, Manuel Gamio hizo énfasis en la urgencia de que los profesores ambulantes realizaran investigación social.³⁴ También Enrique Corona estaba convencido de que los maestros misioneros tenían que realizar investigación; ellos habrían de elaborar amplios reportes sobre el contexto local en el que se creaban escuelas, datos que ayudarían tanto a la formación de maestros como a la transformación de la comunidad rural.³⁵ Dichas responsabilidades eran enormes, y muy pronto se volvió evidente que la labor de investigación realizada por los profesores itinerantes resultaba totalmente insuficiente para alcanzar los ambiciosos propósitos que se fijaba el gobierno federal a través de la SEP.

En 1923 surgió la propuesta de organizar misiones culturales viajeras o itinerantes. La idea original fue crear algo parecido a una escuela rural ambulante, destinada a la capacitación de los nuevos profesores federales en pueblos y localidades; sin embargo, muy pronto sus objetivos fueron ampliándose hasta llegar a convertirse en agencias de desarrollo social. Más aún, las misiones fueron consideradas como “institutos sociales ambulantes”, en el

32. Véase UNAM, 1922, *El movimiento educativo en México*.

33. BSEP, Lauro Caloca, 1922, “Departamento de Cultura Indígena, Informe del Jefe del Departamento”, t. 1, núm. 1, pp. 573-574.

34. *Ethnos*, Manuel Gamio, 1922/1923, “Algunas Sugerencias a los Misiones Indianistas”, 2ª época, t. 1, núm. 3.

35. BSEP, Enrique Corona, 1923, “Funciones de los Maestros Misioneros y Rurales”, t. 1, núm. 4, pp. 401-403.

sentido de que los integrantes de los equipos tenían como responsabilidad no sólo ofrecer cursos de capacitación a los profesores, sino que además debían realizar investigaciones de diferentes aspectos para proponer alternativas de desarrollo regional. Todo eso en tres semanas. Un mismo equipo de trabajo llevaba a cabo varios institutos sociales a lo largo de un año, coyunturas en las que se elaboraban pormenorizados reportes de parte de los profesores de agricultura, de pequeñas industrias, de educación física y de música. A partir de 1926, las trabajadoras sociales jugarían un papel muy destacado en cuanto a la educación de la mujer o como promotoras de cambios en la alimentación, en las formas de vestir, e incluso en la forma de percibir al hombre y a la mujer. Muchos son los testimonios de las trabajadoras sociales a ese respecto. El jefe de la misión estaba obligado a realizar amplios informes sobre los trabajos efectuados, incluidas las actividades de investigación. Según los designios de la SEP, cada escuela y comunidad rural visitada por los maestros misioneros constituía un “laboratorio” en el cual era necesario investigar y proponer alternativas para educar a los maestros locales y a la comunidad con la finalidad de volverlos mexicanos.

En 1928 se llevó a cabo una evaluación crítica del trabajo realizado por las misiones itinerantes; ante su relativo fracaso, surgió la propuesta de realizar investigaciones y experimentos más prolongados.³⁶ Al referirse al nuevo proyecto, el presidente Plutarco Elías Calles hace referencia explícita a los experimentos sociales que el gobierno federal estaría promoviendo en cinco regiones del país con la finalidad de modernizar al país: Mexe, Hidalgo; Xocoyucan, Tlaxcala; Yautepec, Morelos, Cañón de Huajuco, Nuevo León y Zacatlán, Puebla.³⁷ Manuel Puig Casauranc, como secretario de Educación Pública señaló que esos experimentos buscaban determinar los cambios necesarios para lograr “la organización de las comunidades campesinas” a través de una “acción constante” y coordinada de diferentes “agencias civilizadoras”. Con la aspiración de volver “científico” ese experimento, se contrataron a varios expertos para realizar estudios previos de cada región en cuanto a “la organización social” y las “necesidades” de la población. Esos estudios preparatorios tocaban aspectos de higiene, agrícolas e industriales. La esperanza

36. SEP, 1928, Moisés Sáenz, “El programa para 1928”, p. 15.

37. *Ibid.*, p. 16.

era encontrar un medio eficaz para “modificar rápidamente la composición de la familia adulta campesina del país, apresurando, por tanto, la integración de la familia mexicana”.³⁸ Según Puig, las cinco misiones permanentes ejercerían influencia en una población de más de cincuenta mil habitantes. En el caso de que se llegaran a modificar “las constantes físicas y morales de las comunidades campesinas en cada región”, y en el caso hipotético de que se pudiera lograr el “mejoramiento económico” de las mismas, sería posible lograr, en coordinación con las escuelas rurales y las misiones viajeras, “la transformación social indispensable en México para la incorporación de las comunidades rurales a la vida civilizada”, de manera particular, “de las masas campesinas”.³⁹

Aun cuando el plan original contemplaba el establecimiento de cinco misiones permanentes, en la práctica sólo prosperaron dos de ellas: la primera en Xocoyucan, Tlaxcala, la cual estuvo operando durante el segundo semestre de 1928 y en la que Elena Landázuri desempeñó un papel muy destacado. La segunda misión fija fue llevada a cabo en Actopan, Hidalgo, en la cual la trabajadora social Catalina Vesta Sturges realizó múltiples actividades. Al parecer, se buscó establecer otra misión permanente más en Paracho, Michoacán; sin embargo, no logró llevarse a cabo.

La Misión Permanente de Actopan fue el instituto social que más tiempo logró subsistir, cerca de tres años; con todo, una vez más, los resultados no fueron los esperados, recibiendo varias críticas. En ese contexto, surgió una nueva propuesta: la creación de la Comisión de Investigaciones Indias (CII), un nuevo proyecto en el que tuvieron un papel muy importante Moisés Sáenz y Carlos Basauri. Comisionado por la SEP, Sáenz viajó durante un semestre por Guatemala, Ecuador, Bolivia y Perú, recolectando información sobre el problema indígena en Latinoamérica, material con el que escribió varios trabajos importantes.⁴⁰ Mientras tanto, Basauri llevó a cabo algunas investigaciones en la Misión Cultural Permanente de Actopan. Al regresar

38. SEP, 1928, Manuel Puig Casauranc, “El mejoramiento de los maestros y de las comunidades rurales. Qué hemos hecho. Qué no hemos podido hacer y por qué. Cuándo y cómo lo haremos”, p. 8 [cursivas en el original].

39. *Ibid.*, p. 8.

40. Como resultado de ese viaje, Moisés Sáenz publicó dos libros: *Sobre el indio ecuatoriano* y *Sobre el indio peruano*. Ambos llevan por subtítulo “Su incorporación al medio nacional” y fueron publicados por la SEP. Sáenz dejó un manuscrito sobre Guatemala que no llegó a publicar (véase Rosser 1970).

Sáenz a México, en febrero de 1932, los integrantes de la CII buscaron un lugar adecuado para llevar a cabo otro experimento social. Después de varias semanas de trabajo, el nuevo laboratorio cultural fue instalado en Carapan, Michoacán. Aquella Estación Experimental fue encabezada por Sáenz poco más de un semestre; después, en 1933, sería dirigida por Carlos Basauri de manera provisional, hasta el arribo de Enrique Corona, quien concluyó el experimento en diciembre de ese mismo año.

EDUCACIÓN PROGRESIVA Y LA ESCUELA RURAL MEXICANA

En México y en otros países como India, la difusión de la idea de la escuela rural como experimento social se vincula, en parte, a las propuestas educativas de John Dewey, quien fundó en el año de 1896 una Escuela Laboratorio de educación elemental asociada a la Universidad de Chicago.⁴¹ Un pequeño libro titulado *School and Society* reúne tres ensayos dirigidos a los padres de familia de ese laboratorio que con el paso de los años llegó a conocerse como Escuela Dewey.⁴² El primer capítulo, “La escuela y el progreso social”, hace referencia a la relación individuo-sociedad. Un importante movimiento educativo en Europa y Estados Unidos, llamado *Educación Progresiva*, alude a dicha relación. Antes del cambio social derivado de la industrialización, sostiene Dewey, la casa, el barrio (o lugar de residencia) constituían los espacios de recreación y socialización más significativos. Las actividades asociadas a la producción de los bienes para satisfacer las necesidades de la vida diaria se efectuaban en espacios cercanos a los lugares de residencia. Los niños y las niñas adquirían información crucial, tanto en sus hogares como en sus barrios, sobre el trabajo y las necesidades materiales de la comunidad. El entrenamiento para el trabajo se vinculaba de manera directa con la realidad física de la vida y la experiencia cotidiana. Con la industrialización, la escuela estaba destinada a reemplazar a la casa y al barrio en relación con

41. Sobre experimentos de educación rural en el la India, inspirados en John Dewey, véase A. B Van Doren (ed.), 1928, *Fourteen Experiments in Rural Education*.

42. Para una historia de la escuela laboratorio o escuela Dewey puede consultarse Ida B. DePencier, 1967, *The history of Laboratory Schools*; otro texto importante es el libro de Katherine Camp Mayhes y Anna Camp Edwards, 1936, *The Dewey School, The Laboratory School of the University of Chicago, 1896-1903*.

el conocimiento para la vida; la adquisición de habilidades para vivir no se asociaban más al “instinto”, como acontecía en la familia en la etapa pre-industrial, sino a la experimentación (Dewey 1900, pp. 22-26). Las escuelas podían concebirse como agencias en las que los niños adquirirían conocimientos sobre las necesidades primarias de la vida, instrumentos a través de los cuales era posible crear sociedad y comunidad. Las escuelas no debían ser percibidas como entidades separadas de la sociedad y la comunidad en donde los infantes aprendieran lecciones de forma mecánica (*ibid.*, p. 27). Dewey entendía por sociedad a un conjunto de personas que permanecían juntas por el trabajo y por un espíritu cooperativo para alcanzar objetivos comunes. Estas necesidades y objetivos compartidos promovían el intercambio de ideas y generaban sentimientos en común. Uno de los principales problemas de las escuelas tradicionales en la etapa de la industrialización era la ausencia de actividades productivas y de prácticas conjuntas. Para renovar la educación y la escuela era necesario introducir distintos tipos de actividades y el aprendizaje básico de varios oficios. En otras palabras, Dewey buscaba vincular la escuela con la vida cotidiana. A su juicio era fundamental transformar la escuela en el “hábitat natural” de los niños, un espacio donde aprendieran experiencias de vida; no debía ser un lugar en donde se memorizan lecciones o se hacen referencias abstractas a formas posibles de vida en el futuro. La escuela era un embrión de la “sociedad”, es decir, era una representación en miniatura de la comunidad (*ibid.*, p. 28).⁴³

43. Una de las influencias más importantes sobre Dewey en relación con sus ideas en torno a la educación activa fue el suizo Johann Pestalozzi, quien en 1774 estableció una escuela en una granja, donde los niños aprendían a cultivar la tierra, mientras que las niñas aprendían a cocinar y tejer. Muchas de las personas que tuvieron la oportunidad de visitar esa escuela se mostraron sorprendidas por el ambiente familiar ahí generado, así como por la felicidad que los niños experimentaban al aprender a través de la experiencia. Para el alemán Frederick Froebel, el conocimiento estaba asociado a la actividad, yendo un poco más lejos que Pestalozzi puesto que consideraba que el juego era otro elemento central en la educación de los niños; creó la escuela como jardín de niños o *Kindergarten*, una propuesta que pronto se extendió por Francia, Inglaterra y Estados Unidos. Mientras tanto, en Estados Unidos, Horace Mann, considerado el padre de la educación pública de ese país, estuvo fuertemente influenciado por Pestalozzi y Froebel. Otra influencia significativa para Dewey fue Colonel Parker, quien mostró mucho interés en convertir a la escuela en una forma de vida en la ciudad de Chicago, generando en los niños una actitud crítica a partir de la experiencia; Colonel tuvo la oportunidad de conocer las técnicas pedagógicas de Pestalozzi y Froebel en un viaje por Alemania (De Pencier 1967, pp. 14-15). Por otro lado, en 1859, León Tolstoi echó a andar un novedoso proyecto educativo al crear una escuela-finca en su propiedad; el objetivo era educar a los hijos de los campesinos de Tula, Rusia, un proyecto pedagógico fundado en la premisa de la libertad de los estudiantes. Para algunos intérpretes, esa experiencia es uno de los primeros experimentos en educación rural de los que se tiene registro histórico (Meneses 1988, p.

Una referencia explícita sobre John Dewey y la educación pública en México aparece en el trabajo de Manuel Barranco, *Mexico, its Educational Problems-Suggestions for their Solution*, publicado en 1914. Con el propósito de educar de forma rápida a las “masas ignorantes”, Barranco no tenía duda en cuanto a la necesidad de crear un sistema nacional de educación primaria, “organizado, supervisado y en parte controlado por el gobierno federal”. Como Dewey, Barranco concebía a la escuela como una agencia vinculada a las necesidades de la comunidad; más aún, la escuela era en sí misma una microcomunidad en la que se aprendía haciendo. La propuesta de Dewey era tan sólo un modelo que no debía ser copiado tal cual; por el contrario, había que encontrar una forma específica de escuela mexicana que se adaptara a las necesidades de las regiones y del país. Los profesores tenían que aprender de otras experiencias para después traducir ese conocimiento a sus propias realidades (Barranco 1914, pp. 61-64).

Víctor José Rodríguez documenta la forma en que las propuestas pedagógicas de John Dewey comenzaron a inspirar algunos experimentos educativos en México durante la segunda mitad de la década de 1910. José de la Luz Mena, anarquista de origen español, inspirado en Dewey, estableció en 1917 una escuela en Mérida, siendo Salvador Alvarado gobernador del estado; poco después, en marzo de 1918, se llevó a cabo, en Motul, el Primer Congreso Socialista, evento en el que Elena Torres Cuellar planteó la posibilidad de realizar un proyecto educativo en el que la libertad y la experimentación deberían de tener un papel significativo en la formación de los infantes (Rodríguez 2009, pp. 89-91).⁴⁴ Por su lado, Arturo Oropeza, profesor y artesano, en el año de 1921 llevó a cabo otro experimento en la Ciudad de México, al fundar una escuela que contaba con un campo para cultivo, jardines, orquidiario, animales e instrumentos para la producción agrícola. Como Dewey, Oropeza buscaba crear en la escuela una comunidad en miniatura. El libro de Eulalia Guzmán, *La escuela nueva o de la acción* retoma mucho de dicha experiencia (*ibid.*, pp. 101-103).

2). Según el famoso anarquista Piotr Kropotkin, las propuestas educativas de Tolstoi llegarían a ser algún día más influyentes que las de Pestalozzi o Froebel (Radosavljevich 1929, p. 175).

44. Otro antecedente de la escuela de la acción se encuentra en la llamada Escuela Racionalista, en la que José de la Luz Mena desempeñó un significativo papel en México, siguiendo las propuestas pedagógicas de Francisco Ferrer Guardia (Martínez Assad 1986).

El pequeño e influyente libro de Dewey, *Escuela y sociedad*, formó parte de algunas bibliotecas creadas por la SEP en la década de 1920.⁴⁵ Si bien la llamada Escuela Rural Mexicana muestra rasgos específicos, es claro que las propuestas de Dewey tuvieron eco en importantes intelectuales pedagogos como Moisés Sáenz, Rafael Ramírez y Elena Torres Cuéllar, quienes pasaron por el Teachers Colleges de la Universidad de Columbia entre los años de 1921 y 1925. Esos personajes, desde su interpretación, buscaron llevar a la práctica la propuesta educativa de Dewey. Según Sáenz, aquel célebre filósofo pragmático encontró su teoría pedagógica llevada a la práctica al visitar el país en 1926 (Sáenz 1926, p. 78). Durante su breve estancia, además de dar clases en el curso de verano organizado por la Universidad Nacional, Dewey estableció un acuerdo con la SEP para realizar una investigación sobre educación en México con el propósito de sugerir adecuaciones a la política educativa (Martín 2002, pp. 341-343); tuvo además la oportunidad de visitar una misión cultural en el estado de Tlaxcala. Sobre su experiencia en México, Dewey escribió tres pequeños textos, uno de los cuales, el “Renacimiento educativo de México”, sería publicado en español en el boletín de la SEP. Como podrá observarse en estas páginas, entre la propuesta de Dewey y la llamada Escuela Rural Mexicana, existían importantes diferencias; sin embargo, fue un interlocutor muy importante para varias personalidades que tuvieron un papel significativo en la política educativa del país.

El proyecto original de este libro abarcaba las décadas de 1920 y 1930; sin embargo, en el proceso de investigación y redacción decidí modificar el periodo por distintas razones. En primer lugar, encontré que en 1910 era posible ubicar un antecedente significativo de la escuela rural al celebrarse un congreso indianista para conmemorar el centenario de la Independencia de México, contexto en el que se plantearon muchas ideas sobre el problema indígena y la forma de darle solución mediante la instrucción pública; por otro lado, en algún momento me di cuenta que en 1933, al finalizar los trabajos de la Estación Experimental de Carapan, se cerraba una etapa significativa de la historia de los experimentos sociales financiados por la SEP. Se trata de una

45. Algunos fragmentos del libro *School and Society* fueron traducidos al español en el año de 1915 por Domingo Barnes, publicados en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanzas*, t. XXXIX, núms. 662 y 663, pp. 129-134 y pp. 161-165, respectivamente. En 1925 fue publicada en España una traducción del libro completo con el título *La escuela y la sociedad*.

coyuntura política muy relevante, debido al inicio del cardenismo y la educación socialista. El manuscrito fue creciendo más de lo programado pues el material sobre la educación rural en el cardenismo es abundante, por lo tanto, es importante escribir un segundo volumen de este libro.

SOBRE EL CAPITULADO

El libro se divide en dos secciones. La primera parte se refiere a los principales antecedentes del Programa de Educación Rural de la SEP y consta de dos capítulos. El primero hace referencia al llamado “problema indígena” y la educación; el segundo refiere la experiencia de Manuel Gamio en el Valle de Teotihuacán, otro antecedente crucial de la política de educación rural promovida por la SEP en la década de 1920. La segunda parte del libro expone distintos experimentos sociales, financiados por la SEP con los objetivos de civilizar y generar cambio social. El capítulo III está dedicado a las principales características del proyecto de educación rural: el primer apartado plantea la visión de José Vasconcelos en cuanto a la educación, en particular la rural; el segundo reconstruye la historia de los llamados Maestros Misioneros y el tercero rescata el proyecto de las escuelas rurales o Casas del Pueblo; la cuarta parte se refiere a los cambios en la educación rural promovidos por el gobierno de Plutarco Elías Calles, siendo Manuel Puig Casauranc secretario de Educación Pública; una sección recupera las ideas de Gregorio Torres Quintero en cuanto a la educación rural y su diferencia en relación con la educación urbana; otro apartado se refiere a la educación rural en el maximato. El capítulo IV analiza la historia de las Misiones Culturales Itinerantes o viajeras: plantea los antecedentes principales y la forma en que las misiones fueron institucionalizándose; un aspecto central es resaltar el papel de Elena Torres Cuéllar en todo ese proceso; otro elemento crucial es hacer énfasis en la forma en que la cuestión social y la educación de la comunidad en su conjunto fue volviéndose el principal objetivo de esas misiones. El capítulo V busca ilustrar la manera en que los distintos proyectos de la SEP, para educar y civilizar a la población rural, en especial a los indígenas, fueron llevados a la práctica, así como la forma en que dichos proyectos fueron recibidos y adaptados a las circunstancias locales; es significativa la forma en que los maestros

rurales y la población en general, resistieron o modificaron los proyectos de modernización impulsados por el gobierno federal; se exponen, a manera de ejemplo, varios casos del estado de Michoacán. El capítulo VI se refiere a las Misiones Culturales Permanentes: en el primer apartado se plantea el contexto y el propósito de esos nuevos laboratorios; el contenido central alude al caso de la misión de Xocoyucan. El capítulo VII plantea la experiencia de la SEP en Actopan, Hidalgo; se trata de la Misión Cultural Permanente que trabajó más tiempo ya que logró seguir operando hasta 1931, año en el que fue reubicada en Ixmiquilpan, para desaparecer poco tiempo después. El capítulo VIII trata de la Estación Experimental de Carapan, un proyecto que inició Moisés Sáenz y que culminó Enrique Corona Morfín. Este caso es el más conocido, en parte, gracias al libro que el propio Sáenz escribió al respecto.

Copia para el SNI

PRIMERA PARTE

ANTECEDENTES

Copia para el SNI

I

EL “PROBLEMA INDÍGENA” Y LA EDUCACIÓN

Este capítulo rescata los principales elementos de la discusión sobre el “problema indígena” y la forma en que la educación podría ayudar a resolverlo tomando en cuenta las propuestas de algunos integrantes de la Sociedad Indianista Mexicana (SIM) a finales del porfiriato; sin embargo, es obligado poner un pie en el siglo XIX e iniciar con Francisco Pimentel, puesto que plantea aspectos cruciales sobre el tema (Aguirre Beltrán 1992, p. 55). El segundo apartado refiere la primera iniciativa gubernamental del siglo XX que buscó atender el problema indígena, una ley elaborada por el gobierno de Chihuahua en el año de 1906 (Comas 1953, pp. 63-70). Los apartados subsecuentes se dedican a la SIM, sociedad que estuviera conformada por un grupo de científicos y políticos preocupados por la situación social, política y cultural de los indígenas. Entre sus integrantes existían distintos puntos de vista; sin embargo, al mismo tiempo había consensos significativos. Quizá el acuerdo básico era el supuesto de que el indígena se encontraba en una situación de “degeneración” o “degradación” y que las causas de esa condición eran históricas y sociales; otro elemento común se refiere a la posibilidad de hacer algo para “regenerar” al indio e incluirlo en el proceso civilizador y en la nación moderna (Bonfil 1967; Urías 2000, 2001a, 2001b).

FRANCISCO PIMENTEL

Un autor crucial en la discusión sobre el problema indígena y la cuestión agraria en la segunda mitad del siglo XIX fue Francisco Pimentel, destacado filólogo mexicano. Nacido en Aguascalientes en 1832, hijo de una familia terrateniente, poseía además un título de nobleza heredado de un tío materno,

el conde de la Hera. Su libro, *Memoria sobre las causas que han originado la situación actual de la raza indígena y medios para remediarla*, un trabajo publicado en 1864, fue dedicado al emperador Maximiliano de Habsburgo poco tiempo después del inicio de su gobierno, como una “prueba de amor y respeto”. Quizás fue Pimentel el primer autor mexicano que se propuso analizar en términos “científicos” el problema indígena desde un punto de vista histórico y social. Al respecto escribe: “sólo la historia de la raza indígena nos indicará las causas de su abatimiento, y sólo conociendo esas causas podremos aplicar acertadamente el remedio que se busca” (citado en Semo 1995, p. 22).

A juicio de Pimentel, varias eran las causas de la degeneración de los indios. La primera de ellas se subdividía a su vez en cinco elementos: la “religión bárbara” que practicaban, el despotismo ejercido por los gobiernos precoloniales, el “sistema de educación cruel” en el que fueron socializados los habitantes originales de México, el “comunismo” y la esclavitud. En relación con el primer punto, Pimentel afirma que los indígenas anteriores a la conquista eran fanáticos religiosos y que incluso practicaban el sacrificio humano; además desarrollaron una religión no ilustrada. Esas prácticas no podían más que generar “una negra melancolía”, además de “endurecer el corazón, e inspirar ideas degradantes de la humanidad”. En cuanto al despotismo gubernamental, argumenta que el exceso de tributos, “la bárbara severidad de las leyes” junto con el “servilismo del pueblo”, dio paso a que los individuos basaran sus acciones en el temor y no en la razón: “El hombre dirigido siempre por otro, en todo y por todo, acaba por convertirse en máquina, por no pensar, por no tener nada propio”. Eso sucedió con la población originaria y de esa forma el indígena se transformó en un ser “tímido, irresoluto, hipócrita y desconfiando”. Por otro lado, la educación basada en un exagerado rigor era la causa de su “abyección” y “abatimiento”. Por *comunismo* Pimentel se refiere a la existencia de propiedad comunal, esto es, terrenos utilizados de manera colectiva. A su juicio, no había duda de que esa forma de propiedad no sólo *retardaba* la civilización, sino que provocaba la degeneración del individuo. La ausencia de propiedad privada provocaba, en todas partes, la transformación del pueblo “en un rebaño de ovejas” y convertía a los individuos en esclavos (Pimentel 1995, pp. 81-83).

Un punto muy significativo en el argumento de Pimentel es que la supuesta degradación de los indios es anterior a la conquista. Para probar su

tesis, echa mano de algunos testimonios elaborados por curas evangelizadores como fue el caso de fray Pedro de Gante, quien pensaba que los indios poseían un carácter de tipo servil; según Pimentel, para aquel célebre religioso franciscano, fundador de varias escuelas, los indígenas accedían a colaborar sólo mediante la fuerza. No realizaban ninguna acción “por el amor” al bien “sino solamente por el temor del castigo”. Esto era “resultado de la costumbre” (*ibid.*, p. 84).

Como estudioso de las lenguas indígenas, Pimentel argumenta que en los idiomas nativos existían “señales evidentes” de la actitud servil de los pobladores originarios. A manera de ejemplo, sostiene que la “lengua azteca” poseía una manera “particular de hablar con las personas de elevada condición”. En el otomí existían “partículas” que expresaban “respeto, reverencia” además de “humildad”. Por su lado, el zapoteco incluía un “pronombre particular para hablar con los superiores”. El caso más extremo era el mixteco, idioma en el cual existía “un vocabulario especial para hablar con los grandes señores” (*ibid.*, p. 86). Todas estas reflexiones estaban basadas en sus estudios lingüísticos, los cuales fueron publicados en 1862 con el título de *Cuadro descriptivo y comparativo de las lenguas indígenas*.¹

Otra causa de la degradación del indígena era el maltrato que los españoles infligieron a la población originaria. Durante la conquista no sólo el noble fue “reducido a la miseria” y el plebeyo “tratado como una bestia”; los padres, además, perdieron a sus hijos y las mujeres a sus maridos. Lo más grave fue la pérdida de libertad y la instauración de la esclavitud. Todo eso generó “el aniquilamiento total del ánimo, el abatimiento moral más completo” e incluso “la pérdida de la esperanza”. El indígena no pudo más que “doblegar su triste frente”, ahogar en el alcohol sus penas y “morir abandonado como un animal despreciable” (*ibid.*, p. 99).

Una causa adicional de degradación era la ausencia de una religión ilustrada. No se trataba de un problema teológico sino social y político. Ni las leyes civiles ni el honor eran elementos suficientes para “contener a los hombres”. Para lograr vivir en sociedad de manera armónica era indispensable

1. Pimentel realizó “el primer diagnóstico de la población indígena e hispanohablante con base en el análisis de sus lenguas”. Además, “interpretó la diversidad de la población a la luz de los principios filosóficos de una filología que postulaba una igualdad biológica y de la razón en toda la especie, y que ... planteaba que cada una de las lenguas era la manifestación del espíritu de cada pueblo” (Cifuentes 2002, p. 87).

“una arma más poderosa”. Ante todo, resultaba necesario establecer “una sola regla”, invariable, capaz de dominar los propios pensamientos. La religión ilustrada habría de jugar un papel significativo en el establecimiento de una moral compartida “capaz de penetrar en el ánimo de la multitud”. Las “buenas costumbres” estaban asociadas a la religión y a la moral; sin ellas no podría existir “seguridad en el mundo” (*ibid.*, pp. 122-123). La religión católica que los evangelizadores inculcaron entre los indígenas adquirió características específicas al mezclarse con creencias populares y no dio paso a la creación de una religión ilustrada. Eso era un problema serio.

La cuarta causa de degradación, a juicio de Pimentel, se vincula a las Leyes de Indias. Los reyes de España, así como algunos evangelizadores, emitieron una serie de disposiciones normativas que pretendían proteger a los pobladores originarios de las ambiciones y la violencia de los conquistadores; sin embargo, los resultados no fueron los esperados. De hecho, al tratar de protegerlos otorgándoles derechos especiales, generaron un efecto negativo: “La intención de estas leyes y de todas las demás de su clase fue ... el bienestar de los indios. Se les consideraba como menos capaces que los castellanos, y por esto la ley les daba los privilegios de menores”. Eso fue positivo “mientras se consolidaba el poder real”; sin embargo, “como el cuerpo humano para desarrollarse necesita vivir sin ligaduras, de la misma manera la parte intelectual del hombre no puede desenvolverse sin libertad”. En otras palabras, una vez establecida la soberanía española en tierras americanas, esas leyes debieron de ser eliminadas; con todo, “los reyes españoles al declarar a los indios perpetuamente menores hicieron” lo que algunos amorosos padres hacían con sus hijos: “criarlos en el encierro” y hacer débiles sus espíritus. Fray Juan de Zumárraga consideraba que a los indios había que protegerlos y no educarlos, y eso fue lo que sucedió desde la perspectiva de Pimentel. Al tratarlos como niños, los indígenas nunca podrían dejar de ser infantes (*ibid.*, p. 140). Las Leyes de Indias, no sólo “obligaron” a vivir a los indios aislados de los españoles sino que generaron en ellos el arraigo de “sus antiguas costumbres y preocupaciones”. De esa forma se establecieron “dos pueblos heterogéneos, enemigos, en su mismo terreno”. Otra práctica que tuvo consecuencias negativas fue la preservación de los bienes de comunidad; eran muy pocos los casos de indígenas con propiedades privadas. Por esa razón aquellos

habitantes habían perdido por completo “el sentimiento de individualidad” (*ibid.*, p. 142).

Pimentel dedica varios párrafos de su obra a la capacidad del indio para instruirse. La historia estaba llena de ejemplos que mostraban con claridad dicha facultad. Recurre de nuevo a distintos autores coloniales para afianzar su argumento. Uno de ellos es Gerónimo López, quien en un texto titulado *Carta al emperador* se refiere a la habilidad de los indígenas “para aprender todo lo que les enseñaban los frailes”. Fray Toribio de Benavente, conocido como *Motolinia*, franciscano e historiador nacido en la provincia de Zamora, España, consideraba que “los indios naturales” mostraban grandes capacidades para aprender cualquier ciencia, arte u oficio. Por su lado, fray Miguel Bolonia, franciscano de origen italiano, consideraba que los niños indígenas tenían muy buena memoria, además de muchas capacidades. El virrey Antonio de Mendoza, en sus investigaciones sobre la inteligencia de “los niños de los naturales” encontró que los indios poseían una “gran habilidad en la lengua latina y otras ciencias”. Por ello, la audiencia de la ciudad decidió “establecer en la parroquia de Santiago un colegio para los indios”. Por su lado, el jesuita Francisco Xavier Clavijero consideraba que los indios eran capaces de aprender “todas las ciencias, como la experiencia lo muestra”; a su juicio, de los pocos habitantes originales que tuvieron la oportunidad de estudiar surgieron “buenos geómetras, excelentes arquitectos y doctos teólogos” (*ibid.*, pp. 159-160).

Pimentel argumenta que las personas que vivían en México eran testigos del hecho de que los indígenas, al separarse de su raza y al asistir a colegios urbanos, mostraban la misma capacidad que los blancos para educarse. Muchos de ellos se desempeñaban muy bien en distintos cargos, tanto en el ejército como el sacerdocio o en las aulas. Pese a todas esas virtudes, al igual que Alexander Von Humboldt, pensaba que los indígenas tenían poca imaginación. Desde luego, sus reflexiones pueden ser objeto de múltiples críticas al estar basadas en distintos prejuicios raciales y de clase; sin embargo, es muy interesante la manera en que sintetiza el estereotipo sobre la figura del indígena, imagen que, con matices, se reproduce a lo largo del tiempo. Es también significativo el hecho de que, junto a los “defectos” del indígena, Pimentel reconoce al mismo tiempo algunas de sus “virtudes” o capacidades. Al referirse al carácter del indio, escribe:

Es grave, taciturno, melancólico aun en sus fiestas y diversiones; flemático, frío en sus pasiones y lento en sus trabajos; pero esto hace que lleve a la perfección toda obra que requiera mucha paciencia. El indio es sufrido y resignado; y aunque se le ha negado que sea agradecido, la experiencia demuestra lo contrario ... El maltrato que los indios han sufrido siempre, los ha hecho serviles, desconfiados, hipócritas, tímidos, mentirosos y aún pérfidos. Generalmente hablando, no conocen la avaricia, y por el contrario, son pródigos, gastan cuanto tienen, viven con el día, y el porvenir jamás los inquieta. En fin, todo da a conocer que el indio es egoísta: en medio de su flemma y de su apatía general le vemos salir de ellas cuando se trata de sus intereses particulares, de su pueblo, de su habitación o de sus terrenos; por lo demás, para el indio no hay patria, gobierno ni instituciones, todo lo ve con indiferencia. En resumen, el indio sólo tiene las virtudes propias de la resignación, resultado natural de los tristes acontecimientos que le han educado (*ibid.*, p. 162).

Sobre la manera de resolver el problema indígena, el filólogo destaca varios aspectos significativos. En primer lugar subraya la “necesidad” de establecer una moral a partir de una “religión ilustrada”. En particular, consideraba que el indio habría de aprender un tipo específico de religión católica “libre de errores ... en su pureza” y “en su verdad” (*ibid.*, p. 165). En este sentido, era indispensable que los sacerdotes, como líderes espirituales, estuvieran bien preparados. Educar al indio era una tarea que requería de “mucho tino”, de “mucho paciencia” así como de “mucho conocimiento del corazón humano”. La carrera sacerdotal habría de incluir el estudio de algún idioma indígena como condición necesaria para su ordenación. Otro aspecto relevante era la conveniencia de “repetir las misiones en las aldeas y en los campos” (*ibid.*, p. 166); Pimentel se refiere con ello a la labor de evangelización llevada a cabo en la primera etapa de la Colonia. Resultaba también indispensable terminar con las tierras comunales y romper con el aislamiento de los pueblos de indios, dos elementos que para él estaban conectados estrechamente entre sí. No sólo habría que fomentar que los indígenas convivieran con los blancos, sino que además debían volverse propietarios. Los dueños de tierras ociosas podrían vender fracciones de sus terrenos; en algunos casos, el gobierno podría comprar esas propiedades para venderlas con algunas facilidades a los indígenas. Era fundamental no crear leyes especiales ni privilegios, como lo habían hecho las Leyes de Indias (*ibid.*, p. 167). Otro aspecto

significativo de su propuesta se refiere a la educación. La escuela habría de contribuir a que los indios olvidaran “sus costumbres y hasta su idioma”; de esa forma, perderían sus preocupaciones y formarían, junto con los blancos, “una masa homogénea, una nación verdadera”. Para eso era indispensable que en pueblos, en haciendas y en “todas partes”, fueran creadas escuelas en las que los indígenas aprendieran las primeras letras y en las que estudiarían de manera indiferenciada con los blancos (*ibid.*, p. 169).

LA PRIMERA LEY INDÍGENA DEL SIGLO XX

Aquellas propuestas no fueron llevadas a la práctica, entre otras cosas, por ser contrarias a los intereses de una burguesía agraria, católica, criolla y muy conservadora. Como señala Juan Comas, el primer intento de una política indigenista de carácter civil en el siglo XX fue una iniciativa del gobierno del estado de Chihuahua, en noviembre de 1906. En concreto, se trata de una legislación “a favor de los grupos indígenas”, elaborada por una “Junta para el mejoramiento y protección de la raza Tarahumara”, siendo Enrique Creel gobernador (Comas 1953, p. 63). Se trata de la primera legislación moderna en México que buscó reglamentar una forma de derecho social, una figura jurídica extraña al liberalismo clásico; al mismo tiempo, aquella iniciativa refleja una serie de presupuestos y prejuicios en torno al llamado problema indígena que, con matices importantes, atraviesa la historia del indigenismo de Estado en México.

La propuesta plantea un problema que resulta ser una paradoja de gran trascendencia política, social y cultural al otorgar, por un lado, “plena posesión y libertad” a los indígenas, y por otro, al plantear la “necesidad” de imponer límites para que los indios no fuesen “víctimas de abusos, arbitrariedades” y “engaños”. El proyecto de ley señalaba que “prolongar el estado de eterna minoría de edad” de los indígenas significaba reproducir su “falta de iniciativa”, además de perpetuar su “dependencia del poder público”; al mismo tiempo, volverlos propietarios era equivalente a enriquecer a unos “cuantos especuladores” además de incrementar “los vicios, la falta de cultura y el horror que contra el blanco” sentía “esa raza inferior”. El reto y la solución estaban en la posibilidad de “combinar dos tendencias ... absolutamente

diversas y encontradas”: por un lado, “la propiedad individual y el derecho de disponer, limitadamente de ella”; por otro, ofrecer “la protección que necesita el incapacitado”. La ley planteaba la necesidad de “proporcionar al indio” un terreno que pudiera trabajar “sin enajenarlo”; además había que ofrecerle algunos elementos para la producción agrícola y para su propio sustento, buscando una fórmula en la que sus bienes no le fueran arrebatados. El pedazo de tierra que le correspondía podría ser “mejorado por el trabajo” y heredado a la familia. La suma de trabajo social acumulado a lo largo del tiempo permitiría, de forma paulatina, incrementar el bienestar y las posesiones de las familias, lo que redundaría en el bienestar social colectivo (*ibid.*, p. 64). Se buscaba “sacar al aborigen de su abyección” para transformarlo “en ciudadano, en padre de familia y en hombre útil a la comunidad”. En la medida en que los indígenas se convirtieran en ciudadanos plenos, no habría más necesidad de ofrecer “protección especial” alguna; tomando en cuenta “el grado de adelanto” que fuera adquiriendo con el paso del tiempo, el indio estaría en condiciones de recibir “toda la libertad y todas las facilidades” (*ibid.*, p. 65).

En relación con la educación, la propuesta destacaba la capacidad del indígena para instruirse y volverse “útil a la sociedad”; sin embargo, su instrucción debía estar organizada tomando en cuenta sus necesidades específicas. Vale la pena citar un largo fragmento puesto que en él aparecen muchos aspectos que después serían retomados en las políticas de educación rural promovida por la SEP en las décadas de 1920 y 1930:

La escuela para el indígena debe tener pocas horas de labor: debe aprovechar el hábito del trabajo físico en cosas prácticas y que rindan provecho inmediato; debe ser atractiva, y la palabra del maestro tiene que garantizarse por el hecho; debe despertar confianza; debe mostrarse útil hasta ser comprendida por el pequeño. La enseñanza debe carecer de velo alguno que genere desconfianza; debe, preferentemente, ser demostrativa de provecho para el aborigen y para sus padres; debe tonificar el decaimiento de este haciéndole sentir fuerzas y creándole aspiraciones; debe hacer sentir libertad tanto, que se logre la espontaneidad del Tarahumara, hasta hacerle conocer su individualidad; debe ser favorable al hogar, porque lleve el niño a su casa, algo que dé a conocer con provecho material para sí o para sus padres; no debe estar reñida con la casa paterna el servicio que exija del alumno; debe ser un paréntesis de labores de la casa y del campo; debe llenar los ocios de

los tarahumaras y debe despertar confianza, tanto en el niño como en los padres, granjeándose el cariño de unos y otros (*ibid.*, p. 65).

Los artículos incluidos reflejan algunos supuestos y valores implícitos de una visión del problema indígena que combina preceptos del liberalismo y la fe en el progreso, por un lado, con elementos de una concepción humanista que considera lo social como un proceso político e histórico, por el otro. El artículo 1 establecía la constitución de una comisión orientada a realizar investigación con el propósito de “entender todo lo tocante a la cultura, conservación, instrucción y mejoramiento de la raza tarahumara”. Otros artículos plantean la creación de juntas distritales encargadas de llevar a cabo los designios de una Junta Central para la promoción de todo aquello que contribuyera a la “civilización de los indios, a su mejoramiento social, a su educación, al régimen de sus bienes, al cuidado de sus colonias y a conseguir la protección del Gobierno General, del Estado y la sociedad”. Otro aspecto fundamental se refiere al reparto de tierras, en particular al “deslinde y fraccionamiento de los ejidos de todos los pueblos”. Se consideraba la dotación de instrumentos de trabajo como “aperos de labranza y todo aquello que resultara necesario para que comenzara a apreciar la vida doméstica y civilizada”, así como premios a los indios que por voluntad propia se agruparan en “pueblos y colonias”. Se establecía la necesidad de dotar suficientes cantidades “de semillas de maíz, frijol, papa”, además de “árboles frutales”, en especial manzanos, con la intención de que los cultivaran y sacaran provecho de esos productos (*ibid.*, p. 66).

La ley también consideraba la conveniencia de establecer escuelas rurales en las que los niños indígenas recibirían “enseñanza elemental”, así como el aprendizaje del “cultivo de algunas plantas y árboles” adecuados “para la alimentación, el cuidado de animales domésticos”, el desarrollo de “industrias manuales” y de todo aquello que pudiese “traer apego a la tierra y ser ocasión de legítimo lucro”. Se pretendía establecer la posibilidad de permitir que los “hijos varones o hembras” fuesen enviados a escuelas ubicadas en la capital del estado o en las “cabeceras de Distrito”. La idea era que algunas familias de “gente blanca”, por “filantropía”, los recibieran en sus hogares y les brindaran la oportunidad de estudiar en la ciudad y al mismo tiempo habrían de tratarlos con gentileza, “enseñándoles costumbres suaves,

e instruyéndolos en los principios morales” que permitieran “mejorar su condición”. Otro elemento muy significativo se refiere al apoyo a las familias de los indios que decidieran enviar a sus hijos a dichas escuelas. Se estimaba la posibilidad de premiar a las que promovieran “la temperancia alcohólica” y que mostraran amor a la “vida política y civilizada”. El estímulo consistiría en el incremento de “sus parcelas de tierra” y en la dotación de “vacas, ovejas y cabras” de buena calidad (*ibid.*, pp. 66-67).

LA SOCIEDAD INDIANISTA MEXICANA

La iniciativa del gobernador Creel no pasó de ser una propuesta; sin embargo, puede considerarse como un antecedente significativo de lo que poco tiempo después estaría promoviendo la Sociedad Indianista Mexicana, de la que el propio Creel formó parte. En efecto, Francisco Belmar, originario de Tlaxiaco, Oaxaca, nacido en 1859, destacado estudioso de las lenguas indígenas y presidente de la Sociedad de Geografía y Estadística, en el contexto de los preparativos para celebración del Primer Centenario de la Independencia Mexicana promovió la formación de la SIM, cuyo objetivo era ayudar a los indígenas a salir del atraso social e incorporarlos a la nación. Si bien en términos generales el indio no podía considerarse un esclavo, en algunos estados se le ubicaba en el lugar más bajo de la escala social; su ignorancia era explotada por quienes de forma inmoral se hacían llamar a sí mismos “gentes de razón”.² Aun cuando era conocido el “hecho” de que uno de los motivos del atraso social del país tenía que ver con la “abyección” y la “ignorancia de los indígenas”, el gobierno mexicano no había hecho nada para ilustrarlos; peor aún, por el hecho de ser analfabetos, el mismo gobierno intentaba suspender sus derechos políticos. Belmar no tenía duda alguna de que los monumentos arqueológicos constituían muestras claras de la “capacidad intelectual, moral y artística” de los indios en la época prehispánica; sin embargo, dicha capacidad había permanecido “oculta” en la conquista y a lo largo la Colonia e incluso en los primeros años del México independiente. Durante

2. Juan Comas cita ampliamente un trabajo de Francisco Belmar titulado *La raza indígena en México*, un discurso pronunciado el 17 de abril de 1911 en la Asociación Cristiana de Jóvenes (Comas 1953, pp. 80-81).

las celebraciones del primer centenario de la independencia, los políticos, plutócratas y periodistas se afanaban en asuntos administrativos, comerciales y religiosos “sin dedicar un instante a la cuestión social indígena”. En algunas calles de la Ciudad de México, junto a elegantes edificios y hermosas damas, era posible observar a mujeres indígenas otomíes que en harapos vendían su “exigua mercancía”. El contraste entre el campo y la ciudad no podía ser más radical: mientras que en algunas zonas urbanas existían “elegantes edificios escolares”, en las rancherías y pueblos del campo no había escuelas en las cuales el indio recibiera “los primeros albores de la civilización moderna” (citado en Comas 1953, pp. 80-81).

Según las bases de la SIM, publicadas en el *Boletín Preparatorio de la Sociedad Indianista Mexicana*, su primer objetivo era “el estudio general de las razas indígenas de la República” a lo largo de la historia. Además del estudio “de los elementos étnicos de dichas razas”, era necesario analizar de forma comparativa las lenguas indígenas. La arqueología constituía otro aspecto crucial de análisis. El quinto punto indicaba “procurar, bajo todos los aspectos, la educación de la raza indígena”, incluido el estudio de la capacidad o incapacidad del indio “para la civilización”. El sexto aspecto planteaba estimular a los “amigos de la raza indígena” a realizar todo lo “conveniente para el desarrollo” y para promover la evolución social de los pueblos indios. Otro objetivo fundamental era “procurar por todos los medios ... extender entre la raza indígena el uso del idioma castellano”. Para lograr dichos propósitos habrían de constituirse varias sociedades indianistas en los estados y en los territorios.³

No obstante que de forma individual “el indio, en todas las épocas y lugares” había sido capaz de levantarse “de su bajo nivel social”, siendo incluso capaz de volverse dirigente de sus pueblos y de despertar “la admiración del mundo”, como grupo étnico era patente su degeneración. ¿Cuáles eran las causas que permitían esa “abyección” e impedían que los indios se civilizaran siguiendo “la ley universal de progreso humano?”. Uno de los motivos principales era el “egoísmo de las razas conquistadoras”.⁴ En contraposición a los intereses de los caciques, quienes hacían reposar su riqueza en la barbarie, la

3. BPSIM, “Bases de la Sociedad Indianista Mexicana”, 10 de junio de 1910, p. 16.

4. BSIM, Francisco Belmar, 1911, “Prólogo”, núm.1, enero, p. 1.

SIM buscaba la “felicidad humana” y terminar con el “salvajismo” en el que vivían los indios; la intención era acabar con las “llagas sociales” que laceraban el cuerpo de la nación mexicana.⁵

En el contexto de la conmemoración del Centenario de la Independencia, por iniciativa de Francisco Belmar la SIM propuso la celebración de un congreso indianista, evento que se llevó a cabo pocas semanas antes de que estallara la revolución. Belmar y otros miembros de la SIM elaboraron un documento de invitación, el cual fue enviado a prominentes personajes de la vida política. En él se exponían las razones por las cuales consideraban importante crear una organización cuyo principal objetivo era el estudio de las razas indígenas. Era impostergable rescatar al indio de su triste condición y transformarlo en ciudadano. A pesar de “los grandes progresos” logrados a lo largo de la vida independiente, tanto “las guerras extranjeras” como “los efectos necesarios de la ley del atavismo” ejercieron efectos negativos sobre la raza indígena “cuya cabeza” permanecía “inclinada por el peso de más de tres siglos de esclavitud y humillación”; por tales circunstancias, los indios no habían logrado “salir del marasmo intelectual”; el indígena era incapaz de “apreciar en todo su esplendor la grandeza de la independencia” que ellos mismos, con actitud patriótica, habían contribuido a realizar. Una parte fundamental de la sociedad ignoraba “sus propios derechos y obligaciones”.⁶

Porfirio Díaz respondió en términos positivos a aquella iniciativa señalando incluso que los propósitos de la SIM eran muy pertinentes. El eterno presidente no podía olvidar que durante la intervención francesa los indígenas se hubiesen sumado a la lucha “sin vacilaciones ni temores” en la sierra de Oaxaca; bajo su mando, los indios habían dado muestras claras de patriotismo, de “ejemplar abnegación” así como de “indómito valor”. Por ese motivo consideraba un honor poder colaborar en una iniciativa que buscaba beneficiar a la raza indígena.⁷

Justino Fernández Mondoño, titular de la Secretaría de Justicia, no tenía duda sobre el hecho de que el indio era digno objeto de estudio; para

5. *Ibid.*, p. 3.

6. BPSIM, “Circular de Invitación”, 10 de junio de 1910, p. 8.

7. El primer número del *Boletín de la Sociedad Indianista Mexicana* (BPSIM) reproduce textualmente la respuesta de Porfirio Díaz a la invitación realizada por la Sociedad Indianista Mexicana, véase el boletín núm. 1, enero de 1911, p. 6.

lograr su evolución moral e intelectual, tanto el gobierno federal como los particulares no debían escatimar recursos. Según sus cálculos, dos y medio millones de pesos serían suficientes para lograr su regeneración. Propuso asignar a cada pueblo un maestro y edificar una escuela con el objetivo “de enseñar a leer y escribir” además de las reglas aritméticas básicas. Una posibilidad era enviar a “maestros viajeros” que llevaran a las comunidades “máquinas e instrumentos” con la intención de difundir “conocimientos útiles”. También resultaba indispensable instruir a los indios en la historia, con el objetivo de crearles conciencia sobre las causas de la destrucción de sus garantías constitucionales, de los problemas del clericalismo y de la necesaria separación de la Iglesia y el Estado. Otros aspectos fundamentales eran elevar el “nivel moral” de las indígenas y restituir la dignidad de la mujer. A juicio de Fernández, el vínculo entre hombres y mujeres se basaba en la “satisfacción de apetitos brutales”, siendo necesario crear nuevas formas de relación entre los sexos. Al respecto afirma confiado:

Cuando en la cabellera de la india hayamos puesto una flor, y una canción en sus labios, el Indio usará pantalones y calzado. Cuando el metate haya desaparecido, substituido por el molino de maíz, cuando el trabajo rudo de pulverizar ... sea reemplazado por el aguja ó por el gancho, en algo productivo, habremos levantado á esa raza.⁸

EL CONGRESO INDIANISTA

El presidente de la SIM, el doctor Jesús Díaz de León, señaló en su discurso inaugural que el indígena era parte de una “raza desheredada de los bienes de la civilización”; a su juicio resultaba indispensable lograr su “salvación” y rescatarlo “de las cadenas de la ignorancia”.⁹ De hecho, aquellas conferencias

8. BSIM, “Carta de Justino Fernández Mondoño dirigida a la Sociedad Indianista Mexicana”, 30 de mayo de 1910, núm. 1, enero de 1911, p. 7.

9. Jesús Díaz de León (1851-1919), originario de Aguascalientes. En Guadalajara realizó estudios en el Seminario del Arzobispado; obtuvo el título de Médico Cirujano en la Escuela de Medicina en la misma ciudad. Al regresar a su estado natal, ejerció su profesión y además hizo múltiples esfuerzos por difundir la ciencia, mostrando especial interés por la higiene y también por la agricultura. Escribió varios libros y fundó un periódico

tenían como propósito principal contribuir al “conocimiento ... amplio de las razas indígenas y de los medios más adecuados para alcanzar su emancipación”. Al comparar la raza “indígena pura” con “la raza mestiza”, a su juicio era evidente que la primera permanecía en un “estado de miseria y de inferioridad mental”; sin embargo, existían múltiples pruebas de las capacidades del indio “para adaptarse á las condiciones del progreso”.¹⁰ Un aspecto fundamental de la intervención de Díaz de León es el vínculo que establece entre la educación rural, en especial la indígena, y el proceso de industrialización. La paz porfiriana permitió el florecimiento de industrias que requerían de “fuerza viva”, es decir, una fuerza “no pasiva... adaptada ó adaptable a las exigencias siempre crecientes” de la civilización. Las posibilidades de trabajo estaban aumentando, lo que abría oportunidades de empleo para “millones de indígenas” que entonces, como “ostras” vegetaban “pegados a la roca” donde habían nacido; sin educación, sin aspiraciones y sin una “preparación adecuada á las necesidades de la época”, los indios no podían “invadir ... todos los centros de trabajo, de explotación y de vida de todos los ramos de la actividad humana”. Los indígenas poseían virtudes potenciales que le permitirían convertirse en ciudadanos útiles y honrados.¹¹

Los “instintos perversos” del indígena eran consecuencia del analfabetismo; sin embargo, “el promedio de sus virtudes” era “mayor que el de sus vicios”. El indio era valiente, sufrido, abnegado, sumiso, trabajador además de caritativo y frugal. Todos estos eran “elementos embrionarios” que podrían dar paso a la formación de “un gran carácter”. México contaba con una “gran mina ... de corazones diamantinos”; había que transformar el “valor nominal” del indio “en valor efectivo”, lo que implicaba contar con líderes con capacidad de conducirlos por el buen camino. Tanto el etnógrafo como el geólogo podrían analizar en el terreno las causas que provocaban “la degeneración de las razas”, así como proponer estrategias para sacar a flote las virtudes del indígena, para educarlos y llamarlos a “una nueva vida”, a

mensual, *El Instructor*. Formó parte de la Sociedad Indianista Mexicana, siendo de hecho el presidente de la misma.

10. BSIM, José L. Cossio, “Alocución del Presidente de la Sociedad Indianista Mexicana en la solemne Inauguración del primer Congreso Indianista, instalado por el Sr. Gral. Porfirio Díaz, Presidente de la República”, núm. 1, enero de 1911, p. 15.

11. *Ibid.*, p. 16.

una vida civilizada a la cual tenían derecho por su destacada participación en etapas fundamentales de la historia nacional, así como por su entrega al trabajo físico. El deber de los hombres ilustres era sacar a la raza indígena de su marasmo y devolver al indio “su aptitud para trabajar por su progreso”. La tarea de “regenerar” al indio era formidable; implicaba la formación de una “conciencia moral y cívica de una raza envilecida por muchos siglos de esclavitud material”; al mismo tiempo, la ignorancia y la superstición constituían herencias del pasado muy difíciles de eliminar. Por un lado, la “absoluta falta de aspiraciones” del indígena daba paso a la “miseria moral”; por otro, su “miseria física” era el resultado de “una alimentación cada vez más insuficiente”.¹²

Otra contribución significativa de Jesús Díaz de León al tema del problema indígena aparece en su trabajo sobre el “Concepto del Indianismo en México”, un texto que presentó en el Concurso Científico y Artístico del Centenario, organizado por la Academia Central Mexicana de Jurisprudencia y Legislación. Ahí propone la necesidad de reconocer todo el aporte que “las razas indígenas del país” habían hecho para “desarrollar la riqueza nacional”; sostiene que la “asimilación” del indio podría llevarse a cabo mediante “la enseñanza del idioma” castellano y el aprendizaje de los elementos básicos de “la cultura agrícola moderna”. Combinando ambos aspectos de manera adecuada, los indígenas podrían constituir “un factor poderoso en el desarrollo efectivo del país”; de esa forma sería posible lograr “su verdadera integración orgánica”. Para constituir “la nacionalidad mexicana”, Díaz de León no tenía duda de la necesidad de asimilar a “las razas”. El punto clave era el idioma español. A su juicio, la lengua constituía el “nexo vital de todo nuestro organismo” (citado en Comas 1953, p. 79); sin embargo, no proponía que los idiomas indígenas desaparecieran en ese proceso; por el contrario, el cultivo de las “lenguas” nativas era un aspecto importante para lograr descifrar distintos enigmas arqueológicos. Más aún: era necesario promover “el estudio de los idiomas indígenas”, incluso “entre los mismos aborígenes”. De esa forma sería posible “escribir manuales sobre agricultura y artes industriales” para que los indios se convirtieran “en elementos poderosos de trabajo”, alentando “su propio progreso” (*ibid.*, p. 80).

12. *Ibid.*, p. 16.

En su intervención durante el Congreso Indianista, Díaz de León hizo énfasis en aspectos que resumen varios de los temas discutidos en aquella histórica coyuntura. Además de la educación, había que fomentar la agricultura, la minería y otras “artes industriales” mediante la inmigración; gracias a su inteligencia y vigor, los indígenas serían capaces de “ponerse a la altura de los mejores colonos”. Otro de los grandes retos era vencer su desconfianza frente a los esfuerzos por regenerarlos. De hecho, el primer paso era “inspirarles confianza”; de esa forma ellos mismos buscarían el apoyo y las enseñanzas que la SIM podía ofrecerles. Para crear ciudadanos resultaba indispensable convencer al indio de la necesidad de “amar a la patria”; sólo bajo esa condición sería posible “apoderarse de su alma para modelarla” de acuerdo con lo que *debía de ser*. Ganarse “el corazón” del indio era la forma más segura de alcanzar resultados positivos, por lo que era necesario comenzar por educar sus “sentimientos”; para ello habría que volverlos conscientes del papel de la “familia en la evolución del progreso”. El hogar era un espacio fundamental para lograr la transformación anhelada; era ahí donde se cultivaba “la inteligencia”, la energía y los pensamientos; en ella se adquirían “los estímulos más poderosos del progreso, el amor y la esperanza”. Inculcar amor a la patria—entendida como una gran familia— constituía un punto clave para lograr la transformación social y cultural que el país necesitaba.¹³

Educación indígena

Una buena porción de las ponencias presentadas en el Congreso Indianista hicieron referencia al tema de la educación y la escuela en el proceso de la “regeneración” del indígena. Algunos de los trabajos aluden a ella de forma general; otros, por el contrario, la llevaron al centro de su análisis. Para el senador Miguel Bolaños Cacho era motivo de tristeza, desesperación e incluso remordimiento, el contraste de la situación del indio en el periodo prehispánico con su condición actual. La conquista no sólo representaba una “violación” de la cual había nacido la “Patria Mexicana”, sino que implicó además una profunda división social que se reproducía hasta el presente, no obstante “las veleidades de la libertad” y las “más fervientes convicciones

13. BSIM, José. L. Cossio, “Alocución ...”, núm. 1, enero de 1911, p. 17.

democráticas” de las que se hacía alarde. Lo más grave era que el indio contemporáneo era apático e indiferente; la raza, creía, “estaba muriendo”.¹⁴ Para aquel senador la solución al problema indígena estaba en la “educación nacional”. Mientras que los millones de indios que poblaban la república permanecieran en “estado salvaje” y una gran cantidad de tribus con distintas lenguas vivieran “en la miseria, en la inercia y en la más supina ignorancia”, el indígena continuarían siendo un problema; sin embargo, no serviría de nada crear “magníficas escuelas” con excelentes maestros si los indios no asistían a ellas. ¿Cómo resolver ese dilema? La respuesta estaba en la ciencia. Para Bolaños sucumbir o adaptarse constituía una ley: “Hacerse viable en el ambiente de los fuertes ó perecer al empuje de los más aptos”. Para él, eso sucedía de manera cotidiana y seguiría sucediendo mientras la tierra fuera “habitada por el hombre”. Lo mismo podía afirmarse en relación con “la raza indígena”: o se asimilaba a las “clases superiores” o tendría que desaparecer. Con la finalidad de lograr su preservación, no había más remedio que forzar a los indígenas a la educación; así como algunos gobernantes habían logrado “cimentar la paz, por medio de medidas violentas” había que “apelar ... á la fuerza ... para enseñar al indio”. Si la opción era escoger “entre la desaparición de la raza indígena” o su posible “resurrección”, había que hacer a un lado la constitución federal y obligar al indio a sobrevivir, no como raza sino como individuo. En esa condición podría el indio “sentarse en el banquete del progreso” y disfrutar incluso de “la libertad individual”.¹⁵

Así como miles de indígenas habían sido obligados a ser parte del ejército en diversas coyunturas históricas, era posible reclutar a los infantes para ingresar en las escuelas. Después de cuatro años ese niño sabría leer y escribir el español, además de las reglas elementales de la aritmética. Era necesario incluir en la legislación la obligatoriedad de la educación por tratarse de una “necesidad pública para la seguridad nacional”.¹⁶ En cada cabecera o distrito, Bolaños proponía establecer una granja escolar, esto es, “un edificio *ad hoc*” con “salones amplios y llenos de luz para la enseñanza”. La escuela debería contar con dormitorios higiénicos. Alrededor de la construcción “se extenderían los jardines, bosques ó arbolados”; en torno a la granja se edificaría un

14. BSIM, Miguel Bolaños Cacho, “La educación del indio”, núm. 1, enero de 1911, pp. 70-71.

15. *Ibid.*, pp. 71-72.

16. *Ibid.*, p. 72.

muro para impedir la deserción de los alumnos. Una sola puerta permitiría el acceso y la salida al edificio. Se requería ejercer una disciplina severa así como una rigurosa vigilancia, elementos que permitirían “la reclusión y el orden”. Bolaños proponía que niños y niñas de entre seis y diez años fueran becados para asistir a la escuela. Puesto que muchos padres habrían de negarse a que sus hijos dejaran de trabajar en el campo, una posibilidad era ofrecerles una compensación; si aún así se resistían, entonces podrían ser multados.¹⁷

Félix María Alcérreca, diputado del Congreso de la Unión, expuso varias tesis en cuanto la educación y el indígena. Propuso aplicar “un sistema pedagógico y metodológico” especial que tuviera en cuenta “los antecedentes locales” tales como el clima, la alimentación, la organización del trabajo, las ocupaciones locales e incluso las posibles resistencias para asistir a la escuela. El sistema tendría que ser integral aunque ligero, “ameno y cuidadosamente inyectado”. Alcérreca plantaba la posibilidad de considerar un “sistema de asociación privada para el ejercicio del ahorro, el mutuo auxilio, la sociedad cooperativa y la unión recreativa, con biblioteca, ejercicios físicos é higiene”.¹⁸

La cuestión económica era fundamental ya que el contexto exigía “la especialización individual” en el trabajo; en efecto, un aspecto elemental era el vínculo de la industria con la agricultura. Puesto que la “raza indígena” era rural, había que estimular la producción agrícola proporcionando los elementos necesarios para ello. De esa forma sería posible llevar bienestar a los indígenas. Su propuesta incluía “la fundación de colonias agrícolas para los indios” por parte del Estado. Era fundamental difundir el conocimiento de una nueva agricultura ligada a la industria. La producción implicaba granjas modelo en las que se practicara la rotación de terrenos y el uso de “materia orgánica para el abono de la tierra”. Había que tener en cuenta “la fisiología de las plantas”, distintos tipos de cultivo tanto en pequeña como en gran escala, además del uso de tecnología agrícola moderna. La organización del trabajo, junto a “una constante observación”, constituían elementos indispensables. El plan debía incluir “la cría de ganados y aves de consumo, con apropiados métodos”.¹⁹

17. *Ibid.*, pp. 73-74.

18. BSIM, Félix M. Alcérreca, “Por la raza”, núm. 1, enero de 1911, pp. 76-77.

19. *Ibid.*, p. 77.

Citando al famoso anarquista ruso Piotr Kropotkin, Alcérreca hace referencia a Estados Unidos y Canadá, países en los que, utilizando tecnología y granjas modelos, la producción de distintas variedades de trigo, avena, cebada, forraje y frutas era de grandes proporciones. Un aspecto básico era la difusión de los conocimientos científicos a través de boletines distribuidos profusamente “en las estaciones experimentales”. Además, miles de trabajadores tenían la posibilidad de visitar las granjas modelos para observar la forma en que estaban organizadas, así como la tecnología utilizada. En Europa, una combinación adecuada de ciencia y tecnología estaba permitiendo el incremento significativo de la producción. En su trabajo, Kropotkin recupera el caso de Bélgica, donde la producción de hortalizas creció de manera espectacular gracias a las escuelas y los laboratorios impulsados tanto por particulares como por el Estado. Diversos paisajes de ese país estaban siendo transformados por la instalación de miles de invernaderos. La educación intelectual y económica de la raza indígena constituía una “necesidad ingente”, a juicio de Alcérreca. El trabajo tenía que ser paciente, constante y repetido. Con eso sería posible alcanzar la victoria. “Levantemos esa fuerza inerte que vejeta parálitica y enfermiza”, misma que “movilizada en diligente actividad” lograría, “con mágico dominio, pedirle á la tierra” lo que podía y debía darle. Al final, el indígena se convertiría en miembro de la nación “con todos los legítimos derechos”.²⁰

La propuesta del doctor José Saloma era invitar a algunos profesores de instrucción primaria de regiones indígenas que hubiesen finalizado la instrucción elemental, para ingresar en alguna Escuela Normal. Tendrían que ser personas muy cumplidas, de muy buena conducta y “notoria indigencia”. Una vez finalizados sus estudios, esos maestros regresarían a sus lugares de origen. Ahí prestarían sus servicios con un salario apropiado; “el conocimiento del idioma” y de “las costumbres” volvería mucho más sencilla su labor. Era también necesario contar con “el afecto y simpatía” de la población. En las localidades que carecieran de escuela, “las personas más ilustradas” de la región tendrían la tarea de identificar a los niños con mayores aptitudes para recibir instrucción. Ellos serían enviados a la escuela más próxima; posteriormente, esos mismos niños regresarían a su lugar de origen o habrían de

20. *Ibid.*, pp. 78-79.

continuar sus estudios en la Escuela Normal. Era básico contar con recursos públicos para el sustento de los niños en “casas de asistencia” o “en casas particulares”. Parte de tales recursos se destinarían al pago a los “individuos que habiendo terminado su profesión” se convirtieran en maestros o para “indemnizar á los padres” cuyos hijos fueran a la escuela.²¹

El ingeniero Félix Palavicini señaló en su ponencia que “los indianistas” tenían la responsabilidad de encontrar métodos adecuados para lograr la “redención” de la población indígena en todo el territorio nacional. La escuela habría de dotar de personalidad al indio; habría además que proporcionarles elementos adecuados para salvarlos de la esclavitud “impuesta por el capital”. Para que se convirtiera en un medio de emancipación, la escuela no sólo tenía que enseñar el alfabeto, sino también habilidades manuales: “el oficio, que mejorando la producción, aumente el salario”. Una escuela de ese tiempo tenía que adaptarse “a cada situación económica, política, social y hasta climatérica”. De esa forma sería posible establecer un plan general, con métodos distintos adaptados a las particulares circunstancias de cada pueblo y localidad.²²

Alberto Carreño presentó una ponencia en la que retoma el tema del problema indígena y la forma en que a su juicio podría resolverse. Ese trabajo es una síntesis de algunos planteamientos que había hecho públicos con anterioridad; en efecto, su primer texto sobre el tema está fechado el 25 de junio de 1908, ocasión en la que ofreció un discurso con motivo de su ingreso a la Sociedad de Geografía y Estadística. El texto lleva por título “La evolución económica de la clase indígena”, un trabajo basado en fuentes secundarias, especialmente en relatos de misioneros, mismo que sería publicado en el año de 1936 en un libro titulado *Problemas indígenas*. A su juicio, existía una relación directa entre cultura y economía. Los pueblos, en general, buscaban siempre incrementar “el número y la importancia de sus industrias” para satisfacer sus necesidades.²³ La prosperidad económica era el resultado del desarrollo de la industria. En el caso de México, en la etapa previa a la conquista, la población originaria poseía un grado de civilización muy significativo: la agricultura, los tejidos, la minería, los productos de barro, constituían verdaderas industrias

21. BSIM, José Saloma, “La regeneración del indio por la escuela”. núm. 1, enero de 1911, pp. 92-93.

22. BSIM, Félix Palavicini, “La federación y la escuela”, núm. 1, enero de 1911, p. 99.

23. Alberto María Carreño, 1936, *Problemas indígenas*, p. 21.

en el Valle de Anáhuac. Los habitantes de aquella región lograron realizar obras de irrigación muy sofisticadas. Existía una actividad comercial intensa, varios mercados e incluso un incipiente sistema monetario.²⁴

En contraste, los indígenas contemporáneos no sólo eran seres que carecían de iniciativa y no les interesaba “su bienestar económico”, sino que “su inteligencia” parecía estar muerta.²⁵ ¿Qué ocurría? Carreño pensaba que “la degeneración económica de la raza indígena” era producto de “la ambición de los hombres blancos”. Primero los conquistadores, luego los colonos españoles y después los mismos mexicanos, convirtieron a los indígenas en esclavos, en bestias de carga. Un factor fundamental que permitió el sometimiento del indio fue la ignorancia. El ignorante era algo parecido a un animal incapaz de experimentar los goces que el espíritu proporciona, un ser no apto para disfrutar de las ventajas de la civilización, como el confort. En esas condiciones, las industrias “primitivas” sólo podían ser practicadas de manera rudimentaria debido a la ausencia de capitales, siendo incapaces de competir con las industrias modernas.²⁶ Pese a todo, existían indicios de que la condición de la raza indígena podía cambiar. Algunos indios, como trabajadores de haciendas, tuvieron la oportunidad de palpar los beneficios del progreso gracias a un contacto directo con “los modernos instrumentos de agricultura”.²⁷ Existían ejemplos de trabajadores indígenas que gracias a su experiencia y desempeño en grandes talleres provistos de maquinarias modernas, lograron tener acceso a buenos salarios y gozar del bienestar material en distintos “centros de progreso”. Muchos de ellos incluso lograron educarse. Esos ejemplos constituían una clara muestra de la capacidad de regeneración de los indígenas a través del trabajo, además de su habilidad para adaptarse al progreso y a la sociedad. Esos indios fueron capaces de despertar su inteligencia y dejar atrás la ignorancia; puesto que formaban “parte de una clase superior”, lograron transformar de manera positiva su situación económica.

Para redimir al indígena era necesario educarlo e instruirlo creando escuelas en el campo. “La escuela”, afirma Carreño, “es lo que habrá de modificar la actual manera de ser ... de la raza indígena”. El gobierno federal no

24. *Ibid.*, p. 22.

25. *Ibid.*, p. 29.

26. *Ibid.*, p. 40.

27. *Ibid.*, p. 41.

debería “limitarse a establecer escuelas dentro de las ciudades”; era fundamental llevar maestros “a los más insignificantes lugares habitados por los indios”.²⁸ Así como los misioneros buscaban ganar adeptos para su religión, el maestro habría de ser el encargado de inculcar en “la raza indígena la religión del saber”. Para lograr llevar educación a todos los rincones del país, los gobiernos tendrían que formular leyes que obligasen a los dueños de fábricas y haciendas a edificar escuelas en sus propiedades. A ellas asistirían de forma obligatoria los hijos de los trabajadores e incluso, de ser posible, los trabajadores mismos.²⁹

El otro tema desarrollado por Carreño se refiere a la propiedad comunal. A su juicio, el sistema comunal no permitía cubrir las necesidades básicas del indígena. Era fundamental que los indios se convirtieran en pequeños propietarios; sin embargo, resultaba indispensable evitar que sus propiedades fueran enajenadas mediante la ley. Al percatarse de las ventajas de la propiedad individual, el indio seguiría siendo propietario e incrementaría su producción; siendo propietario lograría acumular capital, lo que a su vez le permitiera levantarse y eliminar su “postración económica”;³⁰ al recibir tierra y ser dotado de “instrumentos agrícolas indispensables para cultivarla”, el indígena lograría su regeneración económica y social.³¹

En un trabajo posterior, “La raza indígena”, Carreño retoma algunos de estos temas. Ahí señala que sus ideas habían dado paso a la discusión. En primer lugar sus críticos argumentaban que el indio, “por su natural manera de ser y por haber estado hundido por tantos años en la ignorancia”, no tenía la capacidad de instruirse y educarse; en segundo término, argüían “que los instintos de la raza indígena” los inclinaban “a la inmoralidad y a la pereza”, por ello, los supuestos beneficios de la educación “serían estériles”; en tercer lugar, sus detractores planteaban que “en virtud de dichos instintos, el indio, al verse convertido en propietario, se contentaría con obtener de la tierra lo indispensable para vivir.” Esa situación sería negativa para el país y la nación al disminuir la productividad del suelo.³²

28. *Ibid.*, p. 42.

29. *Ibid.*, pp. 42-43.

30. *Ibid.*, p. 45.

31. *Ibid.*, p. 46.

32. *Ibid.*, p. 53.

Carreño presentó una ponencia en el Congreso Indianista de 1910. Inspirando a algunos sociólogos, en esa ocasión señaló que toda sociedad, para reproducirse, requiere necesariamente de la solidaridad social. Para explicar sus ideas utiliza varias metáforas. La sociedad era similar a un ladrillo cuya durabilidad, consistencia, peso y fuerza dependían de la unión de las diferentes partes. De no existir una relación estrecha entre todas las partículas, ese “bloque” podía con facilidad ser destruido y transformarse en polvo. La sociedad podía también representarse como un cuerpo humano en el cual todos los elementos constituían “organismos vitales”. La sociedad, como el cuerpo, requiere que “las celdillas” fuesen saludables para conservar su fuerza y vitalidad. Para vivir y prosperar era necesario que los ciudadanos formaran “un contingente sano, física y moralmente”. Al analizar el cuerpo de México, según Carreño, era evidente que existían muchos problemas y que el país se encontraba muy lejos de constituir una sociedad ideal. En primer lugar, la mayor parte de las moléculas, es decir, los indígenas, permanecían segregados en relación con “el menor número”; en segundo término, una buena proporción de los indios no constituían moléculas sanas. Carreño sostiene que el indio estaba muy lejos de ser un buen ciudadano y aún más lejos de ser un buen “elemento de trabajo”. Esto era resultado del “abandono” del indígena. Para transformarse en un “verdadero ciudadano” resultaba necesario que conocieran las leyes y sus derechos; sin embargo, carecían de ese conocimiento. Al mismo tiempo, ante la inexistencia de “solidaridad social”, no era posible cambiar al indio “de una manera radical”. Para lograr la transformación anhelada era urgente ser solidarios con la población indígena. El porvenir de México dependía de ello. Retomando la metáfora del cuerpo, afirma que todo trabajo o acción requiere de un esfuerzo intelectual y otro material. El cerebro humano constituía la “fuerza directa” del cuerpo, mientras que otras partes como las manos o los pies eran agentes “que ejecutan los mandatos de la inteligencia”. A mayor capacidad de dirección, mayor calidad del trabajo, sostiene. Carreño pensaba que el cerebro indígena no había “recibido cultura alguna”. El indio era un ser parecido a una planta silvestre “que nace, crece y muere”, sin que un agricultor lo cuidara para evitar que su efímera vida pasara “desapercibida sin producir beneficio alguno”. Desde la conquista el indio fue concebido como un ser inferior, sin capacidad de mejorar en términos intelectuales, por lo que fue “abandonado a su propia suerte”.

Los conquistadores no tuvieron la capacidad de entender que “las industrias, las artes y las ciencias indígenas” eran muy significativas y que la inteligencia del indio era “en extremo despierta y apta para ser desarrollada”. Algo similar sucedió al inicio del siglo XX puesto que se desconocían o despreciaban las capacidades que el indio poseía: “Se contempla su degeneración, hija de su falta de cultura, y de allí se deduce que es incapaz de alcanzar un nivel más alto”.³³ Carreño no tenía duda de que se trataba de una falsa percepción. Para apoyar su argumento, señala:

Con motivo de algún estudio que con fecha reciente emprendimos acerca de la actual situación de los peones en México nos acercamos á muchos hacendados y á muchos industriales en busca de informes; les interrogamos acerca de la capacidad del indio para manejar las máquinas y para adaptarse á todas las formas modernas de trabajo, en su mayoría nos respondieron que el indio no solo era perfectamente apto, sino en extremo inteligente.

Pero el hecho tristemente cierto es que en la generalidad de los casos el descuido en que se le tiene, hacen que su trabajo resulte por extremo inferior y que solo pueda consagrarse á las rudas labores del campo en forma a veces enteramente primitivas, ganando el más ínfimo de los salarios que pueden pagarse en proporción al género de trabajo que rinden. Puede, en consecuencia asegurarse que en las actuales condiciones, el indio dista mucho de ser un elemento verdaderamente útil desde el punto de vista económico.³⁴

La pregunta obligada era ¿qué hacer para cambiar esa situación? No había duda, el primer paso era “instruirlos y educarlos”. Inspirado en Thomas Jefferson, Carreño plantea la necesidad de crear un “sistema general de instrucción” para todos los ciudadanos, independientemente de su clase. Era indispensable llevar la escuela a todos los rincones de la república. No había que escatimar esfuerzos para “liberar de la ignorancia” a millones de indígenas que, “siendo legalmente ciudadanos”, tenían el derecho y “las prerrogativas” propias de “los hombres civilizados”. Para lograr que existieran escuelas en todos los lugares era necesario que industriales y hacendados cooperaran

33. BSIM, Alberto Carreño, “El problema indígena”, núm. 1, enero de 1911, p. 100.

34. *Ibid.*, p. 101.

para sostener por lo menos una escuela “en cada ranchería, en cada hacienda, en cada fábrica”. Se pregunta también si la responsabilidad de sostener dichas escuelas correspondía al Estado o a los particulares. A su juicio, eran estos últimos quienes debían de llevar el peso principal.

Si cada uno de los hacendados, si cada uno de los industriales que poseen una mayor o menor extensión de terreno comprendiera la importancia que para ellos habría de resultar del empleo de hombres conscientes en el trabajo de sus campos, en las labores de sus fábricas, no vacilarían en acudir á la escuela como á la ayuda más eficaz para obtener un trabajo de mejor calidad y en consecuencia superior al que hoy rinden sus trabajadores, con lo cual bien pronto habrían de encontrar recompensado el esfuerzo hecho en bien de los indio.³⁵

Por desgracia, sostiene Carreño, eran muy pocos los propietarios rurales que podían darse cuenta de ese posible beneficio; por el contrario, en su gran mayoría optaban por una “escasa y mala producción” con tal de no pagar salarios más altos, sin tener en cuenta “que el aumento del jornal sería el mejor abono para sus tierras y la base de un aumento considerable de sus productos”. En dichas circunstancias era indispensable la intervención del gobierno federal. Apela para ello al artículo 30 de la Constitución Política de la República Mexicana de 1857, que establecía la obligatoriedad de la instrucción primaria. Si bien era necesaria una investigación sobre los problemas y las dificultades que implicaba la centralización política, en materia educativa pocas eran las opciones. Una posibilidad era decretar impuestos a los hacendados y empresarios ubicados en el Distrito Federal y en los territorios para el establecimiento de escuelas rurales. Por su lado, los gobiernos estatales habrían de seguir el ejemplo del gobierno federal y decretar impuestos similares con los mismos propósitos.³⁶

En los casos en que no existieran haciendas ni fábricas cercanas a los pueblos indios, el Estado tendría la obligación de crear escuelas rurales. Los estados con una población indígena muy numerosa debían recibir apoyo federal para la creación de escuelas públicas, además de las escuelas que

35. *Ibid.*, p. 101.

36. *Ibid.*, p. 101.

habrían de financiar hacendados e industriales. Si frente a los graves problemas sociales la intervención del gobierno federal se justificaba en distintas ocasiones, “qué mayor calamidad pública que la desmembración” del país, una patria que había perdido sin remedio a millones de habitantes que debían “formar parte integrante de la nación”. Puesto que México había querido emular los principales fundamentos de la constitución estadounidense, era válido recuperar lo que en ese país el gobierno estaba haciendo en relación con los indios. Carreño sostiene que el gobierno de Estados Unidos destinaba importantes recursos públicos a “la instrucción y educación de los indios”. El gobierno federal mexicano debía intervenir en la educación indígena. Una vez asentado dicho precepto, la pregunta obligada era ¿qué tipo de escuela y educación tenía que establecerse para instruir a los indios? Primero que nada, era indispensable enseñarles a leer, escribir y contar; resultaba también necesaria la enseñanza de algunas nociones de geografía e historia en torno a la nación mexicana; también era fundamental impartir “rudimentos acerca de la mejor forma de cultivar la tierra”. Los indios mismos, por iniciativa propia, “irían ensanchando ... sus conocimientos”.³⁷

El maestro comprometido con todos esos ideales representaba un verdadero héroe, similar a los prohombres que habían dado libertad a la nación durante la independencia. Carreño plantea: “El maestro rural habrá de ser el que ponga nuevas bases que hagan más firme y más duradera y más estable esa libertad”. No era sencillo encontrar profesores con esas características. Muchos de los normalistas no estaban dispuestos a vivir en poblados pequeños. Por ello era necesario formar “maestros consagrados especialmente á la enseñanza de las escuelas rurales”. En el estado de Guerrero, gracias a la iniciativa del gobernador Damián Flores, se daban pasos importantes en ese sentido. En efecto, en agosto de 1910 se emitió una ley en la que se creaban “categorías especiales de maestros rurales” consagrados a la “enseñanza en los pequeños poblados”. En el transcurso de un año, según Carreño, era posible capacitar a maestros para instruir a los indios y recibir además un “DIPLOMADO DE APTITUD”,³⁸ es decir, un certificado que diera fe de la personalidad proactiva de los egresados de esas Escuelas Normales.

37. *Ibid.*, p. 103.

38. *Ibid.*, p. 103, mayúsculas en el original.

La asimilación del indígena no podía ser muy veloz y, de hecho, vaticinaba Carreño, los maestros habrían de encontrar varios problemas para que los indios dejaran de ser ignorantes. En relación con la educación de los adultos, es decir, de los viejos trabajadores del campo, no se trataba de convertirlos en sabios ni matemáticos connotados; lo que se buscaba era que los indios salieran de “la abyección” en que vivían por “su ignorancia y ... su completa falta de educación”.³⁹ En contraste, los jóvenes y los niños podían, como cualquier otro individuo, sin problemas convertirse en científicos. Por experiencia personal, como alumno de preparatoria en la Universidad Pontificia de México, Carreño tuvo la oportunidad de comprobar de primera mano que muchos de los estudiantes indígenas eran estudiantes muy destacados.⁴⁰

Otro elemento que es indispensable enfatizar, se refiere al papel de la mujer en la educación y el cambio cultural. El vicepresidente de la SIM, José L. Cossio, propuso la “regeneración social del indio por la mujer”. Como muchos de sus colegas, Cossio estaba convencido que el indio era un ser degradado; creía además que la causa de dicha degeneración era histórica y social. A su juicio, por su empeño en “guardar sus tradiciones y costumbres”, el indio en pleno siglo XX seguía viviendo de manera similar al periodo de la conquista, reproduciendo “sus usos y costumbres” además de sus creencias idolátricas; ese espíritu conservador impedía que los padres enviaran a sus hijos a la escuela. La experiencia mostraba que al aprender a leer y escribir, los varones abandonaban sus tradiciones. Más aún, con frecuencia los viejos desconfiaban de la gente ilustrada. Los padres se oponían de manera tajante “a la separación de sus hijos” del núcleo familiar, no sólo por ser ellos los encargados de preservar las tradiciones y por ser “los guías de las familias del porvenir”, sino también por ser fuerza de trabajo indispensable para la producción agrícola. ¿Cómo remover dichos obstáculos para lograr la educación de los indígenas? Cossio sostiene que la respuesta estaba en la educación de las mujeres. A su juicio, al no tener forma de “ganar dinero”, las niñas eran “consideradas como una carga para la familia”; por ello, según Cossio, existía la costumbre de llevarlas a pueblos cercanos “para buscar una familia á quien dejarla, casi siempre á perpetuidad”. En esas circunstancias, al establecerse

39. *Ibid.*, p. 78.

40. *Ibid.*, p. 80.

escuelas para niñas en las que se les ofreciera alimentación, los padres no se opondrían a que sus hijas fueran educadas. Con la educación las mujeres se convertirían en las directoras de sus familias; por su lado, los varones, al darse cuenta de que sus esposas o hijas eran superiores a ellos, su forma de pensar se transformaría: “Siendo el hombre más ignorante que la mujer, se sentirá deprimido y queriendo reconquistar la supremacía en la dirección de la familia, hará que sus hijos estudien”.⁴¹

La adaptabilidad de los indios

Las conclusiones del Congreso Indianista fueron elaboradas por una comisión constituida por Félix M. Alcérreca, Marcos Becerra y Antonio Márquez.⁴² Varias de las conferencias contenían numerosos testimonios sobre la capacidad de “los indios ... para adaptarse” a la “civilización”, como era el caso de la investigación de Salazar, basada en abundantes consideraciones y estadísticas de los indios mixtecos y zapotecos de Oaxaca.⁴³ Por su lado, Francisco Belmar mostró datos sobre las aptitudes y capacidades de los mixes. Aun cuando Martínez no emitió una opinión explícita sobre la “capacidad intelectual de los indígenas” coras de la sierra de Nayarit y la Yesca, los integrantes de la comisión consideraron que aquellos indios no eran inferiores en relación con otros grupos indígenas, a pesar de vivir en un “estado semi-salvaje”.⁴⁴ En su trabajo, Alcérreca tampoco emitió una opinión en cuanto a la capacidad de los indígenas del Distrito Federal para asimilar los conocimientos científicos; sin embargo, sus propuestas en torno a la enseñanza de métodos modernos de agricultura llevaban implícita esa percepción. Por su lado, el profesor Castellanos se pronunció abiertamente en contra de las teorías que planteaban la superioridad de una raza sobre otra: *“Los indios, dice, como los yankees, los japoneses y los europeos, tienen una inteligencia receptora que funciona igualmente según el medio en que se desarrolla. Hay un error*

41. BSIM, José L. Cossio, “La regeneración social del indio por la mujer”, núm. 1, enero de 1911, pp. 80-81.

42. BSIM, Félix Alcérreca, Marcos Becerra y Antonio Márquez, “Dictamen de la Comisión nombrada por el Primer Congreso Indianista, sobre las conclusiones de los trabajos presentados al mismo en la sesión de Octubre 31 y Noviembre de 1910”, núm. 1, enero de 1911, p. 109.

43. BSIM, Francisco Salazar, “¿Son aptos los indios de Oaxaca para asimilarse a la civilización moderna?”, núm. 1, enero de 1911, pp. 51-53.

44. *Ibid.*, p. 110.

vulgar que muchos sociólogos creen de evidencias suma ... en afirmar á priori que las razas no blancas son inferiores".⁴⁵ Castellanos basaba sus conclusiones en una larga experiencia como profesor en el estado de Oaxaca, donde tuvo la oportunidad de enseñar a estudiantes indios, mestizos y blancos a lo largo de varios años. También Cossío, en su trabajo, mostró de manera vehemente "la capacidad intelectual del indio", así como sus "virtudes cívicas y domésticas". Algo similar podría afirmarse en relación con el trabajo del vicepresidente de la república, Ramón Corral, quien en su intervención hizo referencia a los yaquis de Sonora. En conclusión:

los miembros de la Comisión han podido persuadirse de que el indio no es inferior al blanco. Creemos que la mayor parte de las personas que nos escuchan habrán tenido oportunidad de observarlo en las diferentes situaciones de la vida, pero especialmente en las escuelas donde no fue, no es, ni será raro que los condiscípulos indios de raza pura hayan aventajado á muchos blancos y mestizos ó en que por lo menos no se haya notado entre unos y otros más diferencias que las que pueden establecerse por los distintos grados de inteligencia natural comunes á los miembros de todas las razas. Fuera del medio civilizado, algunos de los miembros de está Comisión, han podido observarles en su propio medio, en sus pueblos y en sus domicilios y anotado en su haber que son laboriosos, sobrios, buenos padres, excelentes hijos, obedientes y respetuosos con sus autoridades, fuertes, honestos, aunque con la honestidad que el hombre civilizado llama relativa, pero dependiente de la circunstancia de que hasta ellos no llegan aun la malicia y picardía de la refinación y perversión que consigo trae necesariamente, sino en la totalidad, sí en una gran mayoría del mundo civilizado.⁴⁶

No obstante los incontables obstáculos que habían tenido que enfrentar, como la pobreza, el egoísmo, las supersticiones o los errores políticos y sociales, existían varios ejemplos sobre las capacidades y cualidades de los indígenas; sin embargo, la tarea de educar y civilizar a las diversas razas era enorme. El Congreso Indianista estaba dando los primeros pasos en esa dirección. Era necesario llevar a cabo una investigación rigurosa con la finalidad

45. *Ibid.*, p. 110. Cursivas en el original.

46. *Ibid.*, p. 110.

de encontrar estrategias civilizatorias adecuadas. Pese a todas sus capacidades y virtudes, el indio permanecía estancado. Así continuaría mientras no se aplicaran vigorosos medios que lo sacaran “de su marasmo y de su indiferencia”. El “egoísmo individual” y la “indiferencia nacional” eran obstáculos importantes para redimirlo. Aun cuando la mayoría de las conclusiones y las propuestas realizadas por distintas personalidades durante el Congreso Indianista eran sumamente valiosas por el hecho de que el problema indígena era extremadamente complejo, resultaba indispensable seguir investigando. Encontrar el camino no era sencillo. De cualquier forma, una cosa era segura: “la base de la redención del indio” no podía “ser otra que su educación”. Por lo tanto, una base fundamental e indispensable era la formación de profesores. En otras palabras, la única conclusión definitiva era la imperiosa urgencia de establecer escuelas para profesores, tantas como fueran necesarias para generar el número de educadores que el país requería.⁴⁷

La comisión destacó otras conclusiones preliminares. Una de ellas se refiere a la pertinencia de considerar las necesidades locales y regionales, así como la posibilidad de rescatar algunos de los conocimientos rudimentarios que los indígenas hubieran podido aprender de sus padres y abuelos en relación con el aprovechamiento de los recursos naturales. Sería además relevante incluir la enseñanza de civismo para que el indígena supiera quién era y cuáles eran las leyes que lo amparaban, al igual que a todos los mexicanos. A ese respecto, otro gran problema era su desconfianza frente a las autoridades políticas; generar confianza para garantizar la igualdad ante la ley era un punto clave. El indio habría de estar seguro que las puertas estaban abiertas “de par en par” para “conducirlo a una verdadera redención”.⁴⁸

José G. Montes de Oca, secretario de la Sociedad Indianista Jalisciense, propuso un sistema de conferencias como medio práctico para impulsar la educación indígena. A través de charlas era posible tratar “cuestiones sociológicas de interés” en las que se hiciera énfasis en “las formas apropiadas para el mejoramiento intelectual, social y económico” de los indígenas; se buscaba además despertar “el deseo de crearse necesidades y de satisfacerlas decorosamente”. Esa era una práctica llevada a cabo “con éxito en las ciudades cultas

47. *Ibid.*, pp. 110-111.

48. *Ibid.*, p. 111.

de Europa y Estados Unidos de América”; se trataba de un medio “conveniente para verificar una reacción favorable en los elementos aborígenes”. Los libros, los periódicos, así como “otros factores de educación”, no eran asequibles para todo el mundo, en parte por el analfabetismo. Montes de Oca estaba seguro de que el “verbo” generaba “más raíces” en el espíritu que la lectura. En concreto, propuso la realización de conferencias públicas en las que no sólo se dieran a conocer los planteamientos de la SIM sino que se presentaran tópicos sociológicos de “interés general” así como “estudios favorables á la evolución social de los indígenas y su participación en el progreso positivo”. Las conferencias habrían de realizarse al menos cada quince días, previa invitación abierta a todas las clases sociales, en especial a los indígenas; finalmente, las corporaciones indianistas de los estados podían ofrecer “conferencias en los pueblos indios”, buscando “que los miembros de las Juntas indianistas Cantonales” estuvieran involucradas en su organización.⁴⁹

Las conclusiones fueron leídas en la clausura del Congreso Indianista el día 5 de noviembre de 1910, es decir, dos semanas antes de que estallara la revolución. Los propósitos de la SIM no pudieron ser llevados a cabo. La discusión en torno al problema indígena y la mejor forma de resolverlo siguió dando paso a la polémica y la reflexión en el interior de la propia Sociedad Indianista. En este sentido, es fundamental hacer énfasis sobre las “certezas” expresadas por ese grupo en cuanto a la adaptabilidad del indígena al progreso y sobre su capacidad de incorporación a la cultura nacional. En 1911, Francisco Belmar envió una carta a Frederick Starr, primer antropólogo de la Universidad de Chicago, en los siguientes términos: “Algunos miembros de la ‘Sociedad Indianista Mexicana’, entre ellos yo, deseamos que Ud. nos dé una conferencia sobre las razas indígenas de México, y especialmente sobre lo que Ud. en sus profundos estudios haya encontrado favorable para sostener que estas razas son capaces de civilizarse”.⁵⁰ Esa carta lleva implícita una ambigüedad asociada a ciertas dudas que, cómo se verá en los siguientes capítulos, cruza la historia de la educación rural en la etapa formativa del Estado de la posrevolución en México. Desafortunadamente, es una duda que recorre de hecho la historia de México desde la Colonia hasta nuestros días.

49. BSIM, Jorge G. Montes de Oca, “Proposiciones”, núm. 1, enero de 1911, pp. 111-112.

50. Frederick Starr Papers, colección especial de Librería Regestein, Universidad de Chicago, c. 3, f. 4, Carta de Francisco Belmar dirigida a Frederick Starr, 21 de enero de 1911.

II LA POBLACIÓN DEL VALLE DE TEOTIHUACÁN Y LA EDUCACIÓN RURAL

Un significativo antecedente de la política de educación rural impulsada por el gobierno federal en las décadas de 1920 y 1930, se refiere al proyecto de desarrollo integral de la población del Valle de Teotihuacán, financiado por la Secretaría de Agricultura y Fomento entre los años de 1917 y 1922. Encabezado por Manuel Gamio, su objetivo central fue encontrar los medios eficaces para incorporar los grupos étnicos a la nación. Dicha experiencia estableció elementos relevantes que serían retomados por la SEP en la década de 1920, en particular por las Misiones Culturales. Este capítulo analiza las principales características del primer programa de desarrollo integral de México, haciendo énfasis en la relación entre investigación antropológica y educación indígena. Antes de ese “experimento”, Manuel Gamio, inspirado en Franz Boas, negaba “la pretendida inferioridad innata” de los indígenas frente a los europeos; sin embargo, al mismo tiempo consideraba que el indio era inferior al blanco por “causas de orden histórico” (Gamio 1916, p. 37).

FRANZ BOAS Y LA EDUCACIÓN RURAL EN MÉXICO

Como señala Claude Fell, “la gran novedad del movimiento indigenista que se desarrolla a partir de los años de 1918-1920 es que comienza a basarse ... en el trabajo de campo” (Fell 1989, p. 208). En ese aspecto, Franz Boas fue fundamental, famoso antropólogo de origen alemán, promotor de la antropología cultural en Estados Unidos. Gamio fue alumno de Boas en la Universidad de Columbia. Su interés inicial por el país estaba vinculado con la etnología y el estudio de lenguas indígenas, por lo cual promovió la constitución de la Escuela Internacional de Arqueología, misma que logró funcionar entre 1911

y 1913 (De la Peña 1996; Ruíz 2003; Rutsch 2007). A raíz de esa experiencia, Boas cobró interés en la educación indígena en México (Rutsch 1997, p. 151). Es sin duda significativo el hecho de que Boas haya propuesto, en el año de 1916, la constitución de una escuela normal para la formación de maestros rurales en México. En una carta dirigida al presidente de la Universidad de Columbia, Nicholas Butler, Boas señala que después de algunas conversaciones con Ezequiel Chávez, no tenía ninguna duda sobre la necesidad de formar profesores mexicanos independientes del gobierno como estrategia para encontrar una salida a los males que aquejaban al país. Dados los fuertes compromisos políticos de los profesores, las escuelas para la formación de maestros que existían en ese momento eran inútiles. A eso habría que sumar las enormes dificultades derivadas de las condiciones financieras del país; no sólo era prácticamente imposible que los maestros vivieran de sus salarios y que los niños asistieran a las escuelas, sino que resultaba impensable que los alumnos compararan los libros que necesitaban para instruirse. En esas condiciones, Chávez proponía recurrir a una agencia extranjera que pudiera suministrar la bibliografía necesaria para la educación de los infantes y de la comunidad en su conjunto. Por su lado, Boas consideraba más eficaz el establecimiento de una escuela normal independiente del gobierno. Las posibilidades de cambio eran inexistentes si no se impulsaba una iniciativa “externa”. Se trataba de una tarea costosa; sin embargo, era al mismo tiempo esencial y necesaria.¹

De hecho, Boas pensaba en la posibilidad de establecer una escuela normal rural que contara con un pedazo de tierra lo suficientemente grande para realizar trabajos agrícolas. Si bien los maestros debían ser mexicanos, habrían de trabajar con la supervisión de asesores extranjeros. Se trataba de crear una escuela modelo que tuviera la capacidad de atraer a maestros y agricultores de la región. Después de dos años de entrenamiento, los alumnos podían visitar otras escuelas. Dadas las restricciones presupuestales,

1. American Philosophical Society (APS), Franz Boas Papers (FBP), Carta de Franz Boas dirigida a Nicholas Murray Butler, Presidente de la Universidad de Columbia, diciembre 4 de 1916. En la correspondencia entre Boas y Ezequiel Chávez existen algunas cartas al respecto. Un trabajo muy interesante sobre ese intercambio epistolar es el de Rutsch, “La concepción de ciencia, étnica y educación en la correspondencia de Ezequiel A. Chávez y Franz Boas” en Mechthild Rutsch y Carlos Serrano (eds.), 1977, *Ciencia en los márgenes, ensayos sobre historia de las ciencias en México*, pp. 127-163.

Boas proponía elegir una comunidad rural cercana a la Ciudad de México en la cual fuera posible rentar un edificio y una parcela a un bajo costo. La idea era reclutar entre 80 y 100 alumnos, así como siete profesores de oficios de ciencia doméstica y de agricultura. Era crucial planear bien la estrategia con la intención de atraer profesores rurales y ofrecerles entrenamiento en métodos industriales; esos maestros, una vez adiestrados, habrían de regresar a sus comunidades para difundir sus conocimientos. Boas termina su carta haciendo votos para que la Fundación Carnegie y otras instituciones apoyaran dicha iniciativa.²

Otro documento significativo sobre el tema lleva por título *Tentative Plan for Educational Work in Mexico*, en el que Boas hace énfasis sobre las dificultades de formar profesores en el contexto del movimiento revolucionario. Es probable que el célebre antropólogo se hubiera dado cuenta para ese momento de que su plan original no podía llevarse a cabo. Como alternativa planteó la posibilidad de que el gobierno mexicano diseñara alguna estrategia en relación con la enseñanza de maestros, en especial para las escuelas rurales. A su juicio, la experiencia de Yucatán mostraba que la sola extensión del sistema educativo mediante la construcción de más escuelas resultaba insuficiente ya que los maestros se limitaban a enseñar a leer, a escribir e impartir algunos rudimentos de aritmética. Tomando en cuenta los ejemplos del sur de Estados Unidos, Filipinas y Puerto Rico, era claro que lo más importante era estimular el aprendizaje de actividades industriales. En el caso mexicano, el proyecto habría de considerar las industrias locales tradicionales de cada localidad y región. Puesto que un entrenamiento de esa naturaleza requería de mucho tiempo y recursos, una forma de dar el primer paso era estableciendo una escuela, de preferencia en la Ciudad de México, en la cual profesores de distintas localidades recibieran entrenamiento en métodos y objetivos industriales. Esa tarea habría de ser responsabilidad de los ciudadanos mexicanos. El documento incluye el desglose de un presupuesto de los salarios de los profesores, del costo de los materiales, de los gastos de transporte de los maestros

2. APS, FBP, c. 16, Carta de Franz Boas dirigida Nicholas Murry Bulter, presidente de la Universidad de Columbia, 28 de febrero de 1917. La Fundación Carnegie fue creada en Nueva York en el año de 1911 por Andrew Carnegie, siendo su propósito fundamental promover “el avance del conocimiento y el entendimiento”. Esa institución reunía fondos y apoyaba la creación de bibliotecas. Es significativo el hecho de que Nicholas Butler haya sido uno de los miembros fundadores de dicha institución.

rurales a la ciudad, su manutención, así como viáticos para que los profesores de oficios e industrias tuvieran la oportunidad de visitar escuelas rurales.³

LA HETEROGENEIDAD CULTURAL COMO PROBLEMA SOCIAL

Aquel proyecto no fue llevado a la práctica; sin embargo, durante el mismo periodo Manuel Gamio echó a andar una investigación sobre el Valle de Teotihuacán, un experimento que buscaba incorporar los indígenas a la nación mexicana. Gamio no sólo logró crear un área dedicada a la antropología en la Secretaría de Agricultura y Fomento, sino que estuvo a cargo del proyecto de Teotihuacán por varios años. Esa experiencia puede considerarse un antecedente muy significativo de las Misiones Culturales instauradas por la SEP pocos años después, así como de otras estrategias “civilizatorias” impulsadas por dicha secretaría. Aquel antropólogo consideraba que un problema general de América Latina, no obstante las independencias llevadas a cabo durante el siglo XIX, era la inexistencia o ausencia de “un sentimiento unánime” de la patria. En contraste, existían pequeñas patrias y nacionalismos locales (Gamio 1916, p. 9). En la parte latinoamericana del continente existían, según sus cálculos, 75 millones de indígenas, sobre los que se desconocía prácticamente todo, como los idiomas que hablaban, “las características de su naturaleza física” o “sus ideas éticas, estéticas y religiosas”, además de “sus hábitos y costumbres” (*ibid.*, p. 10). En su análisis sobre la heterogeneidad cultural, Gamio toma como punto de comparación a Alemania, Francia y Japón, lugares donde existía, a su juicio, “unidad étnica en la mayoría de la población”, además de “un idioma común”. Elemento crucial de tales países era cierta homogeneidad cultural pese a las diferencias de clase social, “las condiciones económicas” o el “desarrollo físico e intelectual”. Al respecto afirma: “la mayoría de la población tiene iguales ideas, sentimientos y expresiones del concepto estético, del moral, del religioso y del político. La habitación, la alimentación, el vestido, las costumbres en general, son las mismas, con la diferenciación más o menos aparente que imprime el mayor o menor bienestar económico de las respectivas clases sociales” (*ibid.*, p. 11). Gamio

3. APS, FBP, c. 16, *Tentative Plan for Educational Work in Mexico*.

creía que los habitantes de los mencionados países atesoraban en sus corazones, “como una reliquia”, un recuerdo común del pasado; eran todos poseedores “de una verdadera nacionalidad”, lo que significaba ser “hijos de una gran familia”. No había duda: sus habitantes, niños, niñas, hombres y mujeres, eran “verdaderos hermanos” (*ibid.*, p. 12). Con estos parámetros analiza el caso de México. A su juicio, en el país existían entre cuatro y seis millones de habitantes de origen europeo. Por su lado, los indígenas sumaban entre ocho y diez millones, con distintos idiomas, razas y culturas. México se asemejaba a “las ex repúblicas sudafricanas” en donde los europeos relegaron a “los indígenas a la servidumbre y la pasividad”. Algo similar sucedía en otras colonias en África, en las que la “civilización europea” sofocaba o estaba extinguiendo “la vida indígena y sus manifestaciones” (*ibid.*, p. 13).

Con las independencias, la situación de subordinación de la población indígena a la población europea, lejos de extinguirse, se volvió más evidente. La constitución de las nuevas naciones en América Latina fue obra de habitantes de origen europeo para su propio beneficio. Entre 1915 y 1916, los años en que Manuel Gamio escribe varios ensayos que forman parte de su famoso libro *Forjando patria*, esa condición de sumisión y subordinación, lejos de transformarse, tendía a volverse más aguda no obstante el movimiento revolucionario. La población indígena, mayoritaria en términos numéricos, se encontraba dividida y agrupada en “pequeñas patrias por el lazo común de la raza, el idioma y la cultura”. El mayor reto era “encauzar las poderosas energías” de los grupos indígenas hasta ese momento divididos y dispersos; resultaba indispensable atraerlos hacia el grupo social de origen europeo que históricamente había sido concebido como enemigo de los indígenas; había que *incorporarlos*, fundirlos, haciendo “coherente y homogénea la raza nacional, unificando el idioma y convergente la cultura” (*ibid.*, p. 14).

No sólo factores raciales influyeron en la “evolución anormal” de las poblaciones latinoamericanas. La cuestión geográfica fue otro elemento causal muy significativo. Al referirse a la separación de Texas y Nuevo México y su anexión a Estados Unidos, Gamio sostiene que México había perdido una buena parte de su territorio norteño por un problema de “alejamiento geográfico del país”. Hacia el sur, en Chiapas, “la población blanca” se inclinaba más por un sentimiento de pertenencia a “la nacionalidad Centroamérica” que a la mexicana. Por su lado, los habitantes de Baja California no podían tener “el

mismo concepto patriótico” de los otros mexicanos que vivían “en el resto del país”. Además de la geografía, el aspecto económico constituía otro elemento básico del problema de la heterogeneidad cultural (*ibid.*, p. 15).

LA DIRECCIÓN DE ANTROPOLOGÍA

Manuel Gamio tuvo la oportunidad de ser parte de la delegación mexicana en el II Congreso Panamericano, llevado a cabo en la ciudad de Washington en diciembre de 1915. En esa coyuntura presentó una propuesta para la creación de un “Instituto de Antropología Central”. *Forjando patria* reproduce un extracto del trabajo que expuso entonces. La antropología, “en su verdadero” y “amplio concepto”, debía ser definida como “el conocimiento básico para el desempeño del buen gobierno”. Esa disciplina habría de enfocarse en el conocimiento de la población, es decir, “la materia prima con que se gobierna” y “para quien se gobierna”. Con la antropología era posible caracterizar tanto “la naturaleza abstracta” como “física de los hombres y de los pueblos”; con ella era factible deducir “los medios apropiados” para lograr “un desarrollo evolutivo normal” (*ibid.*, p. 23). En América Latina, la evolución de la población era “anormal” dado el desconocimiento de “la naturaleza y las necesidades” de la población; “la minoría formada por personas de raza blanca y de civilización derivada de la europea” mostraba interés únicamente en “su propio progreso” sin considerar a las razas y culturas indígenas. La falta de conocimiento sobre la población indígena era evidente; no se sabía prácticamente nada de su “alma”, de su “cultura” ni de sus “ideales”. El único camino para “conocer a las familias indígenas” era investigar sus antecedentes precoloniales y coloniales, además de “sus características contemporáneas” (*ibid.*, p. 24).

Una vez analizada de forma científica “la gran familia indígena”, además del “porqué de su modo ser”, podrían determinarse tanto sus necesidades como los medios más adecuados para solucionar sus problemas. La idea era crear las condiciones para que los grupos étnicos lograran alcanzar un “bienestar físico e intelectual”. Un aspecto básico era determinar si su capacidad de producción era “normal o anormal”. Realizada la investigación y establecidas las causas de la “anormalidad” sería posible resolver el

problema. Echando mano de un “procedimiento integral”, las familias indígenas podrían ser “incorporadas a la vida nacional”. Una vez lograda esa incorporación sería posible liberar “las fuerzas” que el país poseía en forma latente, transformándose en “energías dinámicas inmediatamente productivas”; a la par iniciaría el fortalecimiento de un “verdadero sentimiento de nacionalidad” (*ibid.*, p. 27).

Para todos esos propósitos, Gamio anunciaba en aquel Congreso Panamericano de 1915 que el gobierno mexicano estaba considerando la posibilidad de crear una Dirección de Antropología cuyo objetivo sería analizar distintos aspectos de la población nacional. En términos cuantitativos, se elaboraría un censo; en el aspecto cualitativo, se analizaría el tipo físico, los idiomas, la civilización o la cultura; un tercer elemento era de carácter histórico-cronológico, destacando tres grandes periodos de análisis: precolonial, colonial y contemporáneo. El estudio de las condiciones ambientales o fisiobiología regional constituía otro elemento más a considerar. A manera de conclusión, Gamio solicitó a las autoridades del congreso la creación de institutos similares en diferentes países de América Latina con la finalidad de engrandecer, fortalecer y fijar “las nacionalidades de América”, lo que permitiría un panamericanismo “realmente eficiente” (*ibid.*, p. 28).

Dos años más tarde, en un breve documento publicado por la Secretaría de Agricultura y Fomento (SAF), Gamio bosqueja un programa de trabajo basado en los mismos principios que presentó en Washington. Ahí plantea que, pese a la existencia de un estrecho vínculo entre población y territorio, un “prejuicio general” había impedido por mucho tiempo percibir la significativa relación entre ambos elementos. Con la conducción del ingeniero Pastor Rouaix, la SAF estaba dando pasos firmes hacia el estudio del territorio, de la población y de sus interrelaciones, siendo ese un paso obligado para el establecimiento de un programa de desarrollo basado en la ciencia. Según Gamio, un aspecto positivo de aquel secretario fue su determinación por constituir un organismo específico enfocado en el análisis de tales problemáticas. Venustiano Carranza, como presidente de la república, siguiendo las indicaciones de Rouaix, decretó la creación de una Dirección de Estudios Arqueológicos y Etnográficos (DEAE) dentro de la SAF para “el estudio de las razas aborígenes”. Quedaba también a cargo de la misma

secretaría “el aprovechamiento de las tierras” que estaban siendo desecadas por la Secretaría de Comunicaciones y Obras Públicas en el Valle de México.⁴

Dado que la DEAE complementaba el funcionamiento de otras dependencias en el interior de la misma SAF, Gamio consideró indispensable especificar los ámbitos de competencia de la nueva dirección a su cargo. Analizando la historia de México y teniendo en cuenta la experiencia de la revolución, no había duda sobre la necesidad de estudiar el problema de la tierra, en especial su “posesión equitativa y proporcional”, así como “su producción normal y el mejoramiento de sus condiciones de habitabilidad”. Ese conocimiento era fundamental para lograr “el bienestar de la población”. Resultaba indispensable conocer “montañas, vertientes, valles, cuencas, costas, ríos, lagos, zonas de cultivo, zonas forrajeras, zonas forestales, zonas áridas, zonas minerales, zonas habitables, zonas inhabitables”. No menos relevante era dar cuenta de la flora silvestre, además de la fauna. Todos esos conocimientos eran indispensables para formular leyes adecuadas que aseguraran la posesión de la tierra, el incremento de la producción agrícola además de “mejorar su habitabilidad”. Para lograr sus objetivos, la Dirección de Antropología habría de trabajar de manera conjunta con otras direcciones de la misma secretaría, como la de Estudios Geográficos y Climatológicos, la de Estudios Biológicos, además de la Dirección de Aguas, de Bosques y desde luego con la Dirección de Agricultura. Para el estudio de las zonas minerales sería necesaria la colaboración del Instituto Geológico, organismo independiente de la SAF.⁵

Gamio estaba convencido de que una nueva legislación agraria habría de reglamentar el reparto equitativo y proporcional de la tierra, tomando en consideración “los datos integrales que suministraran las diversas Direcciones de fomento”. Otros aspectos relevantes para el análisis eran los “antecedentes histórico legales de la propiedad territorial”, así como “las condiciones económicas regionales” vinculadas con la propiedad, además de las “condiciones de catastro y fraccionamiento regional”. No podía faltar información relacionada con las “condiciones sociales y étnicas” y sobre la “posibilidad agrícola de las diversas regiones del territorio”. Además de ofrecer certidumbre sobre

4. PSAF, Manuel Gamio, 1918, *Programa de la Dirección de Estudios Arqueológicos y Etnográficos*, p. 3.

5. *Ibid.*, pp. 5-6.

la posesión de la tierra, era fundamental introducir sistemas de riego, lo que implicaba analizar recursos hídricos, incluidos elementos como el “caudal de aguas pluviales”, lagos, represas e incluso “el fomento de la irrigación artificial”.⁶

Había que dar cuenta de las condiciones de la tierra en el país para determinar cuáles eran susceptibles de ser cultivadas y cuáles eran aptas para la producción de forrajes para el ganado. Encontrar el motivo por el cual la producción agrícola no podía “satisfacer las necesidades de la población” y establecer “medios verdaderamente prácticos” para estimular su producción, era también indispensable. Otros objetivos relevantes eran la clasificación de “la tierra de acuerdo con su fertilidad, aridez y esterilidad” además de “fomentar la mejoría de condiciones de producción de tierras frías, de las calientes y de las templadas”, tomando en cuenta sus especificidades y características. En relación con la producción de la tierra, Gamio concluye: “deben vulgarizarse los mejores métodos de cultivo agrícola y de explotación forestal en todos los rincones del país”.⁷

Era también necesario proceder al estudio de “los antecedentes y las características raciales y culturales de la población” con el objetivo de encontrar medios adecuados que permitieran la satisfacción de sus “necesidades y aspiraciones”. Sólo de esa forma sería posible que la población indígena alcanzara “un floreciente desarrollo físico e intelectual”. La DEAE se enfocaba entonces al análisis experimental de la población no sólo en relación con “las actividades intelectuales, las costumbres y hábitos”, sino también en relación con los “idiomas y dialectos” indígenas, además de sus “antecedentes históricos”.⁸

Un aspecto fundamental para el conocimiento de la población era la elaboración de un censo. A juicio de Gamio, las estadísticas elaboradas hasta ese momento presentaban numerosos problemas, sobre todo en relación con la “población indígena de regiones remotas e inexploradas”. Un aspecto problemático con las cifras oficiales era que el criterio utilizado para clasificar a la población indígena era muy limitado, al hacer énfasis en el idioma. Muchos de los pobladores, a pesar de no hablar un “idioma o dialecto”, eran

6. *Ibid.*, pp. 6-7.

7. *Ibid.*, p. 7.

8. *Ibid.*, p. 8.

en realidad indígenas al considerar su tipo físico, sus costumbres y prácticas. Por todo eso, un punto fundamental de la nueva dirección era la elaboración de un censo que lograra captar la heterogeneidad de la población. Existían múltiples diferencias en cuanto a las “las dotes orgánicas de resistencia, asimilación, energía muscular, capacidad respiratoria” y “capacidad de trabajo”, no sólo entre la población blanca y la indígena sino en la población indígena en sí misma, dependiendo de la región y de las condiciones de vida. La SAF estaba trabajando sobre la “estimación de dichas dotes y características” con la intención de determinar qué agrupaciones podían considerarse normales y cuáles anormales. No sólo se trataba de establecer las causas de dichas diferencias; se aspiraba sobre todo a encontrar métodos y estrategias que permitieran el desarrollo “normal y armónico en todas las agrupaciones”.⁹

En relación con cuestiones sociales vinculadas a la civilización y la cultura, Gamio hace énfasis en las muy significativas diferencias entre las “agrupaciones de raza blanca, de raza indígena y de raza mezclada”. Muchos eran los contrastes en cuanto a “tradiciones, ideas religiosas, ideas artísticas, ideas morales, industrias, habitaciones, indumentaria” e “implementos modernos”. Con el objetivo de “alcanzar un armónico y efectivo desarrollo” de la población, era indispensable “fomentar el progreso” de las “heterogéneas manifestaciones de cultura y civilización”; al mismo tiempo habría que fomentar que las distintas razas se acercaran entre sí, mezclándose, homogenizándose. Requisito indispensable para cumplir con ese objetivo era el conocimiento de la población en todos los ámbitos mencionados, de manera especial “en lo relativo a las familias indígenas”. Otro objetivo sería “procurar que las condiciones de ambiente biológico y físico” fuesen “favorables al desarrollo de dichas manifestaciones, así como al de las características raciales”.¹⁰

Según Gamio, existían en México “cincuenta idiomas y dialectos indígenas”, situación que implicaba un enorme reto en relación con la homogeneidad cultural que buscaba promover. Al no existir intercambio lingüístico, el intercambio de ideas entre los diferentes grupo resultaba impensable; por lo mismo, no había condiciones para el florecimiento de “relaciones comerciales, sociales, industriales, políticas”; no existía tampoco un “sentimiento

9. *Ibid.*, p. 9.

10. *Ibid.*, p. 10.

efectivo, unánime y consciente de nacionalidad”. Una de las tareas de la SAF era investigar los idiomas indígenas y los medios adecuados para lograr que el español fuese utilizado por toda la población como medio de comunicación entre todos los grupos, “sin perjuicio” de que las lenguas indígenas siguieran cultivándose.¹¹

LA POBLACIÓN DEL VALLE DE TEOTIHUACÁN

El desconocimiento de la población indígena repercutía en un “desarrollo ... forzosamente defectuoso y anormal” de la misma, puesto que no era posible gobernar lo que no se conoce. Esa situación era una “consecuencia lógica del empírico sistema gubernamental” que México había experimentado a lo largo de varias décadas. Diferentes antecedentes históricos, distintas características raciales, diversas “modalidades de cultura material e intelectual”, así como numerosos idiomas y “dialectos” hacían de México un país muy heterogéneo. México era “un conjunto de poblaciones regionales poco conocidas, anormalmente desarrolladas y más o menos diferentes entre sí”. La conclusión no podía ser más elocuente: “La Secretaría de Agricultura y Fomento” habría de fomentar “que las relaciones entre la población y el territorio” fueran favorables para alcanzar “una alta producción del territorio”, así como “una floreciente evolución de la población”. Dado que era imposible llevar a cabo “el estudio de todas las poblaciones regionales de la República”, era necesario hacer una selección de áreas consideradas representativas de los grupos sociales y las poblaciones que habitaban y constituían el país. En el primero de tres volúmenes del libro *La población del Valle de Teotihuacán*, Gamió publicó una sección que llamó “Introducción, síntesis y conclusiones”. El autor considera un total de once regiones: *i.* México, Hidalgo, Puebla y Tlaxcala; *ii.* Chihuahua y Coahuila; *iii.* Baja California; *iv.* Sonora y Sinaloa; *v.* Yucatán y Quintana Roo; *vi.* Chiapas; *vii.* Tabasco y Campeche; *viii.* Veracruz y Tamaulipas; *ix.* Querétaro y Guanajuato; *x.* Jalisco y Michoacán; *xi.* Oaxaca y Guerrero. Esas regiones comprendían distintos “aspectos físicos, climatéricos y biológicos del territorio nacional”. Las poblaciones asentadas en dichas

11. *Ibid.*, p. 11.

zonas representaban una síntesis de “las diversas características históricas, raciales, culturales, económicas y lingüísticas de la población total de la república”. Otro elemento fundamental del proyecto de Gamio era el análisis de poblaciones urbanas, las cuales eran muy diferentes a las rurales “desde el punto de vista racial”, en particular en relación con el tema de usos, costumbres, economía, industrias, comercio y educación. También el “ambiente físico-climatérico-biológico” era completamente distinto. En forma sucesiva habría que estudiar las poblaciones de la capital de la república y de otras “ciudades verdaderamente representativas”, incluidas las capitales de los estados.¹²

El proyecto inició en el Valle de Teotihuacán, por la “proximidad y facilidad de comunicaciones”, así como por cuestiones financieras. La distancia entre el sitio arqueológico y la Ciudad de México era de 45 km, lo cual no sólo representaba cierta facilidad para trasladarse de la capital del país a la región de estudio, sino que al mismo tiempo se disminuían algunos costos. La población asentada en el valle era representativa de los estados de México, Hidalgo, Puebla y Tlaxcala, esto es, “de las regiones que forman la Altiplanicie Central”, tanto por su geografía como por las formas de “propiedad, producción y habitabilidad del suelo”; eran también similares “las características de su producción”.¹³ De las 10 500 ha de tierra cultivable del Valle de Teotihuacán, 90% se encontraba en manos de siete grandes terratenientes; el resto pertenecía a “pequeños terratenientes”.¹⁴

En el proyecto participaron numerosas personas. El ingeniero Ezequiel Ordoñez, exdirector del Instituto Geológico de México, fue el encargado de realizar el estudio geográfico. El profesor C. Conzatti, de la Dirección de Estudios Biológicos, analizó la flora y la fauna. El ingeniero José Reygadas Vértiz realizó el estudio sobre “comunicaciones exteriores y locales del Valle”, además de escribir un amplio informe sobre estratigrafía. Pedro A. de Landero, del Instituto Geológico de México, realizó un largo estudio sobre rocas y minerales. Jesús Oropesa, ingeniero, analizó el sistema de riego. Otro ingeniero, Gonzalo González, estudió las condiciones agrícolas y forestales. El profesor Roque J. Ceballos Novelo llevó a cabo estudios sobre folclor

12. SEP, 1922, Manuel Gamio, “Introducción, síntesis y conclusiones” en *La población del Valle de Teotihuacán*, vol. I, p. XI.

13. *Ibid.*, p. XII.

14. *Ibid.*, p. XIV.

y educación regional; escribió además un capítulo sobre las manifestaciones intelectuales de la cultura en el periodo teotihuacano; de su autoría es también un capítulo sobre las manifestaciones intelectuales de cultura en el periodo acolhua o posteotihuacano. El licenciado Lucio Mendieta y Núñez hizo investigaciones sobre la economía en relación con la cuestión agraria; fue además el encargado principal de la realización del censo de población y escribió un capítulo sobre la población del valle en el siglo XX. Ignacio Marquina realizó estudios sobre arquitectura del periodo prehispánico, colonial y del contemporáneo. Hermann Beyer escribió un breve ensayo sobre escultura precolonial y analizó las relaciones entre la civilización teotihuacana y la azteca, así como un capítulo sobre antigüedades posteotihuacanas o aztecas. Sobre artes menores escribieron Moisés Herrera, Carlos Betancurt y José María Arreola. Pablo González Casanova estudió el idioma “Mexicano” de Teotihuacán. José María Arreola analizó las toponimias. Paul Siliceo Pauer realizó investigaciones de antropología física e higiene. El médico José Joaquín Izquierdo realizó el “estudio fisiológico del indígena adulto”. Los apuntes etnográficos fueron llevados a cabo por Carlos Noriega Hope. El profesor Ignacio del Castillo elaboró apuntes sobre “la genealogía de los señores de Teotihuacán” y José María Arreola llevó a cabo un estudio sobre los códices. Antonio Cortés analizó las “artes menores” mientras que Alfonso Toro escribió el ensayo sobre la “Participación de la población del valle en la guerra de independencia”. Todo el equipo estuvo encabezado por Manuel Gamio, quien no sólo coordinó los trabajos tanto de los investigadores como de los empleados para las excavaciones, sino que escribió numerosas páginas de la obra, cuya primera edición fue del año de 1922, editada en tres gruesos volúmenes.

Los estudios realizados en Teotihuacán perseguían un doble objetivo. Por un lado “conocer las condiciones de propiedad, producción espontánea, producción artificial y habitabilidad del TERRITORIO”. Analizar los antecedentes históricos, así como el estado físico y otros aspectos de la civilización y de la cultura, constituía un segundo objetivo. Todo ello con la finalidad de encontrar “medios adecuado y factibles” para mejorar a la población en su aspecto físico, intelectual, social y económico.¹⁵

15. *Ibid.*, p. XII.

Visiones sobre el Valle

El profesor Roque Ceballos ofrece un ilustrativo relato de la forma en que los integrantes del equipo de trabajo concebían a la población del Valle de Teotihuacán. Por lo general, las familias ocupaban un solar donde construían una casa o un jacal para vivir. Una parte del terreno se utilizaba como corral para animales y otra para cultivar. En varios casos la familia entera vivía en una modesta choza edificada con maguey y adobes. Otros habitaban en casa “propia y dichas”, es decir, construidas con “mejores materiales”. Los utensilios domésticos eran muy escasos y conservaban aún su “carácter prehispánico”. La mujer estaba dedicada al trabajo doméstico y atendía también pequeñas industrias, como la crianza de animales o la elaboración de telas e hilados de lana o algodón. Asimismo, solía asistir a los días de fiesta para vender distintos artículos. Otra actividad importante era llevar los alimentos a sus esposos a los lugares de trabajo. El hombre, por su lado, se dedicaba al cultivo de cereales y hortalizas utilizando tecnologías antiguas; también desarrollaban pequeñas industrias como fabricación de objetos de barro, ladrillos o tejas. Muchos de ellos eran peones de haciendas o rancherías cercanas. Su alimentación era a base de maíz, chile y pulque; la ingesta de carne era muy reducida. El ocio estaba fuera de su rutina; a juicio del profesor, sus diversiones eran muy escasas, por lo general vinculadas a fiestas de carácter religioso que se organizaban en torno al santo patrono del pueblo. Ceballos consideraba que la vida civil del hombre era casi nula, limitándose a “ciertas obligaciones municipales” y a su participación en las elecciones locales. Sus creencias eran “una mezcla de ideas cristianas y paganas”. El uso de amuletos era muy común, y los conjuros, así como el uso de yerbas medicinales, constituían prácticas cotidianas. Eran también frecuentes algunas “operaciones de hechicería y magia para proteger la siembra”, para la elaboración del pulque o para “causar daños al enemigo”. Los estudios fisiológicos realizados mostraban con claridad que los indígenas se encontraban “en plena decadencia” por la mala alimentación, lo que afectaba su “capacidad respiratoria”. En consecuencia, aquellos habitantes contaban con un “menor número de

glóbulos rojos que lo normal”. La degradación se manifestaba también en su “corta estatura” y su “escasa resistencia muscular”.¹⁶

Para Gamio, no había duda de que la población del Valle de Teotihuacán experimentó “una evolución inversa o descendente”. Mientras que en el periodo precolonial los habitantes de esa región habían logrado “un floreciente desarrollo intelectual y material”, a su juicio, durante el colonial la población regional experimentó un proceso de decadencia al perder “su nacionalidad”. Se trata de una “conclusión” muy relevante dado que constituyó una de las principales bases de la política de desarrollo promovida por los gobiernos posrevolucionarios, en especial, en relación con la política educativa. Las leyes, el gobierno, la industria, el arte, los hábitos y las costumbres fueron destruidos como resultado de la conquista. La raza y la propiedad agraria, si bien lograron conservarse durante la etapa colonial, lo hicieron de manera muy precaria. Fueron “siglos de oscuridad”. El declive social y cultural se pronuncia aún más a lo largo del siglo XIX, puesto que los habitantes perdieron prácticamente todo lo que poseían en cuanto a la propiedad agraria. Como se ha señalado en el capítulo anterior, la mayoría de los integrantes de la Sociedad Indianista Mexicana compartían tales premisas, aun cuando Gamio nunca reconoce dichas similitudes. El matiz, sin duda significativo, es que Manuel Gamio, además de preguntarse sobre los “medios factibles y lógicos” que pudieran hacer “reaccionar favorablemente el desarrollo” de esa población desventurada, tuvo la capacidad de llevar a la práctica un impresionante proyecto de “desarrollo integral” financiado por el gobierno federal.¹⁷

Otro aspecto fundamental se vincula al problema agrario. En el periodo colonial se desata un proceso de concentración de la tierra vía el despojo de las propiedades de los indígenas. En ese proceso, muchos pueblos desaparecieron y otros lograron sobrevivir de manera precaria. Con la privatización de la propiedad comunal promovida por las leyes de desamortización, se aceleró la “decadencia de la pequeña propiedad de los indios”; de hecho, para el periodo en que se llevó a cabo el estudio en el Valle de Teotihuacán, había desaparecido totalmente. La miseria de la población

16. SEP, 1922, Roque J. Ceballos Novelo, “La educación regional” en *La población del Valle de Teotihuacán*, t. II, pp. 424-425.

17. SEP, 1922, Manuel Gamio, “Introducción ...”, p. XIX.

regional era resultado de ese largo proceso de despojo. Urgía restablecer la pequeña propiedad para que esos pueblos pudieran progresar.¹⁸

El censo de población

Para responder diversas preguntas y proponer soluciones, una de las primeras y más importantes actividades de la Dirección de Antropología fue la elaboración de un censo poblacional, tarea que representó varias dificultades. Dada la “heterogeneidad étnica de los habitantes y los distintos grados de civilización” de la población asentada en el valle, el método utilizado para la realización del censo no podía ser copia fiel de las estrategias y metodologías llevadas a cabo en otros países donde la población era homogénea en términos culturales y raciales. Para el caso de Teotihuacán hubo necesidad de innovar con la finalidad de generar datos sobre las características de la “raza” y la “civilización” de aquellos pobladores. Se hicieron también consideraciones críticas de los censos previos, como el de 1910, cuyos resultados arrojaban una imagen homogénea de la población. Uno de los principales puntos problemáticos de los conteos de población previos era el haber clasificado como “blancos” a toda aquella población que declaró hablar español y no conocer ningún idioma indígena. Una significativa proporción de la población del valle, no obstante hablar español, era indígena en términos raciales, así como por sus costumbres y tradiciones.¹⁹

El censo incluyó variables como el número de habitantes, raza, edad, ocupación, idiomas, natalidad, mortalidad, nupcialidad, religión, alfabetismo y analfabetismo. Un aspecto muy importante era el conocimiento del tipo de matrimonio que los habitantes de la región acostumbraban. Los censos anteriores sólo contabilizaban como matrimonio a las parejas que se casaban por las leyes civiles, dejando de lado las uniones religiosas y las libres, lo cual sesgaba mucho la información. Otro problema tenía que ver con la natalidad puesto que la mayoría de los niños, si bien estaban bautizados, no eran anotados en el registro civil.

18. SEP, 1922, Lucio Mendieta y Núñez, “El problema agrario de México” en *La población del Valle de Teotihuacán*, t. II, p. 572.

19. SEP, 1922, Manuel Gamio, “Introducción...”, p. XX.

Según los cálculos de Gamio, los cuales se basaron en los vestigios arqueológicos encontrados en la zona, en la época prehispánica la población del valle debió de ser diez o veinte veces mayor a la de 1917, año en que se llevó a cabo el censo. “Sequías, epidemias, emigraciones y otras causas, siendo una de las principales la miseria regional”, provocaron que “la población disminuyera rápidamente durante la época colonial”. Dicho decremento era una prueba irrefutable del “estado de decadencia” de la población regional.²⁰

Lucio Mendieta y Núñez desempeñó un papel muy destacado en la elaboración del censo, el cual fue publicado en el tomo II. Ahí explica con algún detalle el método utilizado. En primer lugar, antes de iniciar el conteo “se llevaron a cabo investigaciones de carácter etnográfico”. El resultado de ese primer acercamiento permitió la elaboración de una serie de “cuadros de clasificación”, develando aspectos significativos de “la vida social de los habitantes”. En relación con la raza, dicha información señaló la pertinencia de clasificar a la población en “indígenas, mezclados y blancos”. Sobre nupcialidad se encontraron siete posibilidades: “solteros, casados por la Iglesia, casados por el civil, casados por el civil y por la Iglesia, unidos, viudos e indefinidos”. En cuanto a la civilización, se dividió en dos a la población: indígena y moderna. Se propusieron cuatro posibilidades en relación con la religión: católicos, católicos rudimentarios, otras religiones e indefinidos. Una clasificación más se refiere al conocimiento de la escritura y la lectura: aquellos que sabían leer y escribir y los que no, los que sólo sabían leer; en cuanto al idioma se propusieron cuatro posibilidades: castellano, mexicano, castellano y mexicano, extranjero e indefinido. El censo incluyó preguntas sobre género y lugar de nacimiento.²¹

Los once empleados de la Dirección de Antropología que levantaron el censo fueron capacitados previamente. El día en que se llevó a cabo el trabajo, el personal fue distribuido de forma estratégica en los distintos pueblos de la región. “Los empadronadores”, escribe Mendieta, “pusieron especial empeño al preguntar sobre nupcialidad y religión” siendo “escrupulosamente distinguidos los matrimonios civiles, los religiosos y las uniones naturales, del propio modo que los católicos y los que lo son de un modo rudimentario

20. *Ibid.*, p. XXII.

21. SEP, 1922, Lucio Mendieta y Núñez, “Censo de la población” en *La población del Valle de Teotihuacán*, t. II, pp. 134-135.

y en el que hay todavía trasuntos de creencias paganas”.²² En relación con la raza, se tomó nota de “los rasgos fisonómicos del individuo empadronado”. Al respecto surgieron dudas, sobre todo en cuanto a “los indígenas mezclados”; sin embargo, con todas las provisiones metodológicas, a juicio de Lucio Mendieta, fue posible elaborar un censo que no sólo mostró el número de habitantes sino que también proporcionó información relevante en cuanto al estado cultural y la situación económica de la población de la región.²³

El censo realizado fue integral y “las investigaciones se hicieron directa y personalmente con cada habitante del valle”. Entre otros aspectos significativos, se registró una superficie de 10 500 ha y un total de 8 330 habitantes, lo que significaba una densidad de 79 individuos por km², densidad que en teoría implicaba una “intensa explotación del suelo” así como una “florecente situación económica”, cosa que en la realidad no existía. Uno de los grandes problemas regionales era la mala distribución de la propiedad de la tierra.²⁴ Para explicar esa situación, Gamio destaca varios datos. Del total de individuos registrados sólo catorce eran de origen extranjero. Esa situación contribuía a “explicar elocuentemente” el hecho de que la población permaneciera “incorporada a la civilización indígena o civilización retrasada”. Gamio no tenía ninguna duda de que los migrantes extranjeros provocarían el incremento del “radio de acción de la civilización moderna” y la intensificación del mestizaje; 17.73% eran inmigrantes de otras partes del país, fundamentalmente “campesinos y trabajadores de cultura igual o inferior al de la mayoría de la población del valle”, es decir, indígena.²⁵ En el caso del Valle de Teotihuacán “la inmigración de colonos o trabajadores extranjeros al valle” no tendría resultados positivos puesto que no existían condiciones para dotarlos de tierra. En relación con la migración de trabajadores agrícolas, no se trataba de un proyecto viable debido a los “pobres salarios” en la región.²⁶

Es importante destacar otros aspectos significativos del censo. Uno tiene que ver con la nupcialidad y el tipo de familia; otro vinculado a la cuestión de la raza; en tercer lugar, el tema de la civilización. En cuanto al

22. *Ibid.*, p. 135.

23. *Ibid.*, p. 136.

24. SEP, 1922, Manuel Gamio, “Introducción...”, t. I, p. XXIII.

25. *Ibid.*, p. XXIII.

26. *Ibid.*, p. XXVI.

primer punto, los datos que Gamio y su equipo elaboraron indican que en el valle existía un total de 1 306 matrimonios. De ese total, 54.67% eran religiosos, 5.89% civiles y 18.91% uniones libres. La población de Teotihuacán ignoraba los beneficios del matrimonio civil, eso explicaba el bajo número de uniones registradas conforme a las leyes del Estado. “La tradición indígena”, escribe Gamio, “que vive palpitante en la mayoría de la población”, no permitía la infiltración de nuevas ideas. Ni en la época prehispánica ni durante la Colonia existía el matrimonio civil. En contraste, el matrimonio religioso fue muy significativo en el México prehispánico, como lo dejaban ver “los códices y las crónicas históricas”. Después de la conquista, los religiosos españoles promovieron el matrimonio católico como una vía de “catequización y sojuzgamiento moral de los indígenas”. En la práctica, la ceremonia de unión entre dos personas fue una mezcla de tradiciones indígenas paganas con la tradición católica española. El alto número de uniones libres se explicaba por el elevado costo que implicaba un enlace civil o religioso; por otro lado, la proporción mayor de matrimonios religiosos, en comparación con las uniones de carácter civil, era un indicador claro del predominio de la Iglesia católica en cuanto a la ideología y las prácticas indígenas.²⁷

En relación con la raza, Gamio insiste en que los censos anteriores eran problemáticos al calificar a la población como blanca por el sólo hecho de hablar castellano y no conocer algún idioma indígena. Captar las diferencias raciales era un punto fundamental; desde luego, eso representaba un reto metodológico muy interesante, sobre todo por el hecho de que la población del valle era heterogénea desde tiempos prehispánicos. Como se mencionó antes, se partió del hecho de que existían tres grupos, los indígenas, los mestizos y los blancos, tomando en cuenta el “aspecto físico exterior” de aquellos habitantes. Luego se llevó a cabo un detallado análisis “del tipo físico” con la finalidad de saber si esa primera clasificación era adecuada. Gamio afirma que para ello se echó mano de la antropometría, tomando en cuenta la metodología utilizada por el doctor Albert Jenks en un texto titulado *Indian-White Amalgamation*, un trabajo publicado por la Universidad de Minnesota en el año de 1916.²⁸ Después de un primer muestreo etnográfico se

27. *Ibid.*, p. xxvi.

28. Véase Albert Jenks, 1916, “Indian-White Amalgamation, An Anthropometric Study” en *Studies in a Social Science*, núm. 6, pp. 1-24.

llegó a la conclusión de que la división original entre indios, mestizos y blancos era adecuada. De los 8 330 habitantes de la región, 67.91% eran “indígenas puros”, 25.67% mestizos y 6.43% blancos. Para Gamio resultaba sorprendente el hecho de que el número de blancos fuese tan reducido, dada la cercanía de la Ciudad de México con el valle y por el contacto estrecho entre ambas regiones a lo largo de cuatro siglos. Durante la Colonia, gracias a las restricciones legales, era lógico que la mezcla entre las poblaciones hubiese sido muy reducida; sin embargo, el enigma lo constituía el hecho que después de la independencia, una vez eliminadas las trabas legales, la tendencia hubiera seguido siendo similar.²⁹

Pese a todo, en aquel valle no existía “un verdadero problema racial”, a diferencia de otras regiones de la república. No había “repugnancia por el indio” sino cierto desprecio por su “situación humilde”. El indígena ocupaba el lugar más bajo en la escala social, seguido por el mestizo, y en la cúspide de la pirámide se encontraban los blancos. Con todo, cuando un indio lograba enriquecerse, con relativa facilidad podía mezclarse con blancos o mestizos, a diferencia de lo que sucedía en otras partes del país. Puesto que la tercera parte de la población era mestiza, en el futuro, cuando la situación económica de los indígenas mejorara, el proceso de mestizaje llegaría a ser general en toda la población del valle; de esa manera se habría dado un paso significativo en la evolución del indígena por “el sólo hecho de ser racialmente homogénea”.³⁰

Otro aspecto fundamental del censo se refiere al grado y tipo de civilización. Al respecto, Gamio retoma el tema del problema social derivado de la heterogeneidad cultural. En las sociedades cuyos integrantes presentaban atributos similares de una misma cultura, los censos no tienen necesidad de registrar diferencias raciales ni lingüísticas, como era el caso del pueblo alemán y el francés, en los que todos sus habitantes estaban incluidos en “un mismo tipo de civilización”. En contraste, al existir distintos tipos de civilización en una misma sociedad, era necesario clasificar dichos grupos considerando tipos culturales y grados de evolución. Al estudiar los censos y abstraer las diferencias, era lógico que ni el sociólogo ni el legislador logran llegar a conclusiones útiles para su aplicación práctica.³¹

29. SEP, 1922, Manuel Gamio, “Introducción...”, t. 1, p. XXVII.

30. *Ibid.*, p. XXVII.

31. *Ibid.*, p. XXVIII.

El tipo físico

Dada la pretensión de integralidad del proyecto, un tema muy importante en relación con las posibilidades de cambio cultural, el desarrollo y la incorporación de los indígenas a la cultura nacional y la modernidad, se refiere al tipo físico de los habitantes. Por lo tanto, la antropología física fue una herramienta de investigación muy significativa. El estudio fue llevado a cabo por Paul Siliceo Pauer con la colaboración de Alberto Chávez, otro integrante de la Dirección de Antropología. La investigación inició retomando los datos obtenidos en el censo, los cuales indicaban que de los 8 330 habitantes de la región, 68% eran “indígenas puros”, mientras que 26% y 6% restantes correspondían a los mestizos y blancos, respectivamente. En su inicio, uno de los objetivos más importantes de esa investigación fue “establecer la diferenciación antropométrica” que existía “entre los tres grupos de población”, además de “determinar si la clasificación empírica” era adecuada o habría de desecharse. En el trascurso de las pesquisas fueron cambiando algunos de los objetivos y alcances del estudio. En términos metodológicos, a diferencia de lo que señala Gamio, Pauer afirma haber utilizado la estrategia propuesta por Ales Hrdlicka en sus clases de antropología física en el Museo Nacional de Arqueología, Historia y Etnología, utilizado en parte por el polémico antropólogo de la Universidad de Chicago, Frederick Starr, en un trabajo del año de 1902 titulado *The Physical Characters of the Indians of Southern Mexico*. La investigación realizada por Pauer consideró sólo “veinticuatro de las medidas generalmente aceptadas”, teniendo que dejar de lado algunas otras variables significativas dada la ausencia “en México de los aparatos necesarios para efectuarlas”. Las medidas que sí pudieron llevarse a cabo fueron realizadas con “un juego antropométrico de Bertillon”. Se utilizó además una “plancha graduada de Broca”, así como una tabla elaborada por el mismo autor. Pauer utilizó también “un dinamómetro de Collin” y una cinta métrica de hilo.³²

Para llevar a cabo las mediciones, se dividió a la población tomando en cuenta la clasificación elaborada en el censo; se consideró además “su aspecto físico exterior”, como el color de la piel, la clase del pelo y su color, la presencia o ausencia de barba y bigote, además de “la inclinación de los

32. SEP, 1922, Paul Siliceo Pauer, “Tipo físico” en *La población del Valle de Teotihuacán*, t. II, p. 151.

ojos”. La intención original era medir 300 individuos, 100 de cada grupo, 50 hombres y 50 mujeres “comprendidos entre los veinte y cuarenta y siete años de edad”. En la práctica, sólo pudieron ser analizadas 125 personas dada la resistencia de los pobladores a colaborar. Al respecto, Pauer señala: “Esas dificultades fueron mayores con las mujeres indígenas y con hombres y mujeres de los grupos mestizo y blanco, por lo que fue necesario prescindir, en las primeras, de las medidas correspondientes al tórax y la pantorrilla y concentrarse a medir solamente a 25 varones del primer grupo, sin lograrlo con ningún individuo del segundo”.³³ Para Pauer, esa “repugnancia” a ser medidos y colaborar con una investigación científica obedecía al temor de que los datos obtenidos fuesen utilizados como criterios para ser reclutados en el ejército. Las mujeres, por su lado, se negaban a colaborar ya que creían que al ser medidas, su cuerpo y su alma podrían ser “apropiadas”; existía también el temor de encontrar la muerte. Mientras tanto, los mestizos y los blancos “creían desmerecer en dignidad igualándose a los indígenas al consentir en ser medidos”.³⁴ De los 125 individuos estudiados, 75 fueron hombres: 50 indígenas y 25 mestizos. Las 50 mujeres que accedieron a participar eran indígenas.

La Escuela Regional

El censo revelaba que 73% de la población era analfabeta. A juicio de Gamio, al compararse con otras regiones del país la cifra resultaba relativamente halagüeña. En buena medida, dicho porcentaje se explicaba por el significativo esfuerzo que estaba llevando a cabo el gobierno del Estado de México en materia educativa. A pesar de ese “alto nivel” de población alfabeta, el desarrollo físico e intelectual de los habitantes del valle era muy bajo, contradiciendo las teorías que asociaban de forma mecánica la educación con el progreso. La realidad cotidiana mostraba deficiente alimentación, “habitación e indumentaria elementales; labor excesiva y salario mínimo; insuficiencia industrial; decadencia artística, intenso fanatismo”, entre otros aspectos negativos.³⁵ ¿De qué servía que 2 133 habitantes supieran leer y escribir si la aplicación de

33. *Ibid.*, p. 152.

34. *Ibid.*, p. 153.

35. SEP, 1922, Manuel Gamio, “Introducción...”, t. I., p. XXXII.

dicho conocimiento resultaba prácticamente imposible? Como consecuencia del bajo nivel económico de la población no existían libros ni periódicos, ni impresos de ningún tipo. Saber leer no representaba ninguna utilidad ni ventaja. Gamio insiste en que el “mejoramiento económico, racial, moral” y “educativo” no podía fomentarse únicamente a través de la educación.³⁶

Carlos Noriega Hope ofrece datos significativos en su estudio etnográfico, relacionados con la educación pública. A su juicio, la desastrosa situación económica de los indígenas del valle repercutía en forma directa en la instrucción. Hope hace referencia a las escuelas que existían en la región en el periodo en que Gamio y su equipo realizaron sus estudios. Aun cuando el indígena no era “refractario a la cultura”, diversas circunstancias impedían su asistencia a la escuela. Su “espíritu utilitarista” le impedía darse cuenta de las ventajas del conocimiento científico. El tiempo dedicado a la escuela era un tiempo en el que se dejaba de obtener dinero. Por ello los indígenas del valle eran ignorantes y las escuelas permanecían vacías. El niño, desde muy pequeño era empleado para el cuidado de cerdos o guajolotes, lo que en la vida cotidiana significaba permanecer inactivo durante varias horas, “divirtiéndose con piedras o con arena”. A la corta edad de diez o doce años eran enviados a trabajar a las haciendas o como pastores. “Nadie se preocupa”, escribe Hope, “porque su hijo sepa leer”. En la mayoría de los casos, el poco dinero que los niños podían aportar era fundamental para el gasto familiar. En periodos de frío la asistencia a la escuela disminuía, sobre todo a partir del mes de septiembre; de hecho muy pocos asistían con regularidad.³⁷

Las condiciones de las escuelas eran inadecuadas en parte por la falta de apoyo de las autoridades municipales, no obstante los impuestos que los habitantes locales pagaban. Existían en toda la región únicamente cinco escuelas que merecían ese nombre, dos en San Juan Teotihuacán, dos en San Martín y una más en Tlajinga. En ese periodo estaba vigente la ley de educación elaborada por Félix Palavicini. En casi todos los pueblos, los locales destinados a la escuela se encontraban en ruinas, con unas cuantas bancas mal armadas. Los maestros, por otro lado, verdaderos héroes, recibían un salario muy bajo por sus servicios, estando obligados a impartir seis horas

36. *Ibid.*, p. XXXII.

37. SEP, 1922, Carlos Noriega Hope, “Apuntes etnográficos” en *La población del Valle de Teotihuacán*, t. II, pp. 259-260.

de clase al día; además, “los útiles de las escuelas” eran muy viejos y “los pocos libros” que existían se encontraban en “condiciones verdaderamente lamentables”. Asimismo, los conocimientos pedagógicos de los maestros eran deficientes. En el caso de existir, contaban con dos tipos de libros: uno, *Aritmética Elemental* y el otro, *Lectura de Mantilla*, ambos publicados por una editorial de Nueva York. De forma ocasional estaba disponible un libro titulado *Epítome de la Lengua Castellana*.³⁸

Por lo general, los alumnos debían repetir en clase lo que el maestro verbalmente les enseñaba. Además, chicos de diferentes grados confluían en el mismo salón, lo cual implicaba un problema para el maestro. Ante la falta de mapas, la clase de geografía podía considerarse “un verdadero milagro”. Gracias a las ilustraciones de algunos libros, el alumno debía forjarse una imagen del mundo. El pizarrón era difícil de utilizar, sobre todo por la falta de gises. Las condiciones de las escuelas de niñas resultaban igualmente negativas. Si bien la asistencia a clase era mayor que la de los niños, algunas madres consideraban que la educación sólo debía ser impartida a los varones. A juicio de Hope, “el papel de la mujer entre los indígenas” era “netamente animal”; sus obligaciones estaban muy bien delimitadas y nunca había evolucionado mentalmente. Sus conocimientos científicos, los pocos que pudiera obtener, resultaban “superfluos”. Además, la probabilidad de que las niñas tuvieran la oportunidad de leer era muy baja. Por ello, según Hope, las madres pensaban que sus hijas perdían el tiempo yendo a la escuela y preferían que aprendieran a *echar tortilla* en vez del abecedario. Las niñas debían permanecer en casa aprendiendo las actividades “propias” de su género.³⁹

En esas circunstancias, la Dirección de Antropología fundó una escuela regional en el Valle de Teotihuacán. Según el profesor Roque Ceballos, se buscaba que esa nueva institución, además de elevar “el nivel intelectual de la población indígena analfabeta, especialmente la de edad escolar”, ofreciera también una educación acorde a “su condición mental” y a sus “aptitudes especiales”. Se tomaron en cuenta tanto las características del medio ambiente, con la intención de poner a la población “en condiciones de aprovechar mejor los recursos naturales”, como algunos “hábitos y costumbres de

38. *Ibid.*, p. 261.

39. *Ibid.*, p. 262.

los indígenas”. La escuela habría de promover “el aseo personal” además de “ciertos elementos de profilaxia”.⁴⁰

El programa educativo era de dos años. La escuela fue inaugurada el día 15 de marzo de 1920, con los muebles mínimos indispensables y una capacidad de 64 niños. Un solo profesor atendía a ambos grupos. La matrícula original del primer grupo fue de 28 alumnos, quienes estuvieron a cargo del maestro Apolinar Martel, originario del estado de Oaxaca, egresado de la Escuela Normal de Jalapa y poseedor de “conocimientos prácticos de apicultura, tejidos de palma y cultivos diversos”. Martel fue instruido por parte de la Dirección de Antropología en relación con “la forma de educación que se deseaba implantar en aquella institución”. Se incluyeron varios libros de consulta y apoyo.⁴¹

Las materias del primer año eran cinco. Una de ellas era lengua nacional, en la que se enseñaba de manera simultánea la escritura y la lectura “empleando el fonetismo y las palabras normales”. Mediante “ejercicios de lenguaje oral y escrito” se buscaba el desarrollo de “una expresión coordinada de las ideas” y “buena pronunciación”, además de “la exacta expresión escrita de los ejercicios orales”; se realizaban ejercicios de copia y escritura a través de dictados; se leían breves composiciones en prosa y también se aprendían de memoria algunos versos. En relación con lecciones sobre temas morales, en una nota al pie de página se afirma que habría pláticas en la que serían incluidos temas sobre las “relaciones con otros”, el problema del “desinterés, auxilio mutuo y demás motivos que proporcionen la observación de las costumbres locales”.⁴²

La materia de aritmética y geometría siguió un programa similar al que se impartía en programas de educación primaria en escuelas del Distrito Federal, adaptada “a las condiciones locales”. El curso incluía la enseñanza de forma intuitiva de los números del 1 al 50, además de la “percepción de formas” geométricas y su comparación en cuanto al volumen y la superficie; se analizarían las figuras del cubo, el cuadrado y la línea recta. Otros objetivos eran el “conocimiento práctico de las monedas de uso corriente” en México;

40. SEP, 1922, Roque Ceballos Novelo, “La educación regional” en *La Población del Valle de Teotihuacán*, t. II, p. 424.

41. *Ibid.*, p. 434.

42. *Ibid.*, p. 428.

las cuatro operaciones básicas así como “ejercicios de cálculo objetivo, oral y escrito”, a partir de muestras sencillas “tomadas de la vida diaria regional del niño”; escribir y leer los números, además de las fracciones comunes. Se incluía también el “conocimiento objetivo de las relaciones entre las unidades y las decenas”.⁴³

Otra materia era sobre nociones de ciencias naturales e higiene, misma que incluía aprendizajes vinculados con la observación y el registro de “fenómenos atmosféricos comunes” como los días lluviosos, claros o nublados y las estaciones del año. Sobre vida silvestre se impartían conocimientos en relación con la utilidad y las costumbres de los animales domésticos como el perro y el gato, la vaca o el buey. Se ofrecían lecciones en torno a las aves propias de la región, tanto domésticas como silvestres. En torno a la vida vegetal, se enseñaba a distinguir las flores típicas de la región, sus variaciones en relación con las estaciones del año tomando en cuenta el color, el tamaño y la forma. Las cualidades medicinales de algunas plantas eran un aspecto muy significativo, además de la “siembra de semillas” y la observación del “proceso de germinación”. Se buscó ilustrar sobre los distintos tipos de árboles de acuerdo con sus hojas. Otro elemento crucial se refiere a los minerales, analizando las rocas más comunes de la región, clasificándolas en varios tipos de acuerdo con su origen volcánico. El tipo de piedra más adecuado para la construcción de habitaciones estaba incluido. Las características de la tierra adecuada para el cultivo constituían un tema fundamental. En cuanto a la higiene, se incluyeron conocimientos sobre posturas del cuerpo, hábitos de aseo, “posiciones sanas y correctas para sentarse, leer y escribir, estar de pie y andar”. Un tema sin duda interesante fue el de los “malos hábitos” como el acto de escupir o la introducción del dedo u objetos extraños a la boca. El baño, la limpieza de la cara, el cuello, los pies, las manos, el cabello, las uñas, la boca y los dientes, además del cuidado del vestido, fueron otros temas analizados en clase.⁴⁴

Ocupaciones domésticas y enseñanza industrial y agrícola fue una materia en la que se enseñó a las niñas la utilización de la aguja y el dedal, hilvanado y el uso de hilos de varios colores. En relación con las industrias

43. *Ibid.*, p. 428.

44. *Ibid.*, pp. 428-429.

agrícolas, se impartieron algunas lecciones sobre la utilización de plantas textiles como el maguey y el tule para la elaboración de “cuerdas, bandas, bolsas, morrales y esteras”. En la clase de alfarería se eligieron distintos tipos de barro y se moldearon diversas piezas. Hubo lecciones de industrias zootécnicas, en particular sobre apicultura, con nociones sobre la vida de las abejas y las colmenas, tanto naturales como artificiales. Se incluyeron clases de sericultura (cuidado del gusano de seda) y avicultura, en las que se analizaron distintos tipos de razas de aves así como técnicas de alimentación e incubación. Hubo lecciones de porcicultura en la que se estudiaron distintos tipos de cerdos. Un aspecto fundamental fue la sección sobre enseñanza agrícola, en la que se revisaron distintos tipos de cultivos en el campo, tocando temas como la selección y preparación de las tierras, además de cultivos en hortalizas. El curso incluyó algo de floricultura.⁴⁵

La materia de canto, en la que se enseñaron “cantos unísonos adecuados a la edad de los niños”, formaba parte de la currícula del primer grado. Los cantos, además de sus cualidades educativas, habrían de servir como “distracción amena a los alumnos en los intermedios de las materias generales”. En cuanto a educación física se impartieron clases sobre “ejercicios físicos primordiales” tales como “posición del cuerpo en general” y “marchas rítmicas”, además de “ejercicios musculares” como “extensión de brazos y piernas” o “flexión del tronco”. Hubo “ejercicios ... para el ensanchamiento del tórax” y se incluyeron “carreras, saltos” y “juegos de pelota”. Al final de los ejercicios se realizaban una “práctica de respiración”. En relación con los ejercicios militares, de los cuales fueron excluidas las niñas, se llevaron a cabo “alineamientos” además de “numeración corrida; pasos al frente, atrás y laterales; pasar de una a dos filas; flancos y medias vueltas; marchas”.⁴⁶

El plan de estudios del segundo año incluía cinco de las materias que se llevaron a cabo durante el primer año del proyecto: lengua nacional, aritmética y geometría, nociones de ciencias naturales e higiene, ocupaciones domésticas y enseñanza industrial y agrícola. En éstas se profundizaba en los conocimientos adquiridos durante el primer ciclo escolar. Dos eran las materias nuevas, una de ellas llamada datos geográficos regionales y la

45. *Ibid.*, p. 429.

46. *Ibid.*, p. 430.

otra, relatos sobre historia local y patria (civismo aplicado). En la primera se analizaron temas vinculados con la tierra, el sol y la luna, la temperatura, el viento, la lluvia; cuestiones sobre el Valle de México, en particular del Valle de Teotihuacán, y se trabajó la división política del Estado de México. En relación con la materia de historia y civismo, se incluyeron “breves relatos sobre las fases más salientes de la historia local y patria”, considerando distintas etapas de la “evolución social, política, religiosa, industrial y artística de la población”, esto es, las épocas prehispánica, colonial e independiente. En relación con el tema de la ciudadanía, se habló sobre los derechos y las obligaciones fundamentales de los mexicanos mediante un sistema llamado República escolar.⁴⁷

Después de varios meses de haber dado inicio los trabajos de la escuela regional, sólo 19 de los 30 alumnos inscritos asistían con regularidad, cinco o seis de los cuales “comenzaban a manifestar cierto aprovechamiento, leyendo y escribiendo con alguna dificultad palabras y frases sencillas y adquiriendo lentamente, a la vez, los demás conocimientos de las otras materias del programa”. A pesar de que muchos de los niños indígenas mostraban gran interés y capacidad para aprender y asimilar la información recibida, las condiciones sociales y económicas influían en su bajo desempeño escolar. Muchos de los padres necesitaban la ayuda de sus hijos en las tareas agrícolas, por lo que la asistencia a la escuela era irregular. Ante tales circunstancias, se siguió la estrategia de obsequiar ropa y algunos alimentos, lo que tuvo un efecto positivo en la asistencia a clases.⁴⁸

Durante el primer semestre fue poco lo que se logró hacer en “materia de trabajos manuales, agrícolas e industriales para aprovechar los productos de la comarca” dado que el mismo profesor estaba recibiendo cursos sobre ese tipo de enseñanza. Por ello, en esa primera etapa el maestro se limitó a analizar la región en relación con el tipo de cultivos, las industrias, así como “algunas condiciones geológicas” y biológicas. Martel instaló dos colmenas y realizó algunas consideraciones “sobre la vida, trabajo y hábitos de las abejas”. La zona se prestaba muy bien para la producción de miel gracias a la abundancia de flores. Aquel maestro se encargó también de seleccionar algunas

47. *Ibid.*, p. 432.

48. *Ibid.*, pp. 434-455.

semillas, en particular de maíz, mismo que fue sembrado en un terreno anexo a la escuela. Un poco más adelante, ya que habían aprendido “la manufactura de algunos objetos tejidos con ixtle”, los alumnos tuvieron la oportunidad de realizar prácticas al respecto, como el uso de carrizo y de cebada, muy abundante en la zona para el tejido de algunas piezas. Otra actividad significativa fue la práctica de excursiones semanales.⁴⁹

El día 6 de enero de 1921, es decir, diez meses después de haber dado inicio las clases, se llevó a cabo un examen. De los 34 alumnos inscritos sólo 29 llevaron a cabo la evaluación: 17 alumnos sabían leer y escribir con relativa facilidad. Considerando que los primeros meses se invirtió mucho tiempo en la organización de la escuela, según el profesor Roque Ceballos, el resultado no era tan negativo.⁵⁰ Además de la evaluación, se organizó una exposición en la que los alumnos mostraron sus trabajos relacionados con las materias de lengua nacional, cálculo y dibujo. Se expusieron algunos objetos elaborados con “ixtle, carrizo y paja de cebada, tales como cuerdas, bandas, bolsas, cestas y sombreros”. Hubo demostraciones de “ejercicios musculares y de respiración” para el público.⁵¹

En relación con las enseñanzas vinculadas a la industria, la escuela regional contaba con “un pequeño taller de alfarería”, lo que ofrecía la posibilidad a los alumnos para el modelaje de vasijas y el aprendizaje de la técnica para la cocción de arcilla. En el futuro sería posible perfeccionar dichas industria e introducir “otras . . . para el mejor aprovechamiento de los recursos naturales y de cultivo”. El juego de pelota, las carreras, los saltos, el ascenso y descenso de cerros y montañas del valle, incluida la natación, fueron actividades desarrolladas en educación física. Hasta el momento en que Roque escribe su reporte, el profesor Martel atendía a los dos grupos, con el apoyo de un alumno destacado para los estudiantes del segundo grado, al cual habría que ofrecerle alguna remuneración. Era necesario, además, garantizar la participación de una mujer para las prácticas de los trabajos femeniles y otros aprendizajes “propios” de las mujeres. La perspectiva era que una alumna destacada colaborara, en el futuro, con el maestro.⁵²

49. *Ibid.*, p. 435.

50. *Ibid.*, p. 435.

51. *Ibid.*, p. 436.

52. *Ibid.*, p. 436.

A juicio del profesor Ceballos, aquella experiencia educativa dejó varias enseñanzas. Una de las más importantes era que el conocimiento de la población no sólo debía comprender diversos aspectos de “la cultura racial, formas de vida, costumbres, creencias”, sino que también debía incluir cuestiones del ambiente y del contexto para entender las necesidades específicas de la población. Por ejemplo, dadas las “difíciles condiciones económicas de los padres”, era comprensible que tuvieran que apoyarse en sus hijos para hacer producir sus parcelas o para obtener recursos monetarios por otras vías. Por lo mismo, había sido necesario buscar un equilibrio y “armonizar las labores escolares con las necesidades del hogar”. En otras palabras, había que proponer un programa de trabajo que pudiera ser llevado a la práctica.⁵³

Otras dificultades que se presentaron se vinculaban a distintas obligaciones escolares como llegar de manera puntal, además de los gastos en libros y útiles. Muchos de los alumnos no podían llegar a tiempo y en diversas ocasiones asistían desaseados. Frente a esa situación, la Dirección de Antropología proporcionó libros y útiles, además de “facilidades para el baño” un “juego de ropa” para todos los estudiantes, hombres y mujeres. Un poco más tarde se inició la práctica de proporcionar un vaso de leche y una pieza de pan. El proyecto era ofrecer también carne dos o tres veces por semana “para acostumarlos a comerla” y para que posteriormente la consiguieran “por su esfuerzo propio”. Con todas esas estrategias, a juicio de Ceballos, se logró mayor asistencia, puntualidad, así como “una lenta evolución hacia el aseo personal”, además de mayor interés por los trabajos escolares.⁵⁴

La educación impartida en la escuela regional buscaba proporcionar elementos útiles a los indígenas haciendo énfasis en la adquisición de elementos vinculados de forma directa con la satisfacción de las necesidades locales, preparando a los alumnos para aprovechar de mejor forma los recursos que la región ofrecía. Por ello se habían tenido en cuenta “las ocupaciones y aptitudes más comunes de los habitantes”, como la fabricación de pan, el cultivo del campo, la hechura de productos elaborados con barro, ixtle, algodón o lana, la crianza de animales domésticos y la explotación de recursos naturales como la cantera, así como el uso de algunos elementos naturales, además de

53. *Ibid.*, p. 436.

54. *Ibid.*, p. 437.

las “características físicas, geológicas y biológicas de la comarca”. Todos esos elementos y conocimientos condujeron a pensar en la posibilidad de ofrecer la enseñanza de materias agrícolas e industriales, con métodos modernos, “para la mejor aplicación de los productos naturales y de cultivo, animales de caza”. Se buscó además el perfeccionamiento de dichas actividades productivas. Se realizaron ensayos con nuevas industrias, como fue el caso del “tallado y pulido de obsidianas” e incluso la “imitación de cerámica de Talavera de Puebla” aprovechando las abundantes materias primas de la región.⁵⁵ Para llevar a cabo todos esos propósitos fue necesario dotar a la escuela de un campo de cultivo además de algunos instrumentos para la producción agrícola; también se creó un taller con un horno para el modelado de piezas de barro.⁵⁶ Todo el proyecto educativo llevado a cabo en Teotihuacán estaba basado en el supuesto de que el alumno, al terminar sus estudios, permanecería viviendo en la comarca.

Al hacer un balance de la obra realizada en el Valle de Teotihuacán, Gamio afirma en la revista *Ethnos*:

La DIRECCIÓN DE ANTROPOLOGÍA, es una institución eminentemente práctica, que en poco tiempo de vida, ha rendido los mejores resultados. Estudió la población regional del valle de Teotihuacán y como resultado de sus estudios, se logró que se devolvieran a los pueblos del valle el agua para el riego de sus tierras, se gestionó el reparto de tierras y se propuso un medio factible para crear la pequeña propiedad en México. Se hicieron investigaciones sobre las riquezas animales, minerales y forestales aprovechables en la región, señalándose nuevas orientaciones y fuentes de recursos a los aborígenes; se fundaron escuelas regionales y se procuró el perfeccionamiento de las industrias del valle, antes decaídas. Fueron vacunados los niños que no lo estaban y es seguro que una vez publicada la obra que se hizo con estos trabajos, el Gobierno tomará en consideración las indicaciones que en ella se hacen sobre las cuestiones que más afectan a la población.⁵⁷

55. *Ibid.*, p. 437.

56. *Ibid.*, p. 438.

57. *Ethnos*, Manuel Gamio, 1920, “La Dirección de Antropología de México en peligro de ser desintegrada”, t. 1, núm. 5, p. 140.

LA POBLACIÓN DEL VALLE DE OAXACA

El fin del carrancismo y el establecimiento de los gobiernos sonorenes implicaron cambios políticos de gran relevancia. La Dirección de Antropología estuvo a punto de desaparecer durante el gobierno de Adolfo de la Huerta, quien al parecer no estaba tan convencido de que el conocimiento antropológico, como proponía Gamio, fuera un elemento necesario para gobernar. Gamio resistió y el presidente Álvaro Obregón optó por seguir apoyando a la misma Dirección; sin embargo, fue necesario debatir en la Cámara de Diputados y ofrecer argumentos a favor de su existencia. En esa coyuntura se citó incluso a connotados antropólogos extranjeros, como fue el doctor Georg Thilenius, director del Museo de Etnografía de Hamburgo, Alemania, quien afirmó frente a los diputados que el trabajo llevado a cabo por la Dirección de Antropología era un “experimento gubernamental” único en el mundo, de gran valor científico al ser “un proyecto... basado en estudios antropológicos y etnográficos”; además citó la obra de Frederick Starr para apoyar su argumento. Thilenius consideraba muy positivo el hecho de que en México se llevaran a cabo estudios científicos basados en la etnología europea. Tales investigaciones prometían “resultados prácticos” de gran valor.⁵⁸

En su defensa de la Dirección de Antropología, Gamio señala que a lo largo del porfiriato “las razas indígenas de México” habían vivido “en un abandono absoluto”. A su juicio, en lugar de procurar el mejoramiento de las condiciones económicas y culturales de los indígenas con el propósito de incorporarlas a la “civilización europea”, aquel gobierno había dejado en “criminal abandono” a los grupos étnicos. Debido a “su estado evolutivo inferior” en relación con “otras clases sociales del país”, los indígenas habían sido fácilmente despojados de sus tierras y utilizados como fuerza de trabajo en condiciones muy desfavorables. Ambas circunstancias llevaron al estallido de la revolución en 1910.⁵⁹ La intención de las nuevas autoridades era transferir la Dirección de Antropología a la Secretaría de Educación Pública, en la que se limitarían a analizar “monumentos arqueológicos”. Gamio argumentó que esa dirección debía seguir siendo parte de la Secretaría de

58. *Ibid.*, p. 137.

59. *Ibid.*, p. 137.

Agricultura y Fomento con el propósito de conservar “dos tendencias nacionalistas eminentemente prácticas”. En primer lugar, “estudiar y fomentar las condiciones de posesión, producción y habilidad del territorio nacional”; en segundo término, continuar analizando y fomentando el desarrollo de la población.⁶⁰

Según Gamio, gracias al éxito de la investigación sobre el Valle de Teotihuacán, “la Secretaría de Fomento decidió que la Dirección de Antropología” continuara llevando a cabo el programa de desarrollo integral, el cual incluía “el estudio antropológico de las poblaciones regionales del país”, con el propósito de elaborar estrategias para “impulsar su desarrollo en todos los órdenes de la actividad humana”.⁶¹ Ese fue el caso de la población del Valle de Oaxaca. Se eligió dicha región por distintos motivos. A diferencia de Teotihuacán, que se encontraba a pocos kilómetros de la Ciudad de México, aquel valle no sólo se ubicaba lejos de la capital de la república sino que era al mismo tiempo particular en relación con su “su territorio”, el medio físico e incluso “el ambiente social”, elementos que permitieron la conservación de “características indígenas”, en comparación “con otras poblaciones regionales del país”. Tratando de evitar algunos errores y de recuperar aciertos de la experiencia en Teotihuacán, a finales del año de 1922 comenzaron a llevarse a cabo “trabajos preparatorios” para el estudio de la población del Valle de Oaxaca. Se trataba, como en Teotihuacán, de analizar diferentes manifestaciones de la cultura material e intelectual, los idiomas indígenas, “el tipo físico” de sus habitantes, la condición económica, entre otros elementos, tomando en cuenta “a la población en sus tres etapas cronológicas: prehispánica, colonial y contemporánea”.⁶²

El encargado del estudio geológico fue Enrique Díaz Lozano, quien recorrió el Valle de Oaxaca destacando los elementos naturales que resultaran útiles para activar la economía del valle. En su trabajo, Díaz hizo énfasis en “los yacimientos de piedras industriales” y en los metales que eventualmente pudieran “ser aprovechados con ventaja por los habitantes de la región”. A pesar de que su investigación apenas iniciaba, Díaz Lozano encontró pronto “yacimientos de pizarra, de granito, de mármol, de tecali y de otras muchas

60. *Ibid.*, p. 138.

61. *Ethnos*, Manuel Gamio, 1923, “La población del Valle de Oaxaca”, 2ª época, t. 1, núm. 2, p. 77.

62. *Ibid.*, p. 82.

piedras” que resultaban útiles para el desarrollo de algunas industrias.⁶³ El trabajo filológico estuvo a cargo del doctor Angulo Mayookll, quien analizó “el idioma zapoteca dominante entre los aborígenes” tomando en cuenta las variaciones regionales. De hecho elaboró una gramática y algunas conclusiones en relación con “la psicología de la raza”. Paul Siliceo Pauer y Eugenio Gómez Maillfert iniciaron el estudio etnográfico y de folclor, además de realizar el censo etnográfico, una labor que les permitió entrar en trato directo con los pobladores del valle. Incluso tuvieron la posibilidad de visitar algunas casas. En esas circunstancias, fue posible obtener información sobre “usos y costumbres”, además de recolectar datos sobre sus “gustos” y en relación con las pequeñas industrias.⁶⁴

El estudio relativo a la “Terapéutica indígena”, publicado en *Ethnos*, señala: “por la pobreza de la mayor parte de sus habitantes”, junto a la “ignorancia de las autoridades municipales” además del “abandono absoluto de las autoridades sanitarias del Estado y la Federación”, las condiciones higiénicas y el estado de salud de aquella población eran lamentables. Para combatir las diferentes formas de enfermedad, los indígenas utilizaban medicamentos de origen vegetal o bien recurrían a “prácticas y remedios interesantes desde el punto de vista folklórico, pero totalmente ineficaces para remediar los males”. En esas circunstancias, resultaba indispensable analizar “la terapéutica indígena” dado que el objetivo central del proyecto era “procurar la mejoría física, intelectual y económica de la población estudiada”.⁶⁵ El doctor Cabrera fue el encargado de levantar los datos, destacando “el verdadero valor curativo” utilizado por aquellos habitantes. A ese respecto, se realizó una importante investigación en la que se recolectaron flores y frutos de múltiples especies “con objeto de presentarlos en las exposiciones” para el público general “en las ciudades de Oaxaca y México”. Como todos los estudios, esa investigación se llevó a cabo “con fines enteramente prácticos”. Algo similar se realizó en cuanto a “la calificación de animales y plantas”, destacando la utilidad de estas últimas. Si bien los habitantes locales poseían conocimientos del uso práctico de diversas plantas, era factible crear conciencia en ellos sobre

63. *Ibid.*, p. 80.

64. *Ibid.*, p. 81.

65. *Ibid.*, p. 82.

otros posibles usos, así como sugerir mejores formas de su aprovechamiento y explotación.

Gamio señala que la estadística etnográfica era una herramienta fundamental para estudios sociológicos, económicos y culturales de cualquier población. A pesar de que en Oaxaca existían numerosas estadísticas, la información contenida en ellas resultaba inútil puesto que los datos recolectados partían de una base especulativa “sobre la vida y el desarrollo de las sociedades”. De los aproximadamente quinientos pueblos, así como de las cerca de quinientas haciendas y rancherías del estado de Oaxaca, el censo del Departamento de Antropología incluía sólo una población de cincuenta mil habitantes.⁶⁶

Es significativo el hecho que a diferencia del estudio de la población del Valle de Teotihuacán, el cual partió del supuesto de la heterogeneidad cultural, el censo realizado en el Valle de Oaxaca partiera del principio opuesto. Veamos: “Los habitantes de ese Valle son, en su mayoría, de la misma raza, habitan una región perfectamente definida por sus antecedentes históricos y sociales, se encuentran en condiciones semejantes, constituyen, en fin, para el investigador, un objeto de estudio bastante uniforme”.⁶⁷ Tomando en cuenta esos elementos, las generalizaciones que pudieran desprenderse del censo “serían justificadas”. Junto a la metodología cuantitativa, asociada a la elaboración de estadísticas, se consideraba la utilización de métodos cualitativos, esto es, “investigaciones particulares dilatadas y profundas”. El censo incluyó la recolección de datos sobre “sexo, edad, raza, civilización, estado civil, alfabetismo, religión, defectos físicos o mentales, ocupación, horas de trabajo, salario, origen, propiedades rústicas, urbanas, extensión y valor.” Incluyó también al ganado y los animales domésticos. En conclusión, se tomaron en cuenta tanto “características raciales y culturales de la población estudiada” como su condición económica. Las propiedades eran clasificadas en relación con el tipo de “cultivo de la tierra y la clase de construcciones”. Por último, el censo incluyó una columna sobre observaciones, en la cual se anotaban “datos de carácter exclusivamente etnográfico”. Existía esa

66. *Ibid.*, p. 83.

67. *Ibid.*, p. 84.

posibilidad gracias a que el personal que realizó el trabajo poseía la calificación técnica necesaria para ello.⁶⁸

Otro aspecto relevante del proyecto del Valle de Oaxaca fue la formación de colecciones de objetos arqueológicos y artesanales. Debidamente clasificadas con criterios científicos, así como expuestas de manera adecuada al público, dichas colecciones representaban un valioso recurso educativo. En este caso, el Museo Regional poseía de hecho una “interesantísima colección de objetos arqueológicos, de objetos coloniales y de objetos etnográficos modernos... producto... de las industrias indígenas”. Esas piezas eran exhibidas tanto en “algunos salones del Instituto de Ciencias del Estado” como en edificios acondicionados *ad hoc* en la Ciudad de México.⁶⁹

Es también muy importante el hecho de que el proyecto del Valle de Oaxaca no haya incluido la constitución de una escuela regional y que el tema de la educación fuera dejado de lado. Esa situación fue en parte el resultado de una pugna entre la SEP y la SAF, como se podrá observar en capítulos sucesivos. Siendo Plutarco Elías Calles presidente de la república, la balanza se inclinó a favor de la SEP. De hecho, a partir del último día del año de 1924, “la Dirección de Antropología de la Secretaría de Agricultura y Fomento” dejó de funcionar. El decreto estableció que en lo sucesivo la SEP sería la encargada de fundar “los establecimientos docentes necesarios” que habrían de desempeñar las funciones que hasta ese momento había realizado la desaparecida instancia.⁷⁰ Varios años más tarde, en 1938, la SEP cedió esa facultad al Departamento de Asuntos Indígenas, una instancia específica enfocada en la resolución del problema indígena, siendo Lázaro Cárdenas presidente de la república (Dawson 2004, p. 76).

68. *Ibid.*, pp. 82-83.

69. *Ibid.*, pp. 84-85.

70. BSEP, 1925, “Decreto del Presidente Plutarco Elías Calles”, t. III, núm. 8, p. 8.

SEGUNDA PARTE

EDUCACIÓN RURAL Y EXPERIMENTOS SOCIALES

Copia para el SNI

III

LOS MAESTROS MISIONEROS Y LA CASA DEL PUEBLO

La forma en que José Vasconcelos trabajó para crear la Secretaría de Educación Pública y para echar a andar el programa de educación rural, impulsado por el gobierno federal, fue significativa ya que estableció parámetros, supuestos y prácticas que habrían de reproducirse a lo largo de algunos años. Varias de las ideas de los integrantes de la Sociedad Indianista Mexicana, así como algunas estrategias impulsadas por Manuel Gamio en el proyecto de desarrollo integral sobre la población del Valle de Teotihuacán, resurgen en la propuesta de Vasconcelos. En aquel periodo se constituyen las primeras escuelas rurales del gobierno federal, las llamadas *Casas del Pueblo*. Se trata de un nombre emblemático, tomando en cuenta el proyecto cultural de las elites políticas que impulsaba tanto la industrialización del país como la “incorporación a la civilización” de los indígenas. En teoría, la Casa del Pueblo fue una institución muy diferente a las llamadas *Escuelas Rudimentarias* que comenzaron a operar al final del gobierno de Porfirio Díaz, con la ley del 1 de junio de 1911; sin embargo, llevar a la práctica la nueva estrategia encabezada por Vasconcelos fue una tarea muy compleja, no obstante el entusiasmo de las máximas autoridades de la SEP y de otros intelectuales preocupados por impulsar la educación del “pueblo”. En la constitución de las escuelas rurales, los maestros misioneros desempeñaron un papel de primer orden. La propuesta original de Vasconcelos fue modificándose de manera paulatina, no sólo a lo largo de su propia gestión, sino también durante el gobierno de Plutarco Elías Calles y el maximato. Si bien desde el inicio un aspecto fundamental fue la educación para la producción industrial, el énfasis en la industrialización y en la inserción al mercado fue ganando cada vez mayor peso en los planes y proyectos del

gobierno federal. Esa tendencia no sólo se hizo evidente en la SEP, sino en otras secretarías e instancias gubernamentales en las décadas de 1920 y 1930.

LA VISIÓN DE JOSÉ VASCONCELOS

Adolfo de la Huerta, presidente provisional de México, nombró a José Vasconcelos rector de la Universidad Nacional el 4 de junio de 1920, reemplazando a Balvino Dávalos, quien fuera nombrado por Venustiano Carranza.¹ A unos cuantos días de asumir el cargo, el nuevo rector convocó a todos los mexicanos para participar en una campaña de alfabetización. Con la educación era posible redimir al pueblo de México, Vasconcelos no tenía ninguna duda al respecto. Una cuestión básica era enseñar a leer y escribir el español a la gran masa de “gente ignorante” que conformaba entonces la mayor parte de la población mexicana. Una de las estrategias para luchar en contra del analfabetismo fue la creación “de un cuerpo de Profesores Honorarios de Educación Elemental”, conformado por personas que hubiesen cursado por lo menos hasta el tercer grado de primaria o que pudieran acreditar un conocimiento adecuado sobre la escritura y la lectura del “idioma castellano”. La Universidad Nacional habría de realizar un registro de todos los habitantes que quisieran inscribirse en esa cruzada. La misma institución otorgaría un diploma con el que se acreditaría a esa persona como *Profesor Honorario de Educación Elemental*, quien estaría obligado a impartir “una clase semanal de lectura y escritura a dos o más personas”, en su propio domicilio o en cualquier otro lugar apropiado para ello. Las clases podrían llevarse a cabo los domingos y días festivos. Los profesores honorarios habrían de iniciar sus cursos aconsejando a sus alumnos cuestiones elementales sobre aseo personal, incluidos temas como “higiene de la respiración”, formas de alimentarse y de vestir, así como ejercicios físicos. Echando mano de textos y útiles a su disposición, el profesor habría de enseñar, de “una manera sencilla, clara y directa, la pronunciación y la escritura de las palabras y frases”, de tal forma que los alumnos pudieran aprender a leer y escribir en poco tiempo. Una

1. Véase UNAM, 1922, *El movimiento educativo en México*. Ese libro es “El resumen de los trabajos hechos en el ramo de educación pública de México durante los años de 1920, 1921 y el primer semestre de 1922”, p. 5.

vez preparados, esos alumnos podrían realizar exámenes ante “profesores e inspectores oficiales” y en caso de acreditarlos recibirían un diploma. Los profesores honorarios que lograran alfabetizar de manera exitosa a 100 personas, recibirían un diploma de parte de la Universidad Nacional. Además, la misma institución buscaría que esos maestros fuesen contratados por el gobierno federal o por algún gobierno local; esa institución se comprometía también a repartir “cartillas de lectura, pizarras” y otros útiles necesarios.²

Vasconcelos hizo énfasis en el aseo personal. Desterrar las ideas falsas en torno al baño era fundamental. Siendo los japoneses “una de las razas más vigorosas del mundo”, el baño diario era una de sus costumbres. Si en algunas regiones de México no existían condiciones materiales para tomar un baño al día, al menos habría de practicarse una vez por semana. También el ejercicio de prácticas respiratorias antes de cualquier actividad intelectual o física, era recomendable, tal y como lo mostraba “la sabiduría indostática”, que en muchos aspectos era “superior a la nuestra”. Los profesores debían obligar a sus alumnos “a verificar aspiraciones prolongadas de aire puro por la nariz, reteniéndolo largamente, y expulsándolo con lentitud”. La alimentación constituía otro aspecto crucial. Vasconcelos estaba convencido de que el pueblo de México no sabía comer y estaba mal alimentado. Los alimentos cocinados con abundante grasa, picante y especias, constituían una de las causas por las cuales la población era “una de las más malsanas y raquíticas del mundo”. Una combinación trágica de gula e ignorancia mantenían al mexicano en un constante “estado de malestar físico”, lo que explicaba, a su vez, la “poca perseverancia en el trabajo” y la inquietud de su espíritu.³

Después de cuatro meses de trabajo, según las estadísticas oficiales, estaban inscritos “más de mil quinientos profesores en todos los rumbos de la república”. En teoría, cada uno de ellos atendía en promedio a diez alumnos. Tomando en cuenta que sólo mil de los maestros trabajaba de manera activa, se calculaba que en esa coyuntura 10 mil personas habían logrado liberarse “de la ceguera mental” que implicaba el analfabetismo. Además, muchos profesores honorarios, sin solicitar un diploma universitario estaban colaborando en el proyecto de alfabetización, por lo que el número de personas

2. *Ibid.*, pp. 14-15.

3. *Ibid.*, pp. 16-17.

que sabían leer y escribir podía ser mayor. A pesar de esos logros, el camino era todavía muy largo. Muchos mexicanos permanecían en la ignorancia, lo cual representaba un “peligro inmenso” y una amenaza constante para la patria. Vasconcelos escribe al respecto: “Los pueblos sólo son ricos y fuertes cuando la masa de la población goza de bienestar y es ilustrada; y no hay civilización, no hay cultura verdadera allí donde unos cuantos se encierran en sus conocimientos indiferentes a lo de afuera, mientras la multitud ignorante se desquita de tal indiferencia, no tomando en cuenta para nada a los sabios egoístas”. La perseverancia de los profesores para la enseñanza del alfabeto y las virtudes constituía un aspecto fundamental del proceso civilizador.⁴

Inspirado en León Tolstoi, Vasconcelos afirma que el secreto de la felicidad consistía en “trabajar para la dicha de los otros”. Los profesores honorarios, al dedicar parte de su tiempo a “ilustrar a sus semejantes”, encarnaban esa abnegada actitud, cualidad que habrían de transmitir a sus alumnos: “Ese ánimo de ayuda mutua; este propósito de servir a los demás, *ideal of service*, como dicen los sajones”, debía ser “la primera y más importante de las lecciones morales” impartida por los apóstoles de la civilización. Continúa Vasconcelos: “Reconocer que el hombre es auxiliar del hombre, y no enemigo del hombre, sofocar el odio y dar suelta a la simpatía, al buen humor, he ahí un remedio para nuestros males”. Más aún, subraya: “Es necesario que el mexicano aprenda a sonreír cuando mire a uno de sus semejantes en vez de contemplarlo con hostilidad; es necesario repetir a toda la República, el consejo que tanto bien ha hecho a todos los norteamericanos *Keep your smile*”. Los profesores honorarios de la Universidad Nacional no sólo debían enseñar a leer sino también a sonreír.⁵

A solicitud del entonces presidente electo, Álvaro Obregón, Vasconcelos elaboró un proyecto para la creación de un organismo federal encargado de la educación pública en México. Esa dependencia sustituyó a la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes (SIPB), creada en el año de 1905, la cual desapareció con la Constitución de 1917 (Iturriaga 1981, p. 157).⁶ Una de las primeras actividades llevadas a cabo por Vasconcelos para

4. *Ibid.*, pp. 88-89.

5. *Ibid.*, p. 90.

6. Sobre la creación de la SEP existe una vasta literatura. Del propio José Vasconcelos pueden consultarse sus *Memorias*, en particular *El Desastre*, publicado por primera vez en 1938 por editorial Botas. En este capítulo

la constitución de la nueva secretaría fue organizar varios viajes a diferentes partes de la república; a estos se haría acompañar de ilustres personajes, entre ellos Antonio Caso y Antonio Gómez Robledo, connotados oradores, así como dos destacados poetas, Jaime Torres Bodet y Carlos Pellicer, y el pintor Roberto Montenegro.

El nuevo secretario de educación realizó una crítica ácida en materia educativa, a algunos colaboradores del expresidente Venustiano Carranza. Sin dar nombres, se refirió a ellos como “seudoconstitucionalistas ignaros y malévolos” que sólo buscaron imitar “todo lo norteamericano”, dejando en manos de los municipios la delicada tarea de la educación pública (Vasconcelos 1982, p. 12). La referencia apunta hacia el ingeniero Félix Palavicini, quien fuera el titular de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes durante el gobierno de Carranza, periodo en el que se llevó a cabo una reforma constitucional a favor de la descentralización de la educación. Para Vasconcelos, la centralización de la educación era un aspecto crucial del proceso civilizador en un país heterogéneo como México. Al respecto señala: “restituiremos... la tradición latina que busca en todo unidad y regula, centralizar la enseñanza”. Pero no se trataba simplemente de resucitar aquella institución; la idea era ir mucho más allá. Durante la dirección de Sierra, la SIPB tuvo jurisdicción únicamente en dos territorios (Quintana Roo y Baja California) y el Distrito Federal. Vasconcelos buscaba que el nuevo ministerio cubriera toda la república (*ibid.*, p. 13).

La propuesta implicaba reformas a la constitución, para lo cual era necesario obtener el apoyo de la “mayoría de las veintiocho legislaturas locales”. Para poder llevar a cabo ese tipo de modificaciones en condiciones normales se requerían varios años; sin embargo, Vasconcelos y su grupo contaban en la práctica “con poderes y recursos de Secretaría de Estado”. Tenían el apoyo del presidente interino Adolfo de la Huerta y del presidente electo, Álvaro Obregón; con todo, era necesario el respaldo de los gobiernos estatales. Urgía entonces moverse rápido. La gestión personal, “el resorte político” y sobre todo la “presión popular”, resultaban indispensables. Para ese propósito,

se cita la versión publicada en 1982 por el FCE. Desde luego existen trabajos muy importantes sobre la historia de la SEP. Entre otros puede consultarse Claude Fell, 1989, *José Vasconcelos, los años del Águila (1920-1925)*; Eula Carter, 1925, *The Educational Program of the Mexican Government, 1920-1924*; Teresa Carbó, 1981, *El nacimiento de la Secretaría de Educación Pública, documentos para la creación de la SEP*.

Vasconcelos movilizó a un sector importante de “la intelectualidad” aglutinado en torno a la Universidad Nacional. Además, promovió la colaboración de “los hombres de pensamiento”, de los maestros y los “periodistas de los estados”. Buscaba crear “un estado de ánimo tal, que quien osase oponerse a la reforma o demorarla quedase señalado como enemigo público o como objeto de irrisión o escarnio”. Fue por ello que realizó varios viajes “por el corazón del país” (*ibid.*, p. 13). En cada lugar, afirma Vasconcelos, “abríamos plaza por medio de conciertos, conferencias y mítines. Amigos espontáneos y vecinos entusiastas preparaban los festejos y congregaban al público”. Los artistas que asistían a las reuniones cobraban conciencia de las ventajas de colaborar con los maestros en relación con el modelaje, la pintura o la elaboración de artesanías de distintos tipos: “los oradores removían la fibra patriótica y la esperanza de tiempos ilustres”. En caso de presentarse algún cuestionamiento, Vasconcelos estaba listo siempre para defender su proyecto acusando a los adversarios de enemigos de la cultura. Desde luego, no todo era fiesta. Por ejemplo, en Aguascalientes, Antonio Caso habló de filosofía y otros más disertaron sobre el patriotismo. Un día más tarde, el artista plástico Fernández Ledesma “dio los primeros pasos para la creación de una escuela de cerámica” con la intención de retomar y organizar las tradiciones locales (*ibid.*, p. 14).

Para la reforma constitucional era necesario presentar una iniciativa de ley. Se presentaron algunas propuestas, como la de Ezequiel Chávez; sin embargo, Vasconcelos tenía elaborada una “ley en su imaginación”. Su proyecto se inspiró en Anatoly Lunacharsky, quien fuera encargado de Instrucción Pública en la naciente Unión Soviética.⁷ La propuesta establecía un ministerio “con atribuciones en todo el país” y tres departamentos: escuelas, bibliotecas y bellas artes. El primero incluía “la enseñanza científica y técnica en sus distintas ramas, tanto teóricas como prácticas”. El Departamento de Bibliotecas era más que urgente ante la ausencia de “servicios de lectura”; sólo el Estado podía crear esos espacios, instituciones que completaban a la escuela. Por su lado, el Departamento de Bellas Artes partía de la “enseñanza del canto, el dibujo y la gimnasia”, materias que deberían impartirse en todas

7. Sobre la educación pública en la Rusia soviética y la figura de Anatoly Lunacharsky puede consultarse Sheila Fitzpatrick, 1970, *The Commissariat of Enlightenment, Soviet Organization of Education and the Arts Under Lunacharsky, October 1917-1921*.

las escuelas e “institutos de cultura física superior”. En las escuelas primarias debían operar los tres departamentos: “las ciencias enseñadas por la escuela propiamente dicha, la gimnasia, el canto y el dibujo a cargo de especialistas y no del mismo maestro normal, y la biblioteca al servicio de todos, en sus diversos departamentos: infantil, técnico, literario, etc.” (*ibid.*, p. 19).

Según Vasconcelos, el Departamento Escolar establecía “la creación de escuelas especiales de indios en todas las regiones pobladas por indígenas”. En ellas se enseñaría castellano, “rudimentos de higiene y de economía”, así como “lecciones de cultivo”, además de la aplicación de tecnología agrícola. Se buscaba lograr que el trabajo se volviera más eficaz, lo que redundaría en un incremento de los salarios y en mayores posibilidades para que la “raza indígena” lograra elevar su nivel de vida. En todo el país habrían de fundarse escuelas rurales, instituciones que representarían “un grado más que las escuelas de indígenas” en las que se enseñarían “trabajos manuales, cultivos, algo de ciencia aplicada y consejos prácticos sobre uso de máquinas y métodos modernos para mejorar las industrias locales”. Además, la nueva secretaría enviaría “maestros ambulantes” para recorrer pueblos y “rancherías predicando la buena nueva de la regeneración por el trabajo, por la pericia y por la virtud” (*ibid.*, p. 20).

En su libro *El desastre*, publicado por primera vez en el año de 1938, Vasconcelos señala que de manera “provisoria” y auxiliar, la SEP estableció otros dos departamentos de enseñanza indígena: uno “a cargo de maestros” que imitaron “la acción de los misioneros católicos de la Colonia”, y otro específico para la alfabetización. El primero tuvo como propósito “preparar al indio para el ingreso a las escuelas comunes” ofreciendo “nociones de idioma español”. En su biografía, Vasconcelos enfatiza de manera tajante su oposición a la posibilidad de tratar al indígena como un ser especial y distinto “del resto de la población”. Incluso señala con orgullo que al ser visitado por un grupo de antropólogos “yanquis” que trabajaban en el Instituto Smithsonian, quienes se presentaron ante él ofreciendo sus servicios para ayudar en la alfabetización de los indios a partir de su experiencia en Bolivia, se negó de manera rotunda. Les dijo en aquella ocasión: “aquí ya tenemos investigado todo eso, y resuelto, desde hace cuatro siglos”. Explicó que “los educadores españoles” en el siglo XVI, “después de ensayar la creación de institutos para indios”, resolvieron finalmente “educar juntos a indios y españoles”. Esa política había evitado, a

su juicio, el surgimiento de problemas de racismo como era el caso del “negro en los Estados Unidos”. Explicó además que en México, por el contrario, resultaba muy problemático distinguir entre la población india y la no india, por lo que la creación de reservaciones no era posible. No tenía ninguna duda sobre el hecho de que el bautismo había convertido a todos los mexicanos en “gentes de razón”. Siendo Vasconcelos jefe de la SEP, la campaña de educación indígena fue organizada “a la española, con incorporación del indio, todavía aislado, a su familia mayor”, es decir, “la de los mexicanos” (*ibid.*, p. 20).

Sin embargo, una cosa era lo que pensaba Vasconcelos y otra lo que algunos de sus colaboradores buscaron llevar a la práctica. Existieron de hecho diferencias entre el proyecto de la SEP y lo que los maestros llevaron a cabo en la vida diaria escolar. La legislación vinculada a la creación de la SEP, en su artículo sexto relativo al Departamento Escolar, propuso “la creación de escuelas especiales para la educación de los indios”, las cuales se establecerían en “regiones densamente pobladas por indígenas”. En ellas se enseñaría “la lengua castellana”, así como otros “rudimentos para asimilarlos” a la civilización. Una vez aprendido el español, los indígenas pasarían “a las escuelas rurales primarias”.⁸ Con algunos matices y varias dificultades, esa fue la forma en que arrancó la educación indígena de la posrevolución.

LOS MAESTROS MISIONEROS

Como señala Claude Fell, en el proyecto original que Vasconcelos presentó al Congreso de la Unión en septiembre de 1920 no se contemplaba una instancia específica sobre educación indígena. Sería hasta el año de 1922 cuando se propuso la creación del Departamento de Educación y Cultura Indígena. Su principal impulsor, el diputado del Partido Liberal Constitucionalista Juan B. Salazar, argumentó sobre la necesidad de su creación para emprender la “regeneración” de los indígenas que, según sus cálculos, sumaban cinco y medio millones en toda la república. A su juicio, no sólo había que alfabetizar al indio; era imprescindible “enseñarle a vivir” y arrancar de su mente la idea de ser una “eterna bestia de carga” (Fell 1999, p. 115). Vasconcelos

8. UNAM, 1922, *El movimiento educativo*, p. 70.

aceptó esa innovación “sin gran entusiasmo”. En marzo de 1922 comentó que ese departamento “tenía una existencia provisional”, mismo que habría de desaparecer en el momento en que los indígenas tuvieran la capacidad de asistir a las escuelas rurales por el hecho de que la cultura nacional debía ser homogénea, es decir, una “identidad para todos y accesible a todos”; sin embargo, con el paso del tiempo Vasconcelos fue cambiando de ideas y se fue interesando en el desempeño de la nueva instancia (*ibid.*, p. 116).

El primer jefe del Departamento de Educación y Cultura Indígena sería Lauro G. Caloca, militar y revolucionario nacido en Zacatecas en el año de 1883. En su informe inicial, Caloca señala que la dependencia a su cargo, con la autorización del Congreso de la Unión, contaba con recursos suficientes para contratar cien maestros misioneros y cien residentes. Para mayo de 1922 existían en la práctica “setenta y siete” de los primeros y “trece de los segundos”. La visita a muy distintas localidades y zonas indígenas en diferentes puntos de la república fue una de las primeras tareas de los maestros misioneros. Entre sus múltiples responsabilidades, debían rendir informes en relación con “las condiciones escolares de cada centro”. Con la información acumulada hasta ese momento, el departamento estaba en “condiciones de intensificar sus trabajo”. En esa primera etapa, casi todos los maestros misioneros se concentraron en estados con mayor población indígena, como Oaxaca, Puebla, Chiapas, Veracruz, San Luis Potosí, Nayarit, Morelos y Michoacán. Aún faltaba asignar varias plazas para los estados de Sonora y Yucatán, entidades federativas cuya población indígena requeriría “atención especial”.⁹

Aquellos primeros misioneros no sólo localizaron núcleos indígenas, sino que también analizaron las condiciones económicas de los pueblos donde residían, así como la “clase de cultura” que debían impartir; seleccionaron además a las personas que habrían de desempeñarse como maestros para “ponerse al frente de los diferentes grupos indígenas”. Otra de sus responsabilidades fue realizar estudios sobre “industrias nativas” con la intención de “fomentarlas y perfeccionarlas”. Además tenían que elaborar proyectos y organizar exposiciones permanentes de productos elaborados por los indígenas;

9. BSEP, Lauro Caloca, 1922, “Departamento de Cultura Indígena. Informe del Jefe del Departamento”, t. 1, núm. 1, p. 573.

debían también buscar la cooperación de ingenieros agrónomos de la SAF con el objetivo de analizar la calidad de la tierra, los “sistemas de labranza”, las clases de cultivos, las temporadas de lluvia, las condiciones climatológicas, las vías de comunicación, los mercados de consumo y los salarios, entre otros elementos. Con el objetivo de facilitar su labor, un punto fundamental era que tanto los maestros misioneros como los maestros residentes, es decir, los profesores que ellos mismos entrenaban y que comenzaban a trabajar para la SEP, habrían de conocer “el dialecto del grupo indígena” y las características de la región en la que desempeñaban sus labores civilizadoras.¹⁰

En septiembre de 1922 se llevó a cabo un Congreso de Maestros Misioneros en la Ciudad de México. Para su organización, Lauro Caloca escribió un ensayo donde plantea que la SEP enfrentaba un problema significativo en cuanto a la educación indígena. Según él, tomando en cuenta “los estudios y las observaciones” realizadas por los maestros misioneros, era posible afirmar que la educación urbana no constituía en realidad un problema. En las ciudades era suficiente invertir dinero en la contratación de maestros y en la edificación de escuelas para lograr civilizar a los ignorantes y analfabetas. En contraste, los habitantes rurales representaban un verdadero problema.¹¹ De un total de 16 millones de habitantes, sólo cuatro millones vivían “bajos los auspicios de la civilización”; los doce restantes eran analfabetos, población que permanecía desvinculada “de los intereses materiales y culturales de la República”. Muchos de ellos desconocían el español y carecían “de los conocimientos más elementales”; sus cabezas permanecían llenas de “vicios ancestrales” derivados de la violenta conquista realizada por los españoles. Caloca se pregunta cómo sería posible descender, de manera paulatina, “al fondo de la conciencia de esos habitantes”. El problema era muy difícil de resolver. No era suficiente destinar recursos monetarios; urgía contar “con hombres de acción”, no sólo dispuestos a ir al campo sino con la capacidad de llegar a la conciencia de las personas y enseñarles a vivir. Los ignorantes, los analfabetos, requerían de la ayuda de las personas conscientes.¹²

10. *Ibid.*, p. 574.

11. *Ethnos*, Lauro G. Caloca, 1922/1923, “Exposición de motivos de las bases del Congreso de Misioneros que se celebrará en la capital de la República”, 2ª época, t. 1, núm. 1, pp. 63-72.

12. *Ibid.*, p. 64.

En su breve ensayo, Lauro Caloca toca otro aspecto fundamental. Muchos habitantes del campo migraban a las ciudades en busca de oportunidades laborales; sin embargo, al llegar a los centros de población urbana se enfrentaban a diversos problemas. Entre otras cosas, los migrantes carecían del entrenamiento adecuado para ingresar en el mercado laboral. El Departamento de Asuntos Indígenas, tomando en cuenta los hechos observados en el terreno, se proponía revertir dicha tendencia. Puesto que la tierra constituía “la base fundamental de todas las prosperidades” y ofrecía al hombre tanto libertad como el “bienestar económico y social”, había que fomentar la migración de la ciudad al campo y frenar la migración del campo a la ciudad. Por ello, aquel director proponía “organizar una falange de maestros misioneros” que tuvieran la capacidad de crear conciencia e inculcar la fe en el progreso entre los habitantes del campo.¹³

¿Qué características habría de tener un maestro rural?, se pregunta Caloca. Por el momento responde: “el dominio del dialecto de la raza en beneficio de la cual se les comisione, un poquito de ciencia y gran cantidad de voluntad para vencer al enemigo en su propio terreno”. Para que la campaña lograra sus objetivos “las razas de la República” debían de obtener en un corto periodo varios conocimientos: leer y escribir en castellano, las operaciones básicas de la aritmética, así como “la verdad incontrovertible de que la tierra cultivada con cariño hace la prosperidad de los países”.¹⁴ Esos conocimientos podían ser alcanzados a través de una “educación más concreta, más sólida con el noble propósito de levantar los primeros muros de ese edificio que se llama nación”. Para alcanzar ese objetivo, urgía contar con información estadística confiable. En ese momento los datos sobre las “diversas razas” eran imprecisos. Por ello, el Departamento de Educación y Cultura Indígena estaba en la “posibilidad de obtener los datos más necesarios para la realización de sus propósitos”. Tanto los maestros misioneros como los profesores residentes debían contribuir a esa tarea, es decir, realizar cálculos aproximados sobre “los núcleos indígenas más numerosos de la República”. Con la información que en ese momento existía era posible trabajar durante el congreso.¹⁵

13. *Ibid.*, p. 65.

14. *Ibid.*, p. 65.

15. *Ibid.*, p. 66.

Otro punto crucial de “la educación de las razas indígenas de la República”, señalado por Caloca, se refiere a la diversidad de “dialectos”. El idioma, a su juicio, constituía el medio de expresión de “las manifestaciones internas del individuo”, al operar “directamente en su propia vida”. La confianza y la fraternidad encontraban su base en un idioma común. Para imponer el español como un idioma oficial, los maestros misioneros debían hablar “el dialecto” de la “raza indígena” con la que habrían de trabajar. Desde luego, no existía un número suficiente de maestros que cumpliera dicho requisito. Una estrategia era reclutar a indígenas que, habiendo tenido la necesidad de salir de sus lugares de origen, hubiesen aprendido el español. A ellos sería posible entrenarlos para que regresaran como maestros a sus localidades.¹⁶

En el contexto de la celebración de aquel importante Congreso de Maestros Misioneros, Manuel Gamio estaba dispuesto a contribuir con un “grano de arena” a la “magna tarea” de redimir a “la raza indígena”. Con ese propósito escribió un breve artículo titulado “Algunas sugerencias a los misioneros indianistas”. A su juicio, la constitución del grupo de misioneros impulsados por la SEP representaba una tarea humanitaria y trascendental para México. Ni los esfuerzos de algunos frailes misioneros como de “Las Casas y otros altruistas varones”, ni los nobles anhelos de las Leyes de Indias o las distintas constituciones en la época independiente lograron sus propósitos; de hecho, pensaba, “la gigantesca masa indígena” permanecía “inerte y aletargada”, lo que constituía el freno más importante del progreso en el país. Mientras no se unificara el lenguaje, ni se homogeneizara la raza, ni lograra generalizarse “la civilización de tipo moderno”, no existiría nación. Aquel célebre indigenista se preguntaba sobre las razones por las cuales habían fracasado los diferentes intentos por redimir al indio. El principal problema era el desconocimiento de “sus verdaderas características”, de “sus peculiares aspiraciones y sus necesidades especialísimas”.¹⁷ Los nobles varones que se preocuparon por el problema indígena suponían “que las aspiraciones y necesidades” de los grupos étnicos “eran las mismas que las de ellos, hombres de raza blanca y civilización de origen europeo”; por ello, para “mejorar al

16. *Ibid.*, p. 67.

17. *Ethnos*, Manuel Gamio, 1922/1923, “Algunas sugerencias a los Maestros Misioneros”, 2ª época, t. 1, núm. 3, p. 59.

indio” recurrieron a “los mismos medios que les habían dado buen resultado para mejorarse a sí mismos”. Esa forma de proceder no sólo era errónea sino que había tenido “consecuencias negativas y contraproducentes”. A manera de ejemplo, Gamio escribe:

En las ciudades españolas en que los conquistadores estaban acostumbrados a vivir, las manzanas eran bloques compactos de casas agrupadas, siendo las calles espacios libres limitados por la fachadas de las casas, lo mismo que hoy se observa en nuestras ciudades de importancia. Semejante disposición de debió, sin duda, a determinadas necesidades, especialmente a las de carácter social y económico. En cambio, las manzanas de las ciudades indígenas estaban formadas por una serie de parcelas de tierra, en cada una de las cuales se elevaba, a los cuatro vientos una casa o jacal, quedando las calles limitadas no por fachadas, sino por cercas, como hoy en día se observa en casi todos los pueblos indígenas. Esta disposición, a su vez se debió a las especialísimas condiciones de la vida indígena, que por instinto de higiene y otros motivos preconizaba el aislamiento de las habitaciones.¹⁸

Los indianistas de aquel periodo, gracias a sus involuntarios y “arraigados prejuicios” buscaron “por mil medios” que los indígenas construyeran sus habitaciones “a la manera española”; sin embargo, “los indígenas se resistieron”, dando inicio a “una pugna que duró varios siglos”, hasta que finalmente los indios “pudieron edificar pueblos y ciudades a su albedrío”, de tal manera que los pueblos y las ciudades indígenas siguieron “el plan arcaico de calles limitadas por cercas vegetales o de otro género y manzanas formadas por parcelas de tierra”; en ellos se alzaban “las casas o jacales” a la manera indígena, un sistema considerado “más satisfactorio” según “los modernos higienistas”.¹⁹

Para Gamio el primer paso era adquirir “un conocimiento legítimo” de las características, aspiraciones y “necesidades de la población indígena”, con el propósito “de poder procurar su mejoramiento de manera autorizada y lógica”. De esa forma se podría aplicar una “metodología científica especial” que permitiera “estudiar y comprender los fenómenos que presiden el

18. *Ibid.*, p. 60.

19. *Ibid.*, p. 60.

desarrollo de las poblaciones de filiación indígena”; en segundo lugar, había que dejar de lados los prejuicios, lo que implicaba, según Gamio, “sincronizar” los “sentimientos, emociones e ideales” de los misioneros con el “de los indios” con quienes iban a vivir. La mayor dificultad estaba en encontrar el método adecuado “para comprender la vida indígena”. Echando mano de la sociología, resultaba relativamente sencillo estudiar las condiciones de vida material e intelectual de pueblos de raza blanca y civilizada; en contraste, para comprender “la existencia indígena” resultaba indispensable poseer “un conocimiento previo de métodos” muy especiales, propios de la antropología, la etnografía y la etnología, saberes que los maestros ambulantes no poseían. Los misioneros debían ser capacitados en esas disciplinas y metodologías; no sólo tenían que alfabetizar, debían además promover “el mejoramiento económico, sin el cual el indio no podrá adquirir libros, periódicos u otros impresos”. A manera de ejemplo, Gamio señala que en la región del Valle de Teotihuacán existían más de dos mil indígenas alfabetizados; sin embargo, se encontraban “en el mismo estado de deficiencia material e intelectual que los analfabetos” al no tener acceso a materiales de lectura.²⁰

El propósito de “inculcar al indígena amor por la tierra y su cultivo”, si bien era un objetivo muy noble, no constituía una necesidad urgente puesto que el indio amaba y codiciaba la tierra “desde tiempos ancestrales”. Gamio propone añadir a los objetivos del Congreso de Maestros Misioneros capacitación en “métodos etnográficos” y “etnológicos” a un grupo de misioneros de muy “amplia cultura”; ellos serían los encargados de orientar a sus compañeros. Ese grupo podría entrenarse en la Universidad Nacional, en la Dirección de Antropología de la SAF o en el Museo Nacional. Los otros misioneros, es decir, aquellos que saldrían de forma inmediata “a desempeñar su apostolado”, debían de ser maestros que fueran sensibles y tuvieran la capacidad de mostrar aprecio por “la naturaleza de las manifestaciones artísticas, industriales” y morales de la población indígena objeto de observación.²¹ Las propuestas de Gamio parecen haber sido tomadas en cuenta por las autoridades de la SEP; sin embargo, la práctica específica implicó diferencias significativas en relación con la teoría.

20. *Ibid.*, pp. 61-62.

21. *Ibid.*, p. 62.

Durante el Congreso de Maestros Misioneros se solicitó elevar el número de profesores ambulantes a 300 y de maestros residentes a 20 mil. Otra conclusión fundamental se refiere a la necesidad de considerar la educación como un “problema social”, así como “la dotación de tierras cultivables para las escuelas”. El lema del congreso fue “la tierra como fuente suprema de bienestar económico y social”.²² Poco tiempo después, Roberto Medellín, jefe del Departamento Escolar, organizó cursos de invierno cuyo objetivo era lograr “el mejoramiento cultural, profesional y práctico de los maestros federales”, dirigidos de manera especial a los maestros rurales. Los cursos se llevaron a cabo en la Escuela de Agricultura de San Jacinto, ubicada en la Ciudad de México, a los que asistieron en total 400 maestros de diferentes estados de la república. La convocatoria señalaba que la tarea educativa de la escuela rural habría de estar basada “en actividades manuales, tales como el cultivo de la tierra y las variadas pequeñas industrias y ocupaciones que se derivan de la Agricultura”. El objetivo central de la escuela y la educación era “conseguir, para la vida rural, un ambiente de mayor comodidad y de mayor progreso”. Durante los cursos se impartieron clases de arboricultura, hortalizas, trabajos en el campo, técnica de la enseñanza, psicología de la educación, organización de la escuela rural, coros escolares, juegos, deportes, puericultura, economía doméstica, agricultura, e industrias agrícolas como lechería y conservación de frutas.²³

En diciembre de 1922 Vasconcelos exhortó a “los más cultos intelectuales y a los más sabios maestros” a formar parte de una “cruzada santa contra la ignorancia, inscribiéndose como misioneros de la civilización y del bien”. El trabajo que la SEP estaba desarrollando a través del maestro misionero, quien con su espíritu apostólico trabajaba en zonas rurales para “enseñar la vida”, era apoyado por la Cámara de Diputados. Para Vasconcelos era tiempo ya de mostrar que la ciudad no sólo representaba “la explotación y el desdén”, sino que ella también constituía un espacio en el que se creaban valores de “abnegación” y se cultivaban “virtudes”. Resultaba indispensable

22. SEP, 1933, *Las Misiones Culturales 1932-1933*, p. 7.

23. *Ibid.*, p. 8.

que el intelectual hiciera a un lado su orgullo y aprendiera “la vida simple y dura del hombre del pueblo”.²⁴

Los misioneros serían los encargados de establecer, organizar y difundir la labor educativa de la SEP. En teoría, eran libres para “introducir y llevar a cabo todas aquellas reformas” que buscaran el “mejoramiento de las instituciones” del departamento; sin embargo, la unificación “del personal docente en cuanto a los principios científicos y educativos” constituía un aspecto crucial. Los maestros misioneros debían vigilar el funcionamiento de las escuelas rurales sin convertirse en espías que se dedicaran “a tomar nota de los males” que encontrarán; por el contrario, se esperaba de ellos que fuesen compañeros y amigos de los maestros rurales, apoyándolos en sus labores, volviendo agradable el trabajo de los profesores. Otra atribución significativa era la posibilidad de proponer al departamento la contratación de personal docente que fuese necesaria para completar “la planta de empleados de una zona, así como las sanciones” que habrían de aplicarse a los maestros que no cumplieran de forma adecuada con sus responsabilidades. Debían formular recomendaciones “verbales y escritas”, además de proponer trabajos prácticos para superar las deficiencias. Otra de sus tareas era difundir información sobre “fiestas, exposiciones, excursiones y de trabajos especiales”, así como dar cuenta a la SEP acerca de las autoridades locales que buscaran entorpecer el trabajo de los maestros. Una facultad adicional era conceder licencias económicas hasta por tres días, tres veces al año, a los maestros que así lo solicitaran, además de “desempeñar las comisiones” que la SEP les encargara de manera especial. Debían también solicitar constancias a las autoridades municipales en cuanto a las fechas de ingreso y salida de las comunidades de sus lugares de trabajo.²⁵

Quizás por influencia de Gamio, los misioneros tenían responsabilidades en relación con la investigación social. De hecho, estaban obligados a elaborar informes sobre las localidades y las regiones en las que trabajaban en cuanto al número de habitantes, la composición étnica de la población, los “idiomas predominantes”, además de datos en torno a orografía, hidrografía, recursos naturales, condiciones climatológicas, “productos animales

24. BSEP, 1923, “Invitación a los intelectuales y maestros para que se inscriban como misioneros”, t. 1, núm. 3, p. 177.

25. BSEP, Enrique Corona, 1923, “Informe que rinde el Jefe del Departamento de Educación y Cultura Indígena al Ciudadano Secretario de Educación Pública”, t. 1, núm. 4, pp. 401-402.

y vegetales”, industrias locales, vías de comunicación, porcentajes de alfabetismo, número de escuelas en funcionamiento, costumbres –incluidos “vicios” y “virtudes”–, así como la disposición o resistencia de la población a la educación federal y los “métodos de trabajo” locales, sin importar si eran “primitivos, atrasados o modernos”. Los informes eran mensuales e incluían datos sobre el número de escuelas fundadas en el periodo, escuelas visitadas, labores desarrolladas en ellas, además de las instituciones educativas clausuradas.²⁶

A finales del primer semestre del año de 1923 existía un total 112 profesores ambulantes, 100 de los cuales prestaban “sus servicios en diversos estados de la República”, mientras que otros diez desempeñaban “trabajos culturales” en varias entidades federativas al estar adscritos a las Misiones Culturales. En relación con los maestros residentes, se otorgaron 876 nombramientos, 715 de los cuales estaban en servicio activo adscritos a distintas dependencias: 578 al Departamento de Cultura Indígena, 126 a la Campaña de Alfabetización, cinco al Departamento de Bellas Artes y seis al Departamento Escolar.²⁷ Según las estadísticas de la SEP, de 1922 a 1923, el número de escuelas rurales aumentó en 84.39%, pasando de 309 a 569; mientras tanto, el número de maestros residentes se incrementó 84.39%, pasando de 314 a 579. El crecimiento del número de alumnos en el mismo periodo fue muy importante: de 17 925 aumentó a 34 819, lo que significó un incremento de 94.24%. A finales del año, 904 maestros rurales residentes estaban atendiendo a 49 640 estudiantes, mientras que el número de maestros ambulantes permaneció siendo el mismo.²⁸

La SEP emitió varias circulares en relación con los profesores ambulantes. La número quince señala la responsabilidad de enseñar a “los indios los rudimentos” de “civilización”; tenían que buscar “penetrar la mentalidad” de los educandos con la finalidad de influir sobre ellos; debían “descubrir la porción de verdad” que existía en algunos de los “usos y conocimientos” indígenas. En otras palabras, el misionero habría de estar abierto e investigar

26. *Ibid.*, p. 403.

27. *Ibid.*, p. 391.

28. BSEP, Enrique Corona, 1924, “Informe que rinde el Jefe del Departamento de Cultura Indígena al ciudadano Secretario de Educación Pública, relativo a las labores desarrolladas en el segundo semestre de 1923 y primer trimestre de 1924”, t. II, núms. 5 y 6, p. 588.

todo el “extraño acervo de conocimientos útiles o curiosos” de los indios, “tales como el uso medicinal de plantas, observaciones meteorológicas, creencias y prácticas de vida”. Dichos saberes, incluso “las supersticiones debidamente recolectadas y fielmente transcritas”, resultaban útiles “para completar el estudio de la mente humana”, tanto “en sus aberraciones” como “en sus aciertos”. Otra de sus responsabilidades era “dar a conocer al mundo el alma de los indígenas”; al mismo tiempo, el misionero tenía que poner al indio “en comunicación con la ciencia acumulada por el resto de la humanidad durante el curso de los siglos”. Los maestros habrían de enviar al departamento los datos que consideraran “originales sobre usos y costumbres”, sobre todo en relación con el uso medicinal de las plantas, además de los “procedimientos industriales, primitivos o avanzados, prácticas religiosas o simplemente supersticiones; particularidades de trajes, juegos, músicas y bailes de las distintas regiones”. Otro aspecto crucial era no asumir actitudes arrogantes al investigar las “deficiencias de la cultura” local.²⁹

Después de varios meses de trabajo, la SEP consideró que las actividades de los maestros misioneros constituían una “mera exploración”; en cuanto a la investigación social, las autoridades planteaban que su desempeño resultaba muy poco satisfactorio. En tales circunstancias habría que proceder de otra forma tomando en cuenta “los datos y la experiencia de dos años” que habían acumulado. Era necesario “emprender una verdadera campaña” que hiciera “efectiva la obra de civilización de los indios”. La mayoría de los misioneros eran normalistas que carecían de conocimientos indispensables sobre pequeñas industrias, producción agrícola, cuidado y crianza de animales domésticos; además, muchos de ellos no estaban llevando a cabo las acciones de tipo social que en teoría debían “desarrollar para atraer a los indios y lograr su redención”. Peor aún, muchos lograron su nombramiento como maestros por “influencias políticas” y algunos se dedicaban a actividades distintas a la enseñanza; incluso hubo quienes se entregaron “al vicio”, lo que desacreditaba a la secretaría y generaba desconfianza entre la población.³⁰ En otras palabras, aquellos profesores ambulantes eran muy diferentes a los que la SEP y Gamio consideraban ideales.

29. BSEP, Enrique Corona, 1923, “Informe que ...”, pp. 407-408.

30. BSEP, Enrique Corona, Informe que rinde el Jefe del Departamento de Cultura Indígena al ciudadano Secretario de Educación Pública, relativo a las labores desarrolladas en el segundo semestre de 1923 y primer trimestre de 1924, p. 600.

Derivado de la enorme y compleja configuración del territorio nacional, el control de los maestros misioneros era difícil de lograr. En teoría, con la finalidad de conocer de primera mano la forma en que vivían las distintas “razas” y los problemas que enfrentaban, incluyendo el medio en el que habitaban, el jefe del departamento debía realizar recorridos por distintas partes de la república recolectando información. Sólo teniendo un conocimiento amplio de los múltiples elementos arriba señalados sería posible determinar el tipo de trabajo que habría de llevarse a cabo en cada una de las regiones indígenas del país. Ese trabajo era imposible de realizar, entre otras razones, por la circunstancia de que la oficina del departamento se encontraba en la Ciudad de México. Una alternativa era realizar una selección muy cuidadosa de los maestros misioneros con el objetivo de contratar a los más aptos para desempeñar tan importantes y variadas tareas; habría que escoger sólo a quienes en verdad amaran al indio; resultaba indispensable formar “grupos eficientes y capaces de emprender una verdadera conquista de México” con la intención de civilizar “a más de la mitad de la población” que yacía inerte por la explotación llevada a cabo por los conquistadores durante la Colonia y por los criollos en el México independiente.³¹

La SEP estableció varios lineamientos en cuanto a los maestros rurales. Ellos se convertirían en los principales responsables de las escuelas rurales fundadas por los maestros misioneros, por lo que debían poner todo de su parte para lograr el mejoramiento, tanto de la institución como de la población en general. Estaban obligados a acatar todas las disposiciones de la SEP y de los maestros misioneros. Los profesores no podían dejar la localidad y separarse de sus escuelas sin antes haber organizado una junta de vecinos y alumnos, además de entregar de manera formal el inmueble. Un requisito más fue la elaboración de un riguroso inventario. Los maestros estaban obligados a rendir informes mensuales con datos sobre el número de alumnos. Cada dos meses sus reportes habrían de incluir información sobre la superficie y de las características del campo de cultivo, el tipo de plantas que se estaban produciendo, las cosechas y su distribución, las características del gallinero, el número de animales, diferenciando entre machos y hembras, así como el número de defunciones y nacimientos. Tareas similares debían

31. *Ibid.*, p. 600.

realizar en relación con el palomar y la conejera. Respecto al apiario, se tenía que reportar el número de colmenas en preparación, así como datos sobre la miel y la cera producidas.³²

LA CASA DEL PUEBLO

Según Enrique Corona, los indígenas vivían en una “angustiosa y triste situación”, al padecer múltiples carencias; muchos de ellos no sabían español, “habitaban en regiones apartadas y mal comunicadas con el resto del país” y sus condiciones económicas eran difíciles. Por si fuera poco, “el tratamiento injusto” recibido por largo tiempo había generado en ellos “un estado abúlico” que les restaba “energías para progresar por sí mismos”; además, desconfiaban, con razón, “de los mestizos y blancos”.³³ Por ello, el problema de la educación del indio resultaba sin duda una tarea muy compleja. Para su resolución, había que recurrir a métodos especiales que tomaran en cuenta aspectos sociales, económicos, morales, espirituales e incluso físicos. Los fondos públicos para atacar el problema eran muy escasos. La cooperación vecinal y la organización económica de la escuela resultaban por lo tanto indispensables. Las escuelas habrían de establecerse en lugares cuya población indígena fuera mayor a 60% y en donde existieran al menos 40 alumnos. “Como regla general” la Casa del Pueblo no debería funcionar ni “en cabeceras” ni en “poblaciones de importancia”, ya que no se buscaba quitar a las “autoridades locales su derecho y obligación de sostener planteles educativos”.³⁴

El segundo director del Departamento de Educación y Cultura Indígena y principal impulsor de la Casa del Pueblo, fue Enrique Corona Morfín, nacido en Villa de Álvarez, Colima, en el año de 1887. Para Corona, el objetivo central de la dependencia a su cargo era “el mejoramiento de las razas autóctonas”. Se trataba de “impulsar el desenvolvimiento integral, la

32. BSEP, Enrique Corona, 1923, “Informe que ...”, p. 404.

33. *Ibid.*, p. 393.

34. *Ibid.*, p. 401. Sobre la Casa del Pueblo existen varios trabajos además de innumerables documentos de la SEP. Entre otros, véase Katherine M. Cook, 1932, *La casa del pueblo, un relato acerca de las escuelas nuevas de acción en México*; Joseph W. Stanley, 1948, “La casa del pueblo”; Gonzalo Aguirre Beltrán, 1973, *Teoría y práctica de la educación indígena*; Engracia Loyo, 1984, *La casa del pueblo y el maestro rural*; Guillermo de la Peña, 1998, “Educación y cultura en el México del siglo XX”.

conservación”, el “desarrollo y perfeccionamiento” de las industrias indígenas, así como “la implantación de nuevas actividades” productivas considerando “los productos naturales” de cada región. De esa forma, sería posible tanto el mejoramiento cultural como el bienestar económico de los indígenas. En especial, había que promover las artesanías locales, como las lacas michoacanas y otros productos de cerámica, así como “los primitivos tejidos” fabricados por los habitantes locales. Para Corona era fundamental lograr que tales productos fuesen valorados, tanto en México como en el extranjero. Una de las estrategias para lograr esos propósitos era el establecimiento de un museo en la Ciudad de México en el que fuesen expuestos todos esos productos. El departamento a su cargo estudiaría los mejores métodos para perfeccionar la elaboración de las artesanías indígenas y las estrategias adecuadas para ampliar el mercado. Era fundamental contar con el apoyo de las autoridades de las diversas regiones étnicas con el objetivo de coleccionar los “productos industriales genuinamente indígenas”, además de otros productos “animales, vegetales y minerales”. En el museo habrían de incluirse fotografías que lograsen captar “las características raciales y sociales de la raza indígena”, así como sus medios de vida.³⁵

El nombre de las escuelas rurales, la *Casa del Pueblo*, era sin duda muy significativo puesto que representaba el “espíritu” que la SEP buscaba imprimir a la educación pública. Sin pretender ser los creadores de “nuevas doctrinas pedagógicas”, dicha institución suponía “modificaciones profundas” en relación con “la organización y métodos de enseñanza de las escuelas comunes y corrientes”. Según Corona, esos cambios respondían “al conocimiento real” acumulado por varios años sobre “las necesidades educativas” de los campesinos. Las Casas del Pueblo, diseñadas para “la cultura de los indígenas”, representaban una forma de educación que podría “aplicarse con éxito seguro a todas las escuelas rurales del país”, independientemente de la raza y de la condición étnica de los estudiantes. Corona estaba seguro de que el indígena no era “inferior al blanco o al mestizo”; tampoco era “un elemento refractario” a la “cultura”.³⁶

35. BSEP, Enrique Corona, 1923, “Informe que ...” p. 405.

36. *Ibid.*, p. 393.

La Casa del Pueblo constituía una “escuela para la comunidad” y una “comunidad para la escuela”. En primer lugar, se trataba de una “nueva escuela con una nueva idea directriz”; en ella no sólo se enseñaban “las primeras letras y las operaciones fundamentales de aritmética”; al mismo tiempo constituía “una nueva idea de luchar por la vida” y de incrementar la producción “con menor esfuerzo” físico. En segundo lugar, buscaba “congregar a todos los miembros de la comunidad”, eliminando los conflictos y enemistades entre grupos, promoviendo relaciones de cooperación y colaboración para la resolución de problemas locales y regionales. En tercer término, la Casa del Pueblo buscaba establecer “vínculos de fraternidad y solidaridad entre los miembros de la especie humana”, construyendo un nuevo concepto de la existencia en el que el amor a los semejantes era fundamental.³⁷

Las nuevas escuelas buscaban diseminar “en aldeas y lugarejos, sólidas nociones de interés local, nacional y mundial”. En ella no sólo habrían de generarse nuevas “ideas sobre la manera de promover el bienestar personal”, sino también propuestas y proyectos para “levantar el ser social, intelectual y moral” de quienes tuvieran “hambre y sed de justicia”. La higiene, la “ética social”, además de “las virtudes cívicas” y todo aquello que promoviera la constitución “de una humanidad mejor”, sin ningún tipo de “prejuicio político ni religioso”, constituían otros objetivos específicos y fundamentales. La Casa del Pueblo era también un centro de cultura que no se limitaba a atender a la población infantil; por el contrario, constituía un espacio que debía extender su influencia a toda la población, estableciendo “una corriente de entendimiento y de cooperación entre el hogar y la escuela”. Otra característica fundamental es que la educación estaría “siempre dentro del campo de la experimentación” y para ello realizaría prácticas en diferentes espacios como el jardín, las huertas, los campos de cultivo, los establos, el mercado, lugares todos en donde el maestro enseñaría nociones de vida y de trabajo. Los alumnos no sólo aprenderían a leer, escribir, contar, sino que habrían de conocer la naturaleza, siendo capaces de observarla e interpretarla a partir de la experiencia.³⁸

37. *Ibid.*, pp. 394-395.

38. *Ibid.*, p. 395.

La transformación que la SEP buscaba, en particular el Departamento de Educación y Cultura Indígena, no podía realizarse de la noche a la mañana. De hecho, las escuelas rurales, para constituirse en verdaderas Casas del Pueblo, debían de cumplir numerosos requisitos y superar múltiples obstáculos. Muchas escuelas no contaban con campos para el cultivo, ni gallineros, ni establos, ni semillas para sembrar; sin embargo, existían bases para ser optimistas, como el hecho de que en general los vecinos estaban cooperando. Corona calculaba que eran necesarios entre tres y cuatro años para que el proyecto de la Casa del Pueblo diera sus primeros resultados. Era indispensable comenzar “por formar entre los alumnos y otros miembros de la colectividad” nuevo hábitos; había que desterrar una forma de “idiosincrasia propia” de los habitantes rurales que inhibía la necesidad de prosperar y la búsqueda de “mayor bienestar”. En otras palabras, había que desterrar la apatía.³⁹

Para que el indígena dejara de ser un ser mecánico, no sólo tenía que aprender a leer y escribir; al mismo tiempo existía la necesidad de llevar a cabo varias reformas sociales cuyo objetivo principal era redimirlo, elevándolo “a la categoría de hombre”. Las escuelas habrían de convertirse en “verdaderos centros de educación”. Con el propósito de incentivar la convivencia social y la armonía, la Casa del Pueblo tenía que ser un espacio para la celebración de reuniones sociales. Una vez al mes, en la misma mesa, se sentarían y departirían alumnos, padres de familia y maestros. En esas reuniones los profesores narrarían cuentos y desarrollarían temas históricos; eran también espacios para el intercambio de ideas sobre las necesidades de la comunidad y la forma de mejorar las condiciones de vida, como “el perfeccionamiento de los cultivos” o “la procreación y selección de animales domésticos”. Se recomendaba realizar pláticas de carácter cívico y, dadas las limitaciones presupuestales, el papel protagónico del maestro misionero y del maestro rural era fundamental. Ellos tenían que promover la cooperación de los vecinos para la construcción de gallineros y corrales. Esa actividad implicaba “despertar el espíritu de ... asociación y el deseo de ayudar al país en la resolución de sus problemas”.⁴⁰

39. *Ibid.*, p. 395.

40. *Ibid.*, p. 396.

Tomando en cuenta las características de la localidad y la región, la Casa del Pueblo debía promover diversas actividades y conocimientos prácticos. En cuanto a las pequeñas industrias, la escuela y los maestros debían de promover la apicultura, avicultura, sericultura y crianza de varios tipos ganado, además del envasado de frutas, legumbres y cultivo de flores. La promoción de industrias locales como la confección de objetos elaborados con barro, mimbre, tule, oate, carrizo, palma o hule, era fundamental. En cuanto a los oficios, habría que promover la carpintería, la curtiduría o la jabonería. Para las niñas, de manera específica, era importante incluir cursos de economía doméstica con temas como remiendo, zurcido, corte y confección de ropa sencilla; no podían faltar clases de cocina para la elaboración de sopas de pastas, recetas con legumbres y platillos que incluyeran distintas clases de carnes y vegetales. Habrían de incluirse clases de dibujo vinculados a trabajos manuales. Para fomentar la observación de distintos procesos como la influencia del sol y de la luna en la naturaleza, las lluvias, las características geográficas locales y el cuidado de animales, las excursiones constituían un elemento clave. Para la adquisición de hábitos de higiene personal debían incluirse charlas sencillas en relación con el cuidado y la limpieza de “la piel, el pelo, la boca, la nariz, el oído y los ojos”.⁴¹

El programa de estudios de la Casa del Pueblo era de dos años y comprendía dos temas fundamentales: lengua nacional y aritmética. En pueblos en los que se hablara únicamente lengua indígena, la enseñanza del castellano constituiría un aspecto central durante el primero año. El aprendizaje de la lectura y la escritura serían desde luego aspectos de primer orden. Además, dentro de la materia de lengua nacional se incluían “conversaciones sobre asuntos propios de la Casa del Pueblo, del hogar o de la localidad”. La narración de cuentos vinculados a la vida real, además de la enseñanza de recitaciones simples y de composiciones, monólogos y diálogos, constituían estrategias fundamentales de aprendizaje. Copiar y dictar representaban prácticas claves para ejercitar la escritura. En cuanto al programa de aritmética se promovía el “conocimiento intuitivo” de números y de “cálculos objetivos, empleando los cuatro operaciones ... con los números del 1 al 20”. Luego se realizaban ejercicios de cálculos mentales y escritos con las operaciones básicas: sumas,

41. *Ibid.*, pp. 397-398.

restas, multiplicaciones y divisiones. Una vez concluida esa etapa, seguía la enseñanza de los quebrados. Otro tema importante era el “conocimiento práctico de las monedas mexicanas de cobre, bronce, níquel, plata y oro”, medidas como el metro, el decímetro y el centímetro.⁴²

Durante el segundo año, como parte del programa de lengua nacional, se realizaban “ejercicios sistemáticos para perfeccionar los conocimientos adquiridos en el primer grado sobre el idioma castellano”. Eso incluía la lectura de fragmentos de libros, cuentos o noticias de periódicos, así como ejercicios de reflexión sobre el contenido de los mismos, ya fuera de forma escrita o verbal. Se incluían ejercicios de “redacción de cartas, recados y órdenes de uso común y corriente”, además de ejercicios de caligrafía, reglas básicas de ortografía como el uso de mayúsculas y acentos, la utilización de la “h”, la “v” o la “b”, así como el uso de la “c”, la “s” y la “z”. Las reuniones sociales constituían momentos adecuados para enseñar algunas composiciones sencillas en verso o en prosa, así como algunos monólogos o diálogos. En la materia de aritmética era fundamental realizar ejercicios prácticos que implicaran la utilización de operaciones básicas con números enteros y decimales; además de ampliar los conocimientos sobre sumas y restas con quebrados con denominador común, y de ejercicios prácticos que implicaran la utilización de metros, decímetros y centímetros. Otro tema importante era la conversión de varas a metros y de libras a kilos. Sin duda era fundamental que “todos los cálculos aritméticos” estuvieran “en íntima relación con los asuntos o cuestiones de la vida real”.⁴³

Junto a las actividades escolares, la Casa del Pueblo debía considerar otras experiencias educativas como las excursiones a fábricas o pequeñas industrias, así como visitas a lugares en donde existieran actividades y “medios de vida”. Era importante utilizar “exhibiciones cinematográficas como medio de propagar la cultura agrícola, industrial, social y estética de los alumnos”. Resultaba indispensable hacer énfasis en el “desarrollo de los hábitos de higiene”, no sólo entre los alumnos sino en la población en general; no podía faltar la organización de grupos de deporte “para la práctica de

42. *Ibid.*, p. 398.

43. *Ibid.*, pp. 399-400.

todo tipo de juegos y competencias atléticas”, fomentando incluso “deportes peculiares de cada región”.⁴⁴

Todas las actividades, tanto físicas como estéticas o intelectuales, tenían como propósito formar “hombres libres, de iniciativa” además de “prácticos”. El ideal era crear seres con sentimientos bien definidos de responsabilidad, con “pleno dominio de sí mismos”, y con una “firme voluntad” de colaboración “con todos los demás hombres, a fin de labrar una existencia placentera para sí... y para los otros miembros de la colectividad”. Aun cuando la moral y la formación del carácter eran aspectos que se consideraban fundamentales, no se impartirían en una clase específica y en un tiempo determinado conforme a un programa establecido de manera rígida; por el contrario, era algo que debía estar presente en todas las actividades impulsadas por la Casa del Pueblo.⁴⁵

Los maestros necesariamente tendrían que considerar las circunstancias locales para diseñar sus estrategias educativas, puesto que en las zonas rurales el trabajo de los niños (en el campo) y de las niñas (en la casa) eran fundamentales para la reproducción de la familia campesina. En otras palabras, resultaba indispensable impartir “la educación de acuerdo con las actividades propias de la región y las condiciones económicas de los habitantes”. La distribución del tiempo y las actividades constituían puntos cruciales. Había que distribuir las actividades en un máximo de siete horas. En algunas épocas el año, cuando las actividades agrícolas demandaban mayor tiempo de trabajo de los infantes, las actividades intelectuales no debían suspenderse totalmente; por el contrario, había que buscar la forma de continuar desarrollándolas aunque fuera en “su más mínima expresión”. El maestro debía aprovechar esas coyunturas para recolectar material para sus clases, mejorar las condiciones físicas de la escuela, como el arreglo de los anexos o la construcción de lo que fuera necesario. Había que buscar un punto medio, evitando el riesgo de caer en el extremo de una “libertad irracional”, puesto que la acción de la Casa del Pueblo tenía que ser cotidiana, “disciplinada, regularizada, sistemática y progresiva”, tanto en sus “trabajos intelectuales” como en sus actividades mecánicas.⁴⁶

44. *Ibid.*, p. 400.

45. *Ibid.*, p. 400.

46. *Ibid.*, pp. 400-401.

En cuanto a las prácticas agrícolas, la SEP estableció varios lineamientos. En el primer grado se estudiaba el tipo de suelos, los instrumentos de labranza, las formas de preparar la tierra para el cultivo, la germinación de semillas, el tipo de siembras, las labores de conservación y técnicas para cosechar. En el segundo año se analizaban temas como transporte, almacenamiento de los productos, empaques, plagas y enfermedades, abonos y campos de experimentación. Un aspecto crucial se vinculaba al trabajo social asociado con “las mejoras agrícolas de la localidad” como la construcción de caminos rurales, “los detalles físicos del terreno y la situación económica de los habitantes”.⁴⁷ En el boletín de la SEP fueron publicados a manera de ilustración algunos ejemplos para que los maestros llevaran a cabo sus enseñanzas agrícolas. En el segundo año el profesor debía reforzar lo aprendido a lo largo del primer ciclo, haciendo énfasis en el aspecto económico. Mientras que en el primero las clases se vinculaban a las condiciones de la localidad, el ciclo de cultivo, la preparación de la tierra, la selección de semillas, entre otros temas, en el segundo ciclo era importante enfatizar la cuestión de los costos, incluyendo variables sobre el tiempo y el dinero.⁴⁸

EDUCACIÓN RURAL EN EL CALLISMO

Plutarco Elías Calles estaba convencido que México requería de una población “más homogénea y más armónica”; sin embargo, el sentido de la educación rural promovida por la SEP durante su gobierno adquirió matices significativos que marcaron algunas diferencias en relación con su antecesor, Álvaro Obregón. Para el nuevo presidente resultaba fundamental mejorar “las grandes colectividades” del país, es decir, “las masas campesinas, obreras e indígenas.” Un elemento clave era lograr “su incorporación plena a la vida civilizada”. Junto al reparto agrario, que permitiría el incremento de la producción agrícola y la “liberación económica” del campesino, “la educación de la población rural del país” habría de constituir, según Calles, otro de los elementos básicos de su administración. En su plan de gobierno se

47. *Ibid.*, p. 412.

48. *Ibid.*, p. 414.

incluía “la consolidación de los derechos” de los trabajadores, tanto en las ciudades como en “los centros industriales”. Se buscaba, en suma, “equidad y justicia para todas las clases sociales”. Con todo, puesto que la mayor parte de la población en México vivía en el campo, “el problema educacional de las masas rurales” merecía atención especial. No sólo se trataba de “combatir el analfabetismo”; era al mismo tiempo fundamental lograr “un desarrollo armónico” de la población indígena. Esa enorme masa de personas tenía que “incorporarse plenamente a la civilización”. Hasta donde las finanzas lo permitieran, la expansión de la escuela rural sería una de las prioridades de aquella administración.⁴⁹

De acuerdo con Manuel Puig Casauranc, el nuevo secretario de Educación, pese a todos los esfuerzos realizados hasta ese momento para incorporar a “las grandes colectividades campesinas y de la raza indígena a una vida propiamente civilizada”, los resultados aún eran totalmente insatisfactorios. Ante tales circunstancias, hizo un llamado a “todos los mexicanos de buena voluntad” y preocupados por el “mejoramiento colectivo”, a cooperar con el gobierno federal encabezado por el presidente Elías Calles. Resultaba imprescindible que los ciudadanos cuya concepción de patria fuese “correcta”, sacudieran su indiferencia y egoísmo y se sumaran al esfuerzo de las autoridades federales.⁵⁰ Si bien era evidente que la universidad constituía una pieza clave para la construcción del conocimiento científico, el esfuerzo educativo del gobierno federal haría énfasis en la educación básica, no sólo de la población urbana, sino sobre todo de la población rural, es decir, de “las grandes masas de campesinos, mestizos e indígenas”.⁵¹ Ambos tipos de población eran diferentes entre sí y por ello resultaba indispensable crear programas específicos para los alumnos de las ciudades y del campo. En los dos casos, un punto básico era la generación de conocimientos científicos para después proceder a la práctica. “Ningún programa”, pensaba Casauranc, podía “ser desarrollado con éxito sin el... conocimiento” de la población escolar, de las características y las problemáticas de los educandos que eran “la materia de

49. BSEP, Plutarco E. Calles, 1925, “Las ideas del Señor Presidente de la República en Materia de Educación”, t. III, núm. 8, p. 7.

50. BSEP, Manuel Puig, 1925, “Mensaje enviado por radio desde la estación de la Secretaría de Educación Pública, el 6 de diciembre de 1924”, t. III, núm. 8, p. 15.

51. *Ibid.*, p. 16.

aplicación de los planes educativos.” Así como sobre “la población urbana” era fundamental “establecer y ensanchar un departamento especial de investigación” social que mostrara las características generales de la población de las ciudades, era también indispensable establecer un departamento específico cuyo objetivo fuese el “estudio científico de la población rural”. Dicha instancia habría de analizar los “antecedentes antropológicos” de la población rural, su historia y sus problemáticas contemporáneas. Todo ese conocimiento sería de utilidad para un fin práctico: la incorporación de las masas rurales a la civilización.⁵²

Uno de los grandes problemas que la SEP enfrentaba era la carencia de maestros rurales bien preparados. Ni la Universidad Nacional ni las escuelas normales estaban generando los maestros que las escuelas rurales necesitaban. Un aspecto fundamental era la formación de profesores que hablaran la lengua indígena de la región donde habrían de enseñar. La experiencia mostraba, por otro lado, que los maestros formados en esas instituciones no estaban dispuestos a desplazarse a pequeñas localidades rurales para ejercer su profesión y educar a los habitantes del campo. De hecho, los hombres con la “preparación cultural necesaria” se negaban a abandonar la ciudad; no existían profesores dispuestos a participar en la “cruzada” para formar patria. En tal circunstancia, la secretaría se veía obligada a contratar profesores urbanos como maestros rurales, quienes no sólo carecían de “la preparación mental” adecuada, sino que no mostraban ningún interés por el campo y sus problemáticas sociales. En tanto se lograba la preparación de “un número suficiente de profesores para escuelas rurales”, una alternativa era reclutar a “los nuevos cruzados de la patria futura entre los hombres de buena voluntad” que conocieran “las necesidades del medio y de la población escolar”.⁵³

Con el propósito de unificar culturalmente a la población y crear “aspiraciones análogas” entre todos los mexicanos, la SEP creó dos nuevos departamentos. El primero se llamó Departamento de Antropología, cuyo objetivo central era “caracterizar” o analizar a la población rural del país mediante procedimientos científicos, para elaborar los programas de la SEP que estarían dirigidos a “las grandes masas campesinas”, tanto indígenas

52. *Ibid.*, p. 17.

53. *Ibid.*, p. 19.

como mestizas. Entre varios temas, dicha instancia investigaría “las causas por las que la población indígena” pudo alcanzar “un alto desarrollo integral” en tiempos pasados, es decir, antes de la conquista, así como las razones por las cuales los indígenas se convirtieron en un problema.⁵⁴ Ese trabajo, que venían realizando Manuel Gamio y su equipo desde la SAF, fue transferido a la nueva dependencia a partir del 1 de enero del año de 1925. De hecho, Gamio fue nombrado subsecretario de la SEP, puesto que desempeñó por un corto periodo hasta que entró en contradicción con Puig Casauranc al denunciar problemas de corrupción (González 1987, pp. 79-81).

Pese a los conflictos internos, el Departamento de Antropología continuaría estudiando las “ideas éticas, estéticas, religiosas”, así como los “idiomas, dialectos, hábitos, costumbres, aspiraciones y necesidades intelectuales y económica de la población indígena en épocas pasadas”; estudiaría también el comercio, la industria, la agricultura, la distribución geográfica, las habitaciones y la indumentaria. Esos conocimientos, aunados a los datos proporcionados por el estudio de la población contemporánea, permitirían a la SEP “deducir, por procedimientos lógicos ... los medios propicios para procurar la mejoría material e intelectual de las diversas agrupaciones nacionales”. En relación con el estudio de la población contemporánea el Departamento de Antropología comprendía cuatro áreas: *i.* Antropología y eugénica; *ii.* Estudios Sociales, Etnográficos y Lingüísticos; *iii.* Censo y Legislación Indígena; *iv.* Exposiciones Etnográficas.⁵⁵ Todas esas problemáticas, como se ha destacado en el capítulo anterior, fueron temas que Manuel Gamio y su equipo de colaboradores comenzaron a trabajar de manera sistemática en el programa de desarrollo integral llevado a cabo en el Valle de Teotihuacán.

Por su lado, el Departamento de Escuelas Rurales y de Incorporación Cultural Indígena (DERII) tomaría en cuenta el conocimiento científico generado por el Departamento de Antropología para su desempeño. La meta era crear 4 mil escuelas rurales, instituciones en las cuales los infantes del campo no sólo recibirían “instrucción primaria elemental” sino que aprenderían además “a localizar materias primas”, tanto vegetales como “animales y minerales”, con el objetivo de “transformarlas en productos comerciales de

54. BSEP, Anónimo, 1925, “Educación Rural, Departamento de ‘Antropología’ y de Escuelas Rurales e Incorporación Cultural Indígena”, t. III, núm. 8, p. 26

55. *Ibid.*, pp. 26-27.

venta efectiva y de útil consumo doméstico”. Esos conocimientos y habilidades habrían de extenderse a la población adulta “mediante cursos especiales en las escuelas mismas”, o mediante “conferencias al alcance de sus espíritus”. Dichas enseñanzas de teoría rudimentaria y “objetiva” habrían de apoyarse en “pequeños textos especiales” que estaban en proceso de elaboración.⁵⁶

Otro elemento significativo se refiere a la propuesta para la constitución de diez Centros de Incorporación Cultural Indígena cuyo objetivo central era la educación y la enseñanza “de las distintas razas indígenas”. Dichas instituciones tendrían que ubicarse en lugares estratégicos de la geografía del país, es decir, en regiones cuya población indígena fuese muy numerosa. Estos centros fomentarían la creación de hábitos adecuados de alimentación, vestido, higiene en los hogares, además de la necesidad de la recreación y el esparcimiento del espíritu. De esas instituciones habrían de egresar maestros *ad hoc* para escuelas rurales con población indígena.⁵⁷ La idea era crear también Centros de Industrialización en los que se enseñaran técnicas para mejorar el ganado “por medio de sementales selectos” y se promoviera la “generalización del uso de herramientas y materiales para las industrias propias de cada región”. Médicos, carpinteros, herreros, veterinarios, “mecánicos e instaladores de talleres para la industrialización de los recursos regionales”, formarían parte de la planta de profesores.⁵⁸

Durante el gobierno de Calles y una parte del maximato, funcionó la Casa del Estudiante Indígena, un centro modelo de internado e incorporación cultural indígena en el Distrito Federal. Según el plan original, esa institución tendría una capacidad para recibir “10 000 educandos de todas las regiones del país”, en la cual estarían “representadas todas las razas indígenas de la República”, tomando en cuenta “el número” de indígenas de cada grupo étnico. El proyecto planteaba reclutar a jóvenes indios de “14 a 18 años de raza pura”, sin importar su grado de instrucción, cuyas “características de inteligencia y de vigor físico” aseguraran un buen desempeño. En esa institución los estudiantes llevarían cursos “prácticos, industriales”, orientando a los alumnos hacia las industrias y el conocimiento de los productos de sus respectivas regiones. En el boletín de la SEP se afirma al respecto: será como

56. *Ibid.*, p. 27.

57. *Ibid.*, p. 27.

58. *Ibid.*, p. 28.

un gran centro de juventud indígena que, viviendo en comunidad para lograr el conocimiento y la fusión de los distintos aspectos de la mentalidad de las razas que pueblan el territorio de la república, se distribuirá en las escuelas de aplicación práctica del Distrito Federal. De dicha institución saldría, “ya incorporado plenamente a la vida civilizada moderna, un fuerte contingente anual de hombres bien dotados para la lucha por la vida”.⁵⁹ Si bien ese proyecto se llevó a cabo durante el callismo, se realizó con características distintas al plan original. En efecto, la Casa del Estudiante Indígena comenzó a funcionar a finales del año de 1925 con la dirección de Enrique Corona Morfín, y desapareció en 1931.

EL “PROBLEMA RURAL” SEGÚN GREGORIO TORRES QUINTERO

La Escuela Rural era la institución destinada a la educación de los habitantes cuya sobrevivencia dependía “de los productos de la agricultura”; sin embargo, existían varias confusiones en cuanto a su definición, en parte, derivadas de las muy diversas condiciones sociales de los pueblos, rancherías y otras localidades. Puesto que en la década de 1920 tres cuartas partes de la población en México era rural, la diferencia entre educación rural y educación urbana no era un tema menor; por el contrario, se trataba de un aspecto muy significativo. De hecho, dichas imprecisiones daban paso a diversos errores en cuanto a las estrategias educativas y los respectivos programas escolares. No obstante la “pobreza nacional”, la producción agrícola era “superior en valor a la producción minera”, que por lo demás estaba en manos de capitales extranjeros, incluido desde luego el petróleo. A pesar de eso, México “no se bastaba a sí mismo” en materia de producción de alimentos, siendo preciso importar “ganado y maíz”, además de “mantequilla y huevos”. En dichas circunstancias, era un “deber patriótico intensificar la producción agrícola”. Para resolver dicha problemática, un aspecto básico era lograr una “educación adecuada”. De ahí se desprendía “la necesidad de una escuela rural organizada, que tomara en cuenta tanto “las necesidades espirituales como económicas”

59. *Ibid.*, p. 28.

de los campesinos. Gregorio Torres Quintero no tenía duda de que era necesario contar con escuelas rurales de todos los niveles.⁶⁰

Si bien el discurso de la SEP establecía una diferencia entre educación rural y educación urbana, en la práctica la distinción no era para nada evidente. Parte del problema era la falta de claridad en relación con “los fines de una y los fines de la otra”. En ambos casos era fundamental que los niños comprendieran tanto “la vida individual” como la “vida social del medio en el que se desenvolvían”. Los infantes tenían que ser adiestrados de tal manera que al convertirse en adultos se adaptaran a su ambiente. El ciudadano del campo tenía que ser “rural en sus deseos, rural en sus empresas y propósitos”; debía ser alguien que amara la tierra y a su patria. El buen campesino tenía que estar compenetrado en la vida rural, de tal forma que la ciudad no fuese atracción “como las sirenas, con sus encantos ni sus luces”.⁶¹ La escuela rural no sólo debía de enseñar a leer, escribir y contar; tenía al mismo tiempo que ser capaz de crear sujetos inteligentes con la habilidad de “interpretar mejor sus funciones” en relación con la explotación de la tierra, haciendo rendir al suelo sus “más ricos frutos”; al mismo tiempo tenía que “mantener en su alma un acendrado afán por la vida rústica y acostumarlos a emplear su ocio en beneficio propio y de la comunidad”. Al mejorar la vida individual del sujeto, se produciría al mismo tiempo un beneficio para la comunidad en relación con la salud física, moral e incluso social. En resumen, afirma Quintero, la educación rural tenía que lograr que los campesinos fueran “mejores rancheiros y mejores ciudadanos”.⁶²

Era indispensable ofrecer una preparación adecuada a los maestros rurales. Ello implicaba que el profesor comprendiera las necesidades de la vida rural; además de ser culto y práctico, el educador tenía que ser alguien que estuviera dispuesto a permanecer en la comunidad como cualquier otro vecino, y mostrar disposición para colaborar por el bienestar de los habitantes locales. Por lo general, los maestros solían quedarse en los pueblos unos cuantos días, para después salir de ahí y abandonar la escuela y la comunidad. Ese era un problema general, no sólo de México sino también de otros países,

60. BSEP, Gregorio Torres Quintero, 1925, “Orientaciones y Organizaciones de las Escuelas Rurales”, t. IV, núm. 2, p. 200.

61. *Ibid.*, p. 201.

62. *Ibid.*, p. 202.

como Estados Unidos, según el testimonio de un agricultor estadounidense que Torres Quintero cita de manera amplia. Un aspecto crucial era por tanto que el “maestro se convirtiera en vecino del lugar para tomar parte en la discusión de los problemas rurales” y contribuir a su resolución; más aún, debía convertirse en líder y en un verdadero emprendedor que tomara la iniciativa de todo aquello que resultara benéfico para los niños y la comunidad. El buen maestro no podía ni debía limitar su trabajo al aula.⁶³

A pesar de que en algunas comunidades rurales existían escuelas desde la época colonial, muchas localidades permanecían en el atraso; los niños, al terminar sus estudios, pronto olvidaban lo que habían aprendido en las aulas por el hecho de que los conocimientos adquiridos nada tenían que ver con su vida diaria, como la escritura e incluso hablar español. Aquella escuela rural no respondía a “las necesidades reales” de la población del campo; además, los maestros, muy mal preparados, no lograron comprender “su misión”, sobre todo por la falta de conocimientos en relación con “los fenómenos sociológicos y económicos” de las comunidades en las que trabajaban. El buen maestro rural no podía limitar sus conocimientos y enseñanzas a las materias que se impartían en las escuelas urbanas. Los profesores rurales debían prepararse en al menos tres aspectos. Primero, tenían que conocer fundamentos de economía y sociología rural, herramientas que les permitirían comprender tanto los problemas como las “necesidades de la vida rural”. Sólo así el profesor estaría en condiciones de convertirse en “director y consejero de la comunidad”. En segundo término, para tener la capacidad de transformar la “vieja escuela rural” y convertirla en la escuela que exigía la agricultura moderna, el profesor habría de comprender de manera amplia “la organización escolar”. Por último, resultaba imprescindible ofrecer materias que permitieran aprovechar mejor la vida.⁶⁴

Torres Quintero afirmaba que: “los programas de las escuelas rurales deben basarse en lo que el campesino y su mujer deben conocer teniendo en cuenta la etapa social de cada agrupación”. No era lo mismo una comunidad rural dedicada a la caza o recolección y que utilizaba el arco y la flecha, que una comunidad donde la producción agrícola se llevara a cabo utilizando

63. *Ibid.*, p. 202.

64. *Ibid.*, p. 203.

arados o tractores modernos; sin embargo, pese a las diferencias entre los muy diversos tipos de comunidad, existían elementos compartidos en cuanto a la educación rural. El primero se vincula a “la salud y felicidad personales”, esto es, al “plano humano”. Un segundo elemento era “la preparación de los miembros de la familia para el buen cumplimiento de sus derechos y deberes cívicos y sociales”; finalmente, estaban los conocimientos prácticos indispensables para mejorar la vida mediante la explotación inteligente del medio ambiente y el desarrollo de industrias agrícolas.⁶⁵

El conocimiento del contexto social, económico y cultural constituía un requisito imprescindible para que la escuela respondiera “a las necesidades del medio”. Quintero estaba convencido de que la “vida en el campo y en las comunidades” merecía ser analizada en términos sociológicos. La gran diversidad de contextos y formas de comunidad se reflejaba en una amplia variedad de formas de organización y de necesidades locales. En el campo mexicano estaban representadas todas “las etapas de la civilización”. A pesar de dicha heterogeneidad, algo en común era el hecho que todas esas poblaciones vivían principalmente de la explotación de la tierra. Un aspecto central era la existencia o inexistencia de vías de comunicación. Para llevar a cabo una producción agrícola industrial eficiente era indispensable contar con carreteras “rápidas y seguras”. Muy pocas eran las regiones y las localidades “adelantadas”; en la mayor parte del territorio existían “costumbres casi primitivas”. Los indios utilizaban la coa para sembrar maíz; había casos en los que se utilizaban yuntas movidas por bueyes y arado egipcio. En regiones “más privilegiadas” se utilizaba “el arado de acero tirado por mulas o caballos”. El tractor representaba el instrumento más avanzado para la producción agrícola. En un extremo, existían “el sembrador” que cosechaba para sostener a su familia; en el otro, se encontraba el agricultor que producía para el mercado nacional e incluso para la exportación. La primera era una economía “empírica y primitiva”; la segunda “científica y moderna”.⁶⁶

Debido a la enorme heterogeneidad social, las condiciones de educabilidad eran distintas. En las localidades donde la producción se llevaba a cabo con métodos “primitivos” y el producto se destinaba al consumo

65. *Ibid.*, p. 204.

66. *Ibid.*, p. 204.

local, la familia resultaba un “elemento de educación muy eficaz”. El padre enseñaba a sus hijos los métodos rudimentarios de labranza “así como otras industrias productivas no muy complicadas”; por su parte, la madre instruía a sus hijas en aspectos básicos sobre “el cuidado del hogar” y en otras actividades como “el hilado y tejido”. En esos casos, la familia constituía el principal espacio social de ajuste al medio. Algo similar sucedía en localidades donde la familia buscaba “obtener una modesta sobreproducción” destinada a la venta en el mercado. En contraste, en regiones donde se practicaba la agricultura comercial, las condiciones eran diferentes. El hijo de un rancharo no podía limitar sus conocimientos a lo que su padre le podía enseñar; de hecho, necesitaba el apoyo de especialistas y del aprendizaje “de prácticas agrícolas más ilustradas”. Con estos elementos, Quintero argumenta sobre la necesidad de ser flexible en cuanto a las enseñanzas de la educación rural, creando distintas escuelas y diversas jerarquías, “desde las más humildes hasta las más encumbras en la escala pedagógica”.⁶⁷

Quintero sabía muy bien de la enorme heterogeneidad en cuanto al contexto social y económico de las diversas comunidades dispersas a lo largo y ancho del territorio nacional; sin embargo, al mismo tiempo, como muchos otros intelectuales y políticos, estaba convencido que “los medios rurales” padecían de “deficiencias económicas y sociológicas”. Dada la importante migración del campo a la ciudad, “la agricultura”, que constituía “la alimentación de la patria”, representaba un problema significativo. La disminución de la producción agrícola no sólo representaba “una mengua de sangre en la vida nacional”, sino también “en la raza”. Puesto que en México no existían estudios sobre ese proceso, no se sabía con precisión si la población rural estaba disminuyendo o aumentando. De lo que no había duda era sobre el hecho de que las revoluciones habían propiciado el desplazamiento de población rural a espacios urbanos, incluso hacia el extranjero, en búsqueda de seguridad y empleo. Dicha tendencia implicaba una “crisis agrícola e industrial” muy significativa. Era urgente reanudar el trabajo agrícola. En pocas palabras, “la vida rural” debía “renacer y encauzarse lo más rápidamente posible”. La estabilidad de la población rural en el campo constituía un requisito para asegurar el futuro. Por ello resultaba urgente mantener una población

67. *Ibid.*, p. 205.

compenetrada en la vida rural. Esa disposición debía ser heredada por los hijos y los hijos de sus hijos.⁶⁸

Un problema considerable, dado que “la vida del campo” era monótona y no “tan grata”, a juicio de Quintero. ¿Qué hacer? En primer lugar era preciso que la actividad agrícola fuese “realmente remunerativa”; en segundo término había que crear condiciones para una vida rural “atractiva socialmente”; para eso era necesario fomentar formas de recreación sana y terminar con “el aislamiento social”. De otra forma, los rancheros, que por el hecho de serlo “no dejaban de tener alma en el cuerpo”, corrían el riesgo de sentirse atraídos por la ciudad. El mayor problema, según Quintero, era el aislamiento “no sólo físico, sino psicológico y sociológico”. Una de las consecuencias de dicha circunstancia era “el desarrollo del individualismo” y un acendrado “espíritu de independencia”, característica de la población ranchera. Esa falta o ausencia de “trato social” los volvía “desconfiados y egoístas”. Vivían temiendo siempre ser engañados por los demás. Algo similar sucedía en “aldeas y pueblos pequeños”. Aun cuando muchas familias vivían “juntas”, en la práctica permanecían aisladas. En otras palabras, no existía un sentimiento de comunidad y no cooperaban entre ellos. Incluso algunos sociólogos opinaban que el peor lugar para crear una familia era la pequeña aldea rural.⁶⁹

El campo, donde los hombres se arruinaban y dislocaban, era también el espacio social en donde la escuela rural debía actuar, de forma coordinada, con otras agencias civilizadoras; la escuela debía fomentar “el desarrollo del espíritu de ayuda mutua y de cooperación social”. La base de nuevas formas de convivencia y cooperación en la población rural se encontraba en “la organización de actividades de naturaleza económica” que motivaran al agricultor a “producir más y mejor”, a transformar las materias primas en “manufacturas bien acabadas en el lugar mismo de su producción” y a llevar esos productos a los lugares de venta adecuados. Una vez establecida dicha base económica, sería posible entonces fomentar y desarrollar otras tendencias sociales, “educativas, recreativas, morales” e incluso actividades estéticas. Luego se desarrollaría la actividad política. Si bien el proyecto parecía irrealizable, tomando

68. *Ibid.*, p. 206.

69. *Ibid.*, p. 207.

en cuenta otras experiencias de pueblos europeos y sobre todo de Estados Unidos, Quintero subraya que la escuela rural había dado pruebas fehacientes de ser fuerte y eficaz al estar inspirada en ideales cívicos.⁷⁰

La clave de la escuela rural se encontraba en la organización social. En particular, había que atender tres aspectos fundamentales. En primer lugar, la organización material, vinculada con el edificio, los muebles y los útiles; en segundo término, “la organización intelectual o pedagógica, relativa a la selección u arreglo del programa y su presentación por medio de la enseñanza”, asociados con horarios, formación de los grupos y promoción de los alumnos; finalmente, la organización social propiamente dicha, es decir, la relación entre la escuela y la comunidad, por un lado, así como “las relaciones de los alumnos unos con otros y con el maestro” por el otro. Si bien las autoridades escolares habían atendido de manera sistemática los dos primeros aspectos, el tercer punto era el más problemático. Era precisamente este último aspecto donde Torres Quintero buscaba realizar su principal aporte. A su juicio, la relación entre escuela y comunidad era el aspecto más problemático y desatendido hasta el momento. La escuela no proporcionaba a la comunidad una forma de hacer la “vida más amplia, más feliz y más eficiente”; por su lado, la comunidad no daba “a la escuela toda la ayuda y la cooperación” que ella necesitaba. El problema se tornaba aún más complejo puesto que los habitantes esperaban todo del gobierno “y nada de nosotros mismos”. Esa falta de iniciativa privada convertía a México “en un pueblo sin espíritu ni aspiraciones”. Según Quintero, los mexicanos, como los musulmanes, vivían “sentados en la puerta de la tienda, esperando pacientemente” a que se cumpliera “la voluntad de dios”. Ante esa situación, resultaba indispensable reflexionar sobre las causas del estancamiento “social, moral, económico, cívico y político” de las comunidades rurales, y proponer soluciones para “despertarlas” y sacudirlas de ese “marasmo” en el que se encontraban. La escuela rural moderna debía de ser “una institución llamada a transformar eficientemente” a las “comunidades rurales incorporándolas a la civilización y haciéndolas que aumenten y perfeccionen la producción agrícola, base de la alimentación nacional y de la energía de la raza”.⁷¹

70. *Ibid.*, pp. 207-208.

71. *Ibid.*, pp. 208-209.

Esta forma de percibir las cosas era compartida por muchos intelectuales y políticos. Manuel Puig Casauranc, como titular de la SEP durante el gobierno de Calles, escribe en el año de 1927: “El estado de atraso que en todos los órdenes guardan las comunidades rurales de nuestros país, ha planteado al Gobierno emanado de la Revolución, el *problema de la vida rural*, el cual reclama imperiosamente una solución satisfactoria si es que la República ha de figurar entre los pueblos civilizados”. Además señala que: “el problema de la vida rural” alude, entre otras cosas, a “las cuestiones de cómo hacer el suelo más productivo”; de “cómo dar al campesino mayor bienestar y más comodidades”; de “cómo incorporarlo a la civilización” y de “cómo hacer de la vida del campesino más grata y agradable”.⁷² A pesar de que el mismo personaje planteaba la necesidad de “educar a los niños para la vida rural y no para la vida urbana”, y subrayaba además la necesidad de una “educación diferente en su contenido y en sus tendencias entre la escuela rural y la urbana”, y aun cuando para Puig resultaba indispensable establecer “un programa práctico de estudios en el que las asignaturas y actividades” fueran la expresión “fiel de las necesidades y aspiraciones de la comunidad rural”, una buena proporción de las acciones del gobierno federal contradecía esa convicción o por lo menos matizaba la definición de lo que se consideraban “aspiraciones populares”. En efecto, existía una preocupación muy grande en torno a las necesidades locales; con todo, muchas de las expectativas del campesino iban a contracorriente de las aspiraciones de los modernistas; de hecho, los programas de desarrollo desataron numerosas manifestaciones de resistencia, generando resultados diversos.

EDUCACIÓN RURAL EN EL MAXIMATO

El asesinato de Álvaro Obregón en el mes de julio de 1928 marcó el inicio de una nueva etapa en la historia política de México. Es sabido que Plutarco Elías Calles se convierte en el *jefe máximo* de la revolución entre 1929 y 1935. Si bien no llegó a ser tan poderoso como varios historiadores lo han señalado, Calles

72. BSEP, 1927, “Plática del Dr. J. M Puig Casauranc, Secretario de Educación Pública, a los miembros de las Misiones Culturales, del 25 de febrero de 1927”, t. XVII, núm. 5.

tuvo la habilidad de convertirse en un “árbitro político” en el ámbito nacional (Buchenau 2007, p. 144). No sólo creó el Partido Nacional Revolucionario (PNR), una pieza clave en el proceso de institucionalización del nuevo sistema político mexicano; logró también convertirse en el principal dirigente político del gobierno federal a lo largo de seis años (1928-1934), una etapa en la que Emilio Portes Gil, Pascual Ortiz Rubio y Abelardo Rodríguez fungieron como presidentes de la república por periodos breves. Calles también tuvo capacidad de ejercer cierta influencia sobre el presidente Lázaro Cárdenas del Río durante el primer año de su administración. En ese periodo hubo varios secretarios de Educación Pública: Ezequiel Padilla (1928-1929), Joaquín Amaro (1929-1930), Aarón Sáenz (1930), Manuel Puig Casauranc (1930-1931), Narciso Bassols (1931-1934), Eduardo Vasconcelos (1934) e Ignacio García Téllez (1934-1935).

Otro aspecto significativo que influyó en los procesos regionales y nacionales fue la crisis económica de 1929 en Estados Unidos. El *crack* financiero afectó al mundo entero y México no fue la excepción. Para los fines de este trabajo, de especial relevancia fue la repercusión que tuvo en el decremento de la producción agrícola. Si pocos años antes Torres Quintero llamaba la atención sobre la urgencia y la necesidad de incrementar la producción en el campo y de crear condiciones para controlar la migración del campo a la ciudad, con la crisis del 29 el tema se vuelve aún más candente. Para esa coyuntura, el reparto agrario era aún poco significativo y las nuevas condiciones nacionales e internacionales afectaron las propuestas agrarias y los planes de dotación y restitución de ejidos de los llamados gobiernos revolucionarios. Portes Gil continuó impulsando el reparto; sin embargo, los juicios de amparo solicitados por los propietarios afectados, así como la resistencia de algunas comunidades indígenas para convertirse en ejidatarios, lo transformaron en un proceso complejo. Lo más importante, la constitución de ejidos y el reparto de tierras llegaron a convertirse en instrumentos eficaces para integrar a los campesinos, ejidatarios, comuneros o pequeños propietarios a las estructuras corporativas que logran consolidarse en los años del presidente Cárdenas. Pascual Ortiz Rubio dio por terminada la reforma agraria, estancando con ello el reparto; sin embargo, éste fue retomado por Abelardo Rodríguez, quien restableció el Código Agrario en 1932, una legislación que lo preparó para su aplicación masiva durante la administración

cardenista. La crisis de 1929 tuvo también efectos en otros ámbitos como la política de educación rural. Si bien desde el inicio la SEP se planteó como objetivo central promover la capacitación de los habitantes del campo para integrarse al mercado laboral asociado a la expansión de la industria, en las nuevas circunstancias, el énfasis en la industrialización del campo se vuelve más evidente. Esto fue especialmente notable durante el maximato y la presidencia de Lázaro Cárdenas.

El *jefe máximo* modificó su postura en torno al problema agrícola, en particular en relación con el ejido. De hecho, para esa etapa de la historia, Calles estaba convencido de que la solución al problema del campo estaba en la propiedad privada y no en el ejido. Narciso Bassols, como titular de la SEP durante los gobiernos de Ortiz Rubio y Abelardo Rodríguez, impulsó algunos cambios en la educación rural. Aquel funcionario expuso sus ideas en torno al programa general de educación en México en un seminario llevado a cabo en el mes de julio de 1932, frente a un público estadounidense en el Teatro Orientación.⁷³ Además del “problema” de la heterogeneidad cultural, un elemento básico de su discurso refiere las profundas diferencias entre el campo y la ciudad. A juicio del secretario, representaban dos “sistemas intelectuales, dos doctrinas... independientes una de otra” e incluso dos sistemas de educación diferenciados. La diversidad racial, así como los antagonismos económicos, además de un cúmulo de circunstancias políticas, explicaban esa distancia entre la ciudad y el campo.⁷⁴ La historia mexicana estaba cruzada por una “trágica y vieja disputa de intereses, tendencias, fuerzas vitales e ideas” entre “ambos mundos diferenciados”. Si bien la independencia fue un movimiento que involucró principalmente a la población rural, con el correr de los años la ciudad se impuso sobre el campo. En el México independiente “el ritmo de la vida social” en el espacio rural comenzó a ser determinado por el espacio urbano; se trata de una tendencia que fue volviéndose más evidente con el paso de los años. Ese contraste entre ciudad y campo constituía un claro emblema de la falta de integración cultural y económica de la nación mexicana. Dicha diferencia es crucial para entender el programa de la SEP ya

73. Narciso Bassols, 1932, “The general program of education in Mexico; and address delivered by His Excellency the Minister of Education, Señor licenciado Narciso Bassols before the Seminar in Mexico, on July 19, 1932”, Biblioteca Butler, Universidad de Columbia en Nueva York, microfilm 308, Z, caja 407.

74. *Ibid.*, p. 4

que no sólo afectaba la organización de métodos pedagógicos, sino también la “estructura misma del sistema de educación”. De hecho, la secretaría a su cargo contemplaba estrategias específicas para la educación rural y para la urbana,⁷⁵ a diferencia de lo que sucedió en la Secretaría de Instrucción Pública (antecesora porfirista de la SEP), la cual se limitaba principalmente a ofrecer educación en espacios urbanos. En contraste, el ministerio a las órdenes de Bassols tomaba en cuenta “las aspiraciones y las necesidades de los campesinos”; el objetivo era lograr una “verdadera integración al organismo nacional” hasta alcanzar la “redención de las masas agrícolas”. Según Bassols, una de las consecuencias del movimiento revolucionario fue haber despertado el deseo de educación entre los habitantes del campo; por ello, el gobierno federal había creado una estrategia para satisfacer dicha necesidad; la secretaría a su cargo extendió a todo el país el sistema educativo.⁷⁶ Para el momento en que Bassols escribe, es decir, 1932, existían ya miles de escuelas rurales distribuidas a lo largo y ancho del país. Al inicio del programa educativo en el año de 1921, recuerda, fue necesario convencer a los campesinos sobre la necesidad de construir escuelas; pese a múltiples dificultades, los indígenas contribuyeron a su creación.⁷⁷ El cambio en el paisaje fue visible con el paso de los años; a juicio de aquel secretario, mientras que en muchos pueblos las iglesias se convertían en ruinas, las escuelas se multiplicaban. Esa transición no sólo hacía referencia a un cambio en el aspecto físico y material de las localidades; constituía además el emblema de un cambio psicológico de gran relevancia, asociado al profundo cambio cultural que el país estaba experimentando con la conducción de los gobiernos revolucionarios. Bassols no tenía duda de que los campesinos depositaron su fe en la escuela; más aún, consideraba que los habitantes del campo se habían de hecho reagrupado espiritualmente alrededor de la escuela, identificándose entre sí de una manera “fecunda y consciente”, desplazando a la Iglesia como núcleo aglutinador de la población.⁷⁸ La edificación de miles de escuelas en el país no hubiera sido posible sin la cooperación de los campesinos; además, los trabajadores del campo estaban recibiendo parcelas, terminando así con su antigua condición de esclavitud.⁷⁹

75. *Ibid.*, p. 5.

76. *Ibid.*, p. 6.

77. *Ibid.*, p. 7.

78. *Ibid.*, p. 8.

79. *Ibid.*, pp. 9-10.

Si bien entre la visión de Bassols y las prácticas específicas en pueblos y localidades existían distancias importantes, es interesante la postura del secretario, ya que estaba estableciendo nuevas bases de la estrategia civilizadora impulsada por el gobierno federal, en especial por la SEP. Por un lado, el llamado problema indígena termina por transformarse en “problema rural”; por otro, tanto el reparto agrario como la educación rural entraron en una nueva etapa dado que en un proceso gradual, tanto los trabajadores del campo como los profesores, fueron integrados al Estado de la posrevolución mediante estructuras corporativas.

Copia para el SNI

IV

MISIONES CULTURALES Y LA CUESTIÓN SOCIAL

Las Misiones Culturales (MC) constituyen un eslabón importante en la cadena de “experimentos sociales” financiados por el gobierno federal a través de la Secretaría de Educación Pública. El proyecto no fue idea de una sola persona y sus características cambiarían a lo largo del tiempo. Se trata de un proceso social complejo que atraviesa distintas etapas. La definición que la propia SEP ofreció se modificó con el paso de los años; sin embargo, un aspecto básico que se reproduce en el transcurso del tiempo fue el énfasis sobre la necesidad de realizar investigación con la finalidad de conocer las potencialidades productivas locales y regionales, así como las costumbres, las creencias y las necesidades de los pobladores. Al crearse las primeras misiones, su objetivo central era ofrecer entrenamiento profesional a los maestros federales. Siguiendo la línea de José Vasconcelos, su objetivo original era “mejorar las condiciones de preparación de los maestros rurales en servicio”;¹ sin embargo, argumenta Ramírez, las circunstancias los “obligaron” a ampliar los objetivos incluyendo metas en cuanto al trabajo social con las comunidades rurales. En la práctica y de forma paulatina, la cuestión de “la propaganda y la extensión educativa para el mejoramiento de las comunidades” fue incrementándose, hasta llegar a convertirse de hecho en el principal objetivo.²

Como se muestra en estas páginas, con el paso de los años las MC fueron volviéndose más complejas; tales modificaciones se relacionan con las dificultades que encontraron los misioneros para llevar a cabo el cambio cultural que la SEP buscaba impulsar, y con el contexto político, en especial el

1. AGN, AHSEP, DMC, c. 50, “Historia, orígenes y tendencias de las Misiones Culturales. Éxitos y fracasos. Breve análisis de las casusas”, documento elaborado por Rafael Ramírez, 31 de diciembre de 1927. Ese ensayo sería publicado en el libro de la SEP arriba citado, *Las Misiones Culturales en 1927*, pp. 41.
2. Manuel Puig Casauranc (1928); Gonzalo Aguirre Beltrán, 1992, *Teoría y práctica de la educación indígena*.

conflicto cristero. Los cambios se observan en el interior de las propias misiones y en su forma de organización. Las trabajadoras sociales no formaron parte de los equipos de trabajo sino hasta 1926; ellas fueron las responsables de varios asuntos extraescolares vinculados con la familia, la higiene y el género, en especial de la educación de las mujeres. A juicio de Rafael Ramírez, la cuestión social estaba cobrando cada vez mayor relevancia, al grado de considerarse la posibilidad de establecer un departamento de bienestar social dentro de la SEP.³ Si bien esa propuesta no llegó a cristalizar, Ramírez da en el clavo al hacer énfasis en la cuestión social como el elemento que modificó el propósito inicial de las MC.

LOS CURSOS DE INVIERNO

La SEP organizó varios *Cursos de Invierno* a partir del año de 1921, con el objetivo de mejorar la preparación y desempeño de los maestros (Fell 1989, pp. 144-145). Según Roberto Medellín, uno de sus principales promotores, ninguna reforma educativa podría ser efectiva sin contar con un cuerpo docente bien preparado. Por ello la SEP organizó “cursos destinados a conseguir el mejoramiento cultural y profesional y práctico de los maestros”, en lo cual colaboraron la Facultad de Altos Estudios y la Secretaría de Agricultura y Fomento (SAF), organismo que facilitó las instalaciones del internado de la Escuela de Agricultura de la Ciudad de México.⁴ Uno de los documentos publicados en el Boletín de la SEP señala:

Los cursos de invierno fueron dedicados muy especialmente a los maestros rurales, porque en el sentir del Departamento la Escuela Rural no podrá llenar su misión educadora si los maestros no basan sus enseñanzas en las actividades manuales, tales como el cultivo de la tierra y las variadas pequeñas industrias y ocupaciones que se derivan de la agricultura; sí los maestros no aprovechan las aptitudes de los niños encauzándoles convenientemente para procurar hábitos de cooperación y de trabajo, y sí estos mismos maestros no llegan a entender cuál es la verdadera misión

3. SEP, 1928, Rafael Ramírez, “Historia, orígenes y tendencias de las Misiones Culturales. Éxitos y fracasos. Breve análisis de las causas” en *Las Misiones Culturales de 1927*, p. 39.

4. BSEP, Roberto Medellín, 1923, “Los cursos de invierno de 1923”, t. I, núm., p. 197.

de la escuela de los campos y de las aldeas, que no es otra sino la de conseguir, para la vida rural, *un ambiente de mayor comodidad y progreso*.⁵

Se buscaba “unificar su criterio en materia de ideales educativos”; era al mismo tiempo una oportunidad para “estrechar los vínculos de solidaridad” entre los profesores. El curso fue organizado con base en tres ejes para cumplir con tales objetivos. El primero, de carácter académico, fue el estudio de todos aquellos aspectos vinculados con las tareas docentes como la “Ciencia de la Educación, la Psicología Educativa, la Organización y Administración Escolar”. El segundo eje tenía que ver con las “Ciencias Aplicadas” como el aprendizaje de “pequeñas industrias caseras”, además de las “ocupaciones rurales”, que resultaba pertinente difundir en todo el país. En tercer lugar, se buscaba actualizar a los profesores en relación con los avances científicos y la literatura especializada, lo que incluía, entre otras actividades, la asistencia a conferencias, recitales y museos.⁶

Los cursos de 1923 se llevaron a cabo durante las vacaciones de invierno. En la clase de Granja escolar se ofrecieron lecciones de arboricultura, hortalizas y trabajos en el campo. Se impartió una clase de educación que incluyó “conversaciones sencillas y concretas sobre técnicas de enseñanza, psicología de la educación y organización de la escuela rural”. En la clase de canto ofrecieron lecciones de “coros escolares para la escuela primaria”. Los cursos de deportes incluyeron “juegos para niños de primaria”. Hubo clases de lechería en las que los profesores aprendieron a conocer la calidad de la leche, sus usos y maneras de conservarla, así como de apicultura. Algunos cursos para mujeres fueron sobre conservación de frutas, cocina, corte, confección y puericultura. Jabonería, curtiduría o sericultura se ofrecieron como cursos optativos.⁷

En total participaron cerca de 800 personas. El gobierno federal financió el transporte, hospedaje y alimentación de los más de 400 maestros de todos los estados de la república; asistieron además “cuatrocientos alumnos libres”, es decir, profesores del Distrito Federal que sólo cursaron dos o tres materias. Para la SEP aquella experiencia representó un éxito. Nadie

5. *Ibid.*, p. 197. Cursivas nuestras.

6. *Ibid.*, p. 200.

7. *Ibid.*, p. 199.

podía poner en duda la importante labor que se estaba llevado a cabo, no sólo en términos académicos sino también en cuanto a la socialización “al poner en contacto ... a los maestros de toda la nación, conociéndose y estimándose como miembros de la gran familia mexicana”.⁸

Las actividades iniciaban a las seis de la mañana, cuando los alumnos se levantaban para asearse. Después se desplazaban a los salones para tomar las primeras lecciones prácticas sobre el cultivo de la tierra en terrenos agrícolas de la misma escuela; ahí los alumnos aprendían “principios agrícolas” utilizando instrumentos para trazar y cultivar el campo. Luego del desayuno, se dividían en grupos para tomar clases de “lechería, apicultura, conservación de frutas, curtiduría, jabonería, economía doméstica práctica, dibujo, deportes, avicultura, leporicultura, sericultura, floricultura y pequeñas industrias”. A la una era la hora del “almuerzo”. La alimentación era sana y variaba todos los días: “ordenadamente se come, se platica se hacen proyectos y después de breves momentos de agradable sobremesa, los profesores pasan a sus departamentos para asearse de nuevo y tomar algunos minutos de reposo”. Después, a las dos de la tarde, se reanudaban las clases de educación, problemas prácticos, psicología aplicada a la educación, administración escolar, higiene en la vida rural, orientación vocacional, educación física, juegos, deportes y dibujo. También por las tardes, los alumnos tuvieron la oportunidad de tomar cursos de filosofía, física, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales. Las clases terminaban a las seis. Dado que la recreación era un aspecto central, se proyectaron varias películas gracias a la colaboración del Departamento de Bellas Artes. Además se organizaron excursiones a distintas partes de la Ciudad de México. Luego de seis semanas de intensa actividad, aquellos alumnos-profesores regresaron a sus respectivos lugares de origen.

EL EXPERIMENTO DE SAN JOSÉ, MORELOS

Elena Torres Cuellar, protagonista de la historia de la educación rural en México en las décadas de 1920 y 1930, dejó numerosos testimonios sobre el

8. *Ibid.*, p. 199.

origen y funcionamiento de las Misiones Culturales.⁹ Por iniciativa de ella, en el año de 1923 se echó a andar una Misión Cultural Experimental. Torres laboraba entonces en la SEP como encargada de Desayunos Escolares, un programa que ofrecía alimentación a algunos niños de primaria de bajos recursos con problemas de desnutrición. Ella tenía muy claro que se trataba de un “experimento”, por lo que el proyecto no podía convertirse en una institución hasta conocer y evaluar sus resultados. La misión estuvo dividida en cuatro secciones: I. Instrucción; II. Cultivos y cría de animales; III. Construcciones; IV. Higiene, puericultura y enfermería. Para su ejecución era necesario contar con la colaboración de dos maestros de escuela “responsables de enseñar a leer, escribir y contar”; ellos habrían de capacitar a los alumnos más destacados como “maestros rurales”, para continuar clases una vez que la misión dejara el lugar. Era necesaria la participación de un agricultor cuyo principal objetivo sería “fundar huertos y gallineros”. La idea era cultivar hortalizas y árboles frutales, así como la crianza de “aves de corral” utilizando “procedimientos modernos”. El equipo incluía dos albañiles y un carpintero para la construcción de una escuela con un salón de clase, un taller y un dispensario. A manera de ejemplo para la población local, el plan incluía la construcción de una o dos casas cómodas de “tipo humilde”. Participarían también una enfermera y una partera, quienes estarían a cargo “de los trabajos de higiene privada”; colaborando además en “la obra educativa general”. La misión estaría bajo la dirección de un jefe, siendo el responsable de su adecuado funcionamiento, además de gestionar recursos “para llevar a efecto el experimento”.¹⁰

Elena Torres terminó de elaborar su plan de trabajo el 4 de agosto de 1923, es decir, casi un trimestre antes de que diera inicio la primera Misión Cultural organizada por la SEP en Zacualtipán, Hidalgo. La idea era comenzar con las actividades en el mes de septiembre; sin embargo, distintos “trastornos políticos” lo impidieron; sería hasta noviembre del mismo año cuando finalmente pudo iniciar con el experimento. La misma Torres tuvo

9. La información de este apartado proviene de un texto inédito de Elena Torres Cuéllar, titulado “Las Misiones Culturales y la Educación Rural” del año de 1939. Es un manuscrito que probablemente quería publicar como libro y que se encuentra depositado en el Fondo documental Elena Torres en la Biblioteca Francisco Xavier Clavijero de la Universidad Iberoamericana, c. 6.

10. *Ibid.*, p. 30.

problemas en la SEP a pesar de contar con una licencia para llevar a cabo ese trabajo. Se comunicó entonces con Ramón de Negri, ministro de Agricultura y Fomento, solicitándole “patrocinar la Misión Experimental”; fue nombrada “propagandista de aprovechamiento de ejidos”, lo que le permitió comenzar a trabajar de tiempo completo en esa aventura. Torres eligió el estado de Morelos como sede, dado que dicha entidad federativa era la cuna del agrarismo y el reparto agrario ya se había realizado, circunstancia que le permitiría “trabajar mejor que en cualquier otro Estado de la República”. Un año antes, en octubre de 1922, realizó un recorrido por el estado. En 1923 volvió a visitar varias localidades ubicadas entre Cuernavaca y Cuautla, “acompañada por el General Genaro Amezcua”, quien era entonces delegado de la Secretaría de Agricultura y Fomento. Al final, por su ubicación geográfica, eligió el pueblo de San José, un paso obligado para llegar a otros poblados de la zona.¹¹

La misión comenzó a trabajar de manera limitada con la participación de una enfermera, un albañil-carpintero y la propia Elena Torres. La primera acción fue iniciar la inscripción escolar; además “se promovió en Cuautla el establecimiento de clases especiales de higiene y puericultura para las niñas que cursaban los últimos años de enseñanza primaria”. Se organizaron varias conferencias con la finalidad de dar a conocer el objetivo de la misión y lograr la cooperación de los vecinos. Un aspecto muy relevante del trabajo realizado fue la constitución de la cooperativa para la construcción de casas. Entonces la SAF estaba promoviendo la organización de cooperativas. Como propagandista de aprovechamiento de ejidos, Elena solicitó datos sobre el trabajo agrario realizado en el estado e investigó el tipo de cooperativas que habían sido ya constituidas en los pueblos cercanos a Cuautla. Luego de tres semanas de trabajo, llamó a una reunión para la formación de una cooperativa. Se discutió en esa coyuntura “el tipo de casa que la Misión llevaba”, un modelo diseñado por el ingeniero Federico Méndez Rivas. Para ese momento, había estallado la rebelión de la huertista y aquellos habitantes se mostraron reticentes a participar en el proyecto. Existía el temor de que las fuerzas armadas llegaran a la región, quemaran casas y robaran sus escasas pertenencias, como ya había sucedido en ocasiones anteriores. En esa junta afirmaron no tener dinero para iniciar con los trabajos. Por lo mismo, le

11. *Ibid.*, p. 31.

informaron a Elena sobre la suspensión de las obras en relación con el mejoramiento de sus viviendas; sin embargo, al día siguiente se presentaron cuatro individuos con quienes organizó la cooperativa.¹² Dado que todos los vecinos de San José tenían designado un “terreno para construir su casa dentro del pueblo”, propuso realizar una rifa de cuatro números para iniciar las construcciones. El primero en la lista fue Anacleto Guadarrama. Esa fue la primera casa construida por la cooperativa. Para marzo de 1924 fue concluida la Escuela Campesinos Libres. El edificio se encontraba junto a un camino por el que transitaban muchas personas. Dicha construcción constituía, a juicio de Torres, un buen ejemplo a seguir. Las casas en San José se construían con “varas y zacate”. Tanto la escuela como la cooperativa eran las únicas “construcciones sólidas” del pueblo.¹³

Al reflexionar sobre las actividades educativas desplegadas por la misión experimental de San José, Torres resalta los trabajos realizados por la enfermera y la maestra. Por las condiciones en el campo, no era posible “trabajar bajo la tiranía de un horario marcado por las autoridades superiores de Educación”; muchos aspectos escapaban “a la consideración meramente pedagógica”. Los niños tenían obligaciones que no podían eludir, como “el pastoreo del ganado, el riego de los sembrados y el corte de fruta en las huertas”. Esas eran actividades que los infantes realizaban y constituían “un valor positivo en la vida económica de las familias”. Las niñas, por su lado, colaboraban “en los trabajos de la casa”, atendiendo “el cuidado de los niños pequeños” mientras que sus madres iban al mercado para vender leche, huevos, legumbres u otros productos. Resultaba complicado lograr la asistencia de los niños a la escuela por las mañanas. En esa circunstancia se organizaron dos grupos; el primero cubría un horario de 10:30 a 13:30, al que podían asistir niños y niñas menores de doce años; el segundo era por la tarde, al cual podían asistir tanto adultos como los niños que tenían responsabilidades laborales por las mañanas. Torres insiste sobre el hecho de que los trabajos realizados en relación con la organización escolar eran experimentales, por ello estaban “sujetos a observación y de ninguna manera a sistema”. Al echar a andar la escuela la curiosidad de los habitantes locales era muy grande,

12. *Ibid.*, pp. 32-33.

13. *Ibid.*, p. 35.

por lo que recibieron la visita de muchas personas. Al inicio quedaron inscritos un total de 72 adultos en la escuela nocturna, siete de los cuales eran analfabetos.¹⁴

En relación con el programa para el grupo de los adultos alfabetizados, la estrategia fue algo diferente. Durante los primeros dos meses se ejerció la lectura con la utilización de un diccionario. Todos los días se impartió una clase de aritmética. Para el tercer y cuarto mes se realizaron “lecturas especiales sobre Historia y Geografía”; se llevaron a cabo además “ejercicios de composición y lectura de Prensa”; se instruyó también sobre “el sistema métrico decimal” y se realizaron ejercicios sobre “medidas de longitud, de superficie y de capacidad”. La utilización de la pequeña biblioteca fue fomentada para consultar temas de agricultura, geometría, aritmética u otras materias. Se incluyeron clases sobre quebrados y su utilidad para usos comerciales. Otro punto significativo fue la enseñanza del “método para medir terrenos”, hacer triangulaciones. Todos estos aspectos permitieron “mantener el interés de los alumnos hasta el final”.¹⁵ A pesar de no saber leer y escribir, muchos de aquellos habitantes poseían “una suma considerable de conocimientos científicos” sobre los fenómenos naturales, la forma de sembrar, el riego y el cultivo de los productos agrícolas. En distintas localidades existían habitantes con conocimientos significativos sobre industrias manuales como talabartería, hojalatería o albañilería. A juicio de Elena Torres, era indispensable retomar y aprovechar todas esas habilidades para mejorar la vida rural.¹⁶

El programa de la escuela diurna incluía aspectos como el aseo y sus anexos, clases de lengua nacional y aritmética, “narración de cuentos y pláticas de Historia y Geografía”, así como “juegos de construcción” utilizando herramientas proporcionadas por la Secretaría de Industria, Comercio y Trabajo. En relación con las niñas, se impartieron clases de “elaboración de comida, casa de muñecas y costura”. Se organizó una Junta de Educación, organismo que en teoría sería el encargado de vigilar el cumplimiento de las metas de los trabajos escolares. En colaboración con los alumnos y otros miembros de la comunidad, el maestro estaba obligado a cultivar una parcela escolar. Esa junta sería la encargada de administrar los gastos derivados del

14. *Ibid.*, p. 36.

15. *Ibid.*, pp. 36-37.

16. *Ibid.*, p. 38.

cultivo de la tierra, así como del dinero obtenido por las cosechas o “cualquier otro recurso... a favor de la escuela”.¹⁷

Un aspecto fundamental de aquella misión se refiere al trabajo de higiene y puericultura llevado a cabo por Jovita Muñiz, enfermera y partera. Los primeros días de trabajo los dedicó a tareas organizativas como la búsqueda de mujeres embarazadas, para la impartición de cursos de obstetricia. Muñiz elaboró una clasificación de tipos de mujeres, formó algunos grupos y propuso una división del trabajo. Para las niñas de cuarto y quinto grado de Cuautla, tanto de la escuela oficial como de la escuela católica, “preparó clases de enfermería y de higiene individual”. En la escuela de San José organizó un grupo mixto con 13 alumnos.¹⁸ El trabajo de Jovita se vio afectado por el movimiento delahuertista. De hecho, los grupos de alumnas de Cuautla pronto se desintegraron dado que varias de las chicas fueron enviadas a la Ciudad de México con la intención de proteger su integridad física. Con todo, ella continuó desarrollando su trabajo en un puesto de socorro a las órdenes de un médico militar, Miguel Loiza. Los temas analizados en clase fueron: higiene individual, habitación y preparación de la cama para enfermos; preparación y aplicación de inyecciones hipodérmicas; vacunas y su aplicación; higiene y prácticas de baño para niños, recorte de uñas y campaña contra el piojo. Ofreció una conferencia sobre higiene individual y distribuyó además peines y “escarmenadores”, donados por el Departamento de Salud Pública.¹⁹ Durante los cuatro meses en que la enfermera estuvo trabajando para la misión, pudo estudiar 14 mujeres embarazadas, dos de las cuales abortaron por el uso de la hierba “zoapatle”.²⁰

A juicio de Elena Torres, la higiene entre los habitantes de San José era mejor que la de mucha gente pobre de la capital. Todos utilizaban camas elaboradas de carrizo, colocadas sobre bancos de madera y nadie solía dormir en el suelo. Las habitaciones no tenían puertas ni ventanas; sin embargo, aquellos jacales estaban bien ventilados. La gente solía cambiarse de ropa los domingos y en ocasiones con más frecuencia. A pesar de que no tenían bañera, la gente aseaba su cuerpo con cierta regularidad, la mayoría de las veces sin

17. *Ibid.*, pp. 38-39.

18. *Ibid.*, p. 40.

19. *Ibid.*, p. 42.

20. *Ibid.*, p. 44.

jabón. En cuanto a útiles de aseo, Torres encontró que sólo las mujeres utilizaban peines y escarmenadores. Los hombres, al no ser “catrines”, consideraban innecesario utilizar esos instrumentos. Pese a todo, Torres percibió que la “docilidad y entendimiento” de aquellas gentes eran grandes dado que los individuos que asistían a la escuela se acostumbraron pronto a utilizar el jabón, el escarmenador y el cepillo de dientes en la vida cotidiana. El paludismo era una enfermedad muy común.²¹

En su informe, Elena Torres se refiere al tema de la agricultura y la economía local. A su juicio, esa era la base de “cualquier otra labor de cultura” que quisiera llevarse a cabo. No había duda de que en el estado de Morelos, “para salvar su vida económica”, habría de cultivar caña de azúcar, tomate rojo y arroz. En cuanto al ejido, Elena menciona que el reparto agrario en San José se había realizado “tomando como base la medida de tareas”, es decir, extensiones de 25 por 40 metros. Cada jefe de familia recibió entre 15 y 20 tareas de terreno con riego, “un lote para construir una casa”, además de tener acceso a terrenos para pastoreo y un espacio comunal. Para ese momento muchos de los terrenos se encontraban sin cultivar, tanto por “la pobreza de algunos de los ejidatarios” como por el hecho de estar “sometidos a la servidumbre”. En esas circunstancias, Torres se dio a la tarea de elaborar una propuesta para impulsar la producción agrícola utilizando los sistemas de trabajo que ellos conocían, incluida la mano de obra infantil. El plan fue elaborado para la producción de 120 tareas de caña de azúcar y 60 de arroz. En total, calculaba la necesidad de 3 600 pesos para la caña y 1 560 para el arroz, lo que significaba un total de 5 160 pesos. El plan para el presupuesto desglosa el gasto por individuo para doce ejidatarios, incluyendo aspectos como barbecho, surco, semilla, riego, siembra, coa y yunta. Ese ejercicio era un buen ejemplo de lo “laborioso” que habría de ser “la investigación previa” para lograr “dar instrucciones” adecuadas en torno al “aprovechamiento de la tierra”.²²

Sin entrar aquí en detalles, Torres afirma que un problema muy profundo era el hecho de que el reparto ejidal en San José hubiese sido realizado con “fines de política personalista”, lo que sin duda resultaba “ruinoso para la

21. *Ibid.*, pp. 44-45.

22. *Ibid.*, pp. 45-46.

política económica del país”.²³ Otro problema crucial se vincula a los juicios de amparo interpuestos por los hacendados afectados por el reparto agrario. En esas condiciones “ni los hacendados, ni los ejidatarios se decidían a cultivar las tierras, temerosos de nuevas disposiciones” que pudieran afectar sus cultivos y propiedades. En tales circunstancias, los políticos aprovechaban cada elección para prometer cosas que nunca llegarían a cumplir, atrayendo “a los hombres” menos trabajadores de cada pueblo “para fines de una política mezquina”. Otro problema era el hecho de que comités administrativos o representantes de los pueblos imponían “disposiciones locales que con frecuencia” obligaban a dejar tierras ya trabajadas. Más allá de la situación local, Elena reflexiona sobre las dificultades de los mexicanos para intentar cultivar “en grande” y para llegar a ser productores independientes. Uno de los problemas era el argumento de que en las tierras ejidales no podían ser sembradas por individuos ajenos a la comunidad. A juicio de Torres, los terrenos ejidales sí podían ser alquilados, de acuerdo a la circular número 51 de la Comisión Nacional Agraria; sin embargo, cuando se trataba de beneficiar a alguna autoridad, los derechos individuales eran violados de manera impune, como lo muestra el ejemplo anterior. Tomando en consideración este caso, Torres urgía a las autoridades llevar a cabo “dotaciones definitivas”, resolviendo siempre a favor de los pueblos.²⁴

Otra dificultad relacionada con el ejido y su aprovechamiento se refiere al artículo 23 del Reglamento Agrario del 17 de abril de 1922, el cual excluía de derechos ejidales a todos los individuos que tuvieran “un capital mayor de 1 000.00”. Eso implicaba que para ser ejidatario se requería estar en una situación de “insolvencia económica absoluta”. El estudio de Elena sobre la caña y el arroz mostraba la necesidad de contar con recursos económico suficientes para sembrar. Se requerían además algunos animales para realizar el trabajo “así como algunas reservas” monetarias que permitieran al ejidatario sobrevivir en caso de perder la cosecha. Según los cálculos de Torres, se requerían entre mil y mil quinientos pesos por ejidatario para poder producir. Con el objetivo de incrementar la riqueza rural, urgía modificar ese artículo del reglamento agrario.²⁵

23. *Ibid.*, p. 47.

24. *Ibid.*, p. 48.

25. *Ibid.*, p. 49.

Torres afirma en varias ocasiones que las autoridades de la SEP hicieron todo lo posible para terminar con aquella misión experimental; más aún, lograron que Elena no culminara su proyecto; con todo, varios estadounidenses que visitaron San José mientras ella estuvo realizando aquel experimento, mostraron mucho interés en su trabajo. De hecho, Elena logró obtener una beca de la Unión Pan-Americana, encabezada entonces por Concha Romero James, para estudiar en el Teachers College (TC) de Columbia, en Nueva York, donde permaneció un par de años tomando un curso de especialización en Educación Rural, siendo entonces Mabel Carney la profesora más destacada de la materia en Estados Unidos.

LA MISIÓN DE ZACUALTIPÁN, HIDALGO

De acuerdo con la interpretación de Rafael Ramírez, la idea central de las Misiones Culturales, organizadas y financiadas por la SEP, era “llevar hasta las regiones más apartadas del país, las luces del progreso y los ideales de una nueva educación”. No sólo se trataba de ofrecer a los maestros una mejor preparación para enseñar; se buscaba además educar a la comunidad en su conjunto, esto es, “a todos los vecinos”, para que “sintieran el anhelo de mejorar sus condiciones materiales y culturales”.²⁶ La primera misión organizada y financiada por la SEP fue llevada a cabo en Zacualtipán, en la sierra de Hidalgo. Todos los maestros de educación federal de esa región fueron concentrados en aquel pueblo, al que asistieron profesores de distintas localidades. Los miembros de la misión fueron Isaías Bárcenas, encargado de impartir un curso de jabonería; Fernando Galviati, profesor de agricultura; Germán Cueto, enseñante de dibujo; Arnulfo Bravo, profesor de educación física; Alfredo Tamayo, profesor de canto, además de Rafael Ramírez, encargado del curso de Educación Rural. Formaba parte del equipo original el fotógrafo Rafael Díaz Ordaz, quien habría de realizar “algunas películas cinematográficas”; sin embargo, no pudo llevar a cabo su propósito por las malas condiciones climatológicas. El profesor inspector J. C. Fuentes fue el encargado de organizar algunas cuestiones de logística; entre otros aspectos,

26. BSEP, Rafael Ramírez, 1924, “La Misión Cultural de Zacualtipán, Hgo.”, t. II, núms. 5 y 6, p. 119.

preparó la ceremonia de recepción, se encargó del hospedaje y de “las comodidades para el personal”, así como de los diferentes “festejos que les fueron ofrecidos en diversas ocasiones”.²⁷

El 19 de octubre de 1923 el oficial mayor de la SEP, ingeniero Roberto Medellín, además de José Gálvez, diputado federal, Fernando Baz, jefe del Departamento Administrativo, Jacinto Lara, secretario del Departamento de Cultura Indígena, así como varios profesores de la misma secretaría, se trasladaron a Zacualtipán. Los vecinos de aquella localidad recibieron con mucho entusiasmo al equipo de maestros misioneros. El día 22, reunidos en el salón de actos de una escuela federal, ante los maestros y otros asistentes, el profesor Jacinto Lara ofreció una explicación sobre los objetivos de la SEP.²⁸ Aun cuando la idea original era “mejorar las condiciones culturales y profesionales de los maestros rurales de la sierra”, las circunstancias obligaron a “organizar algunos cursos prácticos para los vecinos”, dadas las “numerosas e insistentes solicitudes de los particulares”. Además de los 101 profesores inscritos de escuelas federales de diferentes pueblos de la región, 115 alumnos formaron parte de los cursos. Originalmente se tenía considerada la participación de 147 profesores de las diferentes localidades de la región; sin embargo, doscientas personas más “de todas las clases sociales” se inscribieron de manera espontánea.²⁹ Todos los días los maestros de la misión trabajaban desde las 5:30 de la mañana hasta el anochecer. Las clases fueron muy concurridas y los alumnos aprendieron a elaborar diferentes tipos de jabones, perfumes y algunos otros productos de belleza y aseo personal, como tintes para cabello, y la elaboración de grasas para zapatos. En curtiduría tuvieron prácticas de conservación de pieles y curtimiento de suelas para zapatos.³⁰

Fernando Galibati, profesor de agricultura de la Escuela Normal Rural de Molango, Hidalgo, impartió un curso de agricultura y habló sobre técnicas para realizar injertos, la forma de podar distintas especies de frutales, así como técnicas para plantar árboles, preparación del terreno, técnicas

27. *Ibid.*, p. 119.

28. BSEP, Juan Reyes Badillo, 1924, “Informe de los cursos breves de perfeccionamiento, para los profesores federales dependientes de esta delegación, verificados en Zacualtipán, del 22 al 28 de octubre próximo pasado”, t. II, núms. 5 y 6, p. 129.

29. BSEP, Rafael Ramírez, 1924, “La Misión ...”, t. II, núms. 5 y 6, p. 120.

30. *Ibid.*, p. 120.

para cavar cepas, formas de ordenar y cuidar raíces. Dio también clases sobre preparación de diferentes tipos de abonos para hortalizas y viveros; repartió además algunas semillas entre los maestros de las escuelas rurales. Por su lado, el profesor de canto enseñó varios coros a los niños y a los maestros rurales y algunos adultos. Entonaron el Himno Nacional en múltiples ocasiones. Mientras tanto, el doctor Arnulfo Bravo, profesor de deportes e higiene “enseñó a vacunar a los maestros y dirigió algunos juegos deportivos”; explicó “las reglas generales del basket ball” y organizó la edificación de unas canchas ubicadas “en el atrio de la iglesia”. A pesar de que el plan original preveía la participación de un cineasta para la realización de una película, de manera improvisada el inspector escolar llamó a un fotógrafo, quien se encargó de enseñar algo sobre “el manejo de las cámaras fotográficas” de manera práctica, así como “el empleo de las sustancias” químicas para revelar los negativos.³¹ La participación de Rafael Ramírez fue muy destacada, dictó varias conferencias sobre la organización de la escuela rural y la forma en que habría de renovarse. Por su lado, Malaquías Peña habló sobre documentación escolar, mientras que Alfonso Hernández dio charlas sobre huertas y jardines escolares. Elpidio López disertó sobre cooperativas escolares.³²

A lo largo de diez días, los misioneros culturales realizaron un intenso trabajo de enseñanzas teóricas, así como de actividades prácticas con el propósito de que los maestros, al regresar a sus lugares de trabajo, trasmitiesen los conocimientos adquiridos. El día 28 de octubre finalizó esa primera misión cultural. La clausura formal se realizó en el Teatro Benito Juárez de Zacualtipán el 28 de octubre, el lugar fue muy concurrido y se abarrotó. También hubo otras actividades del programa de clausura como un torneo de basquetbol, y una velada literaria musical donde maestros y alumnos interpretaron canciones mexicanas. Uno de los elementos significativos de este proyecto de educación fue el discurso del profesor Reyes Badillo, delegado de la SEP en Hidalgo, donde afirmó que la Misión Cultural de Zacualtipán había sido todo un éxito; manifestó su profundo agradecimiento por el hecho de que la secretaría hubiese elegido el estado de Hidalgo, en particular la región de Zacualtipán como sede de ese primer experimento.

31. BSEP, Juan Reyes Badillo, 1924, “Informe de ...”, t. II, núms. 5 y 6, p. 126.

32. *Ibid.*, p. 125.

Después de algunas palabras de Rafael Ramírez, como acto final se entonó el Himno Nacional.³³

LA ORGANIZACIÓN DE LAS MISIONES CULTURALES

Hubo varios intentos e iniciativas para organizar diversas MC. Al respecto, un documento significativo aparece publicado en el boletín de la SEP del año de 1924. Su autor fue el diputado José Gálvez, quien estuviera presente en la inauguración de la Misión de Zacualtipán. A su juicio, el objetivo del Departamento de Cultura Indígena era “incorporar a los indios de las diferentes razas que pueblan el territorio nacional, a la civilización, educándolos para convertirlos en ciudadanos y productores”.³⁴ Dicho documento incluye una sección titulada “Las tribus indígenas de la República” con datos proporcionados por la Dirección de Antropología de la SEP. En él se divide al país en cuatro grandes regiones étnicas: norte, centro, litoral del pacífico y litoral del golfo. En la región se ubicaban los cahuillos, cocopas y cochimiés, mayos, ópatas, pápagos, seris, yaquis y tarahumaras; en la región del centro los tepehuanes, pames, otomíes, mazahuas, aztecas y popolocas; en el litoral del golfo se encontraban los huastecos, totonacos, tepehuanos y mayas; finalmente, los amuxcas, coras, cuicatecos, chañabales, chatinos, chiapanecos, chinantecos, chochos, choles, chontales, huaves, lacandones, mames, mazatecos, mixes, mixtecos, tlapanecos, huicholes, tarascos, tepecanos, tzendales y tzotziles, se ubicaban en el litoral del pacífico. Estos datos provienen del censo de 1910, elaborado por la Dirección General de Estadística.³⁵

Los grupos de misioneros tendrían que establecerse “en las regiones más densamente pobladas por familias étnicas”, con personal calificado y a las órdenes de un jefe. La selección del lugar era muy importante puesto que habrían de establecerse ahí “centros de acción”, es decir, lugares en los que se instalarían talleres, además de habilitarse campos de cultivo para la experimentación y la enseñanza. Las misiones tendrían que construir o adaptar de

33. *Ibid.*, p. 128.

34. BSEP, José Gálvez, 1924, “Proyecto para la organización de las Misiones Federales de Educación”, t. II, núms. 5 y 6, p. 599.

35. *Ibid.*, pp. 600-602.

manera rápida, sencilla y eficaz los edificios necesarios para llevar a cabo su labor, utilizando madera o adobe. Se buscaba, a través de éstas, fundar pueblos nuevos “higienizados”, con “nuevas industrias”, lo que implicaba generar “una población laboriosa y moralizada” y suponía, no sólo educación, sino también la dotación de “tierras y agua” por parte del gobierno federal.³⁶

Una misión estaría conformada por un jefe, quien sería el “responsable” de su “organización y dirección”; un médico enfocado a cuestiones de higiene, de deportes y “del estudio antropológico de la raza”. En el equipo participaría un agrónomo encargado de la “propagación de plantas y animales útiles”; estudiaría además “la flora, la fauna y la geología”, dirigiendo al mismo tiempo “los trabajos de construcción de edificios y carreteras” para establecer comunicación y vínculos sociales con otras poblaciones. Otros elementos indispensables del equipo serían: un maestro de cultura estética, uno de pequeñas industrias, un maestro carpintero, un herrero, un alfarero, un constructor, un curtidor, un jabonero, así como un hortelano. Se incluiría una maestra “encargada ... de enseñar labores femeniles” como el “uso del telar y de la máquina de coser”, además de proporcionar “a las niñas nociones de puericultura y de economía doméstica”. El equipo habría de incluir un cocinero para la enseñanza de guisos y elaboración de pan.³⁷ Es importante hacer notar que no se incluía a una trabajadora social.

Los alumnos habrían de concentrar su atención en los trabajos relacionados con el campo o los talleres, de acuerdo con su edad y aptitudes, asistiendo a los cursos dos o tres horas al día. Un aspecto fundamental era la enseñanza del castellano a todos y cada uno de los habitantes de las regiones elegidas. A ese respecto, los misioneros tendrían la obligación “de coleccionar las voces del dialecto o lengua indígenas” de la región en la que estuvieran trabajando, con la intención de “formar su vocabulario” y facilitar así la difícil tarea de alfabetizar.³⁸

El conocimiento de la región y de la población constituía una parte indispensable para organizar la acción educativa de la secretaría. Lo anterior ya lo había planteado Manuel Gamio en su proyecto de Teotihuacán y en sus consejos a los maestros ambulantes. Fue también un tema sobre el que varios

36. *Ibid.*, p. 603.

37. *Ibid.*, pp. 603-604.

38. *Ibid.*, p. 604.

miembros de la Sociedad Indianista Mexicana (SIM) hicieron énfasis en el Congreso de 1910. Era necesario investigar aspectos de la geografía, incluidas cuestiones de topografía del terreno, “montañas, llanuras, corrientes de agua y lagos”, además de “bosques, clima y datos meteorológicos”. El conocimiento de los productos naturales derivados de la flora, la fauna y la geología era también indispensable. En cuanto a las “razas indígenas” el programa de acción señala varios aspectos a investigar: elaboración de un diagnóstico sobre la población indígena, datos históricos y arqueológicos, costumbres, alimentación, vestidos, “dialectos”, creencias religiosas, ocupaciones, vicios, virtudes, supersticiones, enfermedades, un censo de población, población en edad escolar, sobre todo, “indicaciones de los medios” adecuados para lograr su superación y mejoramiento.³⁹ Era necesario llevar a cabo la “descripción de la población” considerando “su aspecto” físico, los “edificios notables” además de las “condiciones higiénicas”. Detectar líderes potenciales e investigar la forma de “aprovechar su influencia en beneficio de la escuela”, constituía otro aspecto a tomar en cuenta. El material y los muebles para la enseñanza, los libros y herramientas, los animales, el terreno para cultivo, la biblioteca, espacios para actividades deportivas, baños, lavaderos, cocina, taller, lugares para hortalizas y la crianza de animales domésticos, un dispensario médico y un teatro eran partes indispensables de una escuela adecuada.⁴⁰

El proyecto establecía la relevancia de los trabajos agrícolas en la huerta escolar, además de la realización de actividades en terrenos particulares, la formación de viveros para la producción de árboles y la producción de plantas para usos industriales. Se consideraba la crianza de aves de corral y de ganado menor, así como la producción de miel de abeja. En cuanto a los talleres, la idea era introducir herramientas para carpintería, herrería, alfarería, elaboración de ladrillos, tejas, cal, tubos de barro, producción de jarros y cazuelas. A las niñas habría que enseñarles el uso del telar para la elaboración de tejidos de lana y algodón, además de la utilización de tinturas. Se incluiría la enseñanza de la preparación de los guisos más indispensables, además de “nociones muy elementales de puericultura”.⁴¹

39. *Ibid.*, p. 604.

40. *Ibid.*, p. 605.

41. *Ibid.*, p. 605.

Un elemento fundamental de la escuela se refiere a la acción social, lo que en el proyecto educativo de la SEP implicaba visitar las casas de los alumnos para conocer a sus padres, así como visitas de los padres a la escuela. Las conferencias públicas, tanto para adultos como para los infantes utilizando proyecciones de cine, era otra estrategia central en relación con la socialización. La realización de bailables y fiestas escolares o la celebración de fiestas patrias no podían faltar. En relación con los pueblos vecinos, la acción social era parte fundamental de la agenda. Esto implicaba visitas a escuelas, talleres y campos de cultivo de otras localidades, además de excursiones tanto para observar la belleza de la naturaleza como para formar colecciones. Los concursos deportivos eran también cruciales. Reuniones sociales en las que se leyera el periódico estaban consideradas.⁴²

Rafael Ramírez encabezó una MC durante el periodo vacacional de 1924 en Cuernavaca, Morelos. Al llegar a la ciudad, los misioneros encontraron que el número de asistentes era mucho mayor del que se esperaba, ya que se inscribieron muchos maestros estatales. En aquella coyuntura, los misioneros tendrían que desarrollar un trabajo doble: no sólo promover “el mejoramiento cultural y profesional de los maestros”, sino también ofrecer “oportunidades a los vecinos” para el “aprendizaje rápido de las pequeñas industrias”. De esa forma, aquellos habitantes podrían encontrar “alivio efectivo a su situación económica”. En esa ocasión fue incluida una profesora de “economía doméstica”, quien estuvo a cargo de la enseñanza de corte, confección y cocina. Esta fue la primera experiencia en relación con el “mejoramiento de los hogares”. De esa forma el trabajo de las misiones podría ser más “efectivo y provechoso”.⁴³

Las MC buscaban difundir los principales “postulados de la Escuela de la Acción” así como “vulgarizar el aprendizaje de las pequeñas industrias”.⁴⁴ El programa no estaba totalmente establecido y los informes rendidos por los diferentes jefes de misiones son una muestra de la diversidad de actividades y trabajos realizados. En Monterrey, Nuevo León, se impartieron clases de ideales de la educación, escuela de la acción, escuela del trabajo, escuelas nuevas, método de proyectos, problemas pedagógicos y fundamentos pedagógicos.

42. *Ibid.*, p. 605.

43. BSEP, Rafael Ramírez, 1928, “Historia, orígenes ...”, p. 24.

44. Elena Torres, 1939, “Las Misiones Culturales ...”, pp. 53-54.

Otra clase fue sobre organización escolar e incluyó aspectos como educación primaria nacional, estudios de las bases ordenadas por la SEP para la organización de las escuelas primarias, escuela rural del nuevo tipo, escuelas urbanas, organización de labores, programas, horarios, formación de grupos y clasificación y medios para estimar el resultado de la labor. Se impartió un curso de jabonería y perfumería en el que se incluyó el tema de “fabricación de grasas para el calzado”. Se organizó un curso de curtiduría. En cuanto a trabajos manuales, se llevaron a cabo actividades con alambre, elaboración de juguetes de madera, utensilios de hojalata, cestos de mimbre, espejos, repujado de lámina, “tallado en madera, gises blancos y de color”. Hubo clases de repostería, cocina, corte y confección. Otro curso importante fue de orfeones, a cargo del profesor Tamayo. No podían faltar actividades de gimnasia.⁴⁵

En el caso del Curso de Invierno llevado a cabo en Iguala, Guerrero, existieron algunas diferencias comparando con lo que sucedió en Monterrey. Ahí se impartieron lecciones de bordado a máquina y de elaboración de lencería. La clase de cocina incluyó el tema de conservación de frutas como tejocote, piña, guayaba, zapote prieto y naranja. Se dieron algunas clases de dibujo mexicano. En cuanto a los trabajos manuales, se elaboraron artículos con papel cartoncillo y papel lustre, además de “calado de madera”. Las clases de deportes causaron gran entusiasmo; diariamente se practicaba el baloncesto y por las tardes se impartían clases de gimnasia y juegos. A juicio de Luis Monroy, jefe de la Misión, uno de sus principales resultados fue acercar a las familias que se encontraban divididas a causa de la rebelión delahuertista; por otra parte, lograron despertar el deseo de instruirse entre las mujeres jóvenes; consiguieron “el uso del *bloomer* en los deportes” y en las “clases de gimnasia”. Monroy logró despertar “el interés por los asuntos generales relacionados con el trabajo escolar”.⁴⁶

Jesús Reyes Badillo fue el encargado de la misión de Pachuca, Hidalgo. Ahí se inscribieron 152 señoritas y 151 hombres, esto es un total de 303 personas. En este caso se impartió una clase de avicultura en la que se incluyeron temas como herencia y métodos de reproducción, selección de aves, incubación natural y artificial, sistema de máquinas incubadoras, selección

45. *Ibid.*, pp. 56-58.

46. *Ibid.*, pp. 58-61.

de huevos y embriología. Otro curso fue el de encuadernación, en el cual se impartieron varias lecciones de empastado y forro. El profesor Antonio Martínez impartió un curso de Pintura Nacional, en el que enseñó decorado de tapetes de manta y yute, así como decorado de objetos de madera. Se impartió un curso de fabricación de espejos.⁴⁷ La Misión de San Luis Potosí estuvo bajo las órdenes de Rafael Ramírez. Se impartieron cursos de batik, dibujo y pintura decorativa, además de lecciones sobre ixtle, jarciería y encuadernación artística. Las clases se llevaban a cabo por las mañanas, por las tardes e incluso por las noches. Los tres turnos eran muy concurridos y se realizaron exhibiciones con el objetivo de difundir el trabajo realizado. De esa manera, la gente podría enterarse de los avances de los alumnos, creciendo así el interés por el trabajo realizado.⁴⁸

En el Curso de Invierno de Colima se inscribieron algunos profesores de escuelas particulares y de poblaciones cercanas. En esa misión se ofrecieron los cursos de perfumería, cocina, repostería, lencería, corte de ropa, confección, conservación de frutas y jabonería. Los horarios de clases fueron flexibles y tomaron en cuenta las necesidades de los maestros locales. Los locales en los que se impartían las clases eran reducidos e inadecuados para la enseñanza; sin embargo, tuvieron que adaptarse a las circunstancias. El entusiasmo de la sociedad colimense por los trabajos de la misión era evidente. Otros temas tratados en las aulas se vincularon a los “cambios de valores en los intereses de la humanidad”, así como la relación entre “escuela y progreso social” en el contexto de la industrialización.⁴⁹

LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LAS MISIONES CULTURALES

En el año de 1925 la SEP comisionó a los profesores Arturo Pichardo, jefe del Departamento de Enseñanza Primaria y Normal, y a César Ruiz, jefe técnico de Educación Federal en los estados, para realizar un estudio con la finalidad de establecer las bases de las Misiones Culturales. Ellos elaboraron un largo documento en que se fijaron puntos y lineamientos muy significativos. Las

47. *Ibid.*, pp. 62-64.

48. *Ibid.*, p. 65.

49. *Ibid.*, pp. 69-75.

primeras misiones habrían de llevarse a cabo entre el mes de diciembre de 1925 y febrero de 1926. Su duración sería de entre 20 y 30 días. Los directores de Educación federal tendrían la posibilidad de proponer las fechas y los lugares en que habrían de llevarse a cabo los institutos sociales. Para establecer el lugar era importante tomar en cuenta “las necesidades locales, las vías de comunicación, las distancias y todo cuanto” pudiera “hacer de cada localidad un verdadero centro escolar”. Un dato muy importante es que se buscaba realizar las misiones “fuera de las capitales de los Estados”. Todo esto, de acuerdo con el documento elaborado por Pichardo y Ruiz, fechado el 24 de noviembre de 1925, reproducido íntegramente por Elena Torres.⁵⁰

Los directores de Educación de los estados estaban obligados a realizar una investigación previa para determinar los lugares en donde habrían de desarrollarse los institutos. Ellos debían de informar sobre el número profesores participantes, así como el nombre de los maestros que la federación debería comisionar. La investigación incluía el tipo de industria que podría establecerse o fomentar tomando en cuenta las necesidades locales, así como los recursos disponibles. También se requería la existencia de personal capacitado “para impartir la enseñanza de las industrias” respectivas “así como de las condiciones en que podrían desempeñar su labor”. Los directores debían establecer además el número de institutos que era necesario llevar a cabo tomando en cuenta la situación educativa y las características de los maestros.⁵¹

El programa de las misiones incluía varios aspectos: servicio sanitario e higiénico; resolución de problemas escolares de organización y técnica de la enseñanza; pequeñas industrias y prácticas agrícolas; educación física; música. Todos los cursos tendrían que ser prácticos. Las misiones tendrían un jefe técnico y otro administrativo. El primero estaría encargado de su “organización, dirección y funcionamiento ... desde el punto de vista docente”; el segundo, “del alojamiento, organización social y alimentación del grupo”. En términos generales, el jefe técnico sería el director de Educación de cada estado, mientras que el jefe administrativo habría de ser designado por el primero tomando en cuenta “la reconocida honorabilidad y buenas dotes

50. *Ibid.*, pp. 76-85.

51. *Ibid.*, p. 77.

administrativas” de alguno de los inspectores escolares. Este último tendría bajo su responsabilidad organizar cuestiones logísticas como la alimentación de los maestros, su alojamiento y transportación. A las misiones habrían de asistir al menos 50 maestros, “seleccionados convenientemente” tomando en cuenta “idénticas necesidades en consonancia con los intereses de la región y la mayor homogeneidad posible en cuanto a cultura profesional”. Los maestros federales tendrían prioridad; en caso de que existieran lugares disponibles, podrían participar también maestros de los estados e incluso de escuelas particulares.⁵²

El documento elaborado por Pichardo y Ruiz especifica varios elementos en relación con cada uno de los cursos. El profesor de servicios sanitarios y prácticas de higiene tendría la obligación de inspeccionar la escuela, detectar los problemas existentes, señalar estrategias para resolverlos involucrando a los alumnos en dichas actividades; era responsable de medir la “agudeza visual y auditiva” de los educandos, además de vacunar a los maestros y los alumnos. Tenía que enseñar a los maestros a vacunar; más allá del aula, habría de analizar “las condiciones generales de salubridad local”, proponiendo “un programa de acción apropiado”. El profesor de organización y técnica de la enseñanza debía de inscribir y clasificar a los alumnos, así como analizar el programa local, discutiendo con los alumnos su aplicación al medio. Otra tarea era instruir sobre la forma de “medir los resultados de la enseñanza”, además de la organización de “la escuela desde el punto de vista social”; en la medida de lo posible tenía que impulsar la formación “de ligas de deportes y juegos”, además de “agrupaciones musicales y sociedades de padres de familia”. Un elemento crucial era ofrecer “una idea clara, precisa y concreta” de la manera de enseñar a través de proyectos. En ese sentido, resultaba fundamental ubicar “una o dos pequeñas industrias”, considerando las necesidades y las posibilidades locales. En relación con la “pequeña industria agrícola” resultaba crucial que la misión se estableciera en locales que contarán con un huerto o jardín escolar. Todos los maestros estaban obligados a participar en esa actividad. No podía faltar la educación física. El instructor debía “hacer jugar a los maestros” y “enseñarles dos o tres deportes”, además de “ejercicios calistécnicos de conjunto”. La SEP otorgaría “un equipo mínimo

52. *Ibid.*, pp. 78-79.

para deportes, consistente en una pelota de baloncesto, una red, dos pelotas de voleibol, dos bates y cuatro pelotas de *indoor-base-ball*". El profesor de música habría de organizar cantos regionales.⁵³ Además de las clases formales, los misioneros tenían la responsabilidad de organizar "conferencias o enseñanzas prácticas" dirigidas a la población en general. Ese tipo de actividades eran obligatorias para todos los instructores, sobre todo, para los profesores de gimnasia, pequeñas industrias, prácticas agrícolas e higiene. Todos ellos llevaban "instrucciones concretas de sus respectivos departamentos y un programa de acción social", mismo que deberían "desarrollar durante su permanencia en el seno de las misiones".⁵⁴

El documento estableció también un programa mínimo de trabajo. En cuanto a sanidad e higiene, era indispensable enseñar reglas prácticas sobre iluminación y ventilación, una inspección médica sobre agudeza visual y auditiva. Había que investigar las enfermedades más comunes, además de promover la aplicación de vacunas. Otros temas importantes eran la profilaxis de las enfermedades transmisibles, así como la formación y uso de un botiquín escolar. En relación con la organización escolar, el director en funciones habría de encargarse de la inscripción escolar, la clasificación de los alumnos, el buen estado del mobiliario escolar, la elaboración de un programa para estudios en relación con el medio social, las pruebas y reconocimientos, así como de la vida social de la escuela, en concreto, la formación de cooperativas escolares de consumo y producción. Se incluía, desde luego, la organización de los padres de familia.⁵⁵

Esas bases organizativas entrarían en vigor, con algunas modificaciones, un poco más tarde y los cursos de invierno de 1925 se llevaron a cabo siguiendo los lineamientos previos. Siete misiones se realizaron en las ciudades capitales de Aguascalientes, Baja California Sur, Nuevo León, Nayarit, Oaxaca y Puebla. Sólo cuatro se efectuaron en localidades relativamente pequeñas, tal fue el caso de Tepehuanes, Durango; Iguala, Guerrero; Metepec, Estado de México, y Yolomecatl, Oaxaca. Para entonces el equipo de misioneros se componía de un profesor encargado de organización escolar e instrucción en técnicas de enseñanza; un profesor de servicio sanitario, un

53. *Ibid.*, pp. 81-82.

54. *Ibid.*, p. 83.

55. *Ibid.*, pp. 83-84.

maestro de cultura física, uno de música y orfeones, uno de pequeñas industrias, una profesora de economía doméstica, así como un profesor de prácticas agrícolas. Esas misiones se propusieron como meta alcanzar un mayor acercamiento “a los intereses comunales”.⁵⁶

En la versión de Rafael Ramírez, las autoridades de la SEP consideraron que para el año de 1926 era tiempo de estructurar las MC de una forma orgánica. Para ello, se constituyeron seis equipos de “maestros destinados a operar en la República de un modo permanente y con un programa concreto y definido”. Fue creada entonces la Dirección de Misiones Culturales (DMC), cuya primera encargada sería Elena Torres, quien estuvo a cargo de la organización de las seis misiones.⁵⁷ Torres regresó a México de sus estudios en el Teachers College de Columbia en 1926. Fue entonces cuando Moisés Sáenz la invitó a trabajar en la SEP, para “el mejoramiento de los maestros rurales en servicio”.⁵⁸ Torres elaboró un programa de trabajo que fue discutido con Sáenz, quien a su vez recomendó pedir la opinión del grupo de personas que estaba colaborando en calidad de asesores. Formaron parte del equipo el licenciado Ramón Beteta Quintana, el doctor Manuel Martínez Báez, la trabajadora social Antonia Ursúa, la abogada Simona Tapia, la profesora de economía doméstica Eloísa Espinosa, José María Bonilla, profesor de materias pedagógicas, el afamado pintor y muralista Diego Rivera, los ingenieros Ernesto Martínez de Alva y Juan Balme; como consejeros del área de agricultura, los profesores de educación física José Martínez Cevallos y Enrique Aguirre. Desde luego, eran también parte del equipo la propia Elena Torres, encargada de la organización de las mismas, y Moisés Sáenz, orientador del proyecto general.⁵⁹

No sólo se organizaron los seis equipos de misioneros; se estableció contacto con los directores de Educación de los estados, mismos que habrían de participar en las misiones. Torres subraya que durante el periodo de “organización y entrenamiento” se presentaron varias dificultades, algunas de ellas derivadas de “la falta de honradez del Jefe del Departamento Administrativo” en cuanto al manejo de los recursos destinados. Se realizaron varios ajustes

56. *Ibid.*, p. 84.

57. SEP, 1928, Ramírez, “Historia, orígenes ...”, p. 28.

58. Elena Torres, 1939, “Las Misiones Culturales ...”, p. 87.

59. *Ibid.*, p. 21.

a los equipos de trabajo y algunos misioneros fueron despedidos por su bajo desempeño. Durante el mes de marzo de 1927 los maestros misioneros tomaron cursos de perfeccionamiento. De manera especial, los jefes de misión participaron en un curso de seis semanas en el que recibieron clases sobre principios de educación, tanto urbana como rural. Por su lado, las trabajadoras sociales tomaron un curso de economía doméstica, materia en la que recibieron clases sobre alimentación infantil, cocina, cuidado de los infantes, corte y confección, higiene, salubridad, pequeños auxilios, sociología mexicana, economía rural y principios de organización social para comunidades pequeñas. Mientras tanto, los profesores de educación física recibieron instrucciones sobre “juegos, recreaciones, deportes, gimnasia, cal, rítmica y estética; fisiología e higiene y organización de asociaciones deportivas y de recreación”. Por su lado, los profesores de agricultura fueron instruidos en problemas agrícolas, crédito, pequeñas industrias rurales, sociología mexicana y economía rural. Los profesores de pequeñas industrias recibieron clases de “jabonería, curtiduría, conservación de frutas y legumbres”, así como de “industrias escolares y lechería”. Todos los misioneros tomaron clases de música y asistieron a varias conferencias. Una de ellas fue impartida por Alfonso Pruneda, rector de la Universidad, quien disertó sobre educación higiénica. Como conferencistas participaron Inman y Monroe, doctores de la Universidad de Columbia, además de Moisés Sáenz, quienes hablaron sobre la educación rural en México. Por su lado, Manuel Puig Casauranc ofreció una charla titulada “Cómo son y por qué son así nuestras escuelas rurales”.⁶⁰

Elena Torres y sus colaboradores organizaban el trabajo que habrían de llevar a cabo en los institutos sociales. De hecho, se elaboró una serie de documentos muy precisos tanto para el jefe de la misión como para los otros integrantes de los equipos misioneros; con todo, ella trabajó poco tiempo en la SEP, aproximadamente medio año. Por alguna razón que no explicita, Torres ganó la enemistad del poderoso líder sindical y brazo derecho del presidente Calles, Luis Napoleón Morones, líder máximo de la Confederación Revolucionaria del Trabajo. En esa coyuntura, por temor a ser asesinada, se exilió en Estados Unidos, donde estuvo realizando trabajo social en San Luis, Missouri.⁶¹

60. SEP, 1928, Rafael Ramírez, “Historia, orígenes ...”, pp. 30-31.

61. Elena Torres, 1939, “Las Misiones Culturales ...”, pp. 91-92.

Rafael Ramírez asumió la jefatura del Departamento de Misiones Culturales y a lo largo del año de 1927 los seis equipos de misioneros organizaron institutos en Sonora (Alamos y Magdalena), Estado de México (Tenancingo del Valle, Valle de Bravo, Texcoco, Cahuacán y Atlacomulco), Veracruz (Acacuyan, Santa Rosa y Tantoyucan), Jalisco (Ocotlán, Ciudad Guzmán y Ahualulco), Tamaulipas (Ciudad Victoria), Baja California (San Ignacio, Comundú, La Paz y San José del Cabo), Nayarit (Acaponeta e Ixtlán del Río), Hidalgo (Actopan, Zacualtipán y Calnali), Chihuahua (Parral, Chopeque y Polanco), Durango (Tepehuanes y Villa Juárez), Tabasco (Ciudad Cárdenas), Campeche (Lerma y Palizada), Chiapas (Huxtla, Tuxtla Gutiérrez, San Cristóbal de Las Casas), Quintana Roo (Payo Obispo), Zacatecas (Río Grande y Ojocaliente), Aguascalientes (Aguascalientes), San Luis Potosí (Venado, Tancanhuitz). En total se llevaron a cabo 45 institutos, atendiendo a un total de 3 249 maestros.⁶²

Pese a todos los esfuerzos por homogeneizar y reglamentar las actividades de las MC, todas y cada una de ellas presentaron especificidades derivadas tanto del lugar en que se llevaron a cabo como del personal que las componía. Esa diferencia salta a la vista si se consideran los informes rendidos por los jefes de las misiones. A ese respecto, Catalina Vesta Sturges escribe: “Varía mucho el personal del grupo de maestros en los distintos Institutos. En algunos hay mayoría de varones y pocas maestras; en otros, lo contrario. Se encuentra entre ellos desigualdad en cuanto a las condiciones de edad y experiencia.” Si bien la SEP definió las responsabilidades de los integrantes de las misiones, a juicio de Sturges existió libertad para trabajar dependiendo de las circunstancias, dando por resultado una gran diversidad de matices y estrategias en cada instituto.⁶³

A lo largo de un año de “existencia de la Dirección de Misiones Culturales se realizaron 44 Institutos en diferentes Estados de la República

62. SEP, 1928, Rafael Ramírez, “Historia, orígenes ...”, pp. 36-38.

63. SEP, 1928, Catalina Vesta Sturges, “Algunos aspectos del trabajo social realizado por las Misiones Culturales” en *Las Misiones Culturales de 1927*, p. 443. Sturges nació en California en 1888, estudió la preparatoria y la licenciatura en Artes en el College de Pomona, donde se graduó en el año de 1910. Al parecer, en 1925 terminó de estudiar una maestría en educación en Long Beach. Según Eyley Newton Simpson, realizó también estudios de doctorado en la Universidad Columbia, en Nueva York.

... con una asistencia aproximada de 3 000 maestros”.⁶⁴ Ahora bien, al solicitar una evaluación crítica a los maestros misioneros respecto al desempeño y resultados de las MC, hubo consenso sobre el hecho de que las tres semanas dedicadas a cada región era tiempo insuficiente para alcanzar los objetivos y las metas que se proponía la SEP. Por ello, a partir del año de 1928, las misiones permanecerían cuatro semanas en cada lugar.⁶⁵ La semana adicional estaría destinada al conocimiento del medio en el cual se llevaría a cabo el instituto. La experiencia de las misiones de 1927 mostraba que, al llegar los misioneros de manera simultánea con los profesores, los trabajos comenzaban con algunas dificultades. En esas condiciones, no era extraño que hubiesen algunos problemas de desconexión entre lo que se buscaba enseñar y la realidad regional. En 1928, asegura Moisés Sáenz, los misioneros dispondrían de una semana más con el propósito de “conocer el vecindario”, examinar la escuela y cobrarán conciencia de las condiciones de vida de la población. Además, los cursos de entrenamiento que estaban recibiendo los maestros misioneros incluían técnicas para hacer encuestas y para poder realizar “un examen rápido” y eficiente de la comunidad. Considerar al pueblo y la escuela “como laboratorios del instituto” era un punto básico; en segundo, resultaba primordial enfocarse en los problemas específicos de la localidad y de la misma escuela. Toda la enseñanza habría de organizarse a partir de esos elementos.⁶⁶ Al respecto, Rafael Ramírez señala:

Queremos que el Instituto vaya al maestro, es decir, que se desarrolle en las condiciones en que normalmente tiene que trabajar un maestro rural y que estudie sobre el terreno los problemas que se presenten. Dentro de esta teoría no hay para qué hablar de una escuela rural ideal, ni de principios científicos abstractos. Tienen allí una escuela rural con tal casa, tal equipo y tales niños; tendrán que estudiar con los maestros cómo hacer de este plantel una agencia educativa más noble y eficaz. El problema se limita por sí mismo; la escuela se convierte en el pequeño

64. SEP, 1928, Eylor N. Simpson, “Notas preliminares e impresiones sobre el trabajo de las Misiones Culturales” en *Las Misiones Culturales de 1927*, p. 392.

65. SEP, 1928, Manuel Puig Casauranc, “El mejoramiento de los maestros y de las comunidades rurales. Qué hemos hecho. Qué no hemos podido hacer y por qué. Cuándo y cómo lo haremos” en SEP, *Las Misiones Culturales de 1927*, p. 4.

66. SEP, 1928, Moisés Sáenz, “El programa para 1928” en *Las Misiones Culturales de 1927*, p. 14.

laboratorio del Instituto. A su vez, la acción social del maestro no se estudiara en lo abstracto, sino que se estudiará ejecutándola, y repetimos, el pueblo se convierte en el laboratorio del Instituto.⁶⁷

EL TRABAJO SOCIAL Y EL CAMBIO CULTURAL

De forma paulatina, el objetivo original de las misiones en relación con la capacitación de los maestros rurales pasó a un segundo plano, mientras que los objetivos sociales fueron siendo cada vez más significativos. Para el año de 1927 existían nueve Escuelas Normales Rurales Regionales financiadas por el gobierno federal en distintas partes de la república; un año después eran catorce, siendo sus objetivos muy similares a los de las MC en relación con la capacitación “profesional de los maestros en servicio” y la incorporación de las comunidades “al progreso general del país por medio de los trabajos de extensión educativa”.⁶⁸ La inclusión de trabajadoras sociales a los equipos de cada misión es un emblema de dicha transformación. Ellas eran las encargadas de la “difícil tarea de enseñar los principales rudimentos de la medicina, higiene, costura, cocina y de todo aquello” que permitiera el mejoramiento de “las condiciones higiénicas y sanitarias en los distritos rurales”.⁶⁹ Actoras estelares de este proceso fueron Elena Landázuri y Catherine Vesta Sturges. Esta última trabajó en varias misiones, destacando su labor en el caso de Actopan, Hidalgo; Landázuri, por su lado, fue una de las principales organizadoras de las Misiones Culturales Permanentes.

Catalina Vesta Sturges escribió varias páginas en relación con el trabajo social que las MC itinerantes estaban realizando. Desde su perspectiva, en el mundo moderno el trabajo social no sólo tenía que ver con el alivio material y espiritual de las personas desamparadas, como sucedió en la Edad Media, sino también con su rehabilitación y reconstrucción. El trabajo social de aquella época constituía “una obra de ingeniería social”, siendo la educación

67. SEP, 1928a, Rafael Ramírez, “Historia, orígenes y tendencias de las Misiones Culturales. Éxitos y fracasos. Breve análisis de las causa” en *Las Misiones Culturales de 1927*, pp. 203.

68. SEP, 1928b, Rafael Ramírez, “Las Escuelas Normales Rurales Regionales como agentes auxiliares de las Misiones Culturales” en *Las Misiones Culturales de 1928*, p. 61.

69. SEP, 1928, Eyley N. Simpson, “Notas preliminares ...”, p. 392.

un aspecto fundamental. A su juicio, el vínculo que la SEP estableció entre alfabetización, trabajo social y educación rural resultaba sumamente estimulante y retador. De esa forma el país estaba logrando dar un salto espectacular en el tema de la socialización de la educación y su vínculo con la “vida real”.⁷⁰ Según Sturges, entre otras actividades, la trabajadora social debía hacer énfasis en el hogar y la familia. Sobre el tema escribe:

enseñar a los padres de familia cómo han de precaverse contra los infortunios que suelen sacudir o desbaratar sus frágiles hogares y como han de edificarlos sobre bases más sólidas; enseñarles a prevenir las enfermedades que con frecuencia los azotan; enseñar a los niños mismos a tomar cada uno su parte en la lucha por la conservación y el desarrollo de la salud y de la familia; enseñar a las madres y a los hijos a hacer nuevos y más grandes esfuerzos para el mejoramiento del hogar por cuyo sostenimiento lucha el marido.⁷¹

Más allá de la familia y el hogar, las trabajadoras sociales debían promover cambios en la comunidad en la que vivían. Era urgente trabajar en la educación cívica de todos los habitantes y de procurar mejorar su vida social; debían también estimular y renovar la vida psíquica de todas las personas “por medio del recreo sano y alegre”, además de enriquecer y profundizar “su vida cultural y espiritual”; quizás su mayor responsabilidad era con las mujeres, especialmente las amas de casa y las jóvenes, esposas y madres en potencia. En efecto, para Sturges era motivo de enorme satisfacción el hecho de que las trabajadoras sociales hubiesen sido incluidas en las MC; su participación respondía principalmente “a la urgente necesidad de hacer evolucionar la educación cívica de la mujer”. El objetivo era “capacitarla para estar al tanto de su papel en el rápido y portentoso desarrollo del destino de la nación”. Coincidió con Diego Rivera en cuanto al papel civilizatorio de la mujer; su responsabilidad era sin duda enorme puesto que no sólo debía ser “guardián de la salud”, controlar “la economía doméstica” y el “buen manejo de los recursos del hogar”, sino que debía crear un “ambiente cultural” en el hogar además de promover aspectos culturales en la comunidad.⁷² A las mujeres

70. SEP, 1928, Catalina Vesta Sturges, “Algunos aspectos . . .”, p. 441.

71. *Ibid.*, p. 441.

72. *Ibid.*, pp. 441-442.

les correspondía “infundir vitalidad y tendencias renovadoras en la vida de la población”; la comunidad “depositaba” su confianza en ellas para que los niños pudieran jugar y tuvieran formas de satisfacer “sus instintos de sociabilidad” de una manera sana; por si fuera poco, al mismo tiempo debían tomar la iniciativa y crear las condiciones para que ellas mismas pudieran recrearse y tuvieran vida social; debían promover actividades culturales que estimularan su vida psíquica, evitando así vivir en el “vacío ficticio” en el que de forma inevitable crecían la malicia, la trivialidad y la “coquetería egoísta”.⁷³

La adquisición de muebles y otros artículos para decorar el hogar correspondía a la mujer, “como promotora de influencias culturales en una ranchería”. Sturges distinguía entre las zonas rurales y las “poblaciones provinciales” que presentaban ciertas afinidades con las sociedades urbanas. En los pueblos y rancherías la trabajadora social tenía que “proyectar su obra a través del maestro rural”, a quien buscaba “inspirar y ayudar”. Ese era precisamente “el primer encargo” que la SEP encomendaba a las trabajadoras sociales. Las mujeres que pasaban todo el día haciendo tortillas y quehaceres del hogar padecían “de un vacío mental” además de presentar “torpeza física”, condiciones que no posibilitaban la promoción del mejoramiento material ni espiritual de sus respectivas familias. Esas mujeres necesitaban realizar actividades recreativas y tener acceso a otras formas de sociabilidad, además de requerir “ayuda para saber defender mejor la salud de su familia”. Ellas tenían que crear conciencia sobre la necesidad de “vestir mejor a su hijos” y de que los chicos fueran a la escuela; “también el jacal”, señala Sturges, era “un factor determinado en el desarrollo económico”. Si la familia campesina típica no llegaba a modificar su alimentación tradicional a base de frijoles y tortillas, “los esfuerzos por aumentar y hacer diversa la producción agrícola” fracasarían, puesto que en “donde no hay consumo no hay producción”.⁷⁴

En relación con los problemas que enfrentaban las trabajadoras sociales, Sturges critica el hecho de que las misiones del año de 1926 hubiesen estado enfocadas en la capacitación de los maestros, mientras que el trabajo social en la práctica hubiera sido en realidad un asunto secundario. En esas condiciones los resultados fueron muy limitados. Además, el tiempo de tres

73. *Ibid.*, p. 442.

74. *Ibid.*, p. 443.

semanas en las que las misiones tenían que llevar a cabo sus actividades era muy escaso, lo que no sólo impedía “la penetración lenta e íntima en la vida de una comunidad”, sino que imponía obstáculos a la generación de “nuevas corrientes sociales”. En términos generales, los habitantes locales percibían aquellos institutos sociales como “cursos temporales”. En particular, las “amas de casa” se acercaban poco a las misiones al creer que los cursos eran exclusivamente para señoritas; por su lado, las jóvenes asistían sólo con la intención de adquirir recetas, patrones para el corte de ropa y “otros conocimientos por el estilo”. Era obvio que para Sturges las comunidades no entendían plenamente el significado de los institutos sociales promovidos por las MC; sin embargo, en términos generales, la reacción de la gente era de gratitud hacia el gobierno federal por la ayuda recibida y por los “conocimientos útiles” adquiridos. De manera lenta pero constante, las habitantes del campo iban cobrando conciencia “de la obra educativa de la Nación además de ir estrechándose el vínculo de la población con los maestros”.⁷⁵

Sturges elaboró un “cuadro general” de las actividades que las trabajadoras sociales podrían desarrollar; incluyó un programa con sugerencias a los maestros que asistían a los institutos sociales con la intención de que las llevaran a la práctica en las comunidades donde trabajaban. Un aspecto crucial era “despertar la conciencia” de los niños, los jóvenes, e incluso de los adultos. En cuanto a la higiene, era fundamental desarrollar pláticas sobre la forma de curar algunas enfermedades, atender “accidentes sencillos”, mejorar el hogar, prácticas de cocina, así como confección de “canastillas” o cunas para los bebés. Las propuestas de Catalina Sturges están organizadas en relación con la edad de la población a la que se buscaba influir. En la escuela era necesario inspeccionar las manos, la cara, la cabeza y la boca de los alumnos. La elaboración de jabones y toallas individuales, además de “jicaritas” para beber agua, podían ser parte de los proyectos desarrollados en clase. Organizar una comisión para cuidar la limpieza de la escuela era una alternativa. Una forma de mejorar la alimentación de los niños y de la población en general era organizando concursos de salud, premiando a los niños que no hubieran “tomado café durante la semana” y cuyas mamás hubiesen preparado sopas o ensaladas utilizando productos de las hortalizas cultivadas en sus hogares. Era

75. *Ibid.*, p. 443.

también posible organizar un concurso para promover la higiene otorgando premios a las familias de los niños cuyos padres hubiesen “despachado” a un perro sarnoso o hubiesen confeccionado un lugar para que los perros sanos durmieran fuera de la casa. En general, había que buscar la forma de ofrecer recompensas a quienes hubieren construido lugares especiales para los animales fuera de las viviendas.⁷⁶

Respecto a las actividades para adultos, tanto hombres como mujeres, Sturges proponía la organización de pláticas sobre aspectos básicos de higiene, como “prevención y curación de enfermedades” y en relación con los problemas de salud derivados de la convivencia cotidiana con los animales dentro de las casas. La distribución de bibliografía y organización de lecturas colectivas sobre *educación higiénica* con temáticas como las vacunas, el sarampión, la limpieza de las manos, la forma de evitar que los microbios entraran a los cuerpos, la rabia y la manera de combatir los parásitos eran aspectos cruciales. Crear comités *ad hoc* que controlaran a los perros sarnosos y lucharan en contra de las enfermedades más comunes; organizar un botiquín para el pueblo y promover “concursos de aseo de patios y calles”; lecciones para construir “un excusado higiénico” a base de arena o ceniza, con una cerca o enramada, eran todas actividades necesarias. Propuso además la “construcción de un hogar tipo en grado o en miniatura” y la fabricación de muebles rústicos.⁷⁷

En relación con las “niñas mayores” en la escuela, Sturges propuso la construcción de una cocina modelo con un brasero de adobe y algunos utensilios, aunque fueran muy toscos. Era fundamental hacer énfasis en el uso de “delantales, secadores y cojincitos, todos con bonitas orillas”, con la intención de que las alumnas fueran acostumbrándose “a tener una cocina aseada y atractiva”. La cocina tendría una mesa, además de “sillas de construcción rústica”. Aunque resultara muy complicado, habría que construir un “juego de cubiertos y loza mexicana”, además de un “juego de mantelería”. Era conveniente realizar prácticas sobre la preparación de algunos alimentos y la forma de servir la comida, invitando a comer a los padres de las niñas. Otro grupo de atención eran las madres y las señoritas, para quienes era posible organizar pláticas sobre el cuidado de los niños y la “hechura de canastillas”

76. *Ibid.*, p. 444.

77. *Ibid.*, p. 444.

para bebés. El corte y la confección para ropa de la familia eran indispensable. Un concurso para estimular el uso de la aguja, rescatando “labores y tejidos típicos de la región”, así como la organización de prácticas de cocina por las tardes, constituían otras estrategias prácticas.⁷⁸

Vesta Sturges proporciona algunos datos sobre el trabajo social realizado por maestras o maestros rurales que tuvieron la oportunidad de asistir a uno de los institutos sociales, como fue el caso de Ángela Villareal, maestra rural que impartía clases en una ranchería en el estado de Hidalgo. Al regresar al lugar donde trabajaba, promovió la construcción de un comedor al aire libre para los alumnos que venían de lugares distantes, además de la construcción de mesas y bancas, así como “la preparación de sencillas comidas”. También logró prohibir la introducción de bebidas alcohólicas a las reuniones sociales organizadas en la escuela y que los hombres asistieran a ellas sin portar pistolas, machetes o cuchillos. Sturges estaba segura que la maestra Villareal pudo ganarse “la confianza y el entusiasmo de la gente”.⁷⁹ Otro maestro comprometido con el trabajo social fue Antonio Escamilla, quien logró ganarse la confianza de los padres de familia en Ixotitlán, Hidalgo, quienes en un primer momento se negaron colaborar en el proyecto de la reparación del edificio escolar; sin embargo, poco tiempo después los habitantes de aquel pueblo se organizaron para la renovación de las paredes de la escuela y para la construcción de un apiario y un gallinero. Escamilla puso el ejemplo sobre las actividades que habría que llevar a cabo en cuanto a la higiene al nombrar un alumno para que revisara la limpieza de sus compañeros. Con motivo de la clausura del año escolar, organizó una fiesta “a la cual asistieron vecinos de otros pueblos cercanos y se vendieron productos de la huerta y el gallinero de la escuela, así como cestos, sombreros y otros trabajos de los niños”; organizó además una “comida sencilla con los productos de la hortaliza”.⁸⁰

78. *Ibid.*, pp. 444-445.

79. *Ibid.*, p. 445.

80. *Ibid.*, p. 446.

LAS MISIONES CULTURALES EN EL MAXIMATO

Moisés Sáenz escribió un texto sobre el plan que habrían de desarrollar las MC en el año de 1928, elaborado a partir de la reflexión crítica del trabajo realizado hasta ese momento. Para ese año comenzarían a operar ocho equipos, es decir, dos más que en 1927, lo que implicaba un incremento de diez misioneros, al pasar de 30 a 40. Otra innovación consistió en que los institutos sociales se llevarían a cabo en cuatro semanas en lugar de tres. Si bien los integrantes de los equipos podían considerarse expertos, era necesario seguir capacitándolos; todos habrían de recibir cursos de entrenamiento adicionales con materias como filosofía de la educación, psicología educativa, educación, estudio de la vida rural, mejoramiento de comunidades y educación higiénica. Las trabajadoras sociales recibirían cursos sobre salubridad y saneamiento de comunidades rurales, enfermería y primeros auxilios, puericultura y alimentación infantil, dietética, cocina y organización recreativa de festivales. Los encargados de agricultura recibirían adiestramiento en huertos escolares, avicultura, apicultura, sericultura, lechería, ganadería, arboricultura y floricultura. Los maestros de industrias serían capacitados en curtiduría, jabonería, perfumería, conservación de frutas, legumbres y carnes, trabajos de ixtle, trabajos manuales con materiales diversos e industrias escolares. Los profesores de educación física serían entrenados en bailes regionales, tenis y frontón, basquetbol, futbol, atletismo, beisbol, *field hockey*, natación, juegos y organizaciones deportivas, festivales y escenografía. No podían faltar cursos de capacitación para los jefes de las misiones, quienes recibirían entrenamiento sobre técnicas de la enseñanza, organización de escuelas urbanas y rurales, enseñanza de la lectura y escritura, además de enseñanza de la aritmética. Además de la capacitación, se buscaba que esa experiencia generara un *spirit de corps* en los misioneros.⁸¹

Si bien el plan de trabajo de Sáenz no se llevó a cabo en su totalidad, en aquel año se efectuaron 49 institutos sociales en 16 estados de la república, atendiendo a una población de 2 857 maestros. Un año más tarde, es decir, en 1929, continuaron operando siete misiones itinerantes. Ahora bien, a partir de agosto de ese año los equipos de trabajo fueron concentrados “en los

81. SEP, 1928, Moisés Sáenz, “El programa para 1928”, p. 13.

estados de Jalisco, Colima, Michoacán y Guanajuato, con el fin de que realizaran una campaña de ‘pacificación espiritual’ destinada a crear conciencia cívica de la realidad y de los ideales de la Nación mexicana, en los pueblos donde una propaganda de fanáticos había sido causa de muertes y devastaciones de todo género”. En otras palabras, las misiones fueron enviadas a los lugares en donde la disputa entre los cristeros y el gobierno federal era más álgida. Según las cifras oficiales, en 1929 fueron atendidos 2 604 maestros.⁸² Como la propia SEP lo reconoce, en el año de 1930 hubo un incremento muy significativo en el número de equipos de trabajo, pasando de siete a doce, con la “encomienda de ... realizar la pacificación de los espíritus en varios de los Estados de la República”. En total se realizaron 85 institutos en 19 estados del país, atendiendo a un total de 2 482 maestros. Creció de forma muy significativa el presupuesto para la Dirección de Misiones Culturales, incluyendo recursos para dos maestros permanentes. Para el año de 1931 la SEP calculaba realizar 110 institutos.⁸³

El siguiente cuadro resume datos generales sobre las MC entre los años de 1925 y 1932:

Año	Presupuesto	Equipos	Institutos	Maestros
1925	36 000.00	5	–	–
1926	46 448.00	6	42	2 327
1927	125 953.00	6	45	3 249
1928	149 251.00	7	49	2 857
1929	257 882.00	7	–	2 604
1930	506 841.00	12	85	2 482
1931	–	13	110	–
1932	–	–	26	–

En 1932 la SEP formó dos comisiones para realizar una evaluación crítica del trabajo desarrollado a lo largo de ocho años. Uno de los equipos fue constituido por los jefes de las misiones, que para ese momento eran trece.

82. SEP, 1933, *Las Misiones Culturales, 1932-1933*, pp. 12-13.

83. *Ibid.*, p. 14.

El otro grupo evaluador estuvo conformado por el jefe del Departamento de Enseñanza Rural, Rafael Ramírez, por José Guadalupe Nájera, titular de la Dirección de Misiones Culturales, así como por los directores federales de Educación del Estado de México, Hidalgo y Veracruz: Ignacio Ramírez, Matías López y Federico Corzo, respectivamente.⁸⁴ Tanto los directores de Educación de los estados, como los inspectores federales, hicieron notar que el sistema de trabajo llevado a cabo hasta el momento presentaba varios inconvenientes. Uno de ellos tenía que ver con la interrupción de las actividades escolares a lo largo de sesenta días. Los maestros que participaban en los institutos sociales utilizaban quince días para prepararse para el viaje y concentrarse en los puntos de reunión; durante las cuatro semanas en que se llevaban a cabo las actividades, los niños dejaban de recibir clases; después, los maestros tardaban en promedio otras dos semanas para regresar a sus lugares de trabajo y normalizar sus actividades. Eso significaba que durante dos meses los alumnos no recibían clases. Muchos padres de familia manifestaron su “marcada inconformidad” por el hecho de que sus hijos dejaban de ir a la escuela todo ese periodo. Además, las cuatro semanas en las que permanecían reunidos los maestros como alumnos, eran insuficientes para dejar “enseñanzas prácticas suficientemente claras y duraderas”.⁸⁵

Para salvar esos problemas se propusieron varios cambios significativos en la organización, logística y forma de trabajo de las misiones. En primer lugar, los institutos sociales comenzarían a llevarse a cabo al principio o al final del ciclo escolar. De esa forma la interrupción de clases sería mucho menor a dos meses; sin embargo, al mismo tiempo, un elemento adicional fue prolongar la permanencia de los misioneros hasta por cuatro meses. Durante las primeras seis semanas se llevarían a cabo los cursos para los maestros; los dos meses y medio restantes estarían dedicados al trabajo social o comunitario.⁸⁶

Para lograr una mejor organización de los equipos y promover un cambio social más efectivo, fue creado un Consejo Consultivo constituido por el director de educación federal, el jefe de la misión, el inspector de la zona y la trabajadora social, siendo una de sus principales facultades dirigir

84. *Ibid.*, p. 15.

85. AGN, AHSEP, DMC, c. 76, “Planeación de las Misiones culturales”, documento en el que se presentan las conclusiones de los equipos evaluadores del desempeño de las Misiones Culturales.

86. *Ibid.*

los trabajos del instituto. El consejo tenía que analizar la información presentada por el inspector y formular un plan general de trabajo para establecer “las actividades de cada uno de los Maestros Misioneros”; debía también fomentar entre los maestros “un verdadero espíritu de gremio”, además de “generoso idealismo profesional, superior a los intereses materiales”; por si fuera poco, debía promover “una verdadera cooperación y un amplio espíritu de servicio social”. En particular, la trabajadora social estaba obligada a sugerir formas y proyectos para mejorar aspectos económicos y sociales de la vida rural, además de controlar a las maestras; si bien era competencia de todos los miembros de la misión velar por la moralidad del mismo, esa tarea era especialmente importante para ella.⁸⁷

Los misioneros habrían de crear los “nexos necesarios” con las comunidades para detectar las necesidades de labor social más indispensables; debían promover que las escuelas contaran con “las dependencias y anexos” suficientes, impulsando la construcción de la infraestructura que hiciera falta; debían colaborar también con la organización de los “centros de mejoramiento y cooperación pedagógica” con el objetivo de “fomentar la cultura de los maestros”. A manera de demostración, había que organizar de forma periódica tanto festivales como concursos a los que, previa invitación, debían asistir los maestros y los vecinos de pueblos cercanos; “corregir las condiciones de salubridad”, así como “los problemas económicos”, constituían otros puntos centrales.⁸⁸

87. *Ibid.*

88. *Ibid.*

V MICHOACÁN: EDUCACIÓN RURAL EN LA PRÁCTICA

Con el propósito de ilustrar las formas en que fueron llevadas a la práctica las distintas estrategias de la Secretaría de Educación Pública para educar y “civilizar” a la población rural, así como las diversas maneras de recibir e interpretar dichos programas por parte de los maestros y los habitantes locales, en este capítulo se analizan casos específicos en el estado de Michoacán. Es claro que los designios del gobierno federal fueron interpretados, recibidos y adaptados a contextos y circunstancias locales. No sólo entre los funcionarios públicos existían distintas percepciones en relación a lo que se debía de hacer para volver ciudadanos productivos a los pobladores rurales, en especial a los indígenas; también los maestros de las escuelas rurales, así como los habitantes de las diversas localidades, interpretaron y adaptaron los planes y programas de la SEP. Además, las tensiones y los conflictos entre la Iglesia católica y los políticos que actuaban a nombre de la Revolución influyeron en el ámbito de la formación de los sujetos de maneras distintas, en su concepción del mundo y en sus formas de actuar, en la forma de asignar significados a las cosas y en los procesos que les tocó vivir, en una palabra, en su “cultura”.

PROFESORES CONFERENCISTAS Y LA ESCUELA NORMAL RURAL

La SEP firmó en el año de 1922 un convenio con el gobierno de Francisco J. Múgica, un entusiasta promotor de la educación laica (Reyes 1993, p. 33). Contratado por la SEP como profesor conferencista, el conde Fox, Manuel Valdés, sociólogo y periodista de origen español, visitó varias localidades y “pequeñas ciudades” de Michoacán como Morelia, Pátzcuaro, Zamora, La Piedad y Jiquilpan en los meses de junio y julio, dictando conferencias y

realizando un diagnóstico de la situación educativa del estado. En mayo de 1922 estuvo en Morelia donde impartió tres conferencias, la primera para los presos de la cárcel, en la que planteó que la regeneración de los reclusos sólo habría de realizarse en la escuela o en el taller de oficios. En otra conferencia, dirigida a obreros y empresarios, abordó el tema del “problema obrero” y su relación con la “distribución de la tierra”; los campesinos habrían de convertirse en trabajadores de las empresas del campo. La tercera charla fue abierta al público general, en la que habló sobre la “enseñanza” y la constitución de nuevas escuelas. Los resultados de esa primera experiencia fueron poco fructíferos. Todas las conferencias fueron “amenizadas por bandas militares”. Aun cuando los teatros estaban llenos, el público aplaudía con frecuencia y al final había siempre entusiastas ovaciones, se respiraba un “ambiente de intranquilidad e incertidumbre; de desconfianza y de dudas”. A juicio de aquel conde, la situación era poco propicia para “hacer propaganda de elevados ideales”.¹ Es significativo el hecho de que las conferencias lograban realizarse, tanto por la presencia del ejército como por la “participación” obligada del público. A pesar de que las autoridades tenían buenos propósitos “a favor de la enseñanza”, la tarea era muy compleja dado que el proyecto civilizatorio de la SEP enfrentaba problemas muy serios. La división entre las poblaciones, las luchas, los “antagonismos”, las “intrigas”, las “resistencias” y las “tradiciones”, constituían “antiguos y venenosos sedimentos” que era “necesario destruir”. Para ganar la batalla en contra de la “ignorancia”, los maestros debían ser verdaderos “soldados”; sin embargo, en los hechos, a las escuelas normales no acudían personas con ese perfil. Por lo general, los estudiantes carecían de “las energías indispensables para vencer en tan desesperada lucha”. En esa circunstancia, resultaba necesario formar una nueva generación de docentes.²

Con el propósito de salir del caos en el que se encontraba inmerso Michoacán, era indispensable construir escuelas para los trabajadores del campo; ahí habrían de aprender “nuevos procedimientos para cultivar la tierra”.³ Valdés señala haber sido testigo del “criminal abandono” en el que se

1. Cayetano Reyes, 1993, *Política educativa y realidad escolar en Michoacán*, p. 87. La segunda parte del libro de Reyes contiene varios escritos del conde Fox sobre su experiencia como profesor conferencista en el estado de Michoacán. En este apartado se citan varios de dichos documentos.

2. *Ibid.*, p. 88.

3. *Ibid.*, p. 89.

encontraban los pueblos “tarascos;” a su juicio, pese a todas las adversidades, aquellos indígenas aspiraban a contar con escuelas; buscaban además “un pedazo de tierra propio” en la que tuvieran la oportunidad de cultivar el campo “con sus fuertes y varoniles brazos”. En La Piedad exhortó a los intelectuales, a los profesores y estudiantes, a que salieran al campo a “llevar el bálsamo consolador de la instrucción”, tal y como lo promovía Vasconcelos. La educación no sólo lograba “suavizar asperezas” sino también podía “establecer el equilibrio social” que habría de “existir entre el capital y el trabajo”. No tenía duda: resultaba necesario imponer con “mano férrea” la educación al pueblo. Reprochó el hecho de que los profesores vivieran “consagrados a la política” en vez de dedicarse a la enseñanza.⁴ Según Valdés, el teatro estaba lleno y la gente se aglomeraba en la calle intentado entrar: “Los aplausos del pueblo, del verdadero pueblo, del que trabaja y produce”, subraya, “fueron entusiastas”; sin embargo, tanto el presidente municipal como los profesores abandonaron molestos aquel recinto.⁵

El conde realizó un recorrido por “Capacuaro, San Lorenzo y algunas rancherías”. Al llegar a Uruapan se dio cuenta de que “el clero, secundado ... por otros elementos reaccionarios” había difundido un rumor sobre la supuesta ideología bolchevique del conferencista. A pesar de que las autoridades municipales intentaron persuadirlo para que suspendiera su conferencia, Valdés no declinó. Cerca de 900 personas no alcanzaban a llenar el recinto; la mayoría del público eran militares uniformados. En esa ocasión sostuvo que la verdadera libertad, a diferencia del libertinaje, suponía la alfabetización de “millares y millares” de personas;⁶ habló sobre el problema obrero, la fundación de escuelas y la educación haciendo especial énfasis en la condición de los indígenas tarascos. Pidió que la población apoyara a los profesores otorgándoles el “prestigio” y la “autoridad” que les correspondía de acuerdo a su responsabilidad social en la educación del pueblo.⁷

4. *Ibid.*, p. 90.

5. *Ibid.*, p. 91.

6. *Ibid.*, p. 94.

7. *Ibid.*, p. 95. Al parecer, ser maestro no era una profesión de prestigio en aquellos años. Según Jesús Romero Flores (1948), a finales del siglo XIX y principios del XX, quienes estudiaban la carrera magisterial en Michoacán lo hacían en el Colegio de San Nicolás de Hidalgo o en algún seminario. Los maestros, por lo general, eran personas de bajos recursos que no podían optar por estudiar otras profesiones como medicina o derecho, pp. 30-31.

El segundo profesor conferencista contratado por la SEP se llamó José A. Bazán, quien recibiera instrucciones del Departamento de Educación y Cultura Indígena para radicar en un “centro rural ... indígena”, donde no existiera escuela y que estuviera rodeado por varias poblaciones. Bazán debía establecer dos o tres turnos “según las necesidades” de la población. A la escuela habrían de concurrir “grupos de analfabetos” de cualquier sexo y edad de las distintas localidades circundantes. Aquel profesor habría de convencer a la población de la necesidad de instruirse; debía enseñar rudimentos de lengua nacional y aritmética, además de ofrecer sencillas charlas sobre higiene, moral, educación cívica y otros conocimientos que juzgara necesarios.⁸ Pocos días después, el profesor Bazán informaba con satisfacción el hecho de que varios habitantes de los lugares que estaba visitando se acercaron a él para solicitar información sobre la posibilidad de establecer escuelas en sus respectivas localidades. Por ello, pidió instrucciones a las autoridades de la SEP para aclarar el procedimiento a seguir.⁹

En 1922, siendo gobernador de Michoacán Francisco J. Múgica, se fundó una Escuela Normal Rural en la población de Tacámbaro (Villela 1972, p. 5). Su primer director y fundador se llamó Leobardo Parra y Marquina, quien contó con la decidida y entusiasta colaboración de Isidro Castillo. Uno de los principales objetivos de la Escuela Normal era formar alumnos para que fundaran escuelas rurales, abatir el analfabetismo, “despertar en el pueblo sentimientos de admiración” por los héroes e infundir “deseos de imitar sus virtudes” (*ibid.*, p. 11). Se trataba además de resaltar “el pasado glorioso de la raza” indígena con la intención “de inspirar confianza”, crear hábitos de higiene, promover “formas de expresión estética” a través de la música y de “canciones populares”. Otros aspectos fundamentales eran crear conciencia sobre las posibilidades de la avicultura y la enseñanza práctica del “cultivo de la tierra”; se trataba además de crear interés por la crianza y la explotación de animales domésticos, por el estudio de “las condiciones de la industria regional” y por las alternativas para mejorar la producción ya existente y desarrollar nuevas “industrias” (*ibid.*, p. 12).

8. AGN, AHSEP, DECI, c. 7, Documento dirigido al José A. Bazán, 17 de abril de 1922.

9. AGN, AHSEP, DECI, c. 7, Carta de José Bazán dirigida a Lauro Caloca, 28 de abril de 1922.

Es significativo el hecho de que Múgica haya apresurado la creación de la Escuela Normal Rural al enterarse de que el obispo de Tacámbaro, Leopoldo de Lara y Torres, en el mes de abril de 1922, fundara un seminario religioso en el mismo poblado. En esa circunstancia, Múgica urgió al gobierno federal a crear la nueva escuela. Por órdenes de Obregón, Vasconcelos dio instrucciones al profesor Nájera para que pusiera manos a la obra. Éste, a su vez, dio órdenes a Isidro Castillo “para que de inmediato” diera vida a la nueva institución. De esta manera, la Escuela Normal Rural de Tacámbaro fue constituida en apenas cuatro semanas, por lo que fue necesario improvisar sobre el contenido de las materias y las estrategias para formar maestros rurales, según el testimonio de Castillo (*ibid.*, p. 14). El obispo reaccionó de inmediato desatando “una campaña feroz en contra de la escuela”; a su juicio, esa institución “era enemiga de los principios morales más queridos de la familia mexicana”. Por su lado, los profesores fueron apoyados de manera decidida por los liberales de la localidad (*ibid.*, p. 15). Con muchas dificultades, esa escuela normal logró sobrevivir en Tacámbaro hasta 1928, año en el que fuera trasladada al pueblo de Erongarícuaro, en pleno conflicto cristero.

MAESTROS MISIONEROS

Además de los maestros conferencistas y la Escuela Normal Rural de Tacámbaro, en Michoacán comenzaron a trabajar algunos maestros misioneros en 1922. Uno de ellos se llamó Epigmenio de León, quien estuvo a cargo de la región de Pátzcuaro, una zona con población indígena “tarasca”. Para realizar un primer diagnóstico de la situación educativa en la región, hizo varios recorridos visitando pueblos y comunidades indígenas asentadas en la rivera del lago de Pátzcuaro. Epigmenio lamentaba el hecho de que tanto las autoridades estatales como la sociedad local mostraran total indiferencia ante el tema educativo.¹⁰ De León puso a consideración de las autoridades de la SEP la posibilidad de fundar varias escuelas primarias, algunas nocturnas y otras mixtas; propuso además la contratación de Ramón Martínez como profesor residente, quien sería el encargado de dirigir a

10. AGN, AHSEP, DECI, c. 7, Informe elaborado por Epigmenio de León, 6 de julio de 1922.

otros maestros rurales de los pueblos de Huecorio, Santa Ana, San Pedro y Tzetzenguaró, con un salario de 1.50 pesos al día.¹¹ Otro maestro misionero se llamó Jesús Milanés, residente de Tzintzuntzan, quien trabajó de manera conjunta con el profesor Epigmenio. Ellos decidieron dividir aquella región en dos zonas con la intención de coordinar el trabajo: la primera incluía los pueblos de Tzurumútaró, Ajuno, Huecorio, Tzetzenguaró, Janitzio, La Pacanda, Yunuén, Tecuena, Puácuaro, Aranjuez, Napízaro, Santa Ibarra y Pátzcuaro; la segunda zona, bajo la responsabilidad de Milanés, incluía las localidades de Tzintzuntzan, Quiroga, San Gerónimo Purenchécuaro, San Andrés, Santa Fe de la Laguna, Oponguio, Erongarícuaro, Ihuatzio y Cucuchucho.¹²

María del Refugio García, mejor conocida como Cuca García, fue la maestra misionera núm. 89, quien tomó posesión del cargo el día 1 de enero de 1923 y fue comisionada a Zitácuaro. En ese año no sólo solicitó el nombramiento de cuatro maestros rurales que venían trabajando desde el año anterior, sino que propuso la fundación de cuatro escuelas. En febrero del mismo año fue comisionada para viajar a Yucatán y analizar la experiencia educativa de aquel estado, para después regresar a Michoacán. El presidente interino del Consejo de Educación la acusó de participar en asuntos políticos.¹³ Cuca García fue una feminista muy destacada, comunista, muy cercana al general Francisco Múgica.¹⁴

Un personaje central en la historia de la educación rural en Michoacán se llamó Evangelina Rodríguez Carbajal. El día primero de enero de 1923 fue nombrada Maestra Misionera, siendo asignada para trabajar en una zona con fuerte presencia de población tarasca; sin embargo, en el mes de febrero formaría parte de la comisión que viajó a Yucatán, donde permaneció por seis semanas, junto con Cuca García. Al regresar a Michoacán en abril de 1923, iniciaría una intensa labor. En junio comenzó a trabajar de manera sistemática en el distrito de Uruapan, con una población de 73 992 habitantes, 80% de los cuales eran indígenas y nueve de cada diez habitantes eran analfabetas.

11. AGN, AHSEP, DECI, c. 7, Solicitud elaborada por Epigmenio de León, 8 de agosto de 1922.

12. AGN, AHSEP, DECI, c. 7, Documento elaborado por Epigmenio de León, 6 de noviembre 1922.

13. AGN, ASHEP, DECI, c. 43, Memorándum, 13 de octubre de 1923.

14. Verónica Oikión Solano escribió una extensa biografía sobre ella con el título de *Cuca García (1889-1973). Una mirada a sus causas revolucionarias*, la cual será publicada por El Colegio de Michoacán.

En la jurisdicción de Evangelina se encontraban las localidades de Paracho, Nahuatzen, Charapan, Cherán, Tingambato, Ziracuaretiro, Taretan, Los Reyes, Tancítaro, Peribán y Parangaricutiro. En la cabecera municipal de Paracho existían siete escuelas; en contraste, la mayoría de las tenencias carecían de instituciones educativas. Evangelina fundó una Casa del Pueblo en Tanaco. Luego visitó Charapan, donde creó una escuela particular nocturna para varones. En julio regresó a la zona con la intención de verificar “el grado de adelanto de los pueblos”. En aquella ocasión visitó Ahuiran, Nurío, Cocucho, Arato, Aranza, así como Nahuatzen, cabecera municipal en la que existían cinco escuelas, cuatro federales y una particular.¹⁵

En su informe de noviembre de 1923 Evangelina dio instrucciones a varios maestros rurales de distintas Casas del Pueblo de los distritos de Pátzcuaro y Uruapan, en relación con la “verificación de pruebas finales”. Asistió además a una reunión de maestros misioneros organizada por la SEP en el municipio de Morelia; sin embargo, la junta no pudo llevarse a cabo. A excepción de ella, ningún misionero logró llegar al ayuntamiento debido a los problemas de inseguridad generados por las gavillas de bandoleros que merodeaban los caminos de la Sierra Purépecha y Tierra Caliente. En el mes de diciembre aquella maestra recolectó varios objetos para el museo que el DECI estaba organizado: un rebozo de hilo con puntas, del distrito de Pátzcuaro, un caso de cobre de Santa Clara, una servilleta de tela de Aranza, una faja de estambre de Pichátaro, dos molinillos de Paracho y un sombrero del pueblo de Naranja.¹⁶

Otro aspecto muy significativo del trabajo realizado por la SEP en aquellos años se refiere al teatro como un medio de educación y recreación. De hecho, fue comisionado un profesor para organizar un proyecto teatral, personaje que después de realizar una investigación escribió una tragedia sobre pescadores de Janitzio, titulada *La hija de tati Esteban*, tomando en cuenta “las costumbres y folklore” de los nativos. Ese dramaturgo estaba totalmente convencido de que el arte mexicano, así como la cultura indígena,

15. AGN, AHSEP, DECI, c. 43, “Informe General de los trabajos llevados a cabo por la Maestra Misionera Evangelina Rodríguez Carbajal en los Municipios de Charapan, Paracho y Nahuatzen del Distrito de Uruapan, Mich.,” 20 de septiembre de 1923.

16. AGN, AHSEP, DECI, c. 43, “Informe que presenta ante esa superioridad la señorita Evangelina Rodríguez Carbajal, Maestra Misionera, de los trabajos desarrollados en el mes de noviembre”, 24 de diciembre de 1923.

constituían piezas claves de la nación; sin embargo, en aquella isla del lago de Pátzcuaro enfrentó numerosos obstáculos para realizar su proyecto, por lo que decidió trasladarse a una localidad ribereña en la que encontró condiciones más adecuadas para trabajar. En Jarácuaro logró organizar “un cuadro de comedia”, además de “recopilar” muchas piezas musicales que hacían palpitar “el alma indígena”. Con todo ese material, aquel delegado organizó un programa para la inauguración de un teatro regional en esa localidad. Dado que las manifestaciones artísticas de esa región eran superiores a las encontradas en Teotihuacán, a juicio del mismo personaje, era importante dar a conocer algunas de las expresiones estéticas del pueblo tarasco en teatros de la Ciudad de México.¹⁷

En el año de 1923 el Departamento de Cultura y Educación Indígena siguió explorando las posibilidades del teatro como medio educativo; para ello comisionó a los señores Francisco Domínguez y Carlos González, quienes llevaron a cabo estudios sobre costumbres indígenas. Ambos profesores realizaron un recorrido por varios pueblos del estado, recolectando cuentos, sones, danzas, leyendas, así como otros materiales del folclor regional. Tomaron además numerosas fotografías. “Dadas las facultades artísticas naturales” de los habitantes de Paracho, quienes poseían una importante tradición en cuanto a la construcción de instrumentos musicales de cuerdas, esos profesores tomaron la decisión de crear un teatro regional, mismo que sería inaugurado el 19 de junio de 1923 con un festival en el que se representaron varias danzas y canciones de la zona.¹⁸

LAS ESCUELAS RURALES Y LA FEDERACIÓN

En un proceso gradual se establecieron criterios para la creación de escuelas rurales. Un ejemplo es el documento emitido por el profesor Martínez, un maestro comisionado al pueblo de Erongarícuaro: “En atención a la urgentísima necesidad que tiene esta Zona” en relación con la educación, proponía la apertura de una “Casa del Pueblo”. La solicitud se basaba en varios

17. AGN, AHSEP, DECI, c. 7, Carta elaborada por el Encargado del Teatro Regional, dirigida a Lauro Caloca, 6 de noviembre de 1922.

18. AGN, AHSEP, DECI, c. 43, Carta dirigida al director del Departamento, 24 de febrero de 1923.

criterios: la escuela del gobierno del estado había desaparecido cinco meses antes; 75% de la población pertenecían a “la clase indígena”, de los cuales 59% eran analfabetos; la mayor parte eran bilingües mientras que todos los habitantes entendían el español; existían 150 varones y 200 niñas menores de catorce años; la escuela más cercana se encontraba a 25 kilómetros en la ciudad de Pátzcuaro; además, a la nueva escuela podrían asistir alumnos de otras localidades cercanas; algunos vecinos del pueblo cedieron un local en el que sería posible fundar la escuela y crear una habitación para el maestro; los mismos vecinos ofrecían ceder un terreno para el cultivo, además de “herramienta para talleres de carpintería”, e incluso algunos telares. No había duda de que aquellos habitantes mostraban gran interés por la educación.¹⁹

El proceso de ampliación del número de las escuelas rurales, así como la creciente intervención del gobierno federal, fue más evidente durante la administración de Plutarco Elías Calles. José Guadalupe Nájera fue nombrado director de Educación Federal del estado de Michoacán en 1925. A su juicio, dada la enorme extensión y complejidad de la geografía michoacana, existían varios obstáculos que era necesario salvar para poder realizar de manera eficaz y adecuada el proyecto de la secretaría. Parte de la población vivía en un mundo limitado “por las montañas”. Circunstancias que explicaban en parte “la carencia de vínculos de fraternidad y solidaridad” entre los habitantes; por el contrario, a juicio de Nájera, “existía desconfianza entre las comunidades por su desconocimiento mutuo”. Pese a sus enormes potencialidades agrícolas, ganaderas, mineras y comerciales, el desarrollo económico permanecía contenido. El estado se dividía entonces en cuatro zonas escolares. Se trataba de muy amplias regiones que para recorrerlas en su totalidad se requería un mes completo. Por ello resultaba indispensable crear más zonas escolares y nombrar más inspectores. Dado que los medios de comunicación constituían un punto básico para lograr el bienestar social y el desarrollo del estado, Nájera considera indispensable incluir ese aspecto en el programa de trabajo. Además de tener que utilizar el telégrafo y el teléfono, era necesario desarrollar un sistema de “estaciones radiográficas”.²⁰

19. AGN, AHSEP, DER, c. 24, Carta del profesor Martínez dirigida al Jefe del Departamento de Cultura Indígena, 20 de mayo de 1924.

20. AGN, AHSEP, DER, c. 45, “Informe de José Guadalupe Nájera, Director de Educación Federal en el Estado de Michoacán, dirigido al Secretario de Educación Pública”, 30 de marzo de 1925.

En relación con la situación política y social del estado, José Guadalupe estaba convencido de que la “hegemonía social” era ejercida por criollos y mestizos; los primeros por su condición económica como dueños de fábricas, “negociaciones mineras” y fincas agrícolas; los segundos, por “su ilustración o por su influencia política o religiosa” al formar parte de la elite política y económica que gobernaba el estado. En contraste, los 935 808 indígenas reportados en el censo de 1920 permanecían “en lamentables condiciones de atraso, alejados de toda influencia civilizadora”. Esos habitantes, que alguna vez se llamaron a sí mismos “águilas” dada su “indomable pujanza”, se habían convertido en plebeyos y yacían “humillados por la esclavitud”.²¹

Nájera se declaraba admirador de la cultura prehispánica tarasca. Al observar los edificios de Tzintzunzan, señala, surgían numerosas preguntas en cuanto al origen y cultura de esa “raza”. La historia patria promovida por la SEP debía, necesariamente, retomar los vestigios de ese glorioso pasado, “procurando reconstruir algunos periodos de la civilización tarasca” mediante el estudio y la recuperación de sus “leyendas”, además de “la reproducción de las antiguas creencias y costumbres” utilizando métodos arqueológicos y etnográficos. En algunos distritos de Pátzcuaro y Uruapan existían poblaciones “netamente indígenas” que, pese a las condiciones adversas, habían desarrollado importantes actividades comerciales e industriales como el comercio de pescado y la elaboración de “artefactos de cerámica”. Aquel director hace énfasis sobre la gran sensibilidad artística de la población indígena en relación con la producción de artesanías, en especial, las famosas jícaras de Uruapan.²²

La acción educativa promovida por la SEP buscaba la liberación de “las masas indígenas”. Con ese propósito, los maestros federales estaban trabajando “en lugarejos y rancherías, diseminando nociones científicas, creando nobles necesidades, desarraigando prejuicios”. En definitiva, se buscaba crear “ideales” en aquellos habitantes; “sin despreciar el acervo de sus conocimientos y su secular experiencia”, sostiene, la intención era “incorporarlos a la civilización”, representada por los maestros rurales. Con el ánimo de “organizar económicamente las escuelas” y lograr la emancipación de aquellos habitantes, se estaba solicitando “la cooperación vecinal”. La idea era “introducir

21. *Ibid.*

22. *Ibid.*

modificaciones deseables en el carácter de la colectividad mediante conferencias”, además de promover “prácticas agrícolas, artes manuales y pequeñas industrias”. Incrementar la producción agrícola utilizando métodos más efectivos constituía uno de los objetivos fundamentales de la educación rural. En aquel periodo, el esfuerzo y el trabajo invertido en el campo no correspondían a los resultados obtenidos; “sin prejuicios políticos y religiosos”, consideraba Nájera, era necesario conducir “a los educandos a la interpretación real de la vida”.²³

La vida social en Michoacán estaba controlada por “sacerdotes católicos”, quienes se afanaban en “hacer fracasar todo intento de liberación”. Más aún, el clero estaba llevando a cabo “una activa propaganda en contra de las escuelas federales”. Uno de los casos más extremos se ubicaba en el pueblo de Paracho, localidad en la que el cura local amenazó con excomulgar a los padres de familia que se atrevieran a inscribir a sus hijos en las escuelas del gobierno. Además, el arzobispo de Morelia escribió una carta que circulaba en diferentes partes del estado, “leída y comentada en todos los púlpitos”, la cual hacía referencia a distintas “tropelías sacrílegas”. En ella se hablaba de supuestas “trabas anticonstitucionales contra los derechos naturales de los padres de familia en la enseñanza y la educación de sus hijos”. El mismo personaje llamaba a la “resistencia pasiva”, es decir, a que los padres evitaran inscribir a sus hijos en escuelas laicas. En tales circunstancias, Nájera subraya la necesidad de “ofrecer oportunidades a la sociedad” y de crear conciencia sobre la labor desempeñada por los maestros federales. Resultaba indispensable terminar con “los prejuicios dominantes en contra de los establecimientos de la Federación”.²⁴

LAS MISIONES CULTURALES DE 1926

Las primeras Misiones Culturales Itinerantes en Michoacán se llevaron a cabo en el año de 1926. Para su organización, Elena Torres, como jefa de la Dirección de Misiones Culturales, envió una carta a José Guadalupe

23. *Ibid.*

24. *Ibid.*

Nájera en la que establecía algunas directrices en relación con los lugares y la forma en que habrían de llevarse a cabo los llamados Institutos Sociales. Para Elena, la escuela no sólo debía “fomentar el desarrollo completo del niño”; al mismo tiempo había de “estimular el mejoramiento social de la comunidad”. La SEP, aceptando la propuesta de Torres, buscaba instalar de manera temporal “un pequeño centro de cultura para el hogar y la escuela” en comunidades rurales. Aquella directora señalaba la urgencia de conocer los medios de comunicación disponibles, así como los maestros que participarían en los institutos.²⁵

Nájera respondió a Torres informando que en la región oriente del estado se estaban organizando Cursos de Primavera, mismos que habrían de llevarse a cabo en la ciudad de Zitácuaro. A juicio de José Guadalupe, no era posible desarrollar el encuentro en una localidad rural con las características que solicitaba Torres.²⁶ Con todo, no sólo se llevó a cabo el Curso de Primavera en Zitácuaro, organizado por la maestra inspectora Evangelina Rodríguez Carbajal, sino que se realizaron además varios institutos sociales en distintas localidades rurales de Michoacán. El primero habría de realizarse en Pueblo Nuevo, Zitácuaro, y el segundo en Río Grande, municipio de La Piedad, con una asistencia esperada de 50 maestros en cada uno. En la localidad serrana de Coalcomán se llevaría a cabo otro más con la participación de 26 profesores.²⁷ En la práctica, las misiones culturales del año de 1926 se realizaron en Pueblo Nuevo, Río Grande, Jicalán y Tacámbaro.

Torres señala en un comunicado al jefe de la Misión Cultural de Michoacán, Diego Hernández Topete, la responsabilidad de los inspectores escolares en relación con el resguardo y control de los recursos materiales necesarios para llevar a cabo las actividades programadas. A cada lugar serían enviadas dos pelotas de baloncesto y dos de voleibol. Para la cocina, el equipo incluía dos sartenes, ollas de fierro, moldes para pasteles y una estufa. Para las actividades agrícolas el equipo incluía azadones, rastrillos y palas. Todos

25. AGN, AHSEP, DMC, c. 3/7, “Primer Instituto Social de Pueblo Nuevo, Zitácuaro”, Carta de Elena Torres dirigida al Jefe de Educación Federal de Michoacán, 7 de abril de 1926.

26. AGN, AHSEP, DMC, c. 3/7, “Primer Instituto Social en Pueblo Nuevo, Zitácuaro, Mich.”, Carta de José Guadalupe Nájera a Elena Torres, 14 de abril de 1926.

27. AGN, AHSEP, DMC, c. 3/7, “Primer Instituto Social en Pueblo Nuevo, Zitácuaro, Mich.”, Carta de José Guadalupe Nájera a Elena Torres, 10 de mayo de 1926.

esos instrumentos quedarían en las localidades, siendo responsabilidad del inspector vigilar el buen uso de tales herramientas. En cuanto a las actividades recreativas, sería enviado un aparato de radio así como una “victrola” y una colección de discos. Elena hace énfasis en que el maestro de agricultura habría de distribuir las semillas de manera conveniente. Se trataba de un recurso limitado, entre otras razones, por su elevado precio; recomendaba además que el maestro rural se pusiera de acuerdo con algunos agricultores locales para sembrar algo de esas semillas en sus huertos.²⁸

Pueblo Nuevo

La misión de Pueblo Nuevo, Zitácuaro, se llevó a cabo del 15 de mayo al 3 de junio de 1926. En total participaron 42 maestros: 26 mujeres y 16 hombres de diferentes comunidades rurales de los municipios de Zitácuaro, Indaparapeo, Anganguero, Maravatío, Morelia, Tuxpan, Jungapeo, Susupuato y Tlalpujahuá. La invitación a la inauguración de los Cursos de Primavera anunciaba la celebración de una “Velada Literario Musical”. Primero la banda municipal entonó el Himno Nacional; luego, la maestra Evangelina ofreció unas palabras de bienvenida. Después se llevaron a cabo varios actos musicales.²⁹ En algún momento, el profesor Sotero Vera tomó la palabra para hablar sobre los fines de la escuela rural; hizo énfasis en las virtudes civilizatorias de las ceremonias cívicas; a su juicio, gracias a ellas “la emoción palpitante [hacía] vibrar intensamente la fibra vital del organismo”; las ceremonias, a juicio de Vera, provocaban la suspensión del “ser físico”, algo así como un trance en el que el espíritu se “estremecía espasmódicamente”. El ánimo lograba entonces recrearse.³⁰ El profesor Guadalupe Nájera inauguró formalmente aquellos cursos.

El jefe de la Misión Cultural, profesor Diego Hernández Topete, organizó varios grupos e impartió algunas conferencias. La primera de ellas hizo referencia al objetivo que perseguía la SEP. Al siguiente día, Topete exhortó

28. AGN, AHSEP, DMC, c. 3/7, “Primer Instituto Social en Pueblo Nuevo, Zitácuaro, Mich.”, documento elaborado por Elena Torres, 15 de mayo de 1926.

29. AGN, AHSEP DMC, c. 3/7, “Primer Instituto Social en Pueblo Nuevo, Zitácuaro, Programa de la ceremonia de apertura de los Cursos de Primavera”, 15 de mayo de 1926.

30. AGN, AHSEP, DMC, c. 3/7, Discurso de inauguración, 15 de mayo de 1926.

a los maestros para que externaran sus ideas sobre la forma en que se estaba llevando a cabo el instituto y en relación con la conferencia del día anterior. Con muchas reservas, algunos se atrevieron a expresarse. Hernández se dio cuenta en ese momento de la enorme distancia que separaba al profesor real del maestro rural ideal que imaginaba la SEP. No había duda de que aquellos maestros carecían por completo de la preparación necesaria. En sus respectivas escuelas, todos ellos, formados en una antigua tradición pedagógica, se limitaban a enseñar la lectura, la escritura y los números.³¹

Topete buscó la forma de crear conciencia entre los profesores sobre el importante papel que debían desempeñar como docentes. Para ello realizó varias comparaciones entre la escuela antigua y la escuela moderna; distinguió entre el “maestro de verdad” y el maestro que se limitaba a asistir a la escuela para cumplir con las horas de trabajo establecidas en los reglamentos y que constreñía su labor en el interior del aula; echó a andar también un proyecto de enseñanza “tomando a Pueblo Nuevo como base de estudio”. Poco a poco, afirma Diego, los profesores fueron comprendiendo sus palabras y mostrando mayor entusiasmo. Topete dedicó un día a la enseñanza del método de lectoescritura de Ovide Decroly. Los maestros manifestaron desacuerdos al respecto; algunos pensaban que el método utilizado por ellos era más efectivo. Ante esa circunstancia, el jefe de la misión redobló esfuerzos. Fue en ese proceso que los maestros se convirtieron en alumnos, afirma Topete. Pese a los avances logrados, no cabía duda que el objetivo trazado por la SEP era muy difícil de cumplir y que el camino para lograr la transformación anhelada era largo y sinuoso.³²

Por su lado, la trabajadora social Jovita Muñiz reporta en su informe que la población local se componía de indígenas mazahuas y otomíes, además de algunos mestizos. A su juicio, esa circunstancia era un problema dado que el maestro enfrentaba múltiples dificultades para hacerse entender en clase. Las casas se encontraban dispersas y la mayor parte de ellas estaban construidas con maderas delgadas mal unidas; los techos eran también de madera. Por lo general tenían dos piezas, una habitación donde dormía la familia

31. AGN, AHSEP, DMC, c. 3/7, “Primer Instituto Social en Pueblo Nuevo, Zitácuaro, Informe que rinde el C. Diego Hernández Topete, Maestro Instructor de la Misión Cultural en el Estado de Michoacán, semana del 17 al 23 de mayo de 1926”.

32. *Ibid.*

entera, además de ser cocina al mismo tiempo. Según Jovita, los indígenas carecían de “necesidades” e incluso parecían ser “insensibles a las temperaturas”; acostumbraban dormir en el suelo sobre un petate de palma y no les interesaba “siquiera tener una mala silla”. Tanto la cama como el catre constituían para ellos “un lujo superfluo”. La base de su alimentación era el maíz y el chile, combinado, en ocasiones, con frijoles. En relación con su intelecto, el indígena presentaba, según Jovita, “una especie de degeneración”; su mente era lenta y tardaba mucho en comprender; parecían experimentar un “marasmo” en su cabeza que aparentemente le impedía “sentir esa vibración nerviosa que se llama entusiasmo”. Su mirada, además de ser vaga, apuntaba siempre hacia el suelo; parecía nunca escuchar y, cuando se dignaba a contestar algo, lo hacía “por medio de monosílabos”. El hombre vestía con camisa y calzoncillos de manta, ceñidos a la “cintura con una faja de colores fuertes”. El vestido de la mujer era también de manta y utilizaban una faja de colores para amarrar sus faldas. Era común el tejido de lana a “la manera primitiva”, para la elaboración de sarapes, ceñidores y morrales. Sobre las actividades productivas de los hombres, Jovita señala: “trabajan en el campo durante el temporal de lluvias y en el tiempo de secas labran madera y hacen carbón”. No tenía duda sobre el hecho de que aquellos habitantes podrían muy bien explotar la madera y constituir una pequeña industria si contaban con los implementos necesarios. De esa forma la situación social de esos habitantes sería muy diferente; sin embargo, hasta ese momento, el “abandono” del gobierno había sido total, por lo que sus procedimientos de trabajo seguían siendo rudimentarios o primitivos. Los maestros desconocían por completo las orientaciones de la SEP y en sus ideas era notable una “perfecta anarquía”. Jovita trató de encauzarlos y llevar a cabo su plan de trabajo, aunque la “nula” preparación de los profesores, así como los problemas de organización de la Misión Cultural, impidieron que cumpliera todas sus metas. Pese a todo, logró impartir clases de cocina, enseñando la preparación de algunos platillos; dio consejos sobre la forma de comprar algunos comestibles y la adquisición de uniformes para educación física. Ofreció charlas en relación con la higiene, en particular sobre el baño del cuerpo, la limpieza de los ojos, la boca y los oídos. Habló además sobre el combate a los piojos, las formas adecuadas de vestir y de la higiene escolar. En un principio los maestros no mostraban mucho entusiasmo al respecto; sin embargo, señala Muñoz, las visitas a las

casas, junto con las sencillas pláticas sobre temas específicos, lograron despertar su interés. De hecho, estaba convencida que aquellos profesores, al regresar a sus comunidades, impulsarían “el desenvolvimiento intelectual y material del campesino y el indio”.³³

Según Margarito García, profesor de agricultura, a los maestros no les interesaba la materia que él impartía. Más aún, ninguno de los establecimientos del gobierno federal de aquella región incluía dicha asignatura en el currículo. Esa era una de las razones por las cuales las comunidades y los habitantes rurales permanecían en el atraso. Margarito estaba convencido de que “el miserable campesino”, propietario de una “mota de tierra”, debía aprender a producir lo suficiente para sostener a su numerosa familia; debía aprender a cultivar de tal manera que sus tierras no se agotaran y siguieran produciendo en el futuro. Los misioneros culturales habrían de lograr que el campesino amara su “bendita tierra”, siendo ella la “única productora de felicidades materiales” y de “satisfacciones espirituales”. Pese a todo, fue muy grande su decepción al encontrar que en los hechos los maestros rurales no mostraban interés en la agricultura, la materia que a su juicio era la más importante. Esos profesores veían con total indiferencia la forma en que el campesino se inclinaba “sobre el arcaico arado” y sus enormes esfuerzos para obtener su “exiguo sustento”. Durante la primera semana de trabajo constató la indiferencia y displicencia de los maestros durante las prácticas de agricultura. Para su disgusto, esos mismos profesores se mostraban “irónicos ante los conocimientos” que él buscaba transmitir; peor aún, era obvio su desenfado y aburrimiento. Para actividades que requerían pocos minutos, los varones utilizaban mucho tiempo. Si el profesor continuaba observado de manera pasiva la forma en que el campesino cultivaba la tierra, el atraso de los habitantes rurales seguiría reproduciéndose. García consideraba que el maestro rural debía ser “un campesino de corazón”, alguien que en verdad amara la tierra; no debía ni podía ser “un mamarracho” que no era ni labriego ni habitante de la ciudad; el profesor debía ser alguien que estuviera en la escuela por amor y no por el interés de cobrar un salario y tener una forma fácil de ganarse la vida. Resultaba indispensable crear conciencia

33. AGN, AHSEP, DMC, c. 3/7; “Primer Instituto Social en Pueblo Nuevo, Zitácuaro, Informe que rinde la Trabajadora Social de la Misión Cultural en el Estado de Michoacán, semana del 17 al 22 de mayo de 1926”, 23 de mayo de 1926.

en los maestros sobre la importancia de la agricultura; urgía eliminar su actitud de “displicencia enfadosa”. En definitiva, el profesor rural tenía la importante responsabilidad de “renovar el espíritu del campesino rutinario”. El cambio sólo sería posible contando con “la voluntad ilimitada” de aquellos que amaran de verdad a esos habitantes.³⁴

En contraste, los maestros mostraban mucho entusiasmo por las actividades deportivas. Todos aceptaron uniformarse para llevar a cabo los ejercicios y las prácticas. El maestro de educación física logró trabajar con niños y niñas de la comunidad, a quienes por las tardes les enseñó ejercicios de gimnasia y algunos juegos. Además los adultos, hombres y mujeres, mostraron interés al respecto gracias a la labor de la trabajadora social con las familias, al grado de solicitarle una charla sobre la importancia del deporte en la educación de los niños. El profesor Miranda organizó algunas excursiones. En una ocasión fueron a la ciudad de Zitácuaro a inspeccionar un puente de ferrocarril. Los maestros tuvieron la oportunidad de observar a los habitantes del lugar. Organizaron también algunos juegos. Esa experiencia creó un “espíritu de convivialidad”. En otra ocasión visitaron un lugar llamado “La Colonia”, un pequeño centro industrial a doce kilómetros de distancia. Ahí conocieron un molino de harina, una fábrica de hielo y de paletas, un taller de carpintería, un molino de nixtamal, una planta eléctrica y un pequeño taller de curtiduría de pieles para calzado. Los participantes también pudieron apreciar la belleza de los paisajes.³⁵

Jicalán, Uruapan

Rafael Ramírez, como director de las Misiones Culturales, mostró interés por llevar a cabo un instituto social en el pueblo de Coalcomán, localidad enclavada en la región de la Sierra-Costa de Michoacán. De hecho, a finales del mes de agosto de 1926 ordenó a Guadalupe Nájera enviar a un equipo de misioneros; sin embargo, por las condiciones de inseguridad derivadas del

34. AGN, AHSEP, DMC, c. 3/7, “Primer Instituto Social en Pueblo Nuevo, Zitácuaro, Informe que rinde el Maestro de Agricultura en la celebración del primer Instituto de la Misión Cultural del Estado”, documento elaborado por Margarito García, 24 de mayo de 1926.

35. AGN, AHSEP, DMC, c. 3/7, “Primer Instituto Social de Pueblo Nuevo, Zitácuaro, Informe elaborado por el profesor de educación física”, Ramón Miranda, 29 de mayo de 1926.

conflicto cristero en esa parte del estado, fue necesario cambiar de lugar. En el camino a Colima “merodeaban algunas partidas de bandoleros”, lo que representaba un peligro para los maestros y los misioneros. Como alternativa, Nájera propuso la comunidad indígena de Jicalán, localidad que estaba a sólo tres kilómetros de la ciudad de Uruapan, y en la que operaba una escuela rural federal, con una población aproximada de 700 habitantes cuyo “medio esencial de vida” era la horticultura.³⁶

En el mes de septiembre de 1926, con la participación de cerca de 90 maestros de varias localidades de la Sierra Purépecha y de la región lacustre, se llevó a cabo otro instituto social.³⁷ Con un sencillo festival, los trabajos comenzaron el día 10 de septiembre en la ciudad de Uruapan. El inspector de esa zona era el profesor Ocampo N. Bolaños, quien realizó varias gestiones para que la misión cultural pudiera realizarse en Jicalán. Este caso es muy interesante dado que los misioneros tuvieron que enfrentar múltiples dificultades, sobre todo por el hecho de que los maestros constituyeron un sindicato organizado por el propio Bolaños. El día 11 de septiembre el equipo de misioneros fue recibido por los maestros en una reunión que resultó ser la primera sesión del sindicato. En esa ocasión, algunos profesores “manifestaron sus temores” en cuanto a las intenciones de la SEP. El sindicato, afirmaron, lucharía por sus derechos e hicieron énfasis en el hecho de “ser inamovibles”. El equipo de misioneros tuvo que dar explicaciones detalladas en relación con los objetivos que perseguían. Jovita Muñoz ofreció una amplia explicación sobre la “conveniencia” de organizar una cooperativa, desatándose una discusión muy intensa.³⁸

Para llevar a cabo su trabajo, el maestro de educación física siguió la misma estrategia que había utilizado en ocasiones anteriores; sin embargo, su informe ofrece datos muy significativos sobre los problemas que enfrentó para cumplir con sus metas, sobre todo con los varones. Los maestros mostraron gran resistencia para utilizar uniformes, argumentando problemas

36. AGN, AHSEP, DMC, c. 8, “Tercer Instituto Social en Jicalán, Michoacán,” Carta de José Guadalupe Nájera dirigida a Rafael Ramírez, 1 de septiembre de 1926.

37. AGN, AHSEP, DMC, c. 8; “Tercer Instituto Social en Jicalán, Michoacán”, Informe elaborado por Jesús Campos, 12 de octubre de 1926.

38. AGN, AHSEP, DMC, c. 8, “Tercer Instituto Social en Jicalán, Michoacán”, Informe del Profesor Mirada, 20 de octubre de 1926.

económicos. Miranda les dio algunas indicaciones para poder conseguirlos sin desembolsar dinero; sin embargo, se negaron, mostrando su “negligencia”. Aquel profesor insistió sobre el tema afirmando que los alumnos que no portaran uniforme no podrían participar en las clases. Los maestros optaron por perder clases. Ante esa actitud, Miranda amenazó con poner puntos malos en su lista de asistencia y en sus notas, logrando que diez alumnos accedieran a utilizar uniforme. Pese a los problemas, opina Miranda, en términos generales fue posible cumplir con el programa establecido. Estaba seguro de que algunos de ellos llevarían a sus lugares de trabajo “conocimientos enteramente prácticos”, sobre todo las mujeres, lo que les permitiría mejorar sus técnicas de enseñanza; sin embargo, el mismo personaje reconoce que los misioneros enfrentaron muchas dificultades, en parte derivadas “de la ignorancia de un buen número de maestros”, varios de los cuales mostraron una actitud intransigente en torno a las innovaciones que podrían realizar en sus respectivas escuelas. Por diferencias religiosas y conflictos entre los propios habitantes, Mirada enfrentó varias dificultades para llevar a cabo trabajos sociales y culturales en la comunidad. En dichas circunstancias, sólo pudo relacionarse con algunos vecinos, buscando siempre “destruir malos prejuicios”; su expectativa era que esas personas hicieran suyos los nobles y altos fines de la SEP.³⁹

El maestro de agricultura reportó numerosos problemas en el desempeño de su trabajo. Primero organizó grupos para iniciar la inspección de los terrenos que uno de los vecinos de la comunidad donó. Las primeras prácticas estuvieron enfocadas a crear drenajes, dado que los terrenos eran verdaderos pantanos. Después trazaron un jardín público con el apoyo de Bolaños; posteriormente recolectaron plantas de ornato y procedieron a crear algunos prados. Dichos trabajos se llevaron a cabo con la colaboración de pocos maestros, dado que la mayoría de los profesores se negaban a colaborar; en contraste, “un grupo de señoritas de la Escuela Elemental Federal de Uruapan” colaboró de manera muy entusiasta. Trabajaron también en la creación de un huerto. Trasplantaron varios árboles frutales, lo que le permitió ofrecer varias explicaciones sobre la forma de realizar “los arranques, la forma de

39. AGN, AHSEP, DMC, c. 8, “Tercer Instituto Social en Jicalán, Michoacán”, Informe del Profesor Mirada, 20 de octubre de 1926.

podar el follaje y las raíces”; ofreció además indicaciones sobre la utilización de abonos. Durante la última semana, García ofreció apuntes e instrucciones teóricas para la siembra de verduras; realizaron también prácticas de siembra de flores en cajones.⁴⁰

Tacámbaro

Otro instituto social se llevó a cabo en Tacámbaro, al cual asistieron más de cuarenta maestros federales de la zona sur del estado, los cuales se desempeñaban como docentes “en lugares que ni siquiera” aparecían en los mapas. Una porción significativa de esa zona forma parte de la Sierra Madre del sur y de la Tierra Caliente, en la que hacían falta carreteras y medios de transporte.⁴¹ Los trabajos de organización fueron dirigidos por el inspector de la zona escolar. Con el propósito de llevar a cabo la misión cultural, los integrantes del equipo se trasladaron a Tacámbaro y el día 15 de octubre se realizó la ceremonia de inauguración en el Teatro Juárez.⁴² El festival inició con una pieza de música de la orquesta local; luego el jefe de la misión, Jesús Campos, tomó la palabra explicando el objetivo de la SEP. El profesor Isidro Castillo, director de la Escuela Normal Rural, leyó un poema. Se realizó una exhibición de una cinta cinematográfica y después el inspector Alfredo Martínez hizo uso de la palabra; se presentaron algunos bailables regionales por un grupo de maestras. El presidente municipal declaró abierto el instituto social y al final se entonó el Himno Nacional. Entre cada acto se presentaron piezas de música.⁴³

El profesor de educación física organizó grupos con 16 varones y 31 señoritas. Durante los primeros tres días Miranda ofreció elementos teóricos, tomando nota de las necesidades de los maestros. Todos carecían de los conocimientos necesarios sobre la materia. Por ello, aquel maestro debió hacer énfasis en las finalidades de la SEP, la relevancia del ejercicio en “relación

40. AGN, AHSEP, DMC, c. 8, “Tercer Instituto Social en Jicalán, Michoacán”, Informe del Profesor de Agricultura, Margarito García, 2 de noviembre de 1926.

41. AGN, AHSEP, DMC, c. 8, “Cuarto Instituto Social de Tacámbaro, Michoacán”, Carta de José Guadalupe Nájera dirigida a Rafael Ramírez, 22 de septiembre de 1926.

42. AGN, ASHEP, DMC, c. 8, Cuarto Instituto Social de Tacámbaro, Michoacán, Carta dirigida a Rafael Ramírez, 25 de octubre de 1926.

43. AGN, AHSEP, DMC, c. 8, Cuarto Instituto Social de Tacámbaro, Michoacán, Programa.

con el desarrollo intelectual y moral del individuo”; habló sobre el baño del cuerpo “como una necesidad higiénica imperiosa”. En aspectos metodológicos, señaló la necesidad de organizar grupos considerando edad y constitución física. Practicaron “gimnasia por medio de juegos de imaginación para párvulos”; también realizaron tablas gimnásticas para niños de distintas edades, incluidos los adultos de ambos sexos. Además, Miranda logró organizar clubes deportivos, haciendo énfasis en las bases de organización y los códigos en que debían basarse. Un punto básico de estas prácticas fue mantener vivo el entusiasmo. Se llevaron a cabo juegos de voleibol, basquetbol, algo de beisbol y otros juegos. Organizó algunos encuentros atléticos con carreras de velocidad, carreras de resistencia, relevos y saltos. Todos los alumnos aceptaron uniformarse sin protestar y ante la falta de recursos se organizó una cooperativa para facilitar su compra. El festival con el que se clausuró el instituto social incluyó números de gimnasia rítmica y calistenia. El contraste con la experiencia de Jicalán no podía ser más radical. Si bien aquellos profesores mostraba grandes deficiencias en cuanto a su formación, era “admirable su interés” y buena voluntad para aprender y participar en los trabajos.⁴⁴

Jovita Muñiz mostró su satisfacción por la disposición los maestros para aprender y participar en las distintas actividades. Instaló una cocina con estufa gracias al apoyo del inspector. Muñiz se percató “del gran atraso” de los profesores en cuanto a la higiene; sin embargo, las conferencias que dio al respecto despertaron gran interés y se realizaron algunas prácticas de limpieza corporal utilizando “escarmendores” y elaborando “cepillos de dientes con madera y cerda”. La trabajadora social estaba segura que todos ellos promoverían la construcción de tales instrumentos en sus escuelas y comunidades. Muchos mostraron gran entusiasmo por la educación física, la elaboración de jabones y las excursiones. También estuvieron muy atentos a las clases de vacunas ya que en sus lugares de residencia existían fuertes problemas de viruela. Respecto al trabajo social, gracias al apoyo de las autoridades locales pudieron visitar muchas casas de “distintas clases sociales”. Se presentaban en los hogares ofreciendo vacunas. La “falta de cultura” de la clase media impidió que muchas personas fueran vacunadas. Las clases que presumían

44. AGN, AHSEP, DMC, c. 8, Cuarto Instituto de Tacámbaro, Michoacán, Informe del maestro de Educación Física, 12 de noviembre de 1926.

tener “cultura” se negaron a recibirlos en sus casas y en las ocasiones en que lograron entrar a sus habitaciones mostraron su desconfianza. En contraste, las maestras lograron introducirse a los “hogares humildes”, promoviendo el aseo de niños y habitaciones. Jovita realizó prácticas en el hospital, donde dio lecciones sobre curación, vendajes, limpieza de ojos y oídos. Otras actividades tuvieron que ver con la pintura del yute, decoración de loza corriente y el uso de calcomanías en vidrio. Todos esos conocimientos fueron impartidos con el objetivo de facilitar la “incorporación” de la mujer “a la cultura”.⁴⁵

El profesor de agricultura dividió en tres al grupo de maestros para realizar prácticas en un terreno de la escuela normal rural. Ofreció lecciones prácticas sobre herramientas para la producción agrícola; midieron el campo, el cual fue dividido en lotes y parcelas. A cada maestro le fue asignado un lote con el objetivo de prepararlo para la siembra. Margarito García dio indicaciones sobre la cantidad de semilla necesaria y se realizaron algunos trasplantes; explicó con detalle técnicas para el cultivo de hortalizas y la forma de combatir plagas. Durante la segunda semana trabajaron en la construcción de un jardín público, una actividad en la que dio lecciones sobre la forma de podar. Realizaron prácticas sobre reproducción de plantas y flores de ornato, trabajando con rosales, claveles, margaritas y crisantemos.⁴⁶

Después de esa experiencia, el profesor Antonio Pallares, maestro de la localidad de Ojo de Agua, del municipio de Coalcomán, solicitó una dotación de libros con varios títulos como *Higiene escolar*, de José de Jesús González; *Nociones elementales de agricultura*, de Jesús Díaz de León; *Historia de la pedagogía*, de Painter; *Escuela y sociedad*, de John Dewey; *Las escuelas al aire libre*, de Domingo Barnes; *Consultas sobre agricultura*, de Rómulo Escobar; *Una Escuela Nueva en Bélgica*, de Faira de Vasconcellos; *La iniciación a la actividad intelectual y motriz por los juegos educativos*, de Decroly y Monchampo; *Aritmética* de Edward Thorndike y *Geografía universal* de Palau Vera.⁴⁷

45. AGN, AHSEP, DMC, c. 8, Cuarto Instituto Social de Tacámbaro, Michoacán, Informe de la trabajadora social, documento elaborado por Jovita Muñiz, 19 de noviembre de 1926.

46. AGN, AHSEP, DMC, c. 8, Cuarto Instituto Social de Tacámbaro, Michoacán, Informe del Profesor de Agricultura Margarito García, 21 de noviembre de 1926.

47. AGN, AHSEP, DMC, c. 8, Cuarto Instituto Social de Tacámbaro, Michoacán, Carta de José Guadalupe Nájera a Rafael Ramírez, 23 de noviembre de 1926.

LAS MISIONES CULTURALES DE 1928

Con intención de organizar los institutos sociales que habrían de realizarse en Michoacán en el año de 1928, Rafael Ramírez envió una carta al director de Educación Federal del Estado. La asistencia a los institutos sociales era obligatoria para los profesores federales y se sugería invitar a los profesores estatales. Los puntos de concentración tenían que ser comunidades pequeñas que no rebasaran los tres mil habitantes y que contaran con infraestructura mínima necesaria para hospedar a todos los participantes. En el lugar debía existir una escuela primaria rural federal, misma que seguiría operando con la intención de que los misioneros llevaran a cabo ahí sus “trabajos de demostración”. Los inspectores escolares tenían la obligación de participar en todas las actividades y brindar ayuda moral y material para asegurar el éxito de los institutos. Los inspectores vigilarían que los maestros llevaran a la práctica las enseñanzas impartidas por los misioneros. Según Ramírez, luego de un curso intensivo y riguroso de dos meses, los integrantes de las misiones estaban totalmente capacitados para llevar a cabo sus responsabilidades. La SEP no sólo buscaba capacitar a los maestros sino promover “el mejoramiento económico y cultural de las comunidades”. Por tanto, era fundamental que se difundiera de manera oportuna la información de las actividades entre la población. De esa forma los habitantes podrían inscribirse y participar en los cursos y otras actividades, sin distinción de sexo, edad y posición social. Ramírez solicitaba el envío de las listas de los maestros que habrían de participar en cada uno de los institutos con anticipación, indicando los datos de cada uno de ellos, así como las rutas y las formas de transporte para llegar a los puntos de concentración. Esa información era necesaria para que la SEP enviara con oportunidad los equipos de trabajo y los recursos materiales necesarios.⁴⁸

Uno de los puntos básicos de la evaluación crítica realizada sobre la labor de las Misiones Culturales era dar continuidad a los trabajos realizados. Para resolver esa problemática, la SEP propuso constituir Centros de Cooperación, por eso la elección de las localidades en que habrían de realizarse los institutos era crucial. Esos espacios servirían para que los maestros

48. AGN, AHSEP, DMC, c. 42, Carta de Rafael Ramírez.

podrían reunirse de forma periódica con el propósito de continuar su “mejoramiento cultural y profesional”. En otras palabras, se buscaba crear centros de capacitación continua.⁴⁹

Tlacotepec

La maestra inspectora Evangelina Rodríguez Carbajal respondió pronto a los requerimientos enviados por Rafael Ramírez. Ella propuso como punto de concentración la comunidad de Tlacotepec, con apenas 400 habitantes, todos hablantes del español. En el mes de abril de 1928 se dio a la tarea de realizar una campaña informativa. El pueblo contaba con la infraestructura necesaria para ofrecer hospedaje y manutención. El instituto se llevó a cabo del 13 de mayo al 10 de junio, encabezando el equipo el profesor Primitivo Álvarez.⁵⁰ En torno a la iglesia y el cementerio existían varias casas, con calles angostas e inclinadas. Las casas, rodeadas por magueyes, eran de “piedra y de adobe con techos de teja”. Tlacotepec era una localidad limpia y pacífica. Una buena parte de los hombres trabajaban en las minas de El Oro y Dos Estrellas; algunos se dedicaban a cultivar tierras ejidales. Muchos habitantes habían migrado. Uno de los mayores problemas locales era la embriaguez dada la abundancia de pulque. Existía también contaminación de las aguas “por las filtraciones del cementerio”, además de una tala “inmoderada de los bosques”.⁵¹

Los misioneros realizaron varias acciones, como una campaña anti-alcohólica. En las reuniones sociales buscaron enseñar “a divertirse sin necesidad de tomar bebidas embriagantes”. Se ofrecieron además algunas charlas sobre los problemas asociados al consumo de alcohol. También iniciaron una campaña para convencer a la población sobre la necesidad de mover el panteón del lugar en el que se encontraba, proyecto al que inicialmente se opusieron algunos habitantes ya que consideraban que “sus muertos” podrían

49. *Ibid.*

50. *Ibid.*

51. AGN, AHSEP, DMC, c. 42, “Informe de los trabajos realizados por la Misión Cultural de la Secretaría de Educación en el Segundo Instituto Social para el mejoramiento de Maestros en servicio, celebrado en el poblado de Tlacotepec, Municipio de Tlalpujahuá, Estado de Michoacán”, documento elaborado por Primitivo Álvarez, junio de 1928.

enojarse al ser removidos del lugar santo donde descansaban; sin embargo, lo lograron.



Fotografía 1. Colocando la primera piedra del panteón de Tlacotepec. Archivo General de la Nación, México Contemporáneo, Fondo Dirección de Misiones Culturales.

Se ofrecieron charlas sobre la explotación inmoderada del bosque y en el vivero de la escuela se plantaron varios árboles para iniciar un proceso de reforestación. Además, los misioneros crearon un jardín en el que plantaron eucaliptos y pinos. Con el fin de recuperar tierras comunales despojadas por la hacienda de Tultenango, se organizó un comité ejidal. Se inició la construcción de una escuela rural para los hijos de los ejidatarios. Con la colaboración de los maestros y la conducción de los misioneros, además del trabajo de los niños y vecinos, “se embelleció el lugar con un jardín público”. Se realizaron además trabajos en otras comunidades como en Tlalpujahuá, donde se organizó una sociedad femenil que fue nombrada “hogar y patria”; se llevaron también a cabo varias fiestas como el Día del Maestro.⁵²

52. *Ibid.*

Aun cuando no contara con mobiliario adecuado, la escuela rural funcionó como un laboratorio. Se trataba de un edificio con un amplio salón que también sería utilizado como teatro. El terreno era muy irregular, por lo que no fue posible crear un campo para cultivo ni adecuar un espacio para juegos deportivos. En otras palabras, se trataba de una escuela que sólo servía para enseñar a leer y escribir: “Las paredes sucias y descascaradas no presentaban el retrato del Presidente de la República o de algún héroe... careciendo asimismo de banderas”. A esa escuela asistían aproximadamente 50 niños “un poco harapientos y algo sucios”, atendidos por dos maestros. En dichas condiciones, los misioneros realizaron varias acciones. Con el apoyo de algunos vecinos pintaron de blanco aquella estructura; se instaló un museo escolar “con los productos naturales de la región”, así como una biblioteca infantil con libros elaborados por los “mismos niños con recortes de revistas, periódicos y libros inservibles”; se instaló además una “peluquería escolar en la que los maestros hicieron sus prácticas”; fue habilitado “un botiquín escolar ... con los elementos más indispensables para atender los males y accidentes más



Fotografía 2. Grupo de señoritas después de jugar tenis, Tlacotepec. Archivo General de la Nación, México Contemporáneo, Dirección de Misiones Culturales.

frecuentes”. Un vecino prestó un “pequeño campo para cultivo”; se habilitó una conejera, una colmena y se arreglaron también los excusados. A la falda del cerro se acondicionó un campo deportivo con canchas de tenis, voleibol y basquetbol.

Al finalizar el trabajo, esa escuela contaba con útiles de carpintería, material de “economía doméstica” y agricultura, además de unas “mesas de trabajo y otros útiles escolares que los maestros hicieron en las clases de industrias y construcciones rurales”. Aprovechado el conocimiento del profesor de industrias, con las pieles de algunos animales se fabricaron pelotas y balones para practicar deportes.⁵³ Los niños de la escuela participaron en la confección de un jardín público, como lo ilustra la siguiente fotografía:



Fotografía 3. Maestros con niños trabajando en el jardín, Tlacotepec. Archivo General de la Nación, México Contemporáneo, Dirección de Misiones Culturales.

En relación con la preparación académica de los maestros, Álvarez inició sus labores levantando una encuesta con el objetivo de conocer “las

53. *Ibid.*

condiciones y los recursos de las escuelas donde trabajan” los asistentes al instituto. De esa forma sería posible “determinar el trabajo especial de mejoramiento que cada uno necesitaba en relación con sus problemas”. El primer cuestionario se refería “a las condiciones materiales de la escuela”, el segundo a “la organización de grupos, programas y horarios”; finalmente, el tercero aludía “a la labor social y la influencia de la Escuela en la comunidad”. Una estrategia fundamental para mejorar el nivel académico de los maestros fue el establecimiento de “la hora de la lectura en la biblioteca”, en la que se leían y discutían folletos y boletines de la SEP; fueron también muy importantes las “dramatizaciones” y la organización de festivales. Álvarez menciona además “el estudio de la campaña Pro-cálculo” así como las “lecciones sistemáticas de escritura muscular”. En su informe subraya que la Escuela Rural funcionó como un “laboratorio del Instituto”, en el que los maestros tuvieron la oportunidad de llevar a la práctica cuestiones de “organización material y pedagógica”. Uno de los cursos impartidos fue sobre técnicas de la enseñanza, abordando temas como el “concepto moderno de la escuela”, además de su “organización material y pedagógica”. Junto al curso de técnica de enseñanza hubo varias “clases de demostración y observación” llevando a cabo varios proyectos como “el botiquín escolar, la Peluquería, La Biblioteca, la conejera, el mercado, la tienda escolar” y “el día del árbol”.⁵⁴ Las actividades iniciaban a las siete de la mañana y terminaban por la noche con la realización de “reuniones sociales” en las que se llevaban a cabo “ensayos de canto” y declamaciones; los fines de semana se realizaban festivales en los que se organizaban animados bailes. No había descanso. Los domingos visitaban otros pueblos.⁵⁵

Tingambato

A lo largo de cuatro semanas, entre el 17 de junio y el 15 de julio de 1928, bajo las órdenes del maestro Primitivo Álvarez se llevaron a cabo las actividades en el caso de Tingambato. El inspector escolar Leobardo Parra y Marquina realizó varios trabajos previos a la llegada de los misioneros. Organizó la cuestión del hospedaje, preparó la fiesta de inauguración del instituto social

54. *Ibid.*

55. *Ibid.*

además de encargarse de la logística para la preparación de los alimentos. Colaboraron entonces las autoridades municipales así como varios vecinos del pueblo. En total participaron 47 maestros: cinco de escuelas primarias federales, 35 de escuelas rurales y siete de maestros de escuelas del estado y particulares. Asistieron también 150 adultos e incluso 40 niños estuvieron participando en actividades prácticas.⁵⁶

Aquel pueblo se ubica en una región que entonces poseía abundantes bosques. En el centro del pueblo se encontraba la iglesia, la presidencia municipal y algunos comercios. También en la parte central del poblado se ubicaban dos escuelas, además de las casas de personas de mayores recursos. En aquellos años las calles estaban empedradas. Alrededor de las casas, por lo general, existían amplios solares. De hecho, cada casa formaba una manzana, estaban construidas de madera con techos de tejamanil, mismas que presentaban problemas de ventilación e higiene. Los cerdos, las gallinas y las vacas deambulaban libremente por las calles. El agua era abundante y existían varias fuentes construidas con grandes troncos de árboles ahuecados, lugares donde las mujeres solían recoger agua en cántaros de barro que cargaban en sus hombros o en la cabeza; eran también lugares de reunión donde solían conversar entre ellas e incluso rezar.⁵⁷

Aun cuando la mayor parte de los 1 200 habitantes eran indígenas, el idioma tarasco estaba desapareciendo y muchos de ellos sólo hablaban español; sin embargo, conservaban “algunas costumbres y supersticiones aborígenes”. El consumo de alcohol era muy elevado, tanto para ahogar penas como para celebrar por distintos motivos. En general, aquellos pobladores eran gente pacífica, existían pocas riñas de consideración. La mayoría se dedicaba a actividades del campo, en sus propios terrenos o en tierras comunales. Algunos en sus huertos cultivaban chirimoyo y otras frutas. Por su lado, las mujeres, además de sus labores domésticas, elaboraban tejidos de hilo de gran calidad utilizando “telares primitivos” atados a un árbol y a su propia cintura.⁵⁸

56. AGN, AHSEP, DMC, c. 42, Tercer Instituto Social en Tingambato, Michoacán, “Informe de los trabajos realizados por la Misión Cultural de la Secretaría de Educación en el Tercer Instituto Social para el mejoramiento de maestros en servicios celebrado en la Población de Tingambato, Mich., del 17 de junio al 15 de julio de 1928”, documento elaborado por Primitivo Álvarez, Jefe de la Misión Cultural, julio de 1928.

57. *Ibid.*

58. *Ibid.*

En cuanto a los problemas sociales, además de las cuestiones de higiene, Álvarez resalta los niveles altos de tuberculosis, un problema vinculado a la gran cantidad de ganado vacuno. La sífilis era la enfermedad venérea más común. La inequitativa distribución del agua para el regadío constituía otro aspecto fundamental de la agenda social local. Ese personaje confiaba en la posibilidad de impulsar varios proyectos en beneficio del pueblo. Era posible aprovechar las caídas de agua no sólo para la producción de energía eléctrica, sino también para mover algunos molinos, además de mejorar la producción de algunas frutas mediante la eliminación de plagas, en especial de la naranja y el aguacate. Resultaba indispensable promover la explotación del bosque de manera racional.⁵⁹

Una de las primeras actividades de los misioneros fue familiarizarse con el lugar, platicando con los vecinos y realizando observación directa. Al iniciar los trabajos, las gentes mostraron cierta desconfianza y reticencia a colaborar; sin embargo, en poco tiempo cambiaron de actitud. Con el ánimo de ayudar a los vecinos a resolver sus problemas, varias fueron las acciones realizadas. Se formó un “comité infantil” y un “comité vecinal de higiene y limpieza pública”; se repartió propaganda del Departamento de Salubridad y el profesor Primitivo Álvarez ofreció algunas pláticas al respecto. Además, tanto el profesor de agricultura como la trabajadora social realizaron vistas a hogares, dando consejos sobre “mejores métodos de vida”. Se hizo énfasis sobre la necesidad de encerrar a los cerdos en porquerizas; sin embargo, en ese aspecto no hubo ningún avance dado que los pobladores, al carecer de recursos para alimentarlos, optaban por dejarlos sueltos en las calles.⁶⁰ En relación con las plagas que afectaban los árboles frutales, el problema fue resuelto aplicando algunos productos químicos facilitados por el Departamento de Investigación de la Secretaría de Agricultura. La Misión Cultural promovió la constitución de la Compañía de Luz y Fuerza de Tingambato. Se impartieron algunos cursos para la fabricación de rebozos económicos, además de distintos tipos de tejidos, avicultura y el curtido de pieles, con la finalidad de promover pequeñas industrias. Para estos propósitos fueron creadas algunas cooperativas.⁶¹

59. *Ibid.*

60. *Ibid.*

61. *Ibid.*

En el caso específico de las mujeres, se impartieron cursos de corte y costura de ropa similar a la que aquellos habitantes llamaban gente de “razón”, además de algunas lecciones de cocina para la “preparación de sencillos menús alimenticios” considerando los productos locales. No podían faltar elementos para la crianza de los niños, con el objetivo de reducir la mortalidad infantil y aspectos básicos para combatir las enfermedades más comunes. El énfasis en el trabajo con las mujeres estuvo puesto en cuestiones de higiene en los hogares.⁶²

Existían dos escuelas federales, una para niños y otra para niñas, a las que concurrían 120 alumnos, 60 hombres y 60 mujeres. Cuatro eran los maestros en total. La escuela para los varones era un salón amplio recién pintado de blanco. Existía un turno matutino y otro vespertino al que asistían algunos adultos. El anexo era un pequeño patio convertido en huerto escolar en el que se cultivaban flores. En contraste, la escuela para niñas era un “jacalón” de madera con techo de tejamanil, en condiciones similares a la escuela de los niños. Se llamaba “María Tapia de Obregón” y contaba con una bandera mexicana, además de un retrato del presidente Plutarco Elías Calles. El anexo era un pequeño huerto mal cultivado “sólo para cubrir el expediente del programa”.⁶³ Las escuelas presentaban múltiples problemas en relación con los programas, los horarios, la organización de los grupos y el aprovechamiento de los alumnos. Los maestros continuaban utilizando métodos “verbalistas y librescos” de enseñanza, sin considerar lo que la SEP estaba promoviendo. Los docentes hicieron el esfuerzo por introducir el método de proyectos; sin embargo, al no comprender bien su metodología y espíritu, lo dejaron de lado. No obstante que en dichas escuelas se habían creado bibliotecas, para ese momento habían desaparecido y algunos de los libros permanecían arrumbados en la presidencia municipal.⁶⁴

En la escuela de las niñas se construyó una huerta, un pequeño jardín y un vivero con árboles frutales. A manera de ejemplo, utilizando el método de proyectos, se instaló una granja escolar con un “gallinero moderno”. En términos generales, los misioneros trabajaron para convertir esas instituciones en escuelas activas. Al finalizar los trabajos, los implementos de agricultura,

62. *Ibid.*

63. *Ibid.*

64. *Ibid.*

de economía doméstica y carpintería, además un botiquín y una biblioteca permanecerían ahí. Según Primitivo Álvarez, esa forma de organizar la escuela fue un “modelo real” para los alumnos que asistieron a ese instituto social. Los maestros, inspirados en esa experiencia, encabezaron en sus comunidades y escuelas los cambios que era necesario realizar; a su juicio, de esa forma lograron llevar a la práctica el propósito del subsecretario de Educación Pública, Moisés Sáenz. Según Primitivo, eso había sido posible dado que el pueblo entero de Tingambato concurre “a todas horas del día” para adquirir “algunos conocimientos industriales, agrícolas o de economía doméstica”. Varios habitantes solicitaron asesorías y expusieron sus problemas, “encontrándose en la escuela como en su propia casa”. Los maestros practicaron el corte de pelo con los niños y la fabricación de cepillos de dientes rústicos para la higiene bucal.⁶⁵

Primitivo Álvarez levantó varias encuestas para recolectar información sobre las escuelas y la situación educativa en las distintas comunidades en las que daban clases los maestros que asistieron al instituto.⁶⁶ La mayoría de las escuelas carecía de anexos, sus equipos eran inadecuados, además de no contar con banderas mexicanas. Los maestros desconocían los programas de la SEP, en particular la campaña procálculo. No existían tampoco asociaciones de niños ni de padres de familia. Tomando en cuenta esos elementos, los misioneros hicieron énfasis sobre las estrategias que los profesores debían desarrollar al regresar a sus respectivas comunidades para lograr una labor educativa eficaz y fomentar su responsabilidad social.⁶⁷

El plan de trabajo elaborado por Álvarez fue modificado con base en los resultados de las encuestas. En primer lugar, el trabajo del equipo misionero se concentró en aspectos como la preparación académica de los maestros; en particular, se impartieron lecciones sobre cuestiones de cálculo y de lenguaje. La hora social para llevar a cabo lecturas en la biblioteca fue un aspecto en el que se hizo especial énfasis, además de los festivales y diversos concursos para despertar el sentimiento de competencia entre la población. Se impartió un curso de técnicas de enseñanza en el que se tocaron temas como el concepto moderno de la escuela, organización material, pedagogía, técnicas de clases

65. *Ibid.*

66. *Ibid.*

67. *Ibid.*

para la enseñanza de geografía, cálculo, lectura, escritura, historia, dibujo, actividades prácticas, método de proyectos y centros de interés. Otros puntos importantes fueron “el método para estimar el aprovechamiento de los alumnos” así como “el maestro como educador de la comunidad”. Álvarez consideraba que la Misión Cultural que él encabezaba era una normal ambulante que ofrecía cursos teórico-prácticos, complementados con clases de demostraciones y de observación; las escuelas y los anexos constituían, a su juicio, verdaderos laboratorios. Dado que los maestros que participaron en ese instituto social provenían de muy distintas zonas del estado, en esa ocasión no fue posible establecer un Centro de Cooperación Pedagógica.⁶⁸

Villa Jiménez

El quinto instituto social del año de 1928, realizado por el grupo misionero con Primitivo Álvarez a la cabeza, se llevó a cabo en el pueblo de Villa Jiménez, una localidad mestiza ubicada en la parte central del bajío michoacano.⁶⁹ La mayoría de sus tres mil habitantes habían sido peones de las haciendas Tariacuari, Los Espinos y Cantabria. Muchos de ellos, a pesar de haber participado en la revolución, seguían peleando por la tierra y el proceso de constitución de ejidos seguía su curso. En la calle principal se ubicaban las mejores casas, los comercios, las escuelas y las oficinas públicas. Las otras casas eran muy angostas, elaboradas en general con adobe y techos de teja, con problemas de higiene. Carecían de agua potable entubada y el agua para usos domésticos procedía de algunos ríos cercanos al pueblo, lo que generaba un alto grado de enfermedades gastrointestinales. Comparada con otras comunidades, la alimentación no era mala dado que, siendo una región agrícola ganadera, existían cereales en abundancia. En cuanto a la forma de vestir, se presentaban algunas similitudes en relación con otras muchas localidades. Los hombres usaban camisa blanca, “calzón angosto sujeto con un ceñido azul o rojo, sombrero de palma”, además de huaraches y un “amplio sarape azul o rojo oscuro”. Muchos hombres usaban un “traje de mezclilla azul y sombrero de fieltro”, como efecto de una importante migración

68. *Ibid.*

69. AGN, AHSEP, DMC, c. 42, Quinto Instituto Social en Villa Jiménez, Michoacán, Informe sobre los trabajos realizados.

a Estados Unidos.⁷⁰ En cuanto a los problemas sociales, además de la cuestión del reparto agrario, era notable “la embriaguez habitual de la mayoría de los hombres”, así como las riñas entre los habitantes y los robos. Los jóvenes, por su lado, estaban obsesionados por migrar a Estados Unidos. Otro problema tenía que ver con la salud de las mujeres dado que existían muchas muertes a consecuencia de partos mal atendidos, al grado de existir una “gran cantidad de viudos”, además de enfermedades del aparato digestivo.⁷¹

El inspector Simón Serna llevó a cabo algunos preparativos antes de que los misioneros llegaran al pueblo, como la organización del festival con el que arrancaron los trabajos el día 11 de noviembre de 1928. Lázaro Cárdenas, siendo gobernador del estado, visitó el pueblo, lo que a juicio del director facilitó prohibir el consumo de bebidas embriagantes, vinculadas de manera estrecha con la costumbre de jugar barajas. Para combatir el consumo de alcohol, la misión realizó varios “festivales sociales” y “pláticas culturales”, así como algunas serenatas organizadas por “la banda de policía del estado”; el comité agrario local aprovechó la visita del gobernador para avanzar en el proceso de dotación de ejidos. Primitivo Álvarez intervino en esa coyuntura comprometiéndolo para que los trámites del reparto se finalizaran antes de terminar el año. Por todo ello, la visita de Cárdenas resultó una magnífica oportunidad para acercar a la población con los misioneros culturales. Según Álvarez, de hecho se logró de esa manera “la cooperación decidida de todas las clases sociales”.⁷²

La escuela federal fue el laboratorio donde la Misión Cultural pudo trabajar. El edificio, siendo parte de las oficinas municipales, resultaba inadecuado para propósitos educativos; si bien contaba con dos salones amplios, eran insuficientes para el gran número de alumnos que se buscaba atender. La antigua casa del cura conformaba el anexo, carecía de granja y huerto escolar. Además, el mobiliario no sólo era insuficiente sino incómodo y anticuado. En suma, el edificio estaba muy lejos de poseer las características ideales de la escuela rural moderna que la SEP estaba promoviendo.⁷³

70. *Ibid.*

71. *Ibid.*

72. *Ibid.*

73. *Ibid.*

Los maestros de esa escuela habían tenido la oportunidad de asistir a la misión que se llevó a cabo antes en la Hacienda de Monteleón, por lo que al regresar a Villa Jiménez llevaron a cabo un proyecto para la decoración y la pintura de algunos muros del edificio escolar “con bellos motivos mexicanos”; además transformaron un pequeño patio lleno de piedras en un agradable jardín; crearon un campo deportivo en la periferia del pueblo; promovieron pequeñas industrias de curtiduría y jabonería. Con todo, la escuela presentaba múltiples problemas. Por ello, uno de los principales proyectos de la Misión Cultural fue la creación de un nuevo edificio. Con ese propósito se adquirió un terreno de 2 500 m², al cual fue posible añadir otros 1 500 metros más gracias a la intervención del gobernador Cárdenas. Una vez adquirido el terreno se procedió a la elaboración de un plano, coyuntura que permitió lanzar un concurso entre los maestros que asistieron al instituto. Una vez elegido el mejor proyecto, el ingeniero Jácome, profesor de agricultura, realizó algunas correcciones. En la construcción de los cimientos colaboraron varios vecinos del lugar. Luego se hizo una invitación abierta para que los habitantes del pueblo acarrearán piedras y materiales de construcción. En esa obra, según Álvarez, colaboró todo el pueblo, incluidos niños y mujeres. Una vez trazado el nuevo edificio, Jácome encabezó la construcción de varios anexos, como un “gallinero moderno, un palomar, una conejera y un apiario, además del trazo del huerto escolar”. Mientras tanto, Primitivo se dio a la tarea de constituir un Comité de Educación.⁷⁴ Al finalizar ese instituto social, la construcción de la escuela apenas comenzaba; por ello, en su informe, Álvarez hizo énfasis sobre la necesidad de continuar la obra iniciada. A su juicio, existía el riesgo que de esa construcción quedara inconclusa, tal y como había acontecido en otras ocasiones. Al término de la misión fue creada una junta de mejoras materiales, una comisión para la construcción y reparación de caminos, una sociedad de señoras y madres de familia y un club deportivo infantil, además de haber dado inicio una campaña antialcohólica.⁷⁵

74. *Ibid.*

75. *Ibid.*

Paracho y Erongarícuaro

Germán Vidales, Presidente Municipal de Paracho, informó a Rafael Ramírez la disposición e interés de las autoridades locales, así como de los maestros rurales de la región, en relación con la posibilidad de que Paracho fuese sede de un instituto social. Vidales afirmó que el gobierno que él representaba hacía las gestiones necesarias para contar con un local apropiado para la realización de las actividades vinculadas con la capacitación de los profesores, así como un terreno adecuado para prácticas agrícolas.⁷⁶ Por su lado, Enrique Castillo, maestro rural de Paracho, estaba seguro que varios vecinos del pueblo tenían mucho interés en que la SEP llevara a efecto una Misión Cultural, destacó además las razones por las cuales ese pueblo era un lugar adecuado para la realización del instituto social. A 36 kilómetros de ahí se encontraba la ciudad de Uruapan, lugar al que el tren llegaba todos los días. Varios maestros ofrecían sus burros para el traslado de los misioneros y otros profesores al punto de concentración. Las casas o trojes eran de madera y resultaba relativamente fácil “conseguir camas rústicas” con tablas colocadas sobre bancos. Los precios de alimentos como el maíz, la leche, la carne y el huevo, además del “recaudo para condimentar o arreglar viandas”, no eran elevados. A juicio de Enrique, la población en su mayoría era “agrícola e industrial”, además de ser “descendiente de la bélica raza purépecha”. En total, existían cerca de seis mil habitantes, la mitad de ellos en la cabecera municipal y la otra mitad distribuida en distintas localidades. Existía también la posibilidad de organizar paseos. Tres veces por semana llegaba el correo. La temperatura era agradable, en especial en esa época: “templada y sin epidemias”.⁷⁷ Más aún, algunos habitantes locales manifestaron su interés por escrito para que Paracho fuera un punto de concentración. La población indígena de Paracho estaba “ansiosa” por lograr el “perfeccionamiento” y alcanzar “el progreso cultural de las masas”; por lo tanto, para ellos resultaría muy grato tener la oportunidad de ofrecer sus servicios. Asimismo, a diferencia de otras regiones del estado, donde existía un “clima malsano”, Paracho

76. AGN, AHSEP, DMC, c. 50, Carta de German Vidales, Presidente Municipal de Paracho, dirigida a Rafael Ramírez, 9 de julio de 1928.

77. AGN, AHSEP, DMC, c. 50, Carta de Enrique Castillo, Maestro Rural 413, dirigida a José Guadalupe Nájera, 16 de junio de 1928.

ofrecía condiciones óptimas para la realización de los trabajos programados por la SEP sin poner en riesgo la salud de los profesores.⁷⁸

Pese a todo, existían al mismo tiempo numerosas dudas sobre la pertinencia de establecer en Paracho una Misión Cultural. El jefe de la Defensa del lugar ofreció cooperar para garantizar el orden y la seguridad a los misioneros, así como de los profesores que habrían de participar. En esa coyuntura, la tensión entre el Estado y la Iglesia católica era enorme. No es casualidad que Rafael Ramírez estuviera interesado en enviar una Misión Cultural al “corazón” de la meseta tarasca. Muchos habitantes de la región veían con desconfianza las acciones que estaban apoyando el gobierno federal y estatal en relación con la educación y con el ejido. En el caso específico de Paracho y otros pueblos de la sierra, existía un agudo conflicto entre los agraristas, que en esa región eran una minoría, y los llamados tradicionalistas o fanáticos, indígenas católicos que estaban muy disgustados por el control que el Estado estaba ejerciendo sobre la Iglesia católica, en particular, por el control del ejercicio del culto (*cf.* García Mora 1999; Purnell 1999; Calderón 2005).

El director federal de Educación, Alfonso G. Alaníz, se vio en la necesidad de ofrecer una amplia explicación sobre las razones por las cuales no sería prudente efectuar el instituto en esa localidad. En una carta dirigida a Rafael Ramírez señala que en todo Michoacán existía una situación muy compleja, derivada de la disputa entre el Estado y la Iglesia. La dirección a su cargo estaba muy atenta a la situación, recopilando información de diferentes fuentes, incluidos algunos informes de “autoridades políticas y militares”, agentes de viajes y de personas particulares. A pesar de la información contradictoria, había coincidencia sobre el hecho de que el descontento hacia el gobierno federal y del estado era muy significativo. Además, Alaníz comisionó a un profesor para que viajara a Paracho “con el objeto de explorar y determinar” si existían condiciones adecuadas para llevar a cabo el instituto. La respuesta era contundente: no era aconsejable arriesgar la integridad física de los misioneros y de los maestros rurales.⁷⁹

En contraste, el pueblo de Erongarícuaro presentaba muy buenas condiciones para trabajar. No sólo se encontraba en ese lugar una escuela

78. AGN, AHSEP, DMC, c. 50, Carta de varios comerciantes dirigida a Ignacio Ramírez, 20 de mayo de 1928.

79. AGN, AHSEP, DMC, c. 50, Carta de Alfonso Alaníz a Rafael Ramírez, 20 de agosto de 1928.

normal rural, sino que no existían riesgos de sufrir alguna incursión de un grupo rebelde. Por otra parte, la estación de ferrocarril que ahí se hallaba facilitaría el traslado del personal, el equipo y los profesores. En tales circunstancias, el director puso a consideración de Rafael Ramírez esa alternativa. Ahí se generó otra pequeña disputa dado que el director de Misiones Culturales tenía mucho interés en que los trabajos se realizaran en Paracho, precisamente por las condiciones políticas. Alaníz tuvo que escribir otros documentos para reforzar su posición ante la SEP. Aquel profesor consideraba injusta la sospecha de las autoridades de la secretaría sobre posibles motivos ocultos que estarían influyendo en la negativa de la Dirección de Educación del estado para realizar el instituto en Paracho. Alfonso se declaraba totalmente identificado con los ideales de la SEP y con los propósitos que perseguían las Misiones Culturales. Para dejar en claro el problema de la inseguridad en los caminos de Michoacán, Alaníz subraya que su traslado de Taretan a la estación de tren de Parangaricutiro tuvo que realizarse “con una escolta de 25 soldados federales”. En esa región existía “una partida rebelde”. La ciudad de Uruapan había sido objeto de un ataque durante más de cinco horas por el mismo grupo. Incluso, en Morelia había una gran “inquietud por los constantes amagos y la proximidad de gavillas de cierta consideración”. Por otro lado, Alaníz afirmó tener conocimiento de que los maestros ya comprometidos para participar en la realización del quinto instituto estaban realizando los preparativos de su viaje, solicitando “informes y tomando providencias para aventurarse por los caminos” que tenían que recorrer. En contraste, Erongarícuaro vivía un clima de tranquilidad. En tales circunstancias, aquel director solicitaba la autorización para finalizar los trabajos de organización del quinto instituto social de Michoacán.⁸⁰

En un comunicado dirigido a la SEP, el maestro inspector Simón Serna destaca las razones por las que a su juicio Erongarícuaro era un lugar adecuado para los trabajos de la misión: existía una estación de ferrocarril y el pueblo era un lugar tranquilo; se disponía de habitaciones suficientes para hospedar a todos los participantes y de espacios adecuados para las clases; el teatro de la escuela normal rural serviría como salón de actos; los talleres de carpintería y herrería estarían a disposición de los profesores; los comerciantes

80. *Ibid.*

locales estaban dispuestos a donar los alimentos necesarios para la manutención de los maestros; por último, la Junta Patronal “Pro Escuela Normal” no sólo estaba en disposición de prestar “su ayuda moral y material” sino que ofrecía incluso apoyo en cuanto a la transportación. A juicio del director de esa institución, el objetivo central de aquella normal era ofrecer una solución al “viejo problema de la incorporación de las masas campesinas al progreso y a la cultura patrios”. Sin duda, la escuela desempeñaría un papel muy significativo en la educación popular del estado de Michoacán. Tacámbaro fue elegida como sede de la primera normal rural dado que por su ubicación, “en una de las partes del país que en mayor escala”, padecía “de la lacra del fanatismo” religioso.⁸¹

El objetivo central de las escuelas normales rurales, señala la misma fuente, era preparar mujeres y hombres jóvenes de diferentes partes del estado para desempeñarse de manera adecuada como profesores en sus diferentes pueblos. “Sólo con los maestros rurales dotados de la preparación conveniente” sería posible lograr la disminución “del analfabetismo”. En esas circunstancias, las normales rurales del país estaban trabajando “con internados mixtos de tipo netamente familiar”, en los cuales muchos jóvenes se estaban preparando “como maestros rurales capacitados para difundir el alfabeto y los conocimientos indispensables para una mejor vida de las clases campesinas”.⁸²

Pero no sólo se trataba de enseñar a leer, escribir y contar. En esas escuelas se “estudiaban los métodos y los procedimientos modernos más sencillos para la enseñanza de las asignaturas” que resultaban indispensables “para los niños del campo”. Un aspecto fundamental era el trabajo práctico en agricultura, aplicando los métodos que aseguraran un mayor rendimiento en los cultivos. Se incluían también clases prácticas de carpintería, albañilería, herrería y pequeñas industrias. Con todos esos conocimientos, los maestros rurales, al regresar a su lugar de origen, habrían de convertirse para ejemplos en sus respectivas comunidades.⁸³

81. AGN, AHSEP, DMC, c. 40, “Memoria crítica de la labor desarrollada en la Escuela Normal Rural del Estado de Michoacán, que actualmente funciona en Erongarícuaro y que fue fundada en Tacámbaro, el 22 de mayo de 1922”, Documento elaborado por el Director de la Escuela Normal, 13 de julio de 1928.

82. *Ibid.*

83. *Ibid.*

A pesar de que las escuelas normales estaban dando buenos resultados, existían varios problemas. Uno de ellos era el hecho de que, al ingresar a esas instituciones, muchos de los alumnos no contaban con la preparación necesaria. En el caso específico de la Normal Rural de Michoacán, institución que estuviera trabajando por seis años en el pueblo de Tacámbaro para después establecerse en Erongarícuaro, enfrentó numerosas dificultades a pesar del gran entusiasmo y la gran calidad de sus maestros. Uno de los problemas principales fue la falta de terrenos para la realización de las prácticas agrícolas. Además, durante el año de 1927, en el interior de la institución se suscitaron numerosos conflictos entre el personal.⁸⁴

A finales de 1928 la Normal Rural de Tacámbaro fue reubicada al pueblo de Erongarícuaro, con una población aproximada de mil habitantes: “Al trasladarnos a este lugar”, afirma su director, “sólo trajimos de Tacámbaro, el personal de alumnos y maestros, unos cuantos muebles viejos y el convencimiento de que se había perdido el tiempo varios años en la población que dejábamos”. Tres meses después del cambio, la escuela contaba con tres campos de cultivo, los cuales estaban sembrados con maíz y habas. Una ladera fue acondicionada como hortaliza y una porción de tierra ejidal estaba próxima a ser utilizada para actividades agrícolas. Las actividades académicas pronto se organizaron. Fueron también separados algunos “malos elementos” que la institución venía cargando desde Tacámbaro. Los talleres se encontraban equipados con lo mínimo indispensable para trabajar. Además, el internado contaba con todo lo necesario, como 36 camas rústicas elaboradas por los mismos alumnos. Para estar en condiciones de seguir trabajando, a juicio del director, sólo restaba dar de baja a otros “malos elementos”.⁸⁵ La escuela en Erongarícuaro fue instalada en un antiguo seminario religioso, un edificio que había permanecido por varios años en el abandono. Desde luego, fueron necesarias varias reparaciones y adecuaciones. Para el momento en que el director escribe su reporte, se habían reparado y pintado las paredes interiores y exteriores. En el salón de actos se hicieron varios arreglos, como algunas decoraciones y un telón para el escenario del teatro; también los salones de clases y los dormitorios fueron restaurados y decorados.⁸⁶

84. *Ibid.*

85. *Ibid.*

86. *Ibid.*

Nahuatzen

Los conflictos entre la jerarquía católica y el gobierno federal continuarían creciendo a lo largo de 1929. De hecho, es el periodo más álgido de la guerra cristera. En esas circunstancias, a partir del mes de agosto

las Misiones Culturales fueron concentradas en los Estados de Jalisco, Colima, Michoacán y Guanajuato, con el fin de realizar una campaña de “pacificación espiritual” destinada a crear conciencia cívica de la realidad y de los ideales de la Nación Mexicana, en los pueblos donde una propaganda de fanáticos había sido causa de muertes y devastaciones de todo género” (SEP 1933, p. 13).

En el caso específico de Michoacán, en el mes de agosto fue enviada una Comisión de Avivamiento y Servicio Social al pueblo de Nahuatzen, una localidad ubicada a escasos kilómetros de Paracho. La SEP solicitó a las autoridades municipales “todas clase de garantías y facilidades” para que los trabajos pudieran llevarse a cabo. Para iniciar las actividades se organizó una fiesta social, evento al cual asistieron muchos vecinos de la localidad, según el profesor Federico Reséndiz, maestro rural y “Jefe del Instituto Cultural”. En esa convivencia se dieron a conocer los objetivos que perseguía la SEP apoyando esas actividades.⁸⁷

Se organizaron varios grupos de trabajo. Uno de ellos se llamó Comisión de Salubridad Pública, la cual gestionó con el ayuntamiento “un lote apropiado para la construcción de un jardín público”. La misma comisión realizó un recorrido por el pueblo para tratar de convencer a los propietarios de las casas sobre la necesidad de asear las calles, así como promover el blanqueamiento de las paredes, además de “la canalización de los lugares pantanosos”. La Comisión de Deportes y Juegos solicitó al municipio un terreno para la construcción un campo deportivo; fue creado un campo infantil junto a la escuela federal, en el que serían instalados “columpios, volantines, palancas y barras”, además de un palomar. Se llevaron a cabo

87. AGN, AHSEP, DMC, c. 76, Instituto Social en Nahuatzen, Mich., “Informe de las actividades desarrolladas por los Maestros que integran la Comisión de Avivamiento y Servicio Social”, documento elaborado por Francisco L. Reséndiz, Jefe del Sector y Circuito Escolar Federal, 24 de agosto de 1929.

encuentros deportivos animados por la banda filarmónica local en los que competían entre sí diferentes equipos.⁸⁸

La profesora Barajas ofreció pláticas sobre higiene, siendo parte de la Comisión de Economía Doméstica. Realizó además algunas actividades en relación con cocina y trabajos manuales en la escuela y en algunos hogares, a solicitud expresa de personas distinguidas del pueblo. Por su lado, la Comisión de Visitas de Hogares, organizada por las maestras Aurea Arizmendi y María Palacios, en coordinación con varias amas de casa, “transformaron los distintos hogares desaseados en verdaderas casas de limpieza”. Para dar continuidad a los trabajos sobre la materia, organizaron también “el Club de la Mujer Perfecta” con varias damas de la localidad, quienes recibieron entrenamiento; instalaron también una “Cocina Escolar provista de Chimenea y de su equipo indispensable para los usos domésticos correspondientes”.⁸⁹

Tanto la Comisión de Festivales como la Comisión de Conferencias trabajaron de manera conjunta. La primera organizó varias fiestas sociales a las que concurrieron muchos habitantes. Dado el éxito de esa actividad, iniciaron la colecta de fondos para la construcción de un teatro infantil. La inauguración del teatro fue motivo de otra fiesta social. En todas las reuniones sociales, el profesor Reséndiz, jefe del Instituto Cultural de Avivamiento, aprovechó la ocasión para ofrecer conferencias sobre distintos temas utilizando un lenguaje “sencillo y jovial”, las cuales resultaron de gran interés para el público.⁹⁰

88. *Ibid.*

89. *Ibid.*

90. *Ibid.*

VI XOCOYUCAN, TLAXCALA

En el año de 1928, al instrumentarse las Misiones Culturales Permanentes (MCP), se abre un nuevo capítulo en la historia de los “experimentos sociales” financiados por la Secretaría de Educación Pública (SEP). Según la definición del subsecretario de Educación Pública, Moisés Sáenz, mientras que las misiones itinerantes tenían como objetivo central “el mejoramiento de maestros en servicio”, las permanentes constituían agencias cuyo propósito principal era el “mejoramiento integral de la vida campesina” y estaban dirigidas “directamente a la gente”. Otro matiz significativo es que las primeras estaban organizadas por la SEP, mientras que en la organización e instrumentación de las segundas estuvieron involucradas varias secretarías.¹ El contexto político jugó un papel de primer orden en el desempeño, objetivos y organización, tanto de las misiones itinerantes como de las permanentes. Dada la “necesidad” del gobierno federal de tomar medidas para “mantener la tranquilidad en los campos” debido al conflicto religioso, se consideró incluso la pertinencia de contar con la cooperación “indispensable” de la Secretaría de Guerra en varias regiones.² En la primera parte de este capítulo se expone la forma en que las Misiones Culturales Permanentes fueron organizadas y sus objetivos principales, para después analizar el caso de Xocoyucan, Tlaxcala. En el diseño e instrumentación de ese experimento social, Elena Landázuri desempeñó un papel muy destacado; no sólo escribió algunos documentos para definir el objetivo y las estrategias de las MCP, sino que fungió como trabajadora social a lo largo de varios meses en la región de Xocoyucan, elaborando numerosos reportes. Otro personaje central fue Carlos López Elizalde, ingeniero agrónomo comisionado por la Secretaría de Agricultura y Fomento (SAF).

1. SEP, 1928, Moisés Sáenz, “El programa para 1928” en *Las Misiones Culturales de 1927, 1928*, p. 15.
2. SEP, 1933, *Las misiones Culturales de 1932-1933*, México: SEP, p. 13.

MISIONES CULTURALES PERMANENTES

El proyecto para la constitución de las MCP surgió en el segundo semestre del año de 1927. Para su organización se formó una comisión compuesta por Moisés Sáenz, Rafael Ramírez y José Guadalupe Nájera por parte de la SEP. Se sumaron al equipo un representante de la Secretaría de Agricultura y Fomento y uno más de la Secretaría de Salubridad. Para su organización se elaboraron varios documentos. Uno de ellos se titula “Observaciones al proyecto de Extensión Educativa en las Comunidades Rurales”. La idea era constituir un consorcio que habría de operar por lo menos durante seis meses. En ese lapso de tiempo los misioneros deberían conocer la región, ganar la confianza de los habitantes, analizar los obstáculos para la operación del proyecto civilizatorio, desarrollar el trabajo, así como realizar una evaluación de los logros obtenidos y los problemas enfrentados. Por los documentos de archivo disponibles es factible señalar que las primeras pesquisas para llevar a cabo el proyecto apuntaron hacia Yautepec, Morelos.³

En relación con la producción agrícola y la economía regional, se buscaba mejorar las semillas, introducir maquinaria agrícola, promover la rotación de cultivos y la utilización de abonos, analizar los forrajes más adecuados para la alimentación del ganado, introducir sementales y elaborar productos de origen animal. Lograr una buena “administración rural”, así como la promoción de “construcciones rurales”, eran aspectos que formaban parte del plan. Se incluían además cuestiones vinculadas a la explotación del bosque y la introducción de industrias agrícolas. No podían faltar aspectos problemáticos como enfermedades, plagas en plantas y animales, y medios para remediarlas. Otra cuestión se vinculaba con el transporte y comercialización de los productos elaborados. Además, había que lograr “el saneamiento e higienización de la localidad”. En relación con el hogar, era necesario introducir agua corriente en las casas, el desarrollo de sistemas para la quema de la basura y la renovación de las habitaciones con el propósito de mejorar las “condiciones higiénicas”.⁴

3. AGN, AHSEP, DMC, c. 45, “Observaciones al proyecto de extensión educativa de las comunidades rurales”.

4. *Ibid.*

Con la finalidad de definir las actividades industriales susceptibles de ser desarrolladas era indispensable realizar varias pesquisas, comenzando por el estudio de las industrias existentes. Eso suponía analizar, entre otros elementos, “los métodos de trabajo, los materiales empleados, el costo de la producción, el precio de venta”, así como “los gastos de flete”. Un aspecto fundamental era estudiar los artículos que podrían elaborarse. Resultaba indispensable analizar la organización y los métodos de trabajo, la posibilidad de explotar algunos materiales e incrementar la productividad, bajar los costos, hacer “propaganda para mejorar la venta” y desde luego “mejorar el precio”. Conocer la demanda específica de los productos constituía un punto clave.⁵

El análisis de plantas, animales y minerales permitiría un mejor aprovechamiento de dichos recursos. Tanto el barro como el ixtle, el otate o el caolín, entre otros materiales, “podrían dar origen a nuevas industrias” o mejorar las ya existentes. Estudiar los medios de comunicación constituía otro elemento crucial para la comercialización de los productos elaborados.⁶ La producción de nuevos artículos, además de los ya existentes, representaba un paso obligado para lograr el progreso de las comunidades; estos habrían de responder a las necesidades de la población. Para ilustrar el punto, Villareal explicaba que si se fabricaban zapatos conforme a las modas de las ciudades, era seguro que dicha industria fracasaría; en cambio, si se elaboraban “zapatos fuertes, amplios y a precios bajos”, en un proceso paulatino ese producto podría sustituir a los huaraches. Otra pequeña industria de gran relevancia que habría de cubrir las necesidades locales y regionales era la fabricación de muebles para el hogar, como camas, sillas o mesas, siempre y cuando fueran de bajo costo y resistentes, sin necesariamente copiar las modas citadinas. Productos como los “fogones u hornillas” así como las ollas con tapadera, potencialmente necesarios, podrían fabricarse localmente y darían paso a la generación de nuevas industrias. Esos implementos permitirían que mujeres encargadas del hogar no estuvieran soplando el día entero para mantener vivo el fuego de los anafres; la cocción de los alimentos podría realizarse de manera más eficaz, en menor tiempo y con menor gasto de leña o carbón.⁷

5. AGN, AHSEP, DMC, c. 45, “Actividades Industriales”, documento elaborado por el Ingeniero Luis Villareal, 9 de diciembre de 1927.

6. *Ibid.*

7. *Ibid.*

Por su lado, el ingeniero Carlos López escribió varias cuartillas sobre el programa de actividades que los agrónomos deberían desarrollar en las MCP.⁸ A su juicio, el objetivo central era lograr una producción abundante al mínimo costo. De esa forma los campesinos podrían mejorar su situación económica y “alcanzar mayores progresos”. Para ello, los agrónomos tendrían que dedicarse a desarrollar varias tareas; en primer lugar era indispensable realizar una intensa propaganda en relación con la selección de semillas, haciendo “pruebas prácticas de germinación”. Con la intención de socializar ese tipo de conocimientos, dichas prácticas habrían de ser colectivas. Los agricultores pronto se darían cuenta de las ventajas de realizar una buena selección. Buscar variedades resistentes para la producción de maíz, trigo, frijol, cebada y chile era muy importante; la rotación de cultivos constituía otro aspecto primordial. En cuanto a los árboles frutales (o arboricultura), había que enseñar formas apropiadas para podar, realizar injertos, seleccionar y multiplicar las especies. Una fuerte campaña en contra de las plagas utilizando “insecticidas y fungicidas” era indispensable; había que mostrar que el gasto en esos productos era menor que los daños ocasionados en frutas y plantas por insectos y hongos. Con la introducción de buenos sementales sería posible mejorar distintos tipos de ganado; utilizando sueros y vacunas se terminarían enfermedades que en muchas ocasiones arruinaban la economía de los productores.⁹

No es obra de la casualidad el hecho de que Carlos López estableciera como punto básico la cuestión de la vivienda. Había que impulsar la modificación de las habitaciones de los campesinos, lo que suponía “el enladrillado de sus cuartos”, así como la sustitución de los “techos de zacate por otros materiales” como tejas de barro. Construyendo un horno y utilizando barro, sería posible bajar los costos y producir cantidades importantes de ladrillos y tejas. Aquel ingeniero concluye su documento señalando la pertinencia de organizar conferencias sobre diferentes temas, evitando siempre abordar aspectos políticos o religiosos.¹⁰

8. AGN, AHSEP, DMC, c. 45, “Programa de Trabajos que estarán encomendados a los agrónomos de las Misiones Culturales Permanentes”, documento elaborado por el Ingeniero Carlos López Elizalde, 22 de marzo de 1928.

9. *Ibid.*

10. *Ibid.*

Se elaboraron varios cuestionarios para determinar la situación económica y social de las comunidades rurales. En cuanto a la región, había que terminar su extensión, límites territoriales, orografía e hidrografía, así como describir el clima y las vías de comunicación. Las formas de propiedad local, el reparto agrario y su repercusión económica constituían aspectos obligados. El cuestionario incluía preguntas sobre población, producción agrícola, explotación ganadera, transportes y comunicaciones, crédito, mercados y organizaciones políticas influyentes. Se elaboró un cuestionario sobre higiene y salubridad en el que se interrogaba sobre la existencia de médicos, curanderos, creencias en torno a métodos curativos, agua potable, calidad de la leche y de la carne; incluía preguntas sobre depósitos de estiércol animal y excrementos humanos. El tema de los hábitos en cuanto al consumo de alcohol no podía faltar.¹¹

Antes de finalizar el año de 1927, Moisés Sáenz envió una carta a los gobernadores de los estados en los que se tenía planeado instalar una MCP. En ese documento señalaba que la SEP llevaría a cabo “un plan de mejoramiento social en cinco regiones diversas del país”. Para realizar el proyecto era indispensable elaborar “un estudio cuidadoso y detenido de las condiciones económicas y sociales de las comunidades”. De esa forma sería posible conocer con mayor precisión los problemas que reclamaban soluciones inmediatas en relación con las “condiciones y formas de trabajo”, así como “en lo relativo a la salubridad y la vida social de los poblados”. Sáenz destaca que tanto la SEP como la SAF habían constituido “grupos de expertos”, tanto para realizar la investigación previa como para la implantación práctica del proyecto. Era importante contar con el apoyo del gobierno estatal para que ese grupo de especialistas pudiera llevar a cabo su tarea. Los gobernadores tenían que girar instrucciones a las autoridades locales de los lugares en los que habrían de llevarse a cabo esos experimentos.¹²

En relación con las MCP, el presidente de la república, Plutarco Elías Calles, señaló que el Ejecutivo a su cargo autorizaba un plan de trabajo en el que habrían de coordinarse los esfuerzos de varias secretarías de Estado y dependencias del gobierno federal para promover “el mejoramiento de las

11. AGN, AHSEP, DMC, c. 45, “Cuestionario de Investigación de una Comunidad Rural”.

12. AGN, AHSEP, DMC, c. 45, “Acuerdo de la Secretaría de Educación Pública”, documento firmado por Plutarco Elías Calles, 6 de marzo de 1928.

comunidades”. El objetivo era “atacar de manera integral el problema de la rehabilitación económica y organización social”. Estos señalamientos reproducen textualmente un documento elaborado por Moisés Sáenz y publicado en uno de los *Boletines de la SEP*. A juicio de Calles, se trataba de llevar a cabo un experimento mediante el cual se estudiarían “las modificaciones esenciales que producía en la vida rural una acción constante de propaganda y de enseñanzas concretas” que llevaran a cabo “el consorcio de aquellas dependencias”.¹³

Ante la imposibilidad de realizar esos trabajos en todo el país, fue necesario seleccionar “cinco zonas típicas cuyas necesidades fueron estudiadas previamente y en los propios lugares por igual número de comisiones”. El plan original consideraba llevar a cabo dicho experimento en: El Mexe, Hidalgo; Xocoyucan, Tlaxcala; Zacatlán, Puebla; Yautepec, Morelos, y Cañón de Huajuco, Nuevo León. En cada zona se establecería una misión permanente constituida por un ingeniero agrónomo, un médico higienista, una enfermera partera, un maestro de industrias, una trabajadora social, un carpintero, un albañil y un mecánico chofer. El objetivo de ese equipo era impulsar “una acción de mejoramiento ... dirigida a elevar la producción agrícola, a organizar la explotación, los elementos de trabajo, de crédito”; tendría también responsabilidad de “supervisar las actividades industriales existentes”, así como implantar otras tomando en cuenta los recursos disponibles; no sólo debían “organizar la comunidad” sino que habrían también de “establecer relaciones”, además de “coordinar y unificar las agencias de mejoramiento existentes”. La propagación de prácticas higiénicas apropiadas a cada población y la dignificación material, económica, social y moral de la vida doméstica constituía otra de sus tareas. La SEP estaría a cargo de organizar y coordinar los trabajos de ese consorcio, mismo que estaría bajo la conducción de un Consejo Directivo con representantes de todas las secretarías e instituciones involucradas.¹⁴

En palabras de Manuel Puig, secretario de Educación Pública, el objetivo de las MCP era analizar la forma en que la organización de la comunidad campesina se estaba modificando gracias a la “acción constante de propaganda”

13. AGN, AHSEP, DMC, c. 45, Carta de Moisés Sáenz, Subsecretario de Educación Pública, dirigida a los gobernadores de los estados en que habrían de establecerse Misiones Culturales Permanentes, diciembre de 1927.

14. *Ibid.*

y de la convergencia de varias “agencias civilizatorias”. Puig no tenía ninguna duda sobre el hecho de que se trataba de un “experimento científico”;¹⁵ confiaba en que al encontrar una forma de colaboración adecuada entre las escuelas normales, la escuela rural, las MC, tanto itinerantes como permanentes, y las distintas secretarías, sería posible “modificar rápidamente la composición de la familia adulta campesina del país”, además de lograr su integración a la gran familia mexicana. Las cinco regiones elegidas constituían puntos estratégicos y eran representativas de las distintas culturas y situaciones sociales de la república. Esa gama de pequeños laboratorios sociales permitiría conocer tanto las especificidades de cada una de las zonas elegidas como los problemas comunes de la población rural. Según Puig, esas agencias civilizadoras habrían de influir en una población de al menos 50 mil individuos. En el caso de que el gobierno federal lograra “modificar favorablemente las constantes físicas y morales de las comunidades campesinas en cada región” y pudiera mejorar la situación económica de esas poblaciones, dichas transformaciones permitirían en el futuro llevar a cabo el cambio social que México necesitaba para lograr “la incorporación de las comunidades rurales a la vida civilizada”, de manera especial a “las masas indígenas”.¹⁶ El plan original elaborado por Moisés Sáenz no pudo ser llevado a cabo en su totalidad. De hecho, en la práctica fueron establecidas dos MCP: una en Xocoyucan, Tlaxcala y la otra en Actopan, Hidalgo, en el Valle del Mezquital. Al parecer, hubo intentos por instalar otra en Paracho, Michoacán, aun cuando no estuviera incluida en los planes originales; sin embargo, no logró ponerse en práctica.

LA MISIÓN CULTURAL PERMANENTE DEL VALLE DE XOCOYUCAN

En el mes de noviembre de 1927, Jesús Abeja, delegado de la SEP, visitó la región en la que se encontraba asentada la Escuela Normal de Xocoyucan y elaboró un documento titulado “Datos necesarios para desarrollar el trabajo

15. SEP, 1928, Manuel Puig, “El mejoramiento de los maestros rurales de las comunidades rurales. Qué hemos hecho. Qué no hemos podido hacer y por qué. Cuándo y cómo lo haremos” en *Las Misiones Culturales de 1927*, p. 8.

16. *Ibid.*

de incorporación de indígenas y campesinos en una zona del Estado de Tlaxcala”.¹⁷ La población total de aquella región era de 8 550 personas distribuidas en quince localidades; la producción de maíz, trigo, frijol y chile mulato era significativa; otra actividad económica importante era la crianza de animales, con una cantidad considerable de cabras, carneros, cerdos, gallinas y guajolotes. Las vacas eran utilizadas como tracción animal para el arado, no para el consumo humano. Existía cierta producción de miel de abeja; sin embargo, presentaba muchos problemas puesto que las colmenas eran colocadas en el centro de magueyes secos o “mezontetes”; existía la creencia de que el acto de vender un “núcleo” de miel provocaba que el vendedor se “salaria”, por lo que en vez de comerciar con eso preferían intercambiarlo por maíz o frijol. En relación con las industriales agrícolas y rurales, Abeja informó sobre la relevancia de la producción de pulque, una actividad que estaba “monopolizada por los terratenientes de la región”; para ello, algunos habitantes locales eran contratados como peones con salarios muy bajos. Se practicaba la producción de tejidos de lanas, de tule y alfarería en baja escala.¹⁸

Las casas estaban construidas con adobe elaborado por los mismos habitantes; se utilizaba también tepetate, material que se extraía de algunos cerros cercanos. Las habitaciones no tenían cimientos ni contaban con puertas ni ventanas hacia la calle, por tanto, la entrada de luz y de aire era muy limitada. Los techos eran de “zacate del monte”. En el interior de las casas había una “cocina de humo”, es decir, un comal colocado sobre piedras en el que se hacían tortillas. En los rincones se almacenaban los productos de la cosecha y las herramientas de trabajo. Las gallinas y los guajolotes deambulaban libremente dentro de la habitación. En algunas ocasiones, incluso los cochinos y hasta los burros pasaban la noche dentro de las casas con el objetivo de protegerlos de la lluvia o de algún ladrón. En las paredes colgaban estampas con figuras religiosas, velas o lámparas de aceite. Para dormir utilizaban un tapete de tule tendido en el suelo y un sarape; para sentarse usaban algunas piedras grandes.¹⁹

17. AGN, AHSEP, DMC, c. 45, “Datos necesarios para desarrollar el trabajo de incorporación de indígenas y campesinos en una zona del Estado de Tlaxcala”, documento elaborado por Jesús Abeja, 12 de noviembre de 1927.

18. *Ibid.*

19. *Ibid.*

La mayoría de la población hablaba “tlaxcalteca” y casi todos conocían el español. La alimentación era a base de tortillas, chiles y en algunas ocasiones frijoles. Realizaban dos comidas, una por la mañana, cerca de las diez treinta, y la segunda por la noche. El consumo de pulque era muy elevado, sobre todo en la mañana, puesto que la gente consideraba que a esa bebida sólo le hacía falta “un grado” para ser “carne”. Vestían con calzoncillo y camisa de manta blanca. Por lo general caminaban descalzos, lo que podría explicarse por los bajos salarios que recibían como peones de las haciendas, mismo que no les alcanzaba ni para comprar huaraches. Desperdiciaban mucho tiempo y dinero en las fiestas religiosas que, a juicio de Abeja, sólo generaban vicios y miseria. “Perdían” también su tiempo tomando el sol y matando los moscos que se paraban en sus pantorrillas. Abeja termina el documento señalado que todos los habitantes tenían “terrenos de su propiedad” y además eran ejidatarios. Aquel informe se refiere fundamentalmente a las condiciones de vida de los jornaleros agrícolas; sin embargo, la situación social en realidad era mucho más compleja de lo que su autor describe.²⁰

Por su lado, Rafael Ramírez elaboró otro informe sobre Xocoyucan repitiendo la información que Jesús Abeja recolectó en su breve vista a la región; sin embargo, añade algunos matices interesantes. En cuanto a la educación, destaca que todas las comunidades contaban con una escuela para niños y niñas; algunas de ellas eran federales y otras del gobierno local. La Escuela Normal de Xocoyucan organizaba fiestas culturales y pláticas en distintas comunidades los días domingos. A su juicio, a pesar de que no eran muy afectos a los libros, a los habitantes de aquella región les interesaba conocer la información de los periódicos, en particular sobre asuntos políticos. Era también notable su interés por las “fiestas culturales” puesto que solían viajar grandes distancias para asistir a reuniones sociales o fiestas organizadas por alguna escuela o por la normal rural. Al final del documento Ramírez destaca algunos de los trabajos que la misión permanente podría llevar a cabo, como el “mejoramiento de los hogares”, la alimentación y la forma de vestir. A su juicio, era “indispensable introducir costumbres y hábitos de higiene”, además de “costumbres domésticas superiores”. Resultaba necesario mejorar

20. *Ibid.*

“las prácticas agrícolas” así como introducir “especies finas de cabras y de aves de corral”, además de la “industria del ixtle”.²¹

El 6 marzo de 1928 fue establecida en Xocoyucan la primera Misión Cultural Permanente; su jefe fue el ingeniero agrónomo Carlos López Elizalde, quien escribió varios documentos para la organización de la misma. Uno de ellos se titula “Estudio general sobre las condiciones agrícolas y económico sociales de la región del Valle de Xocoyucan”.²² El primer punto se refiere a la situación geográfica del valle elegido. Se trata de una zona ubicada en “una planicie circundada por lomeríos” cuya altura promedio era de 2 330 metros sobre el nivel del mar y su punto más elevado era la montaña de La Malitzin, de 4 461 metros. El ingeniero ofrece datos sobre los ríos, las características de la tierra y la vegetación. En cuanto a recursos minerales, subraya la abundancia de rocas basálticas y tobas calcáreas, materiales útiles para la construcción de viviendas, además de algunas arcillas adecuadas para la “industria alfarera”.²³

Al carecer de pastos y terrenos adecuados, la producción de ganado era muy limitada. Se utilizaba un sistema de semiestabulación, es decir, “durante el día pequeñas manadas guiadas por pastorcitos” salían al campo, para regresar por la tarde a sus establos donde los animales eran alimentados con zacate de maíz o “tlazole”. Las aves de corral se explotaban sin sistema alguno, principalmente las gallinas, una actividad que realizaban las mujeres. Se producían cordeles con fibra de agave silvestre en pequeñas cantidades y algo de cestería; existía también actividad alfarera así como fabricación de ladrillos y adobe, todo ello en pequeña escala.²⁴

Las primeras investigaciones de la trabajadora social Elena Landázuri estuvieron enfocadas a clasificar la población según los diferentes “tipos de vida y de habitación”.²⁵ A su juicio, el primer tipo lo conformaban las familias acomodadas, quienes vivían en las cabeceras municipales de Ixtacuitla y Tepetitla. Sus casas eran de tipo español, con una pieza utilizada como

21. AGN, AHSEP, DMC, c. 45, documento elaborado por Rafael Ramírez, 16 de noviembre de 1927.

22. AGN, AHSEP, DMC, c. 45, “Estudio general sobre las condiciones agrícolas y económico sociales de la región del Valle de Xocoyucan”, documento elaborado por el ingeniero Carlos López Elizalde, 17 de febrero de 1928.

23. *Ibid.*

24. *Ibid.*

25. AGN, AHSEP, DMC, c. 45, “Estudio que caracteriza los diferentes tipos de vida y habitación de los campesinos de la Región del Valle de Xocoyucan, Estado de Tlaxcala”, documento elaborado por Elena Landázuri.

recibidor, un espacio para comer, además varias recámaras para dormir, cocina “típica” así como “cocina de humo”, baño, patio, corral y huerta. Los hombres vestían con frecuencia un “pantalón atacado de charro, blusa de dril y sombrero ancho”; las mujeres vestían de manera similar a las damas citadinas. Todos utilizaban zapatos y medias o calcetines de manera cotidiana. Realizaban tres comidas al día, como sucedía en la ciudad. En cuanto a sus “aptitudes mentales”, uno de los aspectos que más le interesaban a Landázuri era que las personas de diferente sexo ocupaban distintos dormitorios, existiendo siempre un espacio para la socialización, así como un lugar específico para la elaboración de alimentos, independiente del comedor.²⁶

En relación con el segundo tipo, Landázuri señala que la habitación era un solar con una barda hecha de cactáceas o adobe, con varios cuartos para dormir, piso de ladrillo y “paredes encaladas o pintadas”. El techo podía ser de zacate o de teja. En jacal independiente se ubicaba la cocina, con piso de ladrillo o de tierra, “paredes de adobe y techo de zacate”. En el patio aplanado o empedrado se ubicaba un “cuescomate”, esto es, un espacio para almacenar maíz, y había un pozo de agua. En ocasiones el patio contaba con un gallinero o un pequeño corral elaborado con ramas. A veces había un “cobertizo de zacate para los bestias”. De manera ocasional tenían un jardín de flores, una pequeña hortaliza e incluso “un intento de estercolero” o baño. Las casas mejor acondicionadas contaban con temazcal y horno para cocinar pan, camas elaboradas con tablas montadas sobre bancos de madera, con colchones de borra, sábanas, sarapes e incluso fundas para almohadas. Una máquina de coser, algunas sillas y bancos, “un altar y varios retratos de personas de la familia” eran elementos comunes. La cocina estaba equipada con un “tecuil” para la cocción de las tortillas, un anafre para guisar, trastes con jarros y cazuelas colocados en un mueble específico, además de “una mesa sobre el cual ponían el metate para moler”.²⁷

Sobre la forma de vida y las aptitudes mentales del segundo tipo, Landázuri afirma que las personas ahí incluidas comprendían las ventajas que proporcionaba el uso de muebles y “la necesidad de descansar el cuerpo en algo alto, suave y limpio”. Tenían también conciencia sobre “el pudor”, por

26. *Ibid.*

27. *Ibid.*

lo que los niños y las niñas dormían en habitaciones separadas; sabían que era importante crear espacios independientes y adecuados para los animales. En ese tipo era perceptible “cierto deseo de orden y de expresión de la belleza en las plantas”, o en algunos detalles del hogar como un altar con flores o la decoración con algunas fotografías. Esos pequeños detalles representaban para Landázuri un primer paso para “ser mujer”. Los hombres vestían con calzón y camisa blanca, y usaban sombrero de palma. Los domingos utilizaban “pantalón de paño, dril o pana, calzoncillos, camisa almidonada, zapatos, sombrero tieso de palma con galones” o de fieltro. Las mujeres vestían con “camisa calzones y enaguas de manta, vestido de percal corto de una pieza, delantal”. Los domingos portaban “zapatos, medias, chal de algodón o rebozo fino”.²⁸

La habitación y forma de vida del tercer tipo compartía algunos rasgos del segundo, existiendo al mismo tiempo marcadas diferencias. En cuanto al hogar, la casa era un cuarto que se utilizaba como dormitorio, con piso de tierra, techo de zacate o ramas gruesas entrelazadas con mecates. El patio era de tierra. Ese era el tipo de casa más “miserable”, presentando pequeñas variaciones. No había muebles en ellas. En algunas existían pequeños bancos o vigas de madera montadas sobre ladrillos, además de una cuna confeccionada de mecate tejido con ramas. En la cocina se ubicaba un comal de barro montado sobre piedras o lajas y no utilizaban muebles para los trastos. Las personas que vivían en ese tipo de habitaciones no ponían ninguna distancia “entre ellas y los animales domésticos”. Por lo general dormían en el suelo sobre un petate de tule, junto con “sus aves de corral, perros, gatos” y algunos cerditos. En las casas más pobres, en la misma habitación se almacenaba el maíz. Aquellas personas no sentían necesidad de “asearse, ni de procurarse mayores comodidades”. La basura y las heces fecales de las bestias no parecían molestarlos, de hecho vivían entre ellas sin mostrar desagrado; para ellos no constituía una necesidad proteger a “las bestias”, a las que dejaban “a la intemperie amarradas a un tronco o a una piedra”.²⁹

En relación con las formas de vestir, los hombres utilizaban calzón blanco, camisa de manta y sombrero de palma. Los domingos solían usar

28. *Ibid.*

29. *Ibid.*

camisa y pantalones de “cantón” o pana, huaraches y un “sombbrero de palma con galón”; las mujeres, por su lado, utilizaban “camisa, corpiño (en las jóvenes), enaguas de manta, enagua larga y muy plegada de camballa, saco suelto, reboso, ceñidor y algunas veces sombrero de palma”. Respecto a su alimentación, Landázuri señala que por la mañana solían tomar una infusión de hojas de naranjo o café negro. A las diez de la mañana realizaban la primera comida; por la tarde, cuando los hombres regresaban de su jornada de trabajo, hacían la segunda, en la que consumían tortillas, frijoles y “salsa de chile martajado”. En ambas comidas tomaban pulque, muy pocos bebían agua simple. Los domingos, como desayuno consumían atole de maíz y gordas de manteca; a mediodía una sopa de pasta, algo de verdura, huevos, carne de pollo o de cerdo. Los mismos hábitos alimenticios eran practicados por el tipo número dos.³⁰

Carlos López Elizalde retomó la tipología elaborada por Landázuri añadiendo algunos datos significativos. A su juicio, el tipo número uno estaba conformado por el grupo de los criollos, quienes representaban 10% de la población total. Ellos constituían el segmento “más perfeccionado” en términos de “su mentalidad” y de su “situación económica”. La mayoría, además de poseer propiedades rústicas, contaban con “implementos apropiados para los trabajos agrícolas”. Las labores del campo las realizaban los varones apoyados por algunos peones. El tipo número dos correspondía a los mestizos, grupo que representaba 70% de la población total, 40% de los cuales eran pequeños propietarios y poseían “los implementos más necesarios para sus faenas en el campo”. Entre ellos existía el deseo de mejorar su situación y adquirir arados modernos. Se acercaban al tipo de los criollos en cuanto a su mentalidad y prácticas; sin embargo, algunos de ellos utilizaban arados con mulas y por lo general eran apoyados por sus familiares en las labores agrícolas. De los mestizos restantes, 60% poseía muchas de las características del tipo número tres, es decir, la población indígena, que representaba 20% del total. Dicho segmento carecía de implementos agrícolas modernos y por lo general trabajaban con un “primitivo arado de palo”, además de carecer de animales de tiro. Muchos trabajaban para los propietarios de

30. *Ibid.*

yuntas, quienes a manera de pago les prestaban animales para que labraran sus pequeñas parcelas. Ese grupo necesitaba apoyos crediticios.³¹

El siguiente cuadro, elaborado por el ingeniero López Elizalde, incluye el número de jefes de familia, el censo, la distancia de la localidad en relación con la Escuela Normal de Xocoyucan y el tipo de población.

Pueblo	Jefes de familia	Censo	Distancia	Tipos
Ixtacuixtla	318	1 373	3	1-2-3
Popocatla	32	115	1	3-0-0
Xocoyucan	145	488	1	3-0-0
Ecatepec	120	549	4	3-2-0
Cruz Porvenir	42	209	5	3-2-0
Tizostoc	124	404	6	3-2-0
Tecoac	31	147	8	3-0-0
Tenexyecac	235	824	9	3-2-0
Tezoquipan	170	859	6	3-2-0
Tecuexcomac	76	365	8	3-2-0
Nopalucan	260	1 066	7	3-2-0
Xiloxititla	135	589	12	3-0-0
Tepetitla	485	1557	8	2-3-1
Ayecac	131	495	7	3-2-0
Villa Alta	96	478	4	3-0-0
Total	2 400	9 609		

López ofrece algunas conclusiones preliminares en su estudio sobre Xocoyucan. El campesino del tipo tres necesitaba ayuda inmediata y eficaz para lograr igualar su situación a la del poblador del segundo tipo. La intención era alcanzar cierta homogeneidad entre “la masa campesina” de la región. Para ello la misión permanente tendría que llevar a cabo varias estrategias. En primer lugar urgía proporcionar materiales de construcción a un bajo costo,

31. AGN, AHSEP, DMC, c. 45, “Estudio general sobre las condiciones agrícolas y económico sociales de la región del Valle de Xocoyucan”, documento elaborado por el ingeniero Carlos López Elizalde, 17 de febrero de 1928.

como ladrillos, tabiques, tejas y adobes. La elaboración de esos materiales sería posible utilizando el horno de la escuela normal. Ofreciendo esos recursos, muchos campesinos tomarían la decisión de sustituir “sus pisos” de tierra por pisos de ladrillo además de techar sus casas con teja, un material que no sólo duraba más sino que resultaba más higiénico. Otro aspecto fundamental era sustituir la cocina de humo o “tecuil” por un tipo de cocina utilizada por los “campesinos europeos”, es decir, “una construcción hecha en uno de los ángulos del cuarto”. Había que construir una pared adicional de 1.5 m de altura con la finalidad de crear un espacio para los trastes, además de un comal montado sobre piedras. Resultaba fundamental construir chimeneas para sacar el humo de las habitaciones.³² En relación con la cuestión agrícola, la tarea más urgente era dar a conocer información sobre selección de semillas, difundir conocimientos sobre nuevos cultivos y el sistema de rotación de los mismos. El combate a las plagas era otro asunto fundamental, tanto en plantas como en animales. Un elemento más era la utilización de maquetas para ilustrar el funcionamiento de un “estercolero” o baño, de graneros, silos y cobertizos.³³

Entre las primeras tareas llevadas a cabo con la conducción de Carlos López estuvo la constitución de “Juntas Agrícolas Locales” en los pueblos de Santa Justina Ecatepec, Villa Alta, San Jorge Tezoquiapan y San Mateo Ayecac. En todos esos lugares comenzaron a realizarse “cultivos experimentales” con semilla “pasto gordura”, un insumo otorgado por la Dirección de Agricultura y Ganadería. Durante el mes de junio, López dirigió trabajos para crear un huerto escolar en media hectárea, terreno en el cual se sembraron almácigos para hortalizas. Tomando en cuenta una solicitud elaborada por vecinos de Villa Alta, el ingeniero presentó un proyecto para la construcción de una escuela, mientras que en San Digo Xocoyucan realizó un proyecto para la construcción de un kiosco, el cual se edificó en pocos días. También durante el mes de junio, tanto los cinco arados como las tres desgranadoras donados por la Dirección General de Agricultura, estaban siendo utilizados bajo la administración de las Juntas Locales.³⁴

32. *Ibid.*

33. *Ibid.*

34. AGN, AHSEP, DMC, c. 45, Informe de Carlos López Elizalde, Agrónomo Regional Comisionado, 2 de julio de 1928.



Fotografía 4. Horno para ladrillos, Xocoyucan. Archivo General de la Nación, México Contemporáneo, Dirección de Misiones Culturales.

Dado que en el mes de junio los habitantes de aquella región estaban terminando los trabajos vinculados con la producción de maíz y frijol, cultivos predominantes, Carlos López inició una campaña para el mejoramiento de los hogares. La idea era que sus casas fueran más confortables e higiénicas; para ello elaboró modelos de “muebles rústicos” que “proporcionarán

las comodidades necesarias”. Para la construcción de muebles fue necesario cortar madera del bosque de la Hacienda de Manzanilla, ubicada en el estado de Puebla. López señala que tanto los consultorios populares como las bibliotecas que estaban promoviendo, contarían con muebles apropiados. Esos lugares servirían de modelos para la población.³⁵

Otro punto central en el proyecto de Carlos López se vincula con la reparación de la carretera de San Martín (Tlaxcala) a Puebla, un tramo de la carretera entre la Ciudad de México y Veracruz que el gobierno federal tenía planeado construir. Para reparar el tramo mencionado, López pensaba organizar a varios vecinos de distintos pueblos para que cooperaran con “faenas voluntarias”. Esa obra era de vital importancia al potenciar tanto el comercio como el turismo regional. Entre otras cosas, había que abrir zanjas o cunetas en ambos lados del camino para drenar el agua acumulada y evitar encharcamientos. Una aplanadora resultaba indispensable.³⁶

La realización de esa obra presentó múltiples dificultades. En el mes de agosto no se había podido iniciar el proyecto dado que la aplanadora no llegaba.³⁷ Al iniciar el mes de octubre fue posible comenzar a trabajar contando con la colaboración “de un buen número de campesinos”. De cualquier forma se vislumbraban varias dificultades. Aunque contar con una carretera pavimentada beneficiaría en teoría a todos, varios campesinos comenzaban a dudar de las supuestas ventajas. Muchos de ellos utilizaban caballos y carretas con llantas de madera para transportar sus cosechas, lo que dañaba la cinta asfáltica; de hecho, algunos productores cuyos terrenos fueron afectados por la carretera entre Puebla y la Ciudad de México tenían prohibido utilizar el caballo y la carreta.³⁸ López sabía que dicha prohibición favorecía la protección de las “capas de revestimiento de las carreteras”; sin embargo, al mismo tiempo estaba consciente de que los campesinos no podían “hacer uso de sus carretas” para llevar a cabo su trabajo. Si bien algunas personas pensaban que la sustitución de las carretas con llantas de madera por automóviles con

35. AGN, AHSEP, DMC, c. 45, Informe de Carlos López Elizalde, Agrónomo Regional Comisionado, 3 de julio de 1928.

36. *Ibid.*

37. *Ibid.*

38. AGN, AHSEP, DMC, c. 45, Informe de Carlos López Elizalde, Agrónomo Regional Comisionado, 31 de octubre de 1928.

neumáticos resolvería el problema, López sabía que esa sustitución no era viable para muchos pobladores. Las carretas eran utilizadas en trabajos muy pesados y eran jaladas por animales alimentados con forrajes muy baratos, además de que los automóviles no podían ser sometidos a los duros trabajos que los campesinos solían dar a sus carretas. Los autos utilizaban “combustibles y lubricantes” costosos para su funcionamiento; además, la composición de los vehículos automotores suponía conocimientos de mecánica que los habitantes locales no tenían. Por todo eso, López planteaba la necesidad de realizar un estudio que permitiera organizar la modificación del sistema de tráfico en las carreteras; de lo contrario, la producción agrícola sería negativamente afectada.³⁹ De cualquier forma, se realizaron varios trabajos de reparación de la carretera, como muestran las siguientes imágenes.



Fotografía 5. Construyendo caminos, Xocoyucan. Archivo General de la Nación, México Contemporáneo, Dirección de Misiones Culturales.

39. *Ibid.*

Es sin duda significativo que los problemas en cuanto la reparación de la carretera y la ampliación de otros caminos siguieron presentándose. Como el mismo Carlos López lo señala, se trata del proyecto más ambicioso que él estaba encabezando. Al inicio de los trabajos pensaba que más de cien voluntarios habrían de colaborar en la reconstrucción; sin embargo, para el mes de noviembre reconoce que, pese a las promesas realizadas, sólo diez o quince habitantes cumplían con el compromiso adquirido. Otro problema era la falta de implementos como palas, cestos, carros, que hacía mucho más difícil y pesada la labor.⁴⁰ Pese a todos los obstáculos, la reparación del camino siguió su curso.



fotografía 6. Construyendo caminos, Xocoyucan. Archivo General de la Nación, México Contemporáneo, Dirección de Misiones Culturales.

Durante el mes de septiembre López trabajó en la elaboración de maquetas de hogares campesinos. Era importante considerar las limitaciones económicas y lograr, al mismo tiempo, la generación de espacios higiénicos

40. AGN, AHSEP, DMC, c. 45, Informe de Carlos López Elizalde, Agrónomo Regional Comisionado, 14 de noviembre de 1928.

y cómodos para la convivencia familiar. El modelo incluía “dos recamaras, cocina comedor, cobertizo, escusado con fosa séptica, caballeriza, zahúrda y gallinero”, así como un “estercolero y una huerta al frente”. El terreno mínimo debía de ser de 15 metros de frente y 20 de fondo. El costo total de construcción era de menos de 800 pesos.⁴¹ Sobre el tema siguió insistiendo en los meses posteriores. Mientras no hubiera posibilidad de tener acceso a materiales de construcción a bajo costo, no era viable modificar los hogares. Por ello López insistía en la necesidad de contar con recursos públicos para elaborar ladrillos y tejas. La apertura de ventanas y la construcción de puertas para las casas enfrentaba las mismas dificultades.⁴²

La Normal Rural

Dado que la estrategia de la SEP en relación con el trabajo social incluía tanto las misiones culturales como las escuelas normales rurales, es importante subrayar el hecho de que la región de Xocoyucan fue elegida, entre otras razones, precisamente por contar con una escuela dedicada a la formación de maestros. Considerando “los buenos resultados” de la Escuela Normal Regional de San Antonio de la Cal, en Oaxaca, el 15 de junio de 1926 fue inaugurada la Escuela Normal Rural de Xocoyucan, con el apoyo del subsecretario de Educación, Moisés Sáenz. Tanto Ignacio Mendoza como Alfonso G. Alaníz, director de Educación Federal del estado, apoyaron también su constitución. Según su primer director, Adolfo Gómez, aquella institución nació no sólo con el apoyo de dichas autoridades políticas sino con el soporte de los padres de familia y de las autoridades locales de los pueblos circunvecinos. Esa escuela representaba un nido donde se albergaban y nutrían los maestros y maestras que inundarían “los valles y las montañas de Tlaxcala”, difundiendo los conocimientos adquiridos en ella.⁴³

41. AGN, AHSEP, DMC, c. 45, Informe de Carlos López Elizalde, Agrónomo Regional Comisionado, 31 de octubre de 1928.

42. AGN, AHSEP, DMC, c. 45, Informe de Carlos López Elizalde, Agrónomo Regional Comisionado, 14 de noviembre de 1928.

43. SEP, 1928, Adolfo Gómez, “Escuela Normal Rural de Xocoyucan, Ixtacuixtla, Tlaxcala, año de fundación 1926” en SEP, *Las Misiones Culturales de 1927*, pp. 237-238.

La escuela fue fundada en una parte de la exhacienda de Xocoyucan, después de algunas “reparaciones y adaptaciones”. El edificio, estilo colonial, contaba “con salones bien ventilados, tres dormitorios” provistos de camas, burós y guardarropas donados por la SEP, además de un comedor y cocina con mesas elaboradas por los propios alumnos. Para volver ese espacio agradable, las alumnas “confeccionaron algunas cortinas y colocaron en las paredes algunos cuadros arreglados por ellas”. Las instalaciones incluían talleres de carpintería y herrería donde se impartían clases por profesores especialistas. La clase de pequeñas industrias estaba a cargo del señor Teja, quien en sus lecciones combinaba conocimientos teóricos y prácticos. Rodríguez, un joven que atendía las diez hectáreas de riego de la escuela, estaba a cargo del departamento de agricultura; era también el encargado de cuidar el jardín, las colmenas, las conejeras y el gallinero. En ese año se cosecharon legumbres, maíz y frijol. Al respecto, el director señala: “Hermosos frutos producidos por la labor de esta colectividad que aprende haciendo”.⁴⁴

La escuela contaba también con una pequeña imprenta en la que se hacía el tiraje del periódico *Nueva Luz*. Los estudiantes crearon una cooperativa no sólo para fomentar “el espíritu de cooperativismo”; al mismo tiempo aprendían con ello prácticas comerciales. Como señala el mismo director Adolfo Gómez, se fomentó la organización de una sociedad estudiantil. A partir de ella se organizaban comisiones de diferentes tipos, como el aseo, el cuidado de animales o “la vigilancia de orden y disciplina”, buscando una forma de “organización democrática”. A este respecto, la idea era que los estudiantes se sintieran contentos al ser ubicados en una situación de “positivo interés para la colectividad a la que pertenecen”. Para Adolfo Gómez, esa escuela estaba “constituida a base de hogar”. Todos los alumnos se dedicaban con empeño a labores arduas, como fue el caso de la perforación de un pozo artesiano.⁴⁵

Al final del primer semestre de su existencia, la Normal de Xocoyucan contaba en su bodega con “una buena cosecha de maíz ... además de un buen número de gallinas, muchos conejos ... una tabla de alfalfa, cuatro hectáreas de trigo, algunos enjambres”; contaba también con un taller de

44. *Ibid.*, p. 238.

45. *Ibid.*, p. 238.

pequeñas industrias, así como un telar para elaborar telas de algodón. Toda esa infraestructura fue creada por los profesores y alumnos, apoyados en ocasiones por algunos vecinos. Algunos profesores como el de agricultura, donaron una parte de su salario para la realización de esas obras. El director, a su vez, puso a la disposición de la escuela “un tronco de mulas ... para los trabajos del campo”, así como la maquinaria con que se hizo el pozo de agua; además, con el objeto de volver atractivas las fiestas y los “trabajos de extensión educativa”, donó también un aparato de cine marca Pathe Baby. Todas esas experiencias estaban posibilitando aprendizajes sobre organización social; representaban al mismo tiempo una ayuda a la gente humilde “para resolver muchos problemas de la vida rural”.⁴⁶

Elena Landázuri y el trabajo social

El expediente de la Universidad de Chicago de Elena Landázuri indica que estudió música en el Conservatorio Nacional y en la Escuela de Altos Estudios de la Universidad Nacional. Más tarde estudió sociología en la Universidad de Chicago y entre los años de 1918 y 1921 tomó clases con George Herbert Mead sobre metafísica, ética elemental, psicología social avanzada, filosofía de Kant y también sobre la fenomenología de Hegel. Cursó dos materias con Albion Small sobre sociología y con Frederick Starr cursó una materia sobre México. Llevó un curso sobre “El negro en América” con Robert Park, suegro de Robert Redfield. Cursó además una materia sobre la evolución de la filantropía y otro más sobre la doctrina cristiana e ideas filosóficas modernas.⁴⁷ En la misma época Landázuri participó en Hull House, una casa de asistencia social (*settlement house*) dirigida por Jane Addams, filósofa y luchadora social, quien estableció fuertes vínculos con la Young Women’s Christian Association (*cf.* Addams 1990). En Hull House muchos inmigrantes de distintos países encontraron refugio temporal; además, se trataba de un espacio para la vida cívica y social. No sólo se les ofrecía techo y alimentos sino también se buscaba asimilarlos a Estados Unidos. Una actividad muy importante fue la elaboración de artesanías aprovechando el conocimiento

46. *Ibid.*, p. 242.

47. Expediente de Elena Landázuri en la Universidad de Chicago. Agradezco a Luciano Sanguino su apoyo para conseguir esta información.

de los migrantes que provenían de Michoacán, Jalisco, Querétaro, Zacatecas, Guanajuato, Puebla y Tlaxcala (*cf.* López, 2004). Landázuri estuvo fuertemente influida por Addams y fundó la Asociación de Mujeres Cristinas de México en el año 1923.

El ingeniero Carlos López, la doctora Lucía Aburto y la propia Elena Landázuri, trabajaron de manera coordinada. Carlos López organizó varias “comunidades campesinas”, exhortando a las autoridades locales para que convocaran a una junta de vecinos. En esas reuniones, los tres integrantes del grupo principal explicaron en qué consistía su labor, así como los objetivos que perseguían, uno de los primeros pasos era la constitución de comités agrarios. Esas instancias servirían como intermediarias entre la comunidad y la misión. Para ese momento habían logrado “organizar dos pueblos”, lugares en los que las autoridades locales y las vecinos pusieron a disposición de la doctora un local para ser utilizado como consultorio. A juicio de Landázuri, los asistentes a esas reuniones “quedaron convencidos de las ventajas” que los proyectos impulsados ofrecían. Estaba segura que contando con la “anuencia de los hombres” la colaboración de las mujeres sería mucho más sencilla.⁴⁸

El 27 de mayo de 1928 se creó el Comité Agrario de San Felipe Ixtacuixtla. El lugar de reunión fue la escuela primaria elemental donde se dieron cita varios campesinos. Uno de los objetivos más importantes era “organizar la explotación agrícola y ganadera”, además de promover el mejoramiento de los cultivos. Para hacer más eficientes las formas de trabajo y de producción era importante organizar “exposiciones, conferencias, servicios de información” además de algunos estudios y experiencias; otro objetivo era establecer mecanismos y estrategias para combatir los problemas de insalubridad y las enfermedades, tanto de seres humanos como de animales domésticos y de plantas de cultivo.⁴⁹

Landázuri promovió la formación de grupos organizados de mujeres en distintas comunidades. Estaba convencida de que era necesario crear una “especie de cadena por la cual pudieran pasar los conocimientos” esenciales con el objetivo de “subir el nivel de las vidas de las gentes”. Los eslabones de esa cadena habrían de constituirse por grupos de mujeres organizadas.

48. AGN, AHSEP, DMC, c. 45, “Informe elaborado por Elena Landázuri”, 28 de mayo de 1928.

49. AGN, AHSEP, DMC, c. 45, “Acta constitutiva del Comité Agrícola Local de San Felipe, Ixtacuixtla”, mayo de 1928.

Comenzó trabajando con dos grupos. Aunque llegó a manifestar dudas al respecto, creía que esa era una estrategia adecuada para alcanzar sus propósitos civilizatorios; sin embargo, era consciente de que debía ser flexible puesto que cada pueblo era diferente y enfrentaba distintas problemáticas. Landázuri escogió a las mujeres que tuvieran “mayores conocimientos” para nombrarlas directoras o instructoras de algunas actividades.⁵⁰

En el caso de Xocoyucan, Elena Landázuri logró organizar un grupo de señoras o madres de familia que se reunían una vez por semana. Impartió lecciones sobre primeras letras, nociones básicas de aritmética, bordado a máquina, tejidos, costura y cocina. El grupo era pequeño y la asistencia no era muy regular; sin embargo, logró reproducirse por varios meses. En las conversaciones casuales con esas mujeres, Landázuri aprovechaba para introducir algunas ideas sobre la forma de mejorar los hogares, haciendo siempre énfasis en la necesidad de “despertar el deseo de tener pisos de ladrillo” y de utilizar camas para dormir en alto. En poco tiempo, ese grupo quedó bajo la dirección de una señora de apellido Gómez, mientras que Landázuri comenzó a trabajar de manera más constante en otras comunidades. En septiembre ofreció dos conferencias sobre el tema de las infecciones. Recorrieron el pueblo para ofrecer la vacuna contra la viruela; sin embargo, nadie aceptó vacunarse.⁵¹

Se constituyó también un grupo de trabajo en la Escuela Normal de Xocoyucan para el estudio de problemas sociales, en el que participaron hombres y mujeres. Landázuri utilizó como guía de exposición teórica un libro de Cecile Delisle Burns, titulado *Political Ideals, their Nature and Development*. En las clases, además, se discutían problemas específicos de las comunidades. Tranquilino Flores, originario de Santa Justina Ecatepec, presentó el problema de la remuneración justa que debía de recibir una persona que prestaba su yunta para las labores del campo. Por su lado, Ismael Bello expuso el problema de la delincuencia y los conflictos entre los habitantes del pueblo de Tlacoatl. Elena Landázuri propició una discusión sobre el problema del robo en las escuelas; a partir de esa experiencia, quiso impartir clases sobre problemas sociales en las diferentes escuelas de la región. Su

50. AGN, AHSEP, DMC, c. 45, “Resumen de trabajos de la Trabajadora Social en la región de Xocoyucan del 15 de mayo al 30 del mismo mes”, 31 de mayo de 1928.

51. *Ibid.*

proyecto era introducir de manera paulatina lecciones de inglés, taquigrafía, enfermería de urgencia, puericultura e incluso algunos conocimientos básicos de obstetricia. Desde luego, era indispensable que el ingeniero Carlos López enseñara cuestiones prácticas de agricultura.⁵²

En el caso de Ixtacuixtla participaron varias instructoras para atender las clases de primeras letras, además de ofrecer lecciones de corte y bordado a máquina. Elena Landázuri se encargó de los cursos de instrucción primaria, así como de las clases para formar visitadoras sociales y ayudantes para la trabajadora social; impartió también lecciones de música. Las clases de taquigrafía estuvieron a cargo de la señorita Elisa Valadez. Todas esas materias eran atendidas por mujeres. Para enseñar a leer y escribir, Landázuri utilizó un manual titulado *Aplicación del método natural para enseñar a los adultos a leer y escribir*, de la maestra Luz Vera Córdoba; para las lecciones de aritmética recurrió tanto al método elaborado por Thorndike como al propuesto por Wentworth Smith, siguiendo los lineamientos de un folleto editado por la SEP para la campaña procálculo.⁵³

Con el paso del tiempo, Landázuri fue matizando sus ideas en torno a ese pueblo. A pesar de su gran empeño por trabajar e instruirse, consideraba a Ixtacuixtla como un caso complejo: muchos de sus habitantes creían que la tierra era plana y que los brujos, gracias al diablo, poseían poderes curativos. No tenía dudas sobre el hecho de que mientras esas personas vivieran “en un mundo plano lleno de brujos” no formarían parte integrante de la nación mexicana. No obstante que esa localidad era cabecera del municipio y que sus habitantes pertenecían a una “categoría social ... muy superior”, muchos de ellos permanecían “en una ignorancia absoluta de todo lo que es progreso mental”. No todos los pobladores cooperaban y de hecho algunos de ellos se resistían a hacerlo. En algunos momentos, Landázuri señaló que Ixtacuixtla era “un pueblo dormido”, que sus habitantes “no se interesaban por nada” además de que sus cabezas estaban llenas de “prejuicios”. Una explicación posible era el sufrimiento intenso que habían experimentado a causa de la revolución mexicana.⁵⁴

52. *Ibid.*

53. *Ibid.*

54. AGN, AHSEP, DMC, c. 45, “Informe de los trabajos de la Trabajadora Social en la Misión de Xocoyucan para el mes de julio de 1928”, 2 de julio de 1928.

Para el mes de julio, Landázuri reporta la constitución de un grupo de 35 mujeres en el pueblo de San Jorge. Dos veces por semana se reunía para trabajar con ellas. Algunas mujeres, tanto casadas como señoritas que sabían leer y escribir, fueron designadas como maestras de primeras letras. Ese grupo destacó por su actividad entusiasta y continua. Landázuri explicó el método natural de enseñanza de la lectura a seis maestras de la escuela, además de impartir las primeras clases para las analfabetas. Se formaron algunos subgrupos: uno para el estudio de nociones de enfermería; otro para analizar partos; otro estaría dedicado al estudio de la conservación de frutas y elaboración de jaleas, y uno más trabajaría sobre la producción de hortalizas con la dirección del ingeniero López.⁵⁵

Mientras tanto, Elena Landázuri trabajaba en la socialización de “nociones generales” necesarias para lograr que esos habitantes transitaran “del mundo primitivo” al civilizado. Parte de sus actividades como trabajadora social se vinculaban a la enseñanza de moral, economía doméstica, arreglo de los hogares y formas de vivir; asimismo dio pláticas sobre aseo personal, aseo de los niños y en relación con la eliminación de parásitos. Fue enfática sobre la urgencia de perforar un pozo artesiano para el pueblo, así como sobre los “valores de los alimentos”. A su juicio, el grupo de San Jorge era “notablemente superior a otros” dada la gran “independencia de pensamiento de las mujeres”. Su mentalidad se encontraba “varios siglos más adelante” que la mentalidad de las mujeres de otras localidades, como el caso de Ixtacuixtla. Una muestra de dicha superioridad fue el gran entusiasmo que ocasionó la llegada de los libros enviados por la SEP.⁵⁶

En ese caso, el grupo escogió el nombre de “Xicoténcatl”, el jazmín como flor y el color blanco. En cuanto a las actividades cívicas, eligieron organizar una campaña contra el analfabetismo, acondicionar la biblioteca pública y colaborar con la “Junta Local Agraria en la propaganda para la perforación de un pozo artesano”. En cuanto a las materias que les interesaban, estaban aritmética e historia patria. El curso incluyó nociones generales de “economía doméstica y conceptos de moral”. En su informe de agosto, Landázuri señala que en ese grupo existían líderes con “inteligencia superior a la generalidad

55. *Ibid.*

56. *Ibid.*

aunque de condición muy humilde”. Ellas mismas estarían en condiciones de iniciar una campaña contra el analfabetismo en poco tiempo.⁵⁷

Para el mes de agosto de 1928, pese a todas las dificultades, el grupo de Ixtacuixtla había escogido un nombre: “José María Guride y Alcocer”, en honor a un insurgente nativo del lugar. Además eligieron por lema: “Caridad, Alegría y Luz”. Algunas de sus actividades eran de “carácter cívico y de servicio a la comunidad”. Visitaban a personas enfermas y a madres jóvenes que se encontraban en la miseria. Un proyecto muy significativo fue el acondicionamiento de una recámara para su exhibición. La idea era crear un modelo para que las personas del pueblo se motivaran y construyeran muebles con ramas de encino, de pino u otras maderas locales. Solicitaron además que la MC consiguiera material para la elaboración de tapetes, colchas, cortinas, sábanas, con la intención de equipar la recámara con todos los utensilios necesarios. En cuanto a las actividades educativas, se organizaron cursos de aritmética así como lecciones para el arreglo del hogar, incluida la cocina. Elena Landázuri añadió algunas charlas de historia y de moral. En relación con las actividades recreativas, el grupo eligió realizar excursiones a puntos cercanos, sobre todo lugares de interés histórico.⁵⁸

En septiembre Elena Landázuri habló sobre los conceptos y los objetivos del acta de independencia mexicana, además de continuar con las lecciones de aritmética, en particular, sobre sumas y restas. Para la organización de la fiesta patria estudiaron un artículo de Gutiérrez Nájera y algunas poesías de Guillermo Prieto. Hablaron también de la historia patria apoyados en varias imágenes incluidas en el libro *México histórico*. Enseñó asimismo la utilidad de algunos elementos decorativos para el hogar. Organizó una excursión a Cholula, Puebla, en la que pudo ofrecer una explicación sobre la importancia de ese pueblo en tiempos prehispánicos y sobre la influencia de los franciscanos en la cultura colonial.⁵⁹

Para octubre, en San Jorge existían tres diferentes grupos. Una actividad fue la elaboración de peronate o dulce de perón, lo que permitió hacer énfasis en “la limpieza de las manos”, el uso del limpiaúñas además del cepillo

57. *Ibid.*

58. AGN, AHSEP, DMC, c. 45, “Informe de los trabajos de la Trabajadora Social de la Misión de Xocoyucan durante el mes de agosto”, septiembre de 1928.

59. *Ibid.*

para uñas. En esa etapa, varias de las mujeres utilizaban ya delantales “impeccablemente limpios” y asistían a clases con sus manos bien lavadas. Como parte de la enseñanza de la aritmética, analizaron el precio de algunos productos que se vendían en las tiendas, tomando en cuenta el costo de producirlos y las ganancias que implicaba una operación comercial. Se habló de la posibilidad de elaborar cajas de tejamanil para su venta, lo cual no sólo suponía buscar un mercado para comercializar el producto sino la posibilidad de obtener buenas ganancias. “Mientras se meneaban las cazuelas”, afirma Landázuri, les leyó el libro titulado *Viaje a través de la República*. La trabajadora social pidió a todas las directoras de los grupos que realizaran “las operaciones necesarias para obtener el porcentaje de utilidad y también la división proporcional según las cantidades de perón que cada una llevó”. En ese grupo todas las mujeres conocían ya las balanzas y sabían pesar. Comenzaban a “tener cierto sentimiento” de lo que era un kilo, “medio kilo, sus equivalentes en gramos”. Eligieron además dibujos y materiales para la decoración de recámaras.⁶⁰ Con un microscopio de su propiedad, analizaron piojos y pulgas, lo que le permitió hablar sobre los parásitos y sus consecuencias negativas en la salud, así como sobre “el sentimiento de la dignidad personal”. Después de esa lección, las mujeres prometieron eliminar piojos y pulgas.⁶¹

En diciembre Elena Landázuri practicó con las señoras algo de cocina a partir de algunas recetas de “comida bien balanceada”. Realizaron ejercicios de aritmética calculando el costo de esos alimentos. Agustín Maza ofreció una plática sobre “la función social de la mujer” buscando “levantar” su “carácter”. Iniciaron la organización de un grupo para “atacar la embriaguez y otros vicios sociales”. En esa misma sesión, Landázuri leyó *Donde está el Amor está Dios* y Maza se comprometió a realizar una adaptación de esa obra para llevarla al teatro.⁶²

A pesar de los conflictos entre protestantes y católicos en Tepetitla, se logró constituir un grupo con la participación de 80 mujeres. En un principio, Landázuri estaba muy satisfecha con ello puesto que la mesa directiva quedó conformada con mujeres de ambos grupos religiosos. Se crearon varios subgrupos para estudiar temas de enfermería, partos, conservación

60. *Ibid.*

61. *Ibid.*

62. *Ibid.*

de frutas y hortalizas. Landázuri quedó con la responsabilidad de “materias generales” y temáticas vinculadas con “problemas morales y problemas del hogar”. Las señoras de Tepetitla llevaban sus sesiones de trabajo de una forma muy ordenada, usando “prácticas parlamentarias”. Para el mes de agosto no habían elaborado aún un plan de trabajo; sin embargo, nombraron a ocho señoras para asistir a la Junta Local Agraria; además, varias de ellas se organizaron para realizar visitas “a todas las personas del pueblo” para explicar “casa por casa las ventajas de beber agua de pozo artesiano y la necesidad de imponerse una cuota personal para sufragar los gastos de la perforación”. Otro tema significativo es el trabajo que realizó sobre la educación de los hijos basada en el cariño, así como algunas reflexiones sobre el tema de la alegría. Trabajó también con las directoras del grupo aspectos sobre cantidades mayores al millar y al millón, además de sumas y restas. En octubre hizo visitas casa por casa para convencer a las mujeres sobre la necesidad de tener agua potable en sus hogares. Dedicó varios días para convencer a la población sobre la urgencia de solicitar la perforación de un pozo artesiano. De hecho, logró que se realizara una reunión en la que participaron 60 varones.⁶³

En Tepetitla, Landázuri pudo trabajar con un grupo de jóvenes varones que solicitaron libros para una biblioteca pública, quienes construyeron además una “chimenea modelo” para que todo el pueblo pudiera percatarse de las ventajas de contar con un *tecuil* en casa. Se reunían para realizar lecturas colectivas. Elena leyó algunos fragmentos de *El Quijote de La Mancha*. Trabajó también con un grupo musical de hombres y mujeres sobre primeras letras y elaboraron dulce de perón con la conducción del profesor López.⁶⁴

El caso de Ayecac representaba muchos obstáculos y dificultades. La mentalidad de aquellos pobladores era “sumamente atrasada”. Las mujeres eran las más “sucias, despeinadas” e “hilachentas” de toda la región; además eran sumamente tímidas, al grado de que el agente municipal se vio en la necesidad de ir por ellas y llevarlas prácticamente cargadas en brazos para que asistieran a una reunión convocada por Landázuri. Asimismo, si bien no hablaban el nahua, su español era muy deficiente y difícil de comprender. Sólo una de ellas sabía leer, por lo que fue nombrada instructora.

63. *Ibid.*

64. *Ibid.*

Los trabajos realizados en Ayecac no pudieron ser regulares dadas las dificultades para llegar al lugar, sobre todo por las crecientes del río, lo que obligaba a dar un gran rodeo y perder mucho tiempo en el trayecto.⁶⁵



Fotografía 7. Plaza central, Xocoyucan. Archivo General de la Nación, México Contemporáneo, Dirección de Misiones Culturales.

De charlas, conferencias, cine y teatro

Una actividad muy importante fueron las conferencias y charlas. El profesor Lauro López habló en varias ocasiones sobre conservación de frutas ante los grupos de mujeres organizados por Elena Landázuri. Esas charlas abrían la oportunidad para reflexionar sobre distintos aspectos, como el uso de balanzas y pesos, medidas como el litro, el metro y el uso del reloj; desde luego también era posible utilizar elementos básicos de la aritmética para calcular el costo de las conservas y el ahorro que podrían significar para las familias. Otro aspecto era el uso de un delantal y una cofia para cocinar. No podía faltar el tema de la higiene personal para el envase de las conservas en frascos,

65. *Ibid.*

así como para guisar en la vida cotidiana. Estos conocimientos eran impartidos a manera de charlas informales mientras se elaboraba algún dulce o guisado.⁶⁶ Se impartían también conferencias sobre el “Carácter y la función de los microbios”, la redondez de la tierra, los continentes, el día y la noche, los océanos, los países fronterizos y el Golfo de México, Miguel Hidalgo y la Independencia, la “necesidad de la fidelidad de la esposa” y de sus derechos, de “comidas variadas y bien equilibradas” y de los costos similares a los de otras comidas poco nutritivas.⁶⁷

Elena Landázuri estaba convencida de que el cine era un medio idóneo para educar a personas analfabetas. En el reporte del mes de agosto plantea la posibilidad de realizar una película sobre el problema del agua potable. Para esa coyuntura había ya elaborado un guion y localizado a las personas que pensaba entrevistar y a quienes podrían actuar; solicitó a la SEP en varias ocasiones el material necesario para su realización, es decir, una cámara de cine y cintas de película. El cine, estaba segura, sería mucho más útil que la victrola y la radio para educar. Landázuri insistió sobre el tema del proyector de cine en informes posteriores, dado que para ese momento podían disponer de seis películas de la SAF sobre temas como la cría de gallinas y cerdos o la forma de combatir algunas epidemias. Una opción era asistir a San Martín Texmelucan, donde existía un cine y luz eléctrica. Al contar con un proyector, muchas personas de la región podrían disfrutar de las funciones cinematográficas.⁶⁸ La película nunca se filmó.

Lo que sí pudo llevarse a cabo fueron algunas representaciones teatrales con orquesta, como lo ilustra la siguiente imagen:

66. *Ibid.*

67. *Ibid.*

68. *Ibid.*



Fotografía 8. Teatro al aire libre, Xocoyucan. Archivo General de la Nación, México Contemporáneo, Dirección de Misiones Culturales

BALANCE

Tiempo después aquella trabajadora social cambiaría de opinión sobre el tema del cine y la realización de una película. Dado que las condiciones para transportarse entre distintos pueblos eran inadecuadas y en muchas ocasiones había que invertir mucho tiempo para desplazarse, solicitaba entonces autorización para adquirir un burro con el dinero que originalmente había sido destinado a la compra de un proyector. A finales de noviembre de 1928 habían pasado ya seis meses de trabajo y Landázuri mostraba algunos signos de cansancio y desesperación. “Civilizar” era una tarea mucho más compleja de lo que imaginaba al inicio de aquel experimento. Si bien en el plan original la idea era trabajar en quince localidades, en la práctica ella pudo en realidad trabajar de manera sistemática en cinco pueblos. En otros dos realizó algunas actividades, pero de forma más fragmentada. Ese fue el caso de La Trinidad, un lugar donde organizó un grupo a petición de varias mujeres. Ahí no existían ejidos y los hombres trabajaban como peones en dos haciendas, por lo que estaban ausentes el día completo. Los varones le solicitaron a

Landázuri organizar las clases en las tardes para que ellos pudieran asistir, lo que volvía más complejo el trabajo. De hecho, se formó ahí un grupo mixto. En Santa Justina se organizó un grupo de mujeres “bajo la dirección de los maestros rurales”.⁶⁹

En su recuento, Landázuri rescata lo que a su juicio habían sido los logros y fracasos de las estrategias civilizatorias utilizadas por ella como trabajadora social. Elaboró también algunas alternativas. En Tepetitla, el balance era positivo. Tanto las mujeres como los hombres comenzaban a “repetir como suyos los razonamientos de carácter científico”. La convicción de aquellos habitantes en relación con la perforación del pozo artesiano era una prueba de que sus mentes habían cambiado. Para esos habitantes comenzaba a ser “una realidad la existencia de seres infinitamente pequeños en una gota de agua” y su influencia en el organismo humano. Por otro lado, su voluntad por llevar a cabo un proyecto de beneficio colectivo era otra prueba de una transformación positiva. En otras palabras, pudo conocer de cerca “el material” humano con el cual había que seguir trabajado. Una primera conclusión es que el trabajo social tenía que estar acompañado “de un estudio minuciosos y constante para evitar dar pasos en falso”.⁷⁰

El pueblo de San Jorge contaba con “una o dos mentalidades superiores” que se adaptaban sin problema a los conceptos modernos y seguían sin dificultad el camino del progreso. En contraste, el caso de Ixtacuixtla era desalentador. El grupo de mujeres se fragmentó “por rencillas necias y chismes odiosos de la gente mezquina del pueblo”. Landázuri pensaba reclutar cuatro o cinco mujeres y con “ellas formar un grupo de trabajadoras sociales” dedicadas a visitar “a las mujeres más miserables” y establecer grupos para alfabetizar. También en Ayecac se registraban retrocesos. Había que encontrar nuevas estrategias para ganarse la confianza de la población, en especial de las mujeres.⁷¹

Landázuri estaba convencida de que el bienestar y el progreso de las comunidades se vinculaba de manera directa con “el calibre de las

69. AGN, AHSEP, DMC, c. 45, “Resumen de trabajos de la Trabajadora Social en la región de Xocoyucan del 15 de mayo al 30 del mismo mes”, 31 de mayo de 1928.

70. AGN, AHSEP, DMC, c. 45, “Informe de los trabajos de la Trabajadora Social de la Misión Cultural Permanente en la región de Xocoyucan durante el mes de octubre de 1928”, 5 de noviembre de 1928.

71. *Ibid.*

personalidades”. Los grupos de jóvenes con educación secundaria representaban un elemento fundamental para impulsar el progreso en sus localidades. Esos muchachos podrían realizar cursos técnicos y prácticas en la Ciudad de México, Puebla o Tlaxcala. Una objeción posible a su argumento es que esos jóvenes perderían interés por vivir en el campo y se quedarían a vivir en la ciudad; no obstante, la migración del campo a la ciudad era inevitable. Era mejor ofrecer alguna preparación para que pudieran adaptarse de manera adecuada al medio hostil de la ciudad. Tarde o temprano, algunos de ellos regresarían al campo, el lugar donde no sólo tenían algunas propiedades sino que vivían sus familias. Algunos volverían con una mejor formación, “con personalidades más fuertes y más útiles”. Era también necesario incrementar el personal en las escuelas rurales para los jardines de niños. En ocasiones las maestras tenían que rechazar la entrada de nuevos alumnos ante la falta de personal y recursos para atender a los infantes de manera adecuada; con frecuencia esos infantes debían permanecer en sus casas, pasando su niñez en condiciones adecuadas para su desarrollo; una alternativa era que la SEP nombrara “en cada lugar una muchachita del pueblo” que hubiera terminado su instrucción y recibiera una pequeña remuneración por sus servicios. Ellas trabajarían bajo las órdenes de las maestras.⁷²

Después de varios meses y numerosos esfuerzos, Landázuri llegó a la conclusión de que las “mentes” de los campesinos eran diferentes a las mentes de los habitantes de la ciudad. Para lograr la asimilación de los habitantes del campo era indispensable transformar las mentes de la población rural, poniéndolas en sintonía con las mentes modernas que habitaban en los espacios urbanos. Para lograr esa transformación mental había que socializar muy diversas ramas del conocimiento científico, aunque fuera de una manera “simplificada”. Alcanzar esa meta suponía incluir en la escuela rural materias de historia, moral, geografía, números, nociones científicas, conocimiento sobre los problemas locales e incluso de acción social. Pero transformar la mente en sí misma no resolvía el problema de la vida rural; por el contrario, la transformación de la mente tendría que tener una expresión externa, es decir, traducirse en prácticas específicas en la vida cotidiana. En los términos de la propia Landázuri, había que lograr una “expresión externa de las

72. *Ibid.*

mentes ya colocadas en el mismo punto en el tiempo y en el espacio” que las “mentes ciudadinas modernas”. Esa expresión práctica, derivada de la transformación de la mente, estaría a cargo de una ayudante de la trabajadora social. Las clases para lograr esa meta tenían que ver con cocina, alimentación, arreglo y belleza del hogar, corte, confección de vestidos y ropa para la casa. La tarea no era sencilla y era necesario seguir analizado la mente de aquellos pobladores. Para eso resultaba necesario realizar visitas a los hogares, recopilar conversaciones, asistir a “entierros, funerales, ceremonias públicas y familiares”, además de analizar los mercados y los productos disponibles; había que recolectar información sobre leyendas, supersticiones, canciones, corridos o folclor en general, participar en fiestas privadas o celebraciones públicas.⁷³

En una entrevista que otorgó a un periodista del diario *Excélsior*, Elena Landázuri expone varias de sus convicciones, planteamientos y preocupaciones después de varios meses de estar trabajando en la Misión Cultural Permanente de Xocoyucan. Para ella, el principal problema de México era rural, dado que 70% vivía en el campo. No había ninguna duda: el campesino indígena vivía en un mundo monótono, diferente por completo al mundo citadino. Por ello era imposible conformar un grupo social y culturalmente homogéneo y formar patria. Ante la interrogante formulada por el periodista sobre la nacionalidad de los indígenas, respondió: “si por mexicano se entiende un ser que coma, duerma, viva, piense y sienta de manera semejante al profesor universitario, al comerciante o al médico citadino”, era evidente que aquellos habitantes no lo eran. Para ella no había duda: “la gente de los campos” vivía en “otro mundo” que no era “el nuestro”. La mayoría pensaban que la tierra era plana e ignoraban que los habitantes de Chihuahua o Sonora eran mexicanos y la república terminaba en el Distrito Federal. No era posible considerar mexicano a un individuo que desconocía los límites del país. Podían conocer el nombre de Hidalgo e incluso haber escuchado algo sobre Juárez; sin embargo, carecían en definitiva de “un concepto de patria”.⁷⁴

Sus conceptos morales eran diferentes también. A juicio de Landázuri, para ellos era más sencillo decir mentiras que la verdad, sin malestar alguno; por alguna razón que ella no lograba comprender, si una persona tenía nueve

73. *Ibid.*

74. AGN, AHSEP, DMC, c. 45, Entrevista otorgada a un periodista de *Excélsior* sobre la Misión Cultural Permanente de Xocoyucan.

hijos, decía tener tres o doce, pero no nueve. Otro motivo de asombro e indignación era la posición moral que aquellos pobladores tenían en relación con el robo de objetos u animales; el hurto entre vecinos o conocidos era un acto indebido; sin embargo, cuando la víctima era un desconocido existía poca reprobación. Además, la vida humana tenía muy poco valor. El crimen era reprobado por temor “a la justicia del Estado” y no por ser un acto inmoral. Otro grave problema estaba en los hogares que en general eran “deficientes”. Existían algunos casos en los que tanto el esposo como la esposa eran respetuosos y amantes uno de otro; con todo, de manera frecuente la mujer era “poco más que un objeto, una cosa poseída”. Incluso, en algunos casos era como “un animalito fino”. En muchas ocasiones los hombres eran “soeces y duros” con sus esposas y maltrataban a sus los hijos.⁷⁵

Según Landázuri, los habitantes de aquella región “vivían en un mundo enteramente irracional, gobernado por cosas arbitrarias y fantásticas”. Para ellos los actos de brujería eran hechos “mucho más fehacientes que el conocimiento científico”. En general, los pobladores eran muy poco observadores. Muchos de los habitantes no se percataban de que las estrellas centelleaban y no sabían que las noches eran más largas en el invierno que en el verano; no observaban tampoco que las orugas se transformaban en mariposas. Todos esos elementos le permitían a Landázuri afirmar que “el problema principal de México” era lograr “que la población rural” adoptara “una mentalidad semejante a la nuestra”.⁷⁶ Incluyendo concepciones sobre la vida, la sociedad y el mismo conocimiento científico.

75. *Ibid.*

76. *Ibid.*

VII ACTOPAN, HIDALGO

El caso de Actopan, Hidalgo, es significativo en la historia de los experimentos sociales y la educación rural por distintos motivos. En primer lugar, se ubica en el Valle del Mezquital, una zona cuya población era en su mayoría de origen otomí, esto es, un grupo étnico que a lo largo de la historia ha sido considerado como una de las “razas” más “atrasadas” o “incivilizadas” de México. A juicio de los misioneros culturales, las cuestiones más apremiantes de esos pobladores tenían que ver con su forma de vestir, la falta de higiene, la alimentación y la vivienda. Otro aspecto era su cercanía con la Ciudad de México, una circunstancia geográfica que afectó la vida de las personas que habitaban esa zona, tanto por las enfermedades gástricas derivadas de las aguas negras generadas en la capital del país, como por su fuerza de atracción como lugar de trabajo. En aquellos años seguían existiendo varias haciendas, y una parte de los indígenas trabajaban en ellas como peones; en otras palabras, el reparto agrario había sido escaso. Por otro lado, el conflicto entre el gobierno federal y la Iglesia católica fue significativo; asimismo, existían conflictos entre comunidades. Los altos niveles de alcoholismo, así como los pocos espacios de “socialización” y “recreación”, aspectos todos que “explicaban” su situación de “atraso” o “degeneración”, contribuyeron a convertir a los otomíes del Valle de Actopan en una población objetivo. En esa región se llevaron a cabo dos misiones culturales, la primera, itinerante en 1927 y la segunda permanente, a partir del segundo semestre de 1928. Esta última fue el experimento social que más tiempo logró sobrevivir en la historia de los “laboratorios culturales” financiados por el gobierno federal; es además el antecedente más cercano de la Estación Experimental de Carapan, Michoacán. Tanto Carlos Basauri como Catalina Vesta Sturges mostraron mucho interés en la población otomí y llevaron a cabo importantes actividades en esa zona. El primero realizó

estancias para practicar algunas investigaciones y experimentos; la segunda tuvo tiempo suficiente para emprender numerosas acciones y llevar a la práctica sus teorías e hipótesis sobre trabajo social y el cambio cultural, haciendo énfasis en las mujeres, la familia y los hogares. Ambos participarían después en la Estación Experimental de Carapan.

LA PRIMERA MISIÓN CULTURAL

Eyler Newton Simpson dedicó algunas semanas a investigar sobre el programa de educación rural impulsado por el gobierno federal. Realizó visitas a instituciones educativas como la Casa del Estudiante Indígena en la Ciudad de México, así como a escuelas de Guanajuato, Oaxaca, Tlaxcala e Hidalgo, las cuales reportó en varias cartas dirigidas al director del Institute of World Affairs (IWCA).¹ Simpson tuvo la oportunidad de ser testigo de algunas actividades llevadas a cabo durante la primera MC de Actopan, la cual tuvo lugar entre el 20 de septiembre y el 14 de octubre de 1927. En sus “Notas preliminares e impresiones sobre el trabajo de las Misiones Culturales” ofrece información relevante al respecto.² A juicio de aquel visitante e intérprete, la única construcción que merecía el nombre de edificio era la iglesia, un impresionante convento agustino construido en el siglo XVI. El resto del poblado se componía de modestas casas o jacales elaborados con materiales locales. Los trabajadores de la SEP utilizaron aquella iglesia para llevar a cabo sus actividades. Sustituir a la iglesia por la escuela no sólo era una metáfora, sobre todo durante el gobierno del general Calles. Los nuevos misioneros no llegaron en representación de dios y del rey de España, como sucedió durante la Colonia, sino en “nombre de la educación”, de la ciencia y del gobierno federal. Gracias a los modernos misioneros, quienes buscaban mejorar “las condiciones de vida”, el edificio de la iglesia volvía a cobrar vida, el cual había permanecido

1. En la colección especial de la Biblioteca Natalie Lee Benson, de la Universidad de Texas en Austin, es posible consultar los reportes que Eyler Simpson elaboró durante su estancia en México. En el mismo archivo es posible tener acceso a otros materiales escritos por él.
2. AGN, AHSEP, DMC, c. 21, “Notas preliminares e impresiones sobre el trabajo de las Misiones Culturales”, Documento elaborado por Eyler Newton Simpson. Ese texto sería publicado por la SEP en el año de 1928 en el libro *Las Misiones Culturales en 1927*. La primera parte del escrito es una reflexión sobre el objetivo de las misiones culturales; la segunda parte se refiere al caso específico de la MCI de Actopan.

cerrado un tiempo debido al conflicto cristero. Con el cambio, los alumnos entraban y salían constantemente; de los salones surgían ruidos producidos por los martillos y las sierras de los improvisados talleres. Cerca de la cocina era posible percibir un “grato olor” a tortillas. Las clases de “embasamiento y preservación de productos vegetales” se llevaban a cabo en una esquina del antiguo convento; en otras partes, algunos estudiantes practicaban dibujo a lápiz. Se impartieron clases de jabonería así como de trabajos manuales. Otros profesores recibieron lecciones prácticas de agricultura utilizando parcelas en los terrenos del convento.³

Dos veces a la semana se llevaba a cabo una *hora social* después de la cena, en la que participaban maestros, alumnos y gente del pueblo. Para beneplácito de Simpson, aquellos habitantes disfrutaban de esas tertulias. Algunos alumnos se disfrazaron para representar un “sainete matrimonial”; después le tocó presenciar “juegos chuscos, bailes nacionales, dramatizaciones y cantos”. Además, 24 madres de familia y alrededor de 50 mujeres jóvenes asistían a las clases de trabajo social y de pequeñas industrias. Javier Uranga, jefe del equipo, proyectaba con su imagen un cierto “aire militar”. La señora Catalina Vesta Sturges no sólo era muy “simpática” sino que poseía una larga “experiencia en el manejo de problemas sociales”. En total 41 maestros tuvieron oportunidad de participar en aquel instituto social, los cuales fueron divididos en tres grupos. De manera rotativa, cada grupo se encargaba de colaborar “en las tareas culinarias”, en el arreglo del comedor y en la custodia del edificio. Los estudiantes formaron una cooperativa con el objetivo de obtener ingresos para cubrir sus gastos de manutención y de los materiales requeridos.⁴

Rafael Ramírez impartió clases en las que hizo énfasis en la urgente necesidad de transformar la escuela en “una verdadera comunidad”, lo que implicaba no sólo convertir a la Casa del Pueblo en un “centro de reunión social”, sino generar al mismo tiempo un cambio “moral en la vida” de toda la población. De nada servía enseñar a leer y escribir si existían “hogares cuyos moradores” dormían en el suelo en compañía de animales domésticos y estaban mal alimentados. La escuela debía ser “flexible para poder satisfacer

3. *Ibid.*

4. *Ibid.*

las necesidades de la comunidad”. Los niños que colaboraban con sus padres en tareas agrícolas habrían de tener permiso para llegar tarde a clases. La trabajadora social tenía la responsabilidad de crear conciencia en los profesores sobre la urgencia de convertir las escuelas en “focos” de vida comunal, en núcleos de inspiración para “elevar el nivel social de la existencia”. Con el fin de alcanzar esos propósitos era importante recurrir a la teoría, así como a la práctica, y construir maquetas de “pequeños modelos de casa”. Los maestros, no había duda, debían ser concebidos como “apóstoles” o promotores de una “nueva vida”.⁵

Según Ramírez, para que el proyecto civilizador del gobierno federal no fuese concebido como una imposición, había que utilizar y perfeccionar las “artes nativas”, así como potenciar los recursos disponibles. Puesto que los materiales estaban “al alcance de la mano”, era necesario “enseñar al pueblo la manera de servirse de ellos”. Esos habitantes habrían de aprender a comer verduras, a tomar leche y a elaborar quesos. En cuanto a la higiene, resultaba indispensable tener en cuenta que las creencias y las prácticas locales estaban muy arraigadas y que su transformación implicaba un largo proceso; era también importante reconocer que algunos remedios para combatir enfermedades tenían “cierto valor terapéutico”. Los nuevos medicamentos y las reformas sanitarias podrían llevarse a cabo de forma paulatina, mostrando la superioridad del conocimiento científico frente al vernáculo. Según Ramírez, los misioneros experimentaron profunda emoción “al contemplar el entusiasmo con que la clase indígena de esas comunidades” estaba despertando, como resultado del proyecto cultural impulsado por la SEP.⁶

LA MISIÓN PERMANENTE

Según las autoridades del ministerio de educación, esa primera experiencia misionera confirmaba dos aspectos fundamentales sobre los otomíes: no sólo padecían múltiples problemas sino que al mismo tiempo eran susceptibles de ser transformados. Meses más tarde, en marzo de 1928, comenzaron los

5. *Ibid.*

6. *Ibid.*

trabajos para la instalación de una Misión Cultural Permanente (MCP). En palabras de Rafael Ramírez, las MCP buscaban “atacar integralmente el problema de la rehabilitación económica y social” de la población indígena; la idea era “descubrir sistemas y métodos de incorporación cultural y social que tuvieran fundamentos verdaderamente científicos”. Actopan fue elegido como sede del experimento “por ser el asiento de una buena proporción de indios otomíes”, a su juicio, una de las razas “más atrasadas desde el punto de vista cultural y social”. Un segundo criterio se refiere a la pobreza del suelo.⁷ Según Aurora Medina, partera y enfermera egresada de la Universidad Nacional, los habitantes de esa región “eran apáticos, flojos miserables y desconfiados”; pese a todo, era posible “hacer algo de patria” con ellos y generar cambios sociales significativos.⁸

Para algunas autoridades de la SEP no había duda de que aquellos habitantes experimentaban un grave estado de “postración espiritual” además de vivir en la más absoluta miseria. La carencia de agua para el riego y la contaminación del agua potable constituían dos graves problemas; las labores campesinas eran desgastantes mientras que las cosechas exiguas, es decir, no existía una correlación adecuada entre el esfuerzo realizado y el producto obtenido. La higiene personal y social simplemente no existía. Por si fuera poco, el consumo excesivo del pulque mantenía intoxicada aquella “raza”. Los habitantes se enfermaban con frecuencia y realizaban “procedimientos bárbaros para curar a sus enfermos”. La baja productividad de sus industrias, “la falta de comunicación espiritual” entre los habitantes de los diversos pueblos, además del fanatismo religioso y “los prejuicios raciales entre otros mil factores desfavorables”, convertían a los habitantes del valle en un conjunto de “pueblos desintegrados totalmente de la familia mexicana”.⁹

Tras haber aplicado un cuestionario, la maestra Salinas, comisionada para realizar investigaciones previas en Actopan, calculó que 90% de los ingresos familiares se dedicaban al consumo de alimentos, mientras que el resto se invertía en ropa. No existía un margen de recursos monetarios para

7. AGN, AHSEP, DMC, c. 45, Memorando elaborado por Rafael Ramírez, 25 de octubre de 1932.

8. AGN, AHSEP, DMC, c. 45, “Observaciones y plan hechos por la Partera Enfermera de la Misión Permanente en Actopan”, mayo de 1928.

9. AGN, AHSEP, DMC, c. 45, Documento elaborado por José Guadalupe Nájera, Jefe de Misiones Culturales, 22 de junio de 1932.

mejorar el hogar. Tomando en cuenta esos datos, Catalina Vesta Sturges, en su programa de trabajo afirma que las conclusiones de Elena Landázuri sobre la vida doméstica y social de Xocoyucan se confirmaban: mientras no se mejorara la situación económica de los habitantes era imposible generar el cambio social y cultural que la SEP fomentaba.¹⁰ En relación con la cuestión agraria, en algunos pueblos se había realizado dotación de ejidos; sin embargo, según Carlos Basauri, la mayor parte de la población indígena trabajaba como jornaleros en las haciendas cercanas y recibía a cambio un salario muy bajo, con el agravante de que una buena proporción de ese pago se realizaba con pulque.¹¹

Basauri consideraba que la vida en la región era “miserable”. El maguey constituía la principal riqueza al “proporcionar todos los elementos para la subsistencia”. El indio explotaba esa planta de múltiples formas desde “tiempo inmemorial”. Con las pencas se construían habitaciones; con la fibra se elaboraban prendas para vestir; el mezcal y sobre todo el pulque constituían dos elementos esenciales de la alimentación cotidiana. Del corazón del maguey se obtenía una masa con la que se producía algo parecido a las tortillas. Las pencas secas eran utilizadas como combustible y las frescas servían como alimento para el ganado. La fibra de ese agave posibilitaba la industria del ixtle, una actividad que de hecho era “practicada por todos los otomíes de la región”.¹²

Uno de los principales “enemigos” de la “raza” otomí era el pulque. Según los cálculos de Basauri, el consumo promedio era de cinco litros al día, tanto para hombres como para mujeres, lo que daba paso a diversas patologías. Algunos habitantes llegaban incluso a beber hasta diez litros. Además de la gastritis, la cirrosis hepática y el *delirium tremens*, el consumo inmoderado de ese fermentado de agave daba como resultado individuos “cretinos” o “epilépticos” e incluso “imbéciles”. Otro enemigo de la “raza” era el agua que consumía, ya que estaba contaminada por desechos del desagüe de la Ciudad de México. Por si fuera poco, la ingesta de alcohol daba paso a la delincuencia. La mayoría de los delitos se cometían después de las doce de

10. AGN, ASHEP, DMC, c. 45, “Proyecto de mejoramiento de la vida doméstica”, documento elaborado por Catarina Vesta Sturges.

11. *Quetzalcóatl*, Carlos Basauri, “Los indios Otomíes y la Misión Cultural de Actopan”, t. 1, núm. 3, 1930, p. 13.

12. *Ibid.*, p. 18.

la mañana, es decir, un momento del día en el que muchos de aquellos habitantes se encontraban en estado de ebriedad. Por ello, a pesar de que la horas de trabajo eran de “sol a sol” (es decir, de las seis de la mañana a las seis de la tarde), después del mediodía múltiples habitantes suspendían sus actividades laborales. Según Basauri, la apatía y la pereza eran resultado del consumo excesivo de pulque.¹³

El “régimen alimenticio” se componía de chile y maíz; por ello el pulque era parte fundamental del “consumo energético” al dotar al organismo de “las vitaminas” indispensables para el cuerpo. La escasa producción agrícola, combinada con una mala alimentación y el consumo de alcohol, daban como resultado el “empobrecimiento” material y moral de los indios otomíes; cualquier visitante podría comprobar el “sistema casi primitivo” en el que vivían.¹⁴ Para Basauri, los otomíes no sólo representaban “una de las tribus más puras” en términos étnicos; constituía al mismo tiempo una de las “razas” más “miserables”. Más aún, no sólo estaban desapareciendo de manera rápida sino que las grandes cantidades de pulque que consumían los habían convertido en una tribu degenerada.¹⁵

El equipo inicial de la MCP de Actopan estuvo integrado por la trabajadora social Catalina Vesta Sturges, el médico Guillermo Montaña, la partera Aurora Medina y la enfermera Delfina Basurto; poco después, el agrónomo Leandro Mendoza Vargas, comisionado por la Secretaría de Agricultura, se integró al equipo. Más tarde se sumarían otros elementos como Antonio Sosa, maestro de industrias. En 1929 se incorporó José Morales, profesor de educación física, y en 1930 José Mejía, maestro de música.¹⁶ El plan general de acción seguido por la MCP comprendía dos grandes grupos de actividades: las primeras, relacionadas con la organización de la comunidad y la resolución de los problemas más agudos “de la vida rural” en cuanto a la higiene, la vida doméstica, el orden social, la difusión de las industrias regionales y la

13. AGN, AHSEP, DMC, c. 76, “Informe mensual”, documento elaborado por Carlos Basauri, 14 de septiembre de 1931.

14. *Ibid.*

15. *Ibid.*

16. AGN, AHSEP, DMC, c. 45, “Creación de la Misión Cultural Permanente de Actopan”, junio de 1932.

aplicación de los “mejores métodos de explotación agrícola”; las segundas, con el “mejoramiento cultural y profesional de los maestros en servicio”.¹⁷

Sociabilidad y trabajo social

Según Catalina Vesta Sturges, el indígena otomí padecía un grave complejo de “inferioridad” y de falta de “fe en sí mismo”, lo que generaba “un efecto deprimente”, dando paso a un agudo sentimiento de “malestar social”. A su juicio, era notable la carencia de iniciativa y de entusiasmo de aquellos habitantes. Uno de los objetivos centrales de la Misión Permanente era combatir esos problemas. Como trabajadora social, se propuso como meta educar a las familias y mejorar la vida doméstica; con el objetivo de propiciar un cambio social y cultural significativo, elaboró un sofisticado proyecto. Un aspecto básico tenía que ver con la forma de vestir. Consideraba fundamental sustituir la “indumentaria indígena” por una “indumentaria universal”. A juicio de Sturges, vestir bien influía en la autoestima y en la confianza de los individuos sobre sus propias capacidades. El primer paso que exigía “la naturaleza” consistía en “mejorar el aspecto personal”, siendo el vestuario un elemento crucial.¹⁸

Sturges consideraba que debía realizar una investigación sobre el papel de la mujer en el incremento de los ingresos familiares. Un gran problema vinculado a las actividades femeninas en el hogar era la utilización del metate para la elaboración de alimentos. El excesivo tiempo que las mujeres debían invertir en la cocina utilizando ese instrumento impedía que canalizara su energía hacia actividades que potenciaran el ahorro familiar. La trabajadora social, en colaboración con el ingeniero agrónomo, habría de incidir en el cambio de actividades productivas de la mujer, como el cuidando animales, el cultivo de aves o la elaboración de productos industriales.¹⁹

Un apartado del programa de trabajo de Sturges se titula “Proyecto de Sociabilidad Regional”. Era fundamental fomentar un “espíritu” de grupo

17. AGN, AHSEP, DMC, c. 45, Documento de evaluación sobre la Misión Cultural Permanente de Actopan.

18. AGN, ASHEP, DMC, c. 45, “Proyecto de mejoramiento de la vida doméstica”, documento elaborado por Catarina Vesta Sturges.

19. *Ibid.*

social mediante una acción centralizada. Mientras más estrecho fuera el vínculo entre los pueblos, más efectiva sería la acción social ejercida “desde el centro”. Había que generar una “reacción de simpatía”, lo que equivalía a ejercer sobre las personas algo parecido a una fuerza de gravitación universal. Ahí donde existía atracción sobre la gente, los ingresos por el comercio se incrementarían, lo que repercutiría a su vez en un cambio favorable en cuanto a las condiciones de vida. En términos político-administrativos, tanto el municipio como los juzgados y la oficina de recaudación de rentas constituían fuerzas de atracción hacia la cabecera del municipio. Además, los miércoles se organizaba un mercado regional que atraía a Actopan gente de diversas localidades.²⁰

Debido a la costumbre y la rutina cotidiana, dichas fuerzas de atracción resultaban insuficientes para crear nuevos espacios de socialización. Por ello, urgía desarrollar un proyecto que diera paso a nuevos vínculos de solidaridad. Ante la inexistencia de actividades recreativas y el “aburrimiento espiritual” de la población, Sturges hizo énfasis en la necesidad de crear nuevos centros de convivencia. Al respecto, existía una diferencia significativa entre los pueblos grandes y las localidades pequeñas. En estas últimas, el grado de pobreza era extrema y la gente vestía de forma “completamente andrajosa”; ahí era muy difícil impulsar actividades recreativas que provocaran una reacción fuerte y efectiva. En contraste, en comunidades más grandes las dificultades eran menores; sin embargo, incluso en la cabecera municipal la gente llevaba “una vida muy encerrada” y “ensimismada”. Los espacios de recreación eran muy reducidos y había grandes diferencias de género. Actopan contaba con un salón de billar en donde algunos varones se reunían con frecuencia; la gente con menos recursos tenía la opción de juntarse para beber alcohol en pequeñas cantinas, mientras que los que contaban con más ingresos podían coincidir en pequeñas tiendas para beber cerveza. Por su lado, tanto las señoras como las señoritas salían de sus casas en pocas ocasiones para asistir a días de campo o participar en alguna fiesta.²¹

20. *Ibid.*

21. *Ibid.*

Tanto por las experiencias previas llevadas a cabo por la MCP como por las fiestas cívicas organizadas por la escuela normal rural,²² existían indicios claros sobre la “buena disposición” de la población para recibir “baños de alegría y entusiasmo”. Sturges buscaba despertar “el hambre intelectual y espiritual de la gente”. A su juicio, era claro que el ensimismamiento no era algo intrínseco a los otomíes sino que obedecía a “las costumbres de su vida doméstica de tradición española”. Consideraba urgente “tonificar el ánimo” y estimular el entusiasmo de la gente. Una opción era organizar desfiles en los que participaran distintos grupos de niños de diversos pueblos; había también que promover encuentros deportivos a través de la escuela normal, además de la organización de coros y dramatizaciones de episodios históricos, tanto de la época precolonial como colonial, así como representaciones de leyendas locales. No podían faltar los bailables regionales en los que se utilizaran “trajes bien arreglados”.²³

Otro punto central en la propuesta de Sturges fue la organización de un mercado y de algunas ferias o exposiciones en las que se exhibieran “sementales de buena raza” y “animales bien cuidados”. Además proponía mostrar una “casita tipo campesino” y otra “casita tipo de pueblo”; había que exhibir “ropa de corte moderno” recuperando los materiales y las industrias regionales. La exposición tenía que incluir muestras de “curtiduría y manufactura de guaraches” estilizados, nuevas aplicaciones para la gamuza, diversos tejidos, así como productos fabricados por los alumnos de la escuela normal, juguetes y e incluso artículos de otras regiones.²⁴

Para Sturges la organización de actividades dependían de las problemáticas y necesidades de cada localidad. Había que contrarrestar de manera efectiva las enfermedades existentes como la tifoidea y la viruela; era fundamental enseñar la forma de cuidar a los enfermos, así como la manera de prevenir enfermedades. A través de algunos “centros de transmisión de acción” se canalizarían apoyos a las familias en relación con el vestido. En cuanto al

22. Un elemento significativo, que marca algunas diferencias en relación con el caso de Xocooyucan, es que en Actopan no existía una escuela normal rural; con todo, la escuela de Molango, fundada en 1923, sería trasladada a Actopan con el objetivo de apoyar las actividades de la MCP. Sobre la Escuela Normal Rural de Molango es posible consultar el libro publicado por la SEP en 1928, *Las Misiones Culturales de 1927*.

23. *Ibid.*

24. *Ibid.*

hogar, tanto el ingeniero agrónomo como la trabajadora social debían promover la formación de cooperativas para la construcción de nuevas casas o el mejoramiento de las ya existentes. Por otra parte, la trabajadora social habría de investigar las posibilidades de organizar cooperativas para producir jabón, pan, dulces y otros artículos susceptibles de ser comercializados para incrementar los ingresos.²⁵

Para estimular la producción de artículos de cuero era conveniente crear cooperativas con la guía de un instructor, el cual tendría que realizar un estudio sobre los costos, formas de producción y venta de los productos. Además resultaba oportuno desarrollar un proyecto en cuanto al teñido de hilos y telas. Había que revalorar los tejidos de lana, algodón, ixtle y palma utilizando anilinas. Un problema era que los indígenas utilizaban “antiguos colores de origen vegetal y animal”, lo que limitaba sus posibilidades de comercialización. La colaboración de la trabajadora social con el profesor de industrias para el mejoramiento de la vida doméstica era fundamental.²⁶

En cuanto al trabajo social, Sturges retomó varios aspectos de las propuestas de Elena Landázuri sobre Xocoyucan, que propone mejorar las condiciones de vida doméstica; sin embargo, derivadas de su propia experiencia acumulada, propuso algunas innovaciones. En primer lugar juzgó conveniente precisar el significado de las categorías de “instructores” y “alumnos” utilizadas por Landázuri.²⁷ A fuerza de repetirse a lo largo de los años, dichos conceptos se habían vuelto estereotipos. Los instructores no eran simples transmisores de conocimientos; eran, de hecho, individuos dotados de capacidad de agencia además de ser “transmisores de impulsos y acción”. Para ilustrar su argumento, Sturges recurre de nuevo el trabajo de Landázuri y se inspira en la propuesta de José Vasconcelos cuando dio inicio la campaña de alfabetización y propone que en lugar de hablar de instructores se utilice el término de Ayudante Honorario, una categoría más adecuada para exponer

25. *Ibid.*

26. *Ibid.*

27. AGN, ASHEP, DMC, c. 45, “Plan de Organización para educación adulta basada en el fundamento postulado por la señorita Elena Landázuri en su proyecto de investigación para las Misiones Culturales”, documento elaborado por Catarina Vesta Sturges.

su concepto de “acción”. Los alumnos eran también personas con capacidad de acción y agencia.²⁸

A juicio de Sturges, los ayudantes honorarios no debían convertirse en organizadores; se trataba más bien de que las otras personas lograran interesarse en las actividades llevadas a cabo por ellos. En torno a esos líderes, de manera paulatina y espontánea crecería el interés de las personas en cuanto a las pequeñas industrias y otros aspectos vinculados al “progreso” y la incorporación de los indígenas a la nación y al Estado.²⁹ Para Sturges era indispensable contar al mismo tiempo con el apoyo de algunos integrantes de la comunidades, quienes debían “promover y vigilar” lo que ella llamaba “el sostenimiento de la actuación”. Esos promotores tenían que crear en sus mentes “un concepto solemne de obligación”; sin esa conciencia no era posible crear una vida autónoma ni generar el cambio social que la SEP buscaba impulsar. Sturges propuso la creación de comités de educación en los diferentes pueblos y localidades, cuyo objetivo central era vigilar la acción educativa tanto en la población adulta como de los infantes; no sólo debían de nombrar a los ayudantes honorarios, sino que tenían que vigilar que los conocimientos e ideas que la SEP promovía fueran difundidos y asimilados de forma adecuada.³⁰

Catalina Sturges se consideraba a sí misma una ingeniera social, siendo su mayor ideal “hacer llegar al hogar el impulso de mejoramiento”; buscaba crear un programa que permitiera modificar la vida doméstica tanto en “aspectos sociales como en aspectos económicos”. Para alcanzar dichos objetivos era indispensable “crear conciencia de la gente” para generar “una reacción real”. Eliminar resistencias y penetrar en los hogares implicaba crear una “relación vital entre educadores y educandos”. Ganar la confianza de la gente suponía convivir con ellos en diferentes ámbitos. Sturges insiste en las visitas a las casas para conversar sobre distintos temas, así como visitas a los enfermos para hablar de las causas reales de los padecimientos. Se propuso de hecho elaborar un manual de visitas a los hogares. Era también

28. *Ibid.*

29. AGN, AHSEP, DMC, c. 45, “Informe correspondiente al mes de octubre”, documento elaborado por Catarina Vesta Sturges, 7 de noviembre de 1928.

30. *Ibid.*

fundamental la convivencia en las fiestas, tanto en las celebraciones patronales como en las familiares.³¹

Cuando el maestro o la maestra lograba fijar en la conciencia de los sujetos la necesidad de ciertas prácticas modernas como las de “matar piojos”, establecer cooperativas y utilizar filtros para desinfectar el agua, la comunidad recibía algo parecido a una “descarga eléctrica”, generando cambios sociales y culturales significativos. Los profesores que llevaban un buen tiempo trabajando en comunidades poseían “un buen control” sobre el “voltaje” que la misión lograría transmitir a los habitantes. A manera de ilustración, Sturges se refiere a los maestros del pueblo de Tepenene; sin su intervención los programas en materia de salud no hubieran podido llevarse a cabo. Un ejemplo exitoso de intervención oportuna es el caso de una vaca enferma de tuberculosis que sería sacrificada gracias a la labor desarrollada por la maestra local.³²

Un aspecto básico para la visita a los hogares es lo que Sturges llama “particularidad”. Las visitas a las casas debían realizarse por motivos específicos, es decir, sabiendo de algún problema concreto que la familia en cuestión padeciera. De otra forma dicha actividad podría convertirse en un “acto de rutina mecánica”; sin ese conocimiento previo no había posibilidad de generar “ninguna reacción real”. Los maestros debían ser los “trasmisores” de esa “particularidad”. Sturges recupera de nuevo el ejemplo de las maestras de Tepenene. A pesar de ser inteligentes y estar decididas a desarrollar la función social de la escuela, las profesoras no sabían muy bien cómo llevar a cabo esa parte de su trabajo. Pudo darse cuenta de ello cuando dichas profesoras la acompañaron a la casa de un niño para enseñar a la familia “a aislar al enfermo”; ellas mostraron profundo agradecimiento por realizar esa práctica y establecer “contacto con los hogares”.³³

Trabajar de manera conjunta con el médico constituía un aspecto crucial. En el caso de un niño enfermo de tifoidea, el doctor se hizo cargo del problema impartiendo instrucciones y vigilando la salud de aquel paciente. Era también muy importante colaborar de manera muy estrecha con la

31. AGN, AHSEP, DMC, c. 45, “Informe correspondiente al mes de junio que rinde la trabajadora social de la Misión”, documento elaborado por Catalina Vesta Sturges, 2 de julio de 1928.

32. *Ibid.*

33. *Ibid.*

comadrona del pueblo, doña Domitila Esparza. La ayudante del doctor colaboró con ella en los partos realizados en los jacales. Tanto para la partera como para las profesoras resultó muy provechoso la experiencia de improvisar una cama con fibra de maguey. Otro ejemplo muy importante es el de un niño que encontraron dormido junto en una habitación llena de basura. Lo bañaron, lo vistieron con ropa limpia y arreglaron un poco el lugar. “Las maestras”, señala Sturges, “se mostraron animadas para suministrar enseñanzas en semejantes casos”.³⁴

Uno de los proyectos más importantes impulsados por la MCP fue la creación del Centro de Actuación de la Región, en lo que estuvieron totalmente de acuerdo los diferentes integrantes de la misión. Su propósito era organizar reuniones sociales en lugares estratégicos con la participación de los alumnos de la escuela normal. Celestino Quesadas, profesor de industria, concentró sus actividades en tres puntos: Tepetepec, Actopan y Progreso. Por su lado, Sturges buscó coordinar los esfuerzos de las escuelas rurales, la normal y los misioneros, esto es, las tres instancias del gobierno federal ahí presentes.³⁵

Para coordinar los trabajos de todos los ayudantes honorarios, Catalina Sturges organizó reuniones en la cabecera de Actopan los miércoles, día en el que se instalaba el mercado regional. Estas reuniones se realizaban en la casa de la MCP. Se examinaba entonces el trabajo efectuado, además de recibir algunas enseñanzas y de llevar a cabo ejercicios prácticos que posteriormente los ayudantes honorarios debían replicar a manera de demostración en sus comunidades; el camión asignado a la misión se encargaba de recogerlos y llevarlos al punto de encuentro. Las mujeres se juntaban con Sturges para recibir clases de economía doméstica, quien buscaba además constituir un “centro educativo social”, una idea que había comenzado a trabajar en el año de 1927 en el pueblo de Acayucan, Veracruz, cuando formaba parte de una MCI. De forma paralela, los hombres se reunían con el ingeniero.³⁶

Era fundamental “hacer evolucionar la comprensión de la mujer” en cuanto a la salud, de manera especial en la obstetricia. En la casa de la MCP se daban clases al respecto. La convivencia en un ambiente médico profesional

34. *Ibid.*

35. *Ibid.*

36. *Ibid.*



Fotografía 9. Auxiliares honorarias en la clase de economía doméstica, Actopan. Archivo General de la Nación, México Contemporáneo, Dirección de Misiones Culturales.

permitiría lograr una mayor influencia sobre las mujeres acerca de temas de higiene y salud. La idea a largo plazo era “establecer un dispensario regional en Actopan”, así como botiquines en las comunidades pequeñas. Se formó un Comité de la Cruz Roja cuyo propósito era apoyar la construcción del hospital, así como colaborar con los integrantes de la MCP en su lucha contra las enfermedades y la mortalidad, en particular por los decesos derivados de los partos mal atendidos.³⁷

Los concursos, según Sturges, eran algo parecido a un “gran tónico” al estimular el “espíritu de sociabilidad” ya que ponían “en juego fuerzas mentales y psíquicas de ... naturaleza positiva”. Con los concursos, la trabajadora social buscaba eliminar “las tendencias negativas de la apatía y la timidez”; en su realización, “el ánimo de los espíritus vigorosos” lograba contagiar el ánimo de otros habitantes. La idea era llevarlos a cabo como si se tratara de un juego, de una actividad lúdica. Era muy importante evitar que las reglas y los requisitos dieran por resultado una aguda competencia. No se trataba de premiar al primer lugar ni fomentar sentimientos individualistas; se buscaba

37. *Ibid.*

otorgar premios a todos los que participaran de acuerdo al esfuerzo realizado y los logros obtenidos. Tomando en consideración esas premisas, Sturges estableció algunas normas para los concursos de costura que, en teoría, habrían de llevarse a cabo en todas las comunidades. El requisito para ingresar en la contienda era presentar un conjunto de ropa para bebé, uno para niño o niña y uno más para adulto. El premio consistía en dos fotografías para todas las alumnas que hubieran participado, así como dos fotografías para el niño o el adulto que utilizara esas prendas de vestir. Sturges propuso organizar además un concurso regional para estimular la confección de ropa de manta; también era posible concursar con tejidos de algodón y lana. Esas “contendias” buscaban mostrar “la utilidad y la estética” de la manta, así como estimular el cultivo de habilidades para teñir con colores firmes el hilo y la lana.³⁸

Industrias locales

Durante el primer mes de actividades se organizaron algunas cooperativas para la explotación de la “gamusería” en Tepetepec. Algunos de los cinco integrantes iniciales proporcionaron herramienta, insumos y recipientes. El proyecto era producir y vender de manera colectiva. El plan establecía la acumulación de las ganancias para generar un pequeño capital. De esa manera sería posible crear el hábito del ahorro y la cooperación. Los miércoles, en la casa de la misión de Actopan, se llevaban a cabo reuniones para la promoción de trabajos manuales de jarcería, tejido de lana y sarapes hechos en telares pequeños. La idea era que los conocimientos adquiridos por las personas que asistían a los talleres fueran difundidos en las comunidades.

Los lunes y jueves, Celestino Quesada visitaba distintos pueblos con la intención de capacitar a los vecinos que tenían algún oficio, buscando con ello la promoción de “un modo mejor de vivir”. En algunos lugares, aquel profesor de industrias buscaba que los vecinos mejoraran sus técnicas de producción; en otros casos, promovía la implantación de nuevas industrias. En el caso de Boti-Baji, trabajó algo de jarcería para la confección de ayates y cordeles, además de enseñar el tejido de costales, tapetes, bolsas y

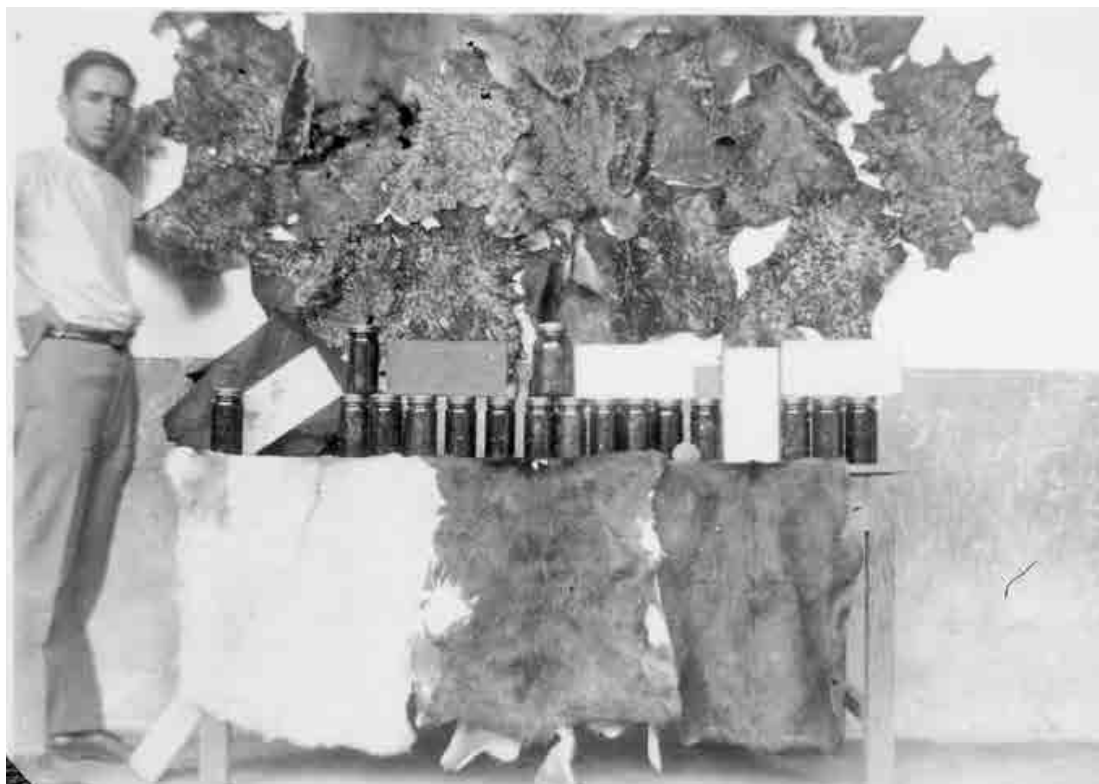
38. AGN, AHSEP, DMC, c. 45, “Informe correspondiente al mes de agosto”, documento elaborado por Catalina Vesta Sturges, 6 de septiembre de 1928.

redes utilizando telares. En Tepenene promovió trabajos de curtiduría. Los días viernes y sábado, en colaboración con la trabajadora social, impartió clases de conservación de frutas, tejidos y trabajos manuales. Para ello se organizaron dos grupos: los viernes estaban destinados a la gente que contaba con algunos recursos y los sábados a la gente de bajos recursos, para que aprendieran a elaborar “trabajos de acuerdo a sus posibilidades económicas”. También los sábados, Quesada recibía a maestros en servicio provenientes de distintas localidades, que acudían a realizar consultas y prácticas. Además, a solicitud expresa de la normal rural, comenzó a dar clases de jarcería y curtiduría. Quesada hizo énfasis en desarrollar industrias que fueran lucrativas y satisficieran las necesidades de las comunidades, lo cual implicaba aprovechar las materias primas disponibles en cada lugar. Los trabajos que no tuvieran aplicación práctica eran desechados.³⁹

Durante septiembre, el profesor de industrias promovió la constitución de cooperativas de curtidores, jariceros, alfareros y otros trabajos, para la elaboración de costales, tapetes y bolsas de mano. En Tepenene se producían ladrillos y tejas, además de curtir pieles con pelo, producir gamuzas y correas. Se realizaron trabajos para la fabricación de filtros; se produjeron plantas para teñir lana y pieles como en el caso de San Miguel, donde el tejido de sarapes, bufandas y costales iba creciendo. En las reuniones de los miércoles en Actopan, a las que asistían ayudantes honorarios de distintas localidades, participaban también varias señoras y señoritas de manera muy activa. Los hombres confeccionaban los telares, mientras que las mujeres tejían y curtían pieles. La gente mostraba su interés presentándose en distintos momentos del día en la casa de la misión para continuar con los trabajos de tenería. Las clases de curtiduría, jarcería y trabajos manuales en la escuela normal siguieron su curso. Se ofrecieron clases de elaboración de costales, de tapetes con diversas formas y tejidos, así como de bolsas, hamacas y redes. Celestino Quesada instruyó a los profesores y alumnos de la escuela normal en la extracción de hilo de la fibra, con el doble propósito de aprovechar la enorme cantidad de materia prima de la región y así bajar los costos de producción. A su juicio, existía cada vez mayor interés por parte de la población, lo cual se reflejaba en

39. AGN, ASHEP, DMC, c. 45, “Informe de labores desarrollada por el profesor de Industrias de la Misión Peramente de Actopan, Hgo.”, documento elaborado por Celestino Quesada, 3 de septiembre de 1928.

la entusiasta participación de muchos habitantes de diversos lugares, quienes asistían con regularidad a las reuniones. Durante las clases de los viernes y sábados se hacía énfasis en la conveniencia de aprovechar el exceso de frutas y legumbres en ciertas temporadas, no sólo para su comercialización sino también para su consumo en distintas etapas del año. Los sábados impartía clases a padres de familia con pocos recursos, de tejidos, trabajos manuales y pinturas, en las instalaciones de la escuela normal. La idea era que esos jóvenes, una vez adiestrados en curtiduría, alfarería y otros trabajos manuales, transmitieran en sus comunidades los conocimientos aprendidos.⁴⁰



Fotografía 10. Pieles y conservas, Actopan. Archivo General de la Nación, México Contemporáneo, Dirección de Misiones Culturales.

40. AGN, ASHEP, DMC c. 45, "Informe de labores Desarrolladas por el profesor de industrias de la Misión Cultural permanente que funciona en Actopan, Hgo.", 8 de octubre de 1928.

Para medir el grado de avance sobre el aprendizaje y la práctica de industrias regionales, Quesada organizó un concurso. Durante la segunda quincena de noviembre fueron exhibidos varios productos en las instalaciones de la escuela normal. El primer lugar en jarcería recibió un telar, mientras que el segundo obtuvo un bastidor. En cuanto a la curtiduría, el ganador recibió una cuchilla, y en alfarería, un equipo de gradillas para la hechura de materiales de construcción. En trabajos textiles, varios concursantes recibieron una caja de hilos finos de distintos colores; en esta área se buscó evaluar la utilización de tinturas vegetales o animales aplicadas a diversos materiales como la manta, la lana o el ixtle; se premió también el uso de pinturas químicas.⁴¹

Higiene

El médico Guillermo Montaña tuvo un papel muy importante en esta experiencia. Los primeros días de trabajo, junto con otros miembros del equipo, recorrió varios pueblos con la intención de conocer las problemáticas de las diversas comunidades incluidas en la zona de influencia de la MCP. En esas visitas hablaban con la gente para darles a conocer los objetivos que perseguía el gobierno federal.⁴² Aquel médico no tenía ninguna duda de que para crear nuevos hábitos de vida era indispensable realizar una “acción continua, tenaz e inteligente”; sólo de esa manera sería posible generar una reacción social con resultados prácticos. Contar con el apoyo de los maestros y líderes locales, es decir, los ayudantes honorarios, resultaba indispensable para cumplir las metas y alcanzar los objetivos establecidos. Los ayudantes honorarios debían ser personas que mostraran gran interés por los trabajos de los misioneros y que estuvieran genuinamente preocupados por “el mejoramiento del pueblo”; debían estar dispuestos a “sacrificar parte de su tiempo” por el bien de la colectividad. El maestro tenía que dirigir la campaña prohigiene en su escuela, vigilando “el exacto cumplimiento” de las reglas. En un principio esas reglas serían percibidas por los infantes como una obligación; sin embargo, de manera paulatina se transformarían en una “imperiosa necesidad”. Algo

41. AGN, AHSEP, DMC, c. 45, documento elaborado por el profesor de Industrias, Celestino Quesada y la Trabajadora Social, Catalina Vesta Sturges, 6 de octubre de 1928.

42. AGN, AHSEP, DMC, c. 45, Informe elaborado por Guillermo Montaña, 24 de junio de 1928.

similar pensaba acerca de la población con la influencia de los ayudantes honorarios.⁴³

Debido a la variedad de localidades y comunidades atendidas dentro de la jurisdicción de la MCP, las distancias, así como las dificultades para transportarse, Montaña propuso la división del área en tres sectores, en cada uno de los cuales se establecería un punto de reunión. El objetivo era que los maestros y los ayudantes honorarios asistieran a esos centros de concentración para plantear los problemas y organizar los planes de trabajo; serían también puntos de encuentro para impartir cursos, charlas y conferencias. En cuanto al problema del agua potable, un aspecto básico era la elaboración de filtros económicos utilizando materiales disponibles en las localidades. El filtro se elaboraba utilizando un bote y capas de tierra de distintas calidades y espesores. Los maestros y los ayudantes honorarios tenían que trabajar con los medios a su alcance para “establecer el uso de filtro en las casas de los vecinos” y en las escuelas. Montaña comenzó también a trabajar en la organización de centros de higiene en varios pueblos cuyos encargados serían los responsables de realizar una intensa propaganda, vigilando tanto el aseo personal como de la comunidad.⁴⁴

En julio se estableció un punto de reunión en la localidad de Progreso, donde se dieron cita maestros y ayudantes honorarios de Xochitlán, Presas y Huitel, así como maestros de la escuela de Carrillo Puerto. Se reunieron seis representantes por pueblo, tres hombres y tres mujeres, sumando un total de 42 asistentes. Participaron las matronas o parteras, además de otras personas de la localidad. Montaña ofreció una charla sobre “la importancia de la higiene desde el punto de vista social”, haciendo énfasis en la limpieza del hogar; habló sobre el peligro de las plagas y las enfermedades, así como sobre la organización de un dispensario médico. Dirigiéndose a los padres de familia, insistió en la relación que el pueblo debía establecer con la escuela y la urgencia de constituir “centros de higiene”; a través de ellos habrían de difundirse algunos principios para la generación de “nuevos hábitos de vida”. En ese periodo vacunó a 95 “chiquillos” y atendió a 20 enfermos. Además, realizó trabajos en comunidades como La Estancia, Boti-Baji, Santa María,

43. AGN, AHSEP, DMC, c. 45, Informe elaborado por Guillermo Montaña, 5 de julio de 1928.

44. *Ibid.*

Lagunilla, Yolotepec y San Andrés, en las que se establecieron varios comités prohigiene. Los habitantes de La Estancia decidieron reorganizar el pueblo alrededor de la escuela. Aquel médico tenía la firme intención de iniciar una campaña enérgica para estandarizar las casas y establecer un modelo de hogar cuya construcción llenara “las necesidades de la vida social moderna” a la que tenían derecho los trabajadores del campo. Según Montaña, en todos los pueblos existía un “verdadero deseo de mejorarse”; lo único que hacía falta era una “agrupación” que los condujera por un buen camino.⁴⁵

La promoción de la salud de la mujeres embarazadas, de sus hijos en gestación y “el mejoramiento profesional de las comadronas” constituían otros aspectos básicos de las reuniones semanales. Promovió también la organización de la Cruz Roja regional y un grupo de personas “dispuestas a trabajar a favor de su pueblo”, dando inicio a los trabajos para construir un hospital civil.⁴⁶ Montaña siguió el mismo método de trabajo en los meses posteriores. Para agosto comenzó a dar clases de “Higiene doméstica y Enfermería” en la escuela normal, mientras que en la escuela de El Mexe ofreció una serie de pláticas sobre enfermedades venéreas. En cuanto al trabajo de la Cruz Roja y la edificación del hospital, se realizaron avances significativos por los aportes de los propios vecinos de Actopan. Al final de ese mes el edificio estaba ya acondicionado.⁴⁷ La siguiente imagen ilustra los trabajos realizados para la construcción del hospital civil regional de Actopan.

La partera Aurora Medina, quien trabajó en estrecha colaboración con el doctor Guillermo Orduñez y la trabajadora social Sturges, fue otra pieza clave del equipo de la misión de Actopan. Medina no tenía ninguna duda en que su objetivo principal era “impulsar la higiene de los habitantes”, tanto en su persona, en su forma de vestir y en sus hogares, más allá de la atención a los partos. El “desaseo” en Actopan era enorme e iba en aumento entre “los habitantes de los pueblos” más pequeños, siendo esa una prueba evidente de la ignorancia y de la “falta de educación” de los indígenas. Influía también la escasez de agua. Urgía reemplazar los “hábitos sucios” de la gente por hábitos de limpieza. Durante sus recorridos por los pueblos, Medina percibió con tristeza que la mayoría de las personas utilizaban ropas sucias

45. *Ibid.*

46. *Ibid.*

47. *Ibid.*



Fotografía 11. Arreglando el hospital, Actopan. Archivo General de la Nación, México Contemporáneo, Dirección de Misiones Culturales.

y desgarradas; muchos de ellos no recordaban la última vez que se habían bañado; sus cabellos eran “hirsutos” y largos, además de albergar liendres; su piel era áspera y negra, endurecida por la mugre; sus uñas eran tan largas y curvas que sus manos eran semejantes a las de un “mono”. Como resultado del desaseo y una “alimentación inadecuada”, los niños se percibían “amarillentos, muy delgados y enfermizos”. La gran cantidad de cajas mortuorias

para infantes que se ofrecían en los pueblos constituía una muestra del grave problema de morbilidad infantil.⁴⁸

Aquella partera buscaba promover la construcción de baños con regaderas para invitar a la gente a asear su cuerpo al menos una vez por semana. Por cada ocasión que alguien se bañara, esa persona recibiría un boleto; una vez acumulado cierto número de boletos podría intercambiarlos por algún objeto, como un “juguete llamativo” para el caso de los niños, o mantas, platos o vasos en el caso de los adultos. Para financiar esos premios, Medina proponía ofrecer el servicio de baños de agua caliente o fría a los viajeros que pasaran por Actopan, cobrando quince o veinte centavos. Calculó que el costo de instalación de un baño era de quince pesos. Ofrecer clases de enfermería en las que se incluyeran lecciones sobre higiene personal y del hogar, tanto teóricas como prácticas, constituía parte de su programa de trabajo. Otro de sus propósitos era instalar una sala de maternidad para las mujeres que no podían ser atendidas en sus casas debido a las condiciones antihigiénicas en las que vivían. Varias mujeres podrían aprender ahí, de manera práctica, la forma de atender partos. Esas clases tenían que incluir a las parteras pueblerinas. El presidente municipal facilitó un espacio para la impartición de clases de obstetricia; sin embargo, había que obtener recursos adicionales para contar con las camas necesarias y los materiales adecuados para cualquier parto, logrando así transformar ese espacio en una verdadera sala de partos. Con ese propósito solicitó apoyo de la SEP. Así como la gente estaba dispuesta a aportar recursos monetarios para la realización de fiestas patrias o religiosas, no era descabellado convencerlas de donar algunos recursos para ese objetivo. Mientras que en San Juan Tepa se gastaron 3 000 pesos para los castillos de la fiesta del pueblo, las personas con recursos de aquella localidad no estaban dispuestas a realizar donativos para la escuela. Otra forma de recolectar recursos era mediante la organización de rifas de 25 pesos, cobrando 25 centavos por cada boleto. Una parte de ese dinero se destinaría a la realización de las obras que la misión se proponía llevar a cabo.⁴⁹

Los reportes de Aurora Medina en los meses sucesivos describen los esfuerzos por instruir a las parteras de distintos pueblos en materia de

48. AGN, AHSEP, DMC, c. 45, “Observaciones y plan hechos por la Partera Enfermera de la Misión Permanente de Actopan”, mayo de 1928.

49. *Ibid.*



Fotografía 12. Parteras y auxiliares honorarias apoyadas por el médico, Actopan. Archivo General de la Nación, México Contemporáneo, Dirección de Misiones Culturales.

obstetricia. Es significativo el hecho de que Aurora hiciera énfasis en el trabajo realizado por Catalina Vesta Sturges, sin el cual no le hubiera sido posible llevar a cabo el suyo. En el sector de Progreso, Medina realizó varias visitas a los hogares de mujeres que presentaban problemas de salud derivados del embarazo. Una buena estrategia para estas visitas fue hacerse acompañar de las parteras del pueblo. En esas coyunturas aprovechaba para explicar “las reglas más indispensables para reconocer a una enferma en el momento de dar a luz”. Medina exhortó a todas las parteras a tomar clases de obstetricia las ocasiones en que ella se presentaba en las localidades, así como asistir a Actopan los días miércoles, donde ofrecía lecciones al respecto. Su primera conferencia sobre el tema fue impartida el día 15 de junio, ocasión en la que se presentaron doce parteras, quienes con gran interés escucharon sus palabras e incluso le hicieron algunas preguntas. Otra actividad llevada a cabo por aquella enfermera fue impartir charlas sobre los efectos negativos del uso de la hierba zopatle, por sus propiedades abortivas, cuyo uso estaba muy extendido, poniendo en “peligro la vida de las parturientas”.⁵⁰

50. AGN, AHSEP, DMC, c. 45, informe de Aurora Medina, Partera y Enfermera de la Universidad Nacional, 2 de agosto de 1928.

Visitantes distinguidas

Existen varios testimonios valiosos sobre la MCP de Actopan, elaborados por algunos de sus visitantes tanto mexicanos como extranjeros. Sin duda es significativa la presencia de Enrique Corona Morfín y algunos estudiantes afiliados a la Casa del Estudiante Indígena de la Ciudad de México. El testimonio de Elizabeth Curties, secretaria general en México de la Asociación Cristiana Femenina, ofrece información interesante. Después del desayuno, poco antes de las diez, comenzaron a llegar varios hombres a la casa de la misión para asistir a una charla sobre la producción y venta de jabón. La mayoría de ellos, señala Curties, eran indígenas. Se sentaron en círculo. Al ver la victrola, los asistentes quisieron escuchar música. Luego llegaron algunas autoridades del pueblo, entre ellos el alcalde, quienes escucharon la charla, para después retirarse. Luego arribaron maestras de localidades cercanas para escuchar música. Algunas se pusieron a leer y en varios momentos conversaron sobre temas domésticos. La casa de Sturges, por momentos, era un verdadero centro social. Los domingos por la tarde, de hecho, se reunían muchas personas del pueblo para convivir y conversar.⁵¹

Siguiendo las indicaciones de Rafael Ramírez, Elena Landázuri realizó una visita a Actopan en el mes de noviembre de 1928. Como resultado de esa experiencia, ella y Sturges llegaron a la conclusión de que existía una gran potencialidad productiva para las mujeres de ambas regiones, es decir, Actopan y Xocoyucan. En la primera había que tomar en cuenta los conocimientos y las habilidades femeninas en cuanto a “bordados, dechados, deshilados”, así como la importante producción de lana. Era posible elaborar un plan para producir mantelería, “ropa de casa y trabajos con aplicaciones de punto de cruz”, además de “lomillo”. Aquellas trabajadoras sociales estaban convencidas de la posibilidad de lograr “un efecto de buen gusto moderno”, sin necesidad de que las mujeres tuvieran que realizar un trabajo excesivo como al que estaban habituadas a realizar por las condiciones de su vida cotidiana. La idea era colocar en el mercado esos productos a precios justos. En contraste, puesto que en la región de Xocoyucan la población era “menos aislada y primitiva”, era posible aprovechar la producción de frutas

51. AGN, AHSEP, DMC, c. 45, Elizabeth Curties, recorrido por Actopan, Hidalgo.

para elaborar y comercializar mermelada y ate utilizando “cajitas de madera decoradas”. El plan era buscar mercados en Estados Unidos, Europa y en algunas ciudades mexicanas. Landázuri y Sturges sugerían la elaboración “de un estudio” sobre “los motivos decorativos de los códices indios” así como de “los elementos escultóricos de las ruinas indias”, ya que ese tipo de imágenes constituían “maravillas inexploradas”. Consideraron útil llevar a cabo “dramatizaciones históricas” con el objetivo de acercar al “pueblo con su pasado”. La SEP debía designar personal adecuado, tanto para la producción de esas obras teatrales como para la elección de los motivos indígenas que habrían de decorar las cajas de empaque de las mermeladas y ates. Después de esa visita, Landázuri escribe con mucho entusiasmo: “La labor de mis compañeros de Actopan, especialmente la de la Srta. Sturges ... me han mostrado dos formas de trabajo” que era posible reproducir en Xocoyucan: tanto la concentración de los ayudantes honorarios y los maestros en puntos estratégicos, como la organización de la Cruz Roja. Landázuri apoyaba por completo la propuesta de Sturges en cuanto el nombramiento de ayudantes honorarios.⁵²

Carlos Basauri

Un personaje central de estas historias fue Carlos Basauri, quien mostró especial interés por los otomíes. Primero estuvo algún tiempo en Actopan en el año de 1929 o 1930. A propósito de dicha experiencia escribió un artículo titulado “Los indios otomíes y la misión cultural de Actopan”, que se publicó en *Quetzalcóatl*, una revista que él mismo creó y dirigió.⁵³ Después, siendo

52. AGN, AHSEP, DMC, c. 45, Documento elaborado por Elena Landázuri, 20 de noviembre de 1928.

53. Basauri fue director de *Quetzalcóatl*, revista de la Sociedad de Antropología y Etnografía de México (SAEM), que fue publicada entre los años de 1929 y 1930. Entre sus fundadores se encontraban José Guadalupe Nájera, Renato Molina Enríquez (hermano de Andrés), el doctor Manuel Basauri (hermano de Carlos), Lucio Mendieta y Núñez y Pablo González Casanova. Participaban también Judith Mangino, Anita Brenner y Frances Toor. El objetivo central de la publicación era “perseguir el mejoramiento de todos los órdenes de la población indígena de México”. El proemio del primer número cita párrafos completos del acta constitutiva de la SAEM. Los estudios de antropología y etnología atraían poderosamente “la atención del mundo científico” tanto en Estados Unidos como en Japón y Europa. De hecho, “existían instituciones avocadas al conocimiento del hombre desde su origen, en sus diferente etapas evolutivas a través del tiempo y del espacio y en el aspecto físico y cultural que presenta actualmente tanto individualmente como en su carácter de miembro de un grupo social”. En México era indispensable tener “un conocimiento de la población indígena” que

parte de la Comisión de Investigaciones Indias, regresó a Actopan por varias semanas entre julio y agosto de 1931, periodo en el cual realizó varias investigaciones. Aquel etnólogo buscó la explicación del atraso de los otomíes en la endocrinología.⁵⁴ Para él, los individuos poseían un tipo físico y un tipo psicológico. A su juicio, la normalidad era el resultado de un equilibrio “de las glándulas endócrinas”. Basauri escribe: “Por el estudio que he practicado de antropología, conozco el tipo físico y trato ahora de investigar el tipo psicológico para ver si corresponde al primero y a la vez, al practicar el estudio fisiológico, conocer el estado endocrinológico de los indios”. De esta forma sería posible explicar “las causas que imprimen determinadas características físico-psicológicas en los indios y posiblemente sugerir la forma de modificarlas favorablemente”. Basauri sostenía “que la alimentación y los tóxicos” influían “poderosamente sobre el equilibrio endocrinológico del otomí y por consiguiente, en su “tipo físico y psicológico”. Por ello era indispensable realizar “estudios completos sobre fisiología y psicología”.⁵⁵

Otro tema relevante era la vida sexual. A juicio de Basauri, “el instinto sexual mal orientado” constituía un elemento inhibitorio de “las facultades intelectuales” de los adultos otomíes. Algunas de las supersticiones derivadas de la religión podían encontrar su origen en “complejos sexuales”. Había que “sublimar el instinto sexual” buscando inculcar en los indígenas una forma de concebir la sexualidad; Basauri buscaba eliminar “la animalidad” en que llevaban a cabo “sus prácticas sexuales”. Estaba preocupado por la forma en que los hombres utilizaban a las mujeres en el acto sexual. Un antídoto para resolver ese problema era elegir melodías en donde se idealizara a la mujer.⁵⁶

Basauri analizó el problema de la delincuencia e incluso planteó “que la causa eficiente de la mayoría de los delitos entre los indios” otomíes encontraban su origen en algunas “perturbaciones de equilibrio de las glándulas endocrinas y psicosis de origen tóxico”. Respecto a la etnografía y el folclor, llevó a cabo una amplia labor investigativa sobre “costumbres sociales, religión, prácticas supersticiosas, vida material y psíquica de los indios”. Todos

serviese “de base y orientación a la labor que los gobiernos [impulsaban] para lograr la incorporación cultural indígena”.

54. AGN, AHSEP, DMC, c.76, Informe de Carlos Basauri sobre Actopan, Hidalgo, 14 de septiembre de 1931.

55. *Ibid.*

56. *Ibid.*

esos materiales le permitían “proporcionar a los maestros” ciertas “orientaciones pedagógicas y educacionales” que habrían de resultar útiles siempre y cuando se tomara en cuenta el contexto en el que vivían aquellos habitantes.⁵⁷ Basauri consideraba que sobre las espaldas y las cabezas de los otomíes reposaba una pesada “herencia cultural y psicológica” que los predisponía a desarrollar “ideas y sentimientos de carácter religioso, metafísicos y fantástico”. Su concepto sobre los fenómenos naturales era “muy poco científico”; más aún, era “principalmente teológico”. Tanto el folclor como la religión popular constituían claras muestras de la influencia en su vida de “creencias y prácticas supersticiosas”; sus ideas religiosas constituían fuertes obstáculos para lograr una adecuada educación científica de los infantes. El “estado mental” de los adultos no sólo los convertía en víctimas permanentes de su propia ignorancia, sino que al mismo tiempo los conducían a realizar actos que perjudicaban al individuo y a la sociedad. Ese problema era aún más grave al tomar en cuenta sus hábitos e instintos, así como el contexto material y la “herencia psicológica”.⁵⁸

En términos culturales e incluso psicológicos, a juicio de Basauri, los otomíes permanecían en una etapa teológica o metafísica; “el mundo de los niños” se encontraba “poblado de seres sobrenaturales y fantasías”. A pesar de que era prácticamente imposible eliminar esos lastres en poco tiempo, estaba convencido de que en las nuevas generaciones era posible terminar con prácticas y creencias negativas. El centro de la cuestión estaba en formar una “mentalidad” y un “temperamento” que tendiera hacia el “positivismo materialista”; a su juicio, esa era la única forma “eficaz de combatir su primitivo estado cultural teológico y metafísico”. No era pertinente un “cambio brusco” ni una “ruptura total con su cultura tradicional”. Ante la ausencia de valores, el indio tendería a sustituirlos por otros igualmente equivocados. En un proceso paulatino el indio podría ir desterrando creencias e ideologías. Resultaba al mismo tiempo imprescindible evitar que la propia escuela propiciara el surgimiento de otras supersticiones “metafísicas o sobrenaturales”.⁵⁹

57. *Ibid.*

58. *Ibid.*

59. *Ibid.*

BALANCE

José Mejía, profesor de música, se integró al equipo en el año de 1929, recorrió varios pueblos acompañando a los otros miembros del equipo con la intención de familiarizarse con la gente. Confirmó entonces su convicción de que aquellos habitantes literalmente “vegetaban”; pese a todo, en poco tiempo logró que 136 adultos, 37 niños y 19 señoritas se inscribieran en clases de solfeo. Poco a poco fue formando pequeños coros pueblerinos. Con muchas dificultades, por la falta de recursos e instrumentos, logró crear pequeñas bandas en diferentes localidades. A final de 1931 tenía un total de 348 alumnos, de los cuales 101 se organizaban en cinco bandas, todo ellos hombres adultos; mientras tanto, 30 señoritas y algunos niños conformaban tres bandas “típicas”.⁶⁰

José Morales, profesor de educación física, llevó a cabo múltiples actividades a lo largo de dos años. Según sus cálculos, se crearon 16 clubes deportivos con la coordinación de la escuela rural y la propia misión; se instalaron 30 campos de baloncesto, un deporte que practicaban 200 adultos, varios niños y múltiples jóvenes de diferentes comunidades. Siete parques infantiles fueron instalados en diferentes comunidades, con un costo de 500 pesos cada uno. Adultos e infantes acudían a esos espacios en sus horas de ocio “en busca de esparcimiento, alejándose de las ocasiones y los centros de vicio”. Se construyó un frontón en Santiago, localidad en donde los jóvenes y los niños practicaban ese deporte de origen vasco. Se llevaron a cabo un total de 18 festivales deportivos en distintas comunidades. A esos eventos asistía gente de la localidad y de pueblos vecinos. Se organizaron “dos encuentros atléticos regionales” en los que participaron más de 600 deportistas. Cada uno duró tres días, y a ellos asistieron hombres y mujeres de muy diversas comunidades. A juicio del profesor Morales, por primera ocasión se llevaba a cabo una reunión pública de esas dimensiones, motivada por un encuentro deportivo. Para estimular las actividades atléticas se otorgan varias medallas y trofeos donados por la SEP. Además, los domingos se realizaban encuentros deportivos en distintas comunidades. También logró realizar trabajos de gimnasia. Lo más importante era que los maestros rurales pudieron apreciar

60. AGN, AHSEP, DMC, c. 45, “Informe acerca de la labor desarrollada durante el tiempo comprendido entre el 15 de enero de 1930 a la fecha”, documento elaborado por José Mejía, profesor de Educación Física, 23 de junio de 1932.

la relevancia social de la educación física. Esos profesores estaba completamente convencidos que los encuentros deportivos estaban eliminado las rencillas que existían entre las comunidades.⁶¹

En un balance sobre el trabajo, los logros y los problemas del experimento de Actopan, José Guadalupe Nájera, jefe del Departamento de Misiones Culturales, indica que pese a las buenas intenciones en relación con el papel del Consejo Directivo para la conducción del proyecto, en la práctica, la responsabilidad principal recaía en la SEP, circunstancia que había impedido articular la “acción educadora” de las distintas agencias del gobierno federal.⁶² Pese a las dificultades, Nájera consideraba que existían varios puntos positivos. El agrónomo de la misión promovió el reparto agrario en distintos pueblos. En mayo de 1930 se establecieron varios campos de cultivo “para ser explotados por sociedades cooperativas”. Los ejidatarios aprendieron a seleccionar la semilla y a combatir plagas y enfermedades. Se perforaron varios pozos de agua y en algunos pueblos se fundaron cooperativas de curtiduría. Además, muchos vecinos del valle aprendieron a trabajar el ixtle, mientras que varias mujeres aprendieron a elaborar quesos. En un campo de experimentación en San Antonio, los campesinos recibieron adiestramiento en cuanto al uso de abonos para el cultivo de alfalfa. En la localidad de Presas se construyó un canal de derivación de aguas negras. En otros pueblos se impulsó la alfarería y en distintas localidades los pobladores aprendieron a elaborar “bolsas, petates, redes, alfombras” y otros productos derivados del ixtle.⁶³

El médico, la partera, la enfermera y la trabajadora social impartieron cursos de obstetricia a las parteras de la región. “Actualmente”, afirma Nájera, “estas mujeres están prestando ya sus servicios a la comunidad”. Otras acciones en materia de higiene estaban teniendo resultados favorables. Se crearon varios botiquines y se “impartieron en todos los lugares conocimientos a las madres de familia asociadas en torno de la escuela” sobre puericultura y cuidado de enfermos. En el pueblo de La Estancia se creó una clínica.⁶⁴ La

61. AGN, AHSEP, DMC, c. 45, Informe sobre educación física, documento elaborado por Jesús Morales, 24 de junio de 1932.

62. AGN, AHSEP, DMC, c. 45, Informe elaborado por José Guadalupe Nájera, dirigido al Secretario de Educación Pública, 22 de junio de 1932.

63. *Ibid.*

64. *Ibid.*

trabajadora social realizó múltiples actividades con el objetivo de mejorar los hogares. Por iniciativa de Sturges, en varias escuelas se crearon anexos domésticos en los que se instalaron cocinas modelo y salas amuebladas que servían como “demostración” para la gente del pueblo. La cocina se utilizaba para las “prácticas de economía doméstica”; también se dio a la tarea de enseñar “tipos de comidas campesinas”; además, con el apoyo de las profesoras se propuso “el mejoramiento de la tradicional indumentaria de manta”; buscó también adiestrar a las amas de casa en la confección de prendas de vestir con “tendencias higiénicas”, sin perder el “sello tradicional de la vida del campo”. Por su lado, el maestro de deportes, en dos años de trabajo logró formar 16 clubes deportivos, 30 campos de baloncesto, seis de voleibol, siete parques infantiles y un frontón.⁶⁵

Carlos Basauri no tenía duda de que la MCP estaba teniendo efectos sociales positivos; “muchos de los edificios de mampostería, estilo moderno, con puertas de madera y pintados con cal”, eran el resultado de los trabajos llevados a cabo por los misioneros. Poco tiempo antes de la llegada de los misioneros “el tipo de casa indígena que prevalecía era el de penca y maguey o paredes de adobe y techo de maguey”. Un punto básico destacado por Basauri era el hecho de que “los edificios de las escuelas fueron las primeras casas que empezaron a construirse” con mampostería y madera; por ello algunos vecinos iniciaron la reforma de sus habitaciones.⁶⁶ En relación con la trabajadora social, el etnólogo de la SEP escribe: “Con su intervención constante en cada casa, al sugerir el embellecimiento del hogar, al procurar hacerlo más confortable y al despertar ciertos sentimientos filiales en cada familia, va consiguiendo la constitución de verdaderos hogares”. En cuanto a las formas de recreación afirma: “Los teatros al aire libre, de los cuales ya hay varios en la región, unidos a los deportes, son otro factor muy poderoso para combatir el alcoholismo”.⁶⁷

En un reporte oficial del año de 1932 se calcula que en el área de influencia de la MCP en el Valle de Actopan se incluían 44 localidades, donde existía una población adulta de 30 907 habitantes.⁶⁸ Reconociendo la

65. *Ibid.*

66. Quetzalcóatl, Carlos Basauri, “Los indios ...”, 1930, t. I, año II, núm. 3, p. 14.

67. *Ibid.*, p. 15.

68. AGN, AHSEP, DMC, c. 45, Documento de evaluación sobre la Misión Cultural Permanente de Actopan.



Fotografía 13. Escuela en construcción, Actopan. Archivo General de la Nación, México Contemporáneo, Dirección de Misiones Culturales.

La dificultad de evaluar los resultados obtenidos, la misma fuente señala otros logros. El primero es de carácter higiénico. Sabiendo de la desconfianza de los indígenas sobre los médicos, y sus preferencia por utilizar “bebidas y hechizos” proporcionados por curanderos y brujas para atender enfermedades, era significativo el hecho de que en promedio diez personas al día solicitaran servicios médicos. Otro elemento a destacar fue la labor llevada a cabo por varias mujeres campesinas jóvenes, quienes recibieron “clases prácticas de enfermería”, además de instrucción sobre primeros auxilios y obstetricia. Existían cinco grupos de la Cruz Roja. Hasta ese momento, un total de diez comadronas habían recibido capacitación en obstetricia. Se instalaron seis botiquines donados por la SEP en las comunidades de La Estancia, San Antonio, San Juan Tepa, Presas, Santiago y Actopan. Con la conducción del médico, se construyeron filtros de agua de cantera fabricados en las propias comunidades. Se fundó, como se ha dicho, un hospital civil que contaba con tres salas y 20 camas. En otros dos pueblos se construyeron sanatorios, además de varios pozos artesianos, múltiples jagüeyes, excusados y baños. A los maestros varones se les instruyó sobre higiene rural, enfermería y primeros auxilios; en el

caso de las profesoras, recibieron lecciones sobre obstetricia. En resumen, mediante diversas estrategias como “concursos de niños sanos”, pláticas y visita a los hogares, se estaba logrando despertar interés en la población indígena sobre “el arte de vivir en plena salud”.⁶⁹

Rafael Ramírez forjó una visión crítica en cuanto a los resultados de la misión de Actopan. A su juicio, un problema había sido el hecho de que las industrias introducidas no respondían a “los recursos naturales y necesidades de la región”; además, el avance en materia social era prácticamente nulo ya que los habitantes no habían aprendido a “trabajar de manera organizada” para “la solución de sus propios problemas”, siendo muy pocos los beneficiados. Ramírez buscaba que la misión cultural de Actopan continuara trabajando con un nuevo esquema. Era indispensable proponer un plan bien elaborado que permitiera llevar a la práctica de manera “metódica, sistemática y ordenada” las acciones para lograr la “rehabilitación económica y social de aquella región”;⁷⁰ sin embargo, la misión de Actopan fue trasladada en el año de 1931 a Ixmiquilpan. Sturges trabajó en ella y el jefe de la misma fue Manuel Basauri, hermano de Carlos. Otros integrantes del equipo fueron el ingeniero agrónomo Manuel García; el profesor de deportes fue José Morales, y Antonio Sosa como profesor de industrias. Las actividades y las estrategias siguieron siendo muy parecidas a las llevadas a cabo en los años anteriores por el equipo original de la misión de Actopan; sin embargo, los trabajos no fueron tan consistentes, como lo muestran los distintos informes de Manuel Basauri y otros integrantes del equipo durante el primer semestre de 1932. Un cambio significativo fue el traslado de la normal rural de Actopan a Ixmiquilpan. De hecho, se fundó entonces la Escuela Normal Rural de El Mexe. Al parecer, la MCP dejó de funcionar al finalizar el primer semestre de ese año. Sin embargo, para ese periodo, como se verá en el siguiente capítulo, varios personajes trabajaban para poner en marcha otro experimento social en Carapan, Michoacán.

69. *Ibid.*

70. AGN, AHSEP, DMC, c. 45, Memorandum elaborado por Rafael Ramírez, Jefe del Departamento, 25 de octubre de 1932.

VIII CARAPAN, MICHOACÁN

Ante el relativo fracaso de las Misiones Culturales Permanentes, en la segunda mitad de 1931 se planteó la posibilidad de crear un centro de investigación cuyo principal propósito fuese experimentar y proponer métodos adecuados para lograr el proceso de homogeneización cultural e incorporación de la población indígena. Con ese objetivo fue creada la llamada Comisión de Investigaciones Indias (CII), constituida por el pedagogo Moisés Sáenz, el etnólogo Carlos Basauri y el lingüista Pablo González Casanova. El secretario de Educación era entonces Narciso Bassols. Después de varios meses de trabajos preparatorios, a finales de julio de 1932 se instaló en Carapan, Michoacán, una Estación Experimental (EE) cuyo objetivo central fue encontrar estrategias eficaces para lograr la mexicanización de los indígenas. Una vez más se presentó la necesidad de realizar investigación social que permitiera conocer, tanto las necesidades de la población local y regional como proponer métodos adecuados para llevar a feliz término el proceso civilizador. El caso es muy significativo ya que esa experiencia marcó un hito en la historia del indigenismo de Estado, no sólo en México sino también para otros países latinoamericanos, según algunos intérpretes. Por su carácter experimental, tanto el objetivo como las metas de la EE fueron transformándose en el proceso mismo, algo similar a lo que sucedió con el experimento que llevó a cabo Elena Torres en San José, Morelos, en el año de 1923, y con lo que pasó con las Misiones Culturales. Es sin duda significativo que el propio Moisés Sáenz haya experimentado cambios en su percepción del “problema indígena” en ese periodo, en parte, por las dificultades y resistencias que se presentaron a lo largo del camino. Con la experiencia de Carapan se cierra un ciclo de experimentos sociales impulsados por la SEP.

El objetivo de este capítulo es analizar las principales características de ese caso; se muestra la forma en que las relaciones de poder locales influyeron en el desarrollo del experimento; ilustra además la forma en que los conflictos y las diferencias entre funcionarios de la SEP afectaron el curso de los acontecimientos.

LA COMISIÓN DE INVESTIGACIONES INDIAS

La Comisión de Investigaciones Indias (CII) comenzó a existir en la segunda mitad de 1931. Entre sus obligaciones se encontraba la elaboración de documentos para delinear objetivos y establecer métodos de trabajo. Un personaje central de esa historia fue Carlos Basauri, quien no tenía duda de que el desconocimiento de la población indígena representaba un obstáculo muy relevante para la labor educativa de la SEP. En un documento titulado “Proyecto de organización de la Comisión de Investigaciones Indias para 1932”, planteó la urgente necesidad de realizar estudios científicos que proporcionaran a dicha secretaría conocimientos adecuados “para establecer sistemas educativos” acordes a “las verdaderas necesidades de las diferentes tribus indígenas” de México.¹ Igual que Manuel Gamio y muchos otros intelectuales de aquel periodo, consideraba que la enorme heterogeneidad cultural del país constituía uno de los principales problemas nacionales. Las abismales diferencias históricas, raciales, de cultura material e intelectual, así como los múltiples “idiomas y dialectos” en los muy diversos espacios regionales de la república mexicana, obligaban a la secretaría a adaptar sus programas civilizadores a las circunstancias locales. La CII sería la instancia encargada de promover la generación de conocimiento en relación con “las características raciales”, las condiciones económicas, la cultural intelectual y material, así como el “ambiente físico y biológico” de las distintas regiones; era urgente realizar investigación sobre “los medios adecuados para fomentar el desarrollo económico, físico e intelectual” de los grupos étnicos asentados en las muy diversas zonas del país; para Basauri, el gobierno federal tenía la responsabilidad de

1. AGN, AHSEP, DMC, c. 76, “Proyecto para organización de la Comisión de Investigaciones Indias”, documento elaborado por Carlos Basauri, 2 de diciembre de 1931.

propiciar “el acercamiento racial” o la “fusión cultural”, así como la “unificación cultural” y lingüística, además del equilibrio económico, físico e intelectual de la población.² Si bien la CII, por su nombre, parecía estar centrada de forma exclusiva en el análisis de las “tribus indígenas”, a juicio de Basauri era fundamental practicar estudios integrales de carácter regional, lo que implicaba incluir también en el análisis tanto a la población mestiza como a la “raza blanca”.³

El personal de la CII era muy reducido y su objetivo muy ambicioso, por lo que resultaba fundamental contar con el apoyo de varias secretarías de Estado. También era necesario contar con la colaboración de muy diversos expertos que formaban parte de la SEP, para unificar criterios y establecer metas comunes. En la Dirección de Monumentos Pre-Hispánicos existía un importante grupo de arqueólogos e historiadores que podrían poner sus conocimientos y experiencias al servicio de la CII y la nación; en la Dirección de Misiones Culturales trabajaba un especialista en la recolección del folclor de las comunidades indígenas; el Departamento de Bellas Artes contaba, por otro lado, con varios músicos, pintores y dibujantes, fotógrafos e incluso “cinematógrafos”. La CII podría cumplir bien sus objetivos siempre y cuando lograra la colaboración coordinada y oportuna de todos esos expertos que realizaban sus labores de manera aislada dentro de la propia SEP. También habría de colaborar personal del Departamento de Escuelas Rurales, así como de la Dirección de Misiones Culturales. La CII redactaría “instrucciones y cuestionarios” para maestros, misioneros e inspectores; ellos tendrían algunas responsabilidades en cuanto a la investigación etnográfica sobre el folclor y la economía. La información recolectada por ese personal no sólo sería útil a la CII sino también para los profesores involucrados en el proyecto, al proporcionarles una “visión más amplia de las condiciones de vida y de las necesidades de los habitantes”.⁴

Carlos Basauri propuso como tarea inicial de la CII elaborar “una clasificación y selección de regiones geográficas de la República” tomando en cuenta “las condiciones de vida de las tribus”. El interés de la SEP consistía en buscar el “desarrollo” así como el “mejoramiento físico, cultural y

2. *Ibid.*

3. *Ibid.*

4. *Ibid.*

económico” de dichas poblaciones; planteaba la posibilidad de establecer varios *laboratorios sociales* en diferentes regiones para poder captar las especificidades culturales e históricas de cada zona de estudio.⁵ En cada región habría de realizarse investigación sobre el ambiente geográfico y biológico, incluyendo temas de geografía física y política, comunicaciones, flora y fauna. En cuanto a los antecedentes arqueológicos e históricos, su propuesta consideraba incluir temas de osteología, craneología, arquitectura, pintura, artes menores, adornos personales, utensilios industriales y domésticos, armas, estratigrafía, aspectos raciales, culturales, políticos, lingüísticos, económicos, de la vida pública, la vida doméstica, la religión y el comercio. En cuanto a la población, proponía realizar un censo, analizar su distribución geográfica y elaborar una estadística general. En relación con la antropología física, su propuesta incluía el estudio de los sistemas nervioso, cardiovascular, respiratorio, renal, digestivo, genital, así como de las glándulas endocrinas; consideraba también el análisis de diversas “funciones psicológicas” e intelectuales como percepción, atención, memoria, imaginación, ideación y juicios; proponía además el estudio de las “funciones volitivas”; y en particular de aquellas que no requerían el uso de aparatos y pruebas de laboratorio, contando con el apoyo de algunos alumnos de la Casa del Estudiante Indígena. Para Basauri “la personalidad psíquica” se dividía en dos: la “consciente”, que incluía las “manifestaciones intelectuales, afectivas y volitivas”; y la “subconsciente”, que implicaba el estudio de instintos, tendencias y complejos. Otro punto básico era el “estudio del mestizaje” considerando “grupos sanguíneos”. En cuanto a la higiene y las patologías había que analizar enfermedades frecuentes y morbilidad. Basauri consideraba importante investigar “causas predisponentes, eficientes y determinantes” de la delincuencia.⁶

Los estudios etnográficos incluían el análisis de temas como religión, moral, ilustración popular, arquitectura, indumentaria, habitación, utensilios domésticos, supersticiones, costumbres, cuentos, proverbios, música, bailes, cantos populares, gobierno, relaciones familiares y organización económica. Respecto a la economía, era indispensable recolectar información sobre propiedad rústica, propiedad urbana, impuestos, ejidos, pequeñas propiedades,

5. *Ibid.*

6. *Ibid.*

salarios, horas de trabajo, ingresos, egresos, producción, mercado, exportación, importación, recursos naturales, medios de comunicación, transporte, agricultura e industria. Sobre la educación, la propuesta de Basauri incluía el estudio de escuelas federales, municipales y particulares, además de las misiones culturales y “otros centros de enseñanza”.⁷

Basauri argumenta que el trabajo de la CII habría de tomar en consideración todos esos grandes temas o “capítulos” con el objetivo de construir “un conocimiento integral de la región”, el cual serviría como fundamento para la elaboración de planes y programas cuyo objetivo sería promover “el desarrollo físico, cultural y económico de los habitantes”. Los estudios llevados a cabo hasta ese momento eran insuficientes al considerar “un solo aspecto de la vida de los indios”; urgía realizar estudios integrales para determinar con bases científicas las causas de “la degeneración” de las “tribus”, así como propuestas concretas para impulsar el “desarrollo normal” de los pueblos indios. El énfasis tendría que estar puesto en la investigación de aquellos aspectos sobre los cuales no existían datos, lo que implicaba centrar la mirada en la antropología física, la etnografía y la vida económica. Esos temas estaban vinculados de manera íntima “con el factor mesológicos”, es decir con las interdependencias entre los seres vivos con el medio en que habitaban, así como con la herencia “físico-psicológica”, aspectos que ejercían una poderosa influencia en la vida de los individuos.⁸

En cuanto a la antropología física, había que realizar estudios somatológicos, una estrategia que permitiría elaborar clasificaciones de los grupos étnicos al arrojar luz sobre los tipos antropométricos de las tribus. El estudio fisiológico tendría en cuenta “la influencia del medio ambiente” en el desarrollo del individuo; había que considerar los hábitos alimenticios, el consumo de bebidas embriagantes y cuestiones de higiene. Otro punto básico era el análisis de las patologías y las prácticas terapéuticas tradicionales. Los estudios psicológicos tenían como finalidad “conocer la mentalidad de los indios

7. *Ibid.*

8. *Ibid.* La meseología, según una definición de diccionario, es la “Ciencia de los medios o ciencia que tiene por objeto el conocimiento de las relaciones que unen los seres vivos a los medios en los cuales se desenvuelven; es decir, que esta ciencia se esfuerza en descubrir las influencias recíprocas que los dos términos en presencia, el medio y el ser inmerso, ejercen uno sobre otro, así como las modificaciones resultantes para cada uno de ellos”.

y de los mestizos”; la “psicología” de esos habitantes se vinculaba de manera íntima con sus “características fisiológicas”, en particular con la “endocrinología”, además de “factores del medio cultural”. Aspectos básicos eran el estudio de la puericultura, las causas de mortalidad infantil, la alimentación y las enfermedades de los niños y niñas. En relación con la etnografía se realizarían investigaciones que pusieran de “manifiesto las características psicológicas y de cultura material de los habitantes de la región”, así como su organización social y su folclor. El estudio económico perseguía el objetivo de “crear nuevas fuentes de producción” tomando en cuenta los recursos naturales disponibles, además de mejorar los que ya existían. Identificar nuevos mercados era desde luego fundamental. Los estudios lingüísticos buscaban analizar los “dialectos”, así como elaborar una clasificación y establecer una fonética; había que estudiar la influencia del castellano “en las lenguas aborígenes” y viceversa, poniendo especial énfasis en las causas que impedían la difusión del castellano como lengua nacional. Además, el estudio lingüístico permitiría acercarse más al “conocimiento de la psicología del grupo”.⁹

Otro aspecto básico era el análisis del funcionamiento de las escuelas rurales tomando en cuenta su organización y programas de trabajo para determinar si respondían o no a las “necesidades de la región”. Como complemento, a juicio de Basauri era conveniente “obtener películas cinematográficas con escenas etnográficas” ya que el cine constituía un medio ideal para la conservación de documentos folclóricos; las películas servirían, además, para dar a conocer “diversas prácticas y costumbres” de las diferentes “tribus” que componían “la población indígena”.¹⁰

Mientras que Carlos Basauri escribió varios documentos para la organización de la CII y realizó algunas investigaciones en la MCP de Actopan, Moisés Sáenz viajó por Guatemala, Ecuador, Perú y Bolivia. Como el propio Sáenz lo indica, su larga experiencia en políticas indigenistas en México fue muy importante en ese periplo de medio año; asimismo, su viaje por Latinoamérica le sirvió para formarse una opinión más amplia acerca del problema indígena. Al respecto señala: “Esta experiencia me ayudó para ver mejor los fenómenos relativos en los países indo-americanos que visité”;

9. *Ibid.*

10. *Ibid.*

considerando las “sorprendentes semejanzas”, logró “formular juicios” en torno a múltiples factores comunes a todos los países en relación con “el problema del indio” (Sáenz 1933, p. XIV). De regreso en México, escribió algunos documentos con el objetivo de organizar y establecer una “estación de incorporación” cuyo propósito central era promover la rehabilitación de las comunidades indígenas, así como su “incorporación ... al medio nacional”. El plan que habría de ponerse en ejecución tomaría en cuenta “la idiosincrasia de los vecindarios afectados”, sus costumbres y tradiciones, sus instituciones sociopolíticas y su economía; sin embargo, Sáenz reconoce que existían ciertos límites dado que algunas prácticas y creencias habrían de modificarse “en lo necesario”, de acuerdo con los “requerimientos del programa de nacionalización” impulsado por los “gobiernos revolucionarios”. El principal objetivo era “la incorporación del indio al medio nacional”, respetando su cultura y cumpliendo al mismo tiempo con el “ideal mexicano”.¹¹

La estación tendría que ubicarse en una zona que constituyera una unidad económica cultural “rigurosamente indígena”, en la cual el contacto con el “medio nacional” fuera ya un hecho. En cada comunidad de la región elegida se establecerían “centros culturales de integración social” cuyo propósito sería promover “la organización de los vecindarios sobre una base funcional en términos de las necesidades y problemas locales”, considerando siempre que la meta era alcanzar la “integración nacional”. Las escuelas ya establecidas formarían parte de esos “centros culturales”, estando bajo el cuidado del personal directivo de la CII; lo mismo habría de suceder con las escuelas de nueva creación. La estación buscaría “canalizar todos los servicios de carácter culturalizante y socializador” de las agencias del gobierno federal, estatal o municipal, e incluso de carácter privado, que estuvieran impulsando el desarrollo. Si bien la CII dependía del Departamento de Escuelas Rurales e Incorporación Cultural Indígena de la SEP, por su “naturaleza experimental” tenía que gozar de cierta autonomía técnica, eludiendo el peligro de su posible burocratización. El jefe de la estación habría de tener acceso directo a las autoridades de la SEP, no sólo para rendir informes sino

11. AGN, AHSEP, DMC, c. 76, “Bases para el establecimiento de una Estación de Incorporación del indio del que forma parte la Comisión de Investigaciones Indias de la Secretaría de Educación Pública”, documento elaborado por Moisés Sáenz, 25 de mayo de 1932.

también para solicitar recursos. Sáenz solicitaba tener la atribución de elegir al personal.¹²

LA CAÑADA DE LOS ONCE PUEBLOS

La elección del pueblo y de la región para establecer la sede del nuevo “laboratorio cultural” no fue un proceso sencillo. De hecho, los documentos de archivo indican que se llevaron a cabo varias discusiones al respecto. Sáenz buscaba una “comunidad de perfil indígena marcado” que hubiese “resistido victoriosa ... la lucha con el medio”; una comunidad que hubiera sabido “conservar su idiosincrasia india frente a la invasión mestiza”, algo similar a lo que afirma haber encontrado en Perú.¹³ Buscaba, al mismo tiempo, una comunidad “permeable para que las corrientes externas la hubiesen ya fecundado”. El tema clave era “estudiar al indio” en el punto exacto en que comenzaba a ser mexicano. En otras palabras, debía ser una localidad en la que existiera ya “influencia nacional”, evitando al mismo tiempo “el torbellino mexicano”. Resultaba indispensable cierta “realidad mexicana” y a la vez cierto control de las “fuerzas invasoras”. La comunidad debía ser pequeña y no muy compleja puesto que “las agrupaciones primitivas” constituían ventanas adecuadas para observar “los fenómenos sociales” que le interesaba analizar (Sáenz 1936, pp. 1-2).

12. *Ibid.*

13. En su libro sobre Perú, Sáenz se detiene en la cuestión del mestizaje que, en el caso de ese país, corre paralelo “al desarrollo de la nacionalidad; es más, mestizaje y peruanización” eran “en cierto sentido, sinónimos”. Sáenz afirma: “todo lo que facilita el progreso material, cultural y espiritual del país, el acercamiento de la riqueza, abrir nuevas comunicaciones, difundir la instrucción, integrar el alma nacional, todo contribuye al mestizaje y lo va determinando, lo que vale decir para nuestro caso, todo aquello contribuye a la incorporación del indio al medio nacional. El efecto de las comunicaciones en el mestizaje es evidente. El indio se conserva como tal, remontándose, alejándose. Póngasele en contacto con sus semejantes, sobre todo con semejantes nacionales, es decir peruanos, y su condición típica se relaja, se modifica, se plasma. En este sentido la incorporación del indio es un problema de ingenieros, querámoslo o no” (Sáenz 1933, p. 263). Un poco más adelante, Sáenz señala: “Las comunicaciones juegan igual papel en la asimilación del indio, porque, entre otros efectos, produce el de su movilización. Por motivo de su función, la carretera, el camino, no es entidad estática; es corriente, movimiento. La carretera es un lugar por donde se camina, es también una fuerza que impele a caminar. Las migraciones de población, obligadas por la condición económica, por el régimen social o por cualquiera otra causa, tienen idénticos resultados; la destrucción del indio y su transformación en un indio distinto, mestizo, diríamos nosotros, ‘nuevo indio’” (*ibid.*, p. 264).

Los integrantes de la CII realizaron un primer viaje exploratorio al sur de México “en busca de indios”. A principios de junio de 1932, el equipo viajó, junto con el secretario de Educación Narciso Bassols, a la Mixteca y al Valle de Oaxaca, donde visitaron varias escuelas. Allí, Sáenz recordó la existencia de un lugar desconocido para él, cuyo nombre sabía por referencias y que le parecía romántico: La Cañada de los Once Pueblos, en el estado de Michoacán (*ibid.*, p. 2). Gracias al agrónomo Ramón Camarena, integrante de una MC que operaba en ese momento en la Mixteca, Sáenz supo que se trataba de un lugar con muchos atractivos (*ibid.*, p. 4). Regresaron a la Ciudad de México, para después dirigirse hacia la Cañada. Por tres días estuvieron visitando varios pueblos de la región.¹⁴ La descripción de Moisés Sáenz sobre la Cañada es sin duda significativa, entre otras razones, porque ofrece información relevante sobre la zona de estudio y las metas que perseguía la CII.

La Cañada de Chilchota es amplia y plana en el fondo, tiene una anchura media de unos dos kilómetros de tierra de primera calidad, hay innumerables manantiales en todo su trayecto en la parte sur, en Carapan mismo los hay más abundantes constituyendo todos ellos las fuentes del río Duero. La comarca disfruta de clima templado y yace a una altura aproximada, a juzgar por la vegetación, de unos 1 800 metros sobre el nivel del mar. No hay mosquitos ni malaria, el clima parece muy salubre. Los productos relevantes son, en el orden de su importancia, el trigo, el maíz y el frijol. Todos los solares están llenos de árboles frutales: aguacates, chirimoyos y duraznos. La calidad del aguacate y de la chirimoya es de primera. Hay una regular cantidad de ganado vacuno, la leche es abundante. En tres pueblos existe una establecida industria alfarera. Se manufactura una loza verde de fina calidad en Santo Tomás y mejor todavía en Huáncito e Ichán, una loza roja idéntica a la de Patamba, de fino decorado y de muy buena clase. No hay otras industrias pero la madera es abundante y se la usa con muy buen efecto en las casas para puertas y techos. Se fabrican también baldosas para piso y teja de techo de primera clase. El adobe es magnífico y constituye casi exclusivamente el material para la construcción de las casas.¹⁵

14. AGN, AHSEP, DMC, c. 76, “Informe sobre el viaje a la Cañada de Chilchota, Mich., realizado por los miembros de la Comisión de Investigaciones Indias”, documento elaborado por Moisés Sáenz, 21 de junio de 1932.

15. *Ibid.*

En relación con la propiedad de la tierra, señala:

El estado económico de las gentes parece más alto que el usual entre los indios. La propiedad está bien dividida; la urbana, pueblerina mejor dicho, constituye solares de mediana extensión, donde están edificadas las casas de los indios y que se conceptúan todos de propiedad individual con derecho pleno por parte del propietario; la rústica propiamente dicha, son parcelas de extensión variable, de propiedad comunal en las que los individuos tienen derecho de usufructo y transmisión hereditaria pero no de venta o enajenación ... La extensión de la parcela de labrar es más bien pequeña aunque las tierras son de primera clase y en rendimiento considerable. Las comunidades poseen también tierras comunales de monte, de suficiente extensión.¹⁶

Sobre las disputas agrarias, Sáenz indica:

Muy buena parte de las tierras labrantinas había caído ya en poder de latifundistas o terratenientes extraños que habían despojado a los indios de sus parcelas. La situación cambió radicalmente en el año de 1918 en el que se desarrolló una violenta “revolución agraria” en la comarca que dio por resultado la expulsión de los terratenientes forasteros y la restitución de los indios de sus tierras comunales. No ha habido propiamente repartición de ejidos en la región, hubo sencillamente restitución de las tierras de la comunidad a sus dueños originales. Aunque no hay ejidos en la Cañada si ha habido y hay agrarismo, quiero decir existe una conciencia agraria marcada y una actitud casi agresiva por parte de los indios y sobre todo de algunos de sus directores, indios también, para conservar y defender su derecho. Está pendiente de resolución dar la posesión definitiva de sus tierras a algunos del pueblo.¹⁷

De acuerdo con Sáenz, la Cañada incluía diez poblaciones en total: Chilchota, Urén, Tanaquillo, Acachuén, Santo Tomás, Zopoco, Huáncito, Ichán, Tacuro y Carapan, con una población aproximada de 9 mil habitantes. Para ese momento, Sáenz no tenía contemplado la inclusión del pueblo

16. *Ibid.*

17. *Ibid.*

de Etúcuaro, que después sería integrado al proyecto. No existían, en apariencia, conflictos por límites territoriales. Los pueblos eran “compactos” y las casas estaban elaboradas de “adobe con techos de teja”. Por lo general, cada solar contaba con dos unidades: “la morada propiamente dicha y la cocina”. Chilchota, la cabecera municipal, así como Urén y Tanaquillo, eran los poblados más “amestizados”; la población del resto de las localidades era en su mayoría indígena. El tarasco era un idioma común, incluso en la cabecera municipal. La mitad de la población femenina no “hablaba ni entendía el castellano”. Según Sáenz, 90% de los habitantes utilizaba el tarasco en la vida cotidiana. En cuanto a la indumentaria, los hombres usaban el tipo de traje campesino mientras que por lo menos 25% de las mujeres vestían “el traje típico de las huaris”, es decir, “un enredado de jerga de lana plisado ... sujeto a la cintura con una faja bordada, una blusa decorada con bordados de diseño indígena y reboso”.¹⁸

Sáenz se convenció en aquel recorrido de que Carapan constituía un lugar ideal para fijar la base de la estación de incorporación: “Si bien es cierto que las gentes de la Cañada” eran “típicamente indígenas”, afirma, al mismo tiempo estaban acostumbradas “al trato exterior”, habiendo “recibido influencias del medio social mexicano”. La impresión que se forjó Sáenz de esa primera visita era que esas personas no eran hoscas, además de recibir “a los visitantes en su casa con los modales de un campesino cualquiera de México”; eran seres “corteses, hospitalarios y afectos a la conversación”. En el espacio regional existía una fuerte ideología agrarista, además de “una marcada, decidida y persistente campaña de desfanatización”; de hecho, los curas habían sido expulsados y las iglesias permanecían cerradas. En tres pueblos los edificios religiosos eran utilizados como teatros. En Tanaquillo, el equipo de la CII tuvo la oportunidad de asistir a una fiesta organizada por maestros del sistema estatal de educación, una celebración “muy concurrida”, amenizada por una orquesta de Paracho, en la que se bailaron jarabes regionales y se organizó además un baile popular. El sistema de cargos y las fiestas religiosas habían sido suprimidos varios años atrás. La población estaba dividida en dos: de un lado el grupo de los jóvenes, que era el dominante o hegemónico, proclive a la emancipación, liberal y “desfanatizado”; por otro lado, se encontraba

18. *Ibid.*

el grupo de la gente “madura”, más apegada a la “costumbre”, que se resistía a los cambios sociales y culturales impulsados por los gobiernos estatal y federal, así como por los llamados agraristas.¹⁹

Una figura política central era Ernesto Prado, quien, junto a su hermano Isaac, logró establecer un cacicazgo que se reprodujo hasta finales de la década de 1930 (Castillo, 1985, p. 159). Ernesto fue un reconocido coronel revolucionario, “jefe de las defensas sociales de la región”. Echando mano de la violencia y con el apoyo de pequeños líderes locales y de la Confederación Regional Michoacana del Trabajo (CRMDT), controló el gobierno municipal en la década de 1930 y sus redes se extendieron hacia Morelia y otras regiones como la Sierra Purépecha (*cf.* Calderón 2005). Evangelina Rodríguez Carvajal, maestra inspectora de zona escolar, quien acompañó a Sáenz a su primer recorrido por la Cañada, les hizo saber desde el principio la necesidad de contar con el apoyo de los hermanos Prado para llevar a cabo el proyecto de la SEP (Sáenz 1936, p. 10).

La hegemonía pradista podría representar tanto una ventaja como una desventaja, como el propio Sáenz lo señala en diferentes momentos. De hecho, su percepción fue variando a lo largo del tiempo. Al inicio lo consideró como un elemento positivo; tiempo después, hablaría del cacicazgo como un problema grave de los pueblos indígenas campesinos. Además, la zona presentaba ciertas particularidades que podían convertirse en desventajas. En ese primer recorrido Sáenz plantea que era lamentable la “ausencia de organismos comunales tradicionales” como los consejos de ancianos y cabildos. En ese momento Sáenz consideraba que “el acostumbrado contacto de los indios de la comarca con las gentes de fuera” era también motivo de cierta preocupación; más de doce habitantes de la región habían trabajado en Estados Unidos. Por otro lado, el primer diagnóstico sobre las escuelas y la educación no era muy halagüeño. Existían siete escuelas federales y tres eran parte del sistema estatal de educación; sin embargo, todas experimentaban problemas. Los profesores, afirma Sáenz, no sólo parecían “desganados” sino que les hacía falta “personalidad”. Los planteles lucían en malas condiciones; pese a todo, varias personas se entusiasmaron con la posibilidad de que la SEP llevara a cabo un nuevo proyecto educativo.²⁰

19. *Ibid.*

20. *Ibid.*

Al mismo tiempo, la región presentaba varias ventajas y muchos retos. Las habitantes de la Cañada no parecían estar “encallecidas”, es decir, eran susceptibles de ser transformadas; no eran tampoco “indiferentes ni hostiles”; por el contrario, la primera impresión que se forjó Sáenz fue que se trataba de personas muy dispuestas a colaborar con los integrantes de la EE. El gobierno local era ejercido a través de “jefes de tenencia designados por el municipio”; además, los comités comunales contaban con el reconocimiento del ayuntamiento. Sopesando las ventajas y las desventajas, los miembros de CII consideraron pertinente establecer una Estación de Incorporación del Indio en el pueblo de Carapan, no sólo por “ser el más genuinamente indígena” sino también por ser el “más importante de todos” en términos demográficos, con excepción de Chilchota, la cabecera municipal. En caso de que Bassols estuviera de acuerdo, comenzarían a realizar los trabajos preparatorios de instalación.²¹

La zona constituía un “verdadero laboratorio de experimentación social, en el que concentrándose diferentes agencias del gobierno, se definirán programas, modalidades de acción, métodos y procedimientos encaminados a obtener los medios más eficaces para realizar los propósitos educativos y sociales que el gobierno de la República” buscaba llevar a cabo con los habitantes del campo. La CII estudiaría la forma de “lograr el mejoramiento efectivo de los indígenas mexicanos”, no sólo en el ámbito de la educación sino en diversos aspectos relacionados con la economía, la higiene y cuestiones sociales. Para lograr dichos objetivos era indispensable que la EE contara tanto con el apoyo del Departamento de Salubridad Pública, de la Secretaría de Agricultura y Fomento, así como de la Secretaría de Educación Pública.²²

En un reporte dirigido a Narciso Bassols, Sáenz sostiene que los pueblos de Chilchota constituían “una unidad social y geográfica”, lo que permitiría a la CII obtener “resultados provechosos y definidos”. Por ello la EE, en vez de instalarse en Oaxaca como inicialmente se tenía planeado, habría

21. *Ibid.*

22. AGN, AHSEP, DMC, c. 75, Documento firmado por Narciso Bassols, dirigido al Jefe del Departamento de Enseñanza Rural e Incorporación Cultural Indígena, con fecha del día 7 de julio de 1932. Ese documento reproduce textualmente otro documento originalmente escrito por Moisés Sáenz, dirigido a Bassols, en el que afirmaba que la CII había realizado trabajos previos de exploración para determinar el lugar adecuado para el funcionamiento de la Estación Experimental.

de establecerse en Michoacán. La primera parte del trabajo consistiría en una “exploración completa de la comarca” tomando en cuenta todos los aspectos que pudieran “dar luz para el conocimiento amplio del ambiente” en el que se estaría trabajando, considerando “posibilidades y características”. El trabajo previo de investigación habría de llevarse a cabo en un plazo menor a dos meses. Otro punto central se vinculaba con la educación. Todas las escuelas rurales de los pueblos de la Cañada tendrían que sujetarse “a la orientación” que exigiera “el desarrollo de los trabajos de experimentación” que habrían de llevarse a cabo. Por lo tanto, Sáenz solicitaba a Bassols dar instrucciones a las autoridades respectivas para que las escuelas pasaran a depender de la CII, haciendo a un lado al inspector de la zona.²³

LA ESTACIÓN EXPERIMENTAL

Antes de instalarse en Carapan, los trabajos de la CII comenzaron en la Ciudad de México. Sáenz estaba convencido de la necesidad de levantar un censo. En el área de demografía habrían de considerarse varios aspectos que eran del interés de Carlos Basauri, como el estudio de la “raza”, el parentesco, la religión, los “defectos físicos y mentales”, además de los temas recurrentes de cualquier censo poblacional como nombre, sexo, edad, estado civil, ocupación e ingresos. Se incluía un apartado sobre la estructura social con preguntas sobre la edad en la que se casaban, número de hijos casados, número de hijos emigrantes, número hijos repatriados de Estados Unidos; se considerarían también cuestiones de cultura material en relación con las habitaciones, la forma de vestir, los utensilios domésticos y de trabajo, además de distintos “aspectos culturales de la vida familiar”. Con ello se buscaba realizar una tipología de la población.²⁴

Al igual que en las Misiones Culturales, era importante elaborar un inventario de los recursos naturales de la región para determinar las posibilidades de explotación económica. El plan original de trabajo incluía un estudio estadístico en relación con la distribución de la tierra, aguas y bosques.

23. *Ibid.*

24. AGN, AHSEP, DMC, c. 75, anexo núm. 1, “Investigación sobre demografía”, documento elaborado por Carlos Basauri y el médico de la oficina sanitaria municipal, 4 de julio de 1932.

Las formas de la propiedad de la tierra habrían de ser analizadas. La agricultura y la ganadería eran otros temas muy importantes. Sáenz incluye además cuestiones de economía, industria, comercio, comunicaciones, crédito y costo de la vida.²⁵ La investigación lingüística habría de estar bajo la dirección de Pablo González Casanova, quien sería el encargado de recolectar datos sobre la población hablante del castellano y del tarasco, así como de su distribución por pueblos tomando en cuenta sexo y edad. Habría que indagar también sobre “la naturaleza del conocimiento lingüístico de las gentes” y en relación con “los grados de conocimiento del castellano”. Una vez obtenidos esos datos, se establecerían relaciones estadísticas y sociológicas “entre los dos idiomas [...] para formular [...] *el programa de castellanización*”.²⁶

En relación con los trabajos de preparación Sáenz escribe:

Estudiamos cuanto pudimos en los pocos días de preparación y escribimos, al fin y al cabo, muchas cuartillas. El programa fue tomando cuerpo. Yo, en mi calidad de director, bosquejé el proyecto general: rumbos, propósitos, método. Carlos Basauri etnólogo, listó las observaciones que habrían de hacerse sobre la cultura de la Cañada y sobre todos los fenómenos del dominio de la etnología. Miguel O. de Mendizábal hizo la nómina de los estudios económicos: censo agrícola, análisis del régimen de propiedad, comercio y pequeña industria, observaciones del medio físico-agrícola. Se estudiarían las mejores aconsejables y se organizaría el pequeño crédito. Pablo González Casanova delineó los estudios de lingüística relativos al tarasco y enfocó el problema concreto de la castellanización de la población. Salubridad no había todavía nombrado el médico que adscribiría a la Estación pero el problema relativo mereció desde el principio la más cuidadosa consideración... En los aspectos culturales de instrucción y recreación queríamos desarrollar las actividades que las misiones rurales habían señalado, complementándolas quizá con una acción más organizada en la comunidad adulta y con las expresiones no materiales de la recreación. En cuanto a la instrucción de los niños se pidió que todas las escuelas de la Cañada quedaran bajo la dirección de la Estación (Sáenz 1936, pp. 29-30).

25. *Ibid.*

26. *Ibid.*

La forma en que habría de nombrarse aquel experimento fue también objeto de una larga discusión:

“Estación de incorporación”, “Estación de incorporación indígena”, “Estación de incorporación del indio”: variantes de estilo. Pero luego proponíase: “Instituto social rural”, “Instituto de investigaciones indias”, “laboratorio de sociología indígena”, que denotaba conceptos diferentes. Conocíamos las Misiones Culturales y lo que planeábamos era una suerte de misión cultural permanente asentada en comunidades indígenas, pero precisamente porque las “misiones” habían adquirido una fisonomía muy suya, queríamos nombre distinto para lo nuestro (*ibid.*, p. 13).

Después de varias digresiones, el primer nombre que recibió aquel experimento fue “Proyecto de incorporación indígena”. Era un proyecto, argumentaba Sáenz, “en el sentido que dan al término los ingenieros”, esto es, “una unidad de actividades que se desarrolla para realizar un plan científicamente trazado” (*ibid.*, p. 14); sin embargo, después de unos días ese nombre fue desechado. Al final se llamó “Estación Experimental de Incorporación del Indio” puesto que la idea era “crear un instituto de estudio y de investigaciones de orden etnológico, y más ampliamente, sociológico”. Se buscaba al mismo tiempo llevar a la práctica “un programa de acción tendiente a culturizar al indio y a mejorar sus condiciones de vida y a lograr la integración de las comunidades al conglomerado social mexicano” (*ibid.*, pp. 15-16).

Además de Moisés Sáenz, el equipo inicial estaría conformado por José Guadalupe Nájera y Carlos Basauri. El plan incluía la participación de la psicometrista Ana María Reyna de Olekiewicz, el economista Miguel O. de Mendizábal, la trabajadora social Catalina Vesta Sturges, el médico Felipe Malo Juvera, el agente sanitario Ignacio Hernández, los agrónomos Augusto Pérez Toro y Ramón Camarena, el director de recreación Humberto Herrera, el maestro de música Juan Melena, además de la secretaria Isabel Arellano y el ayudante de oficina Salvador Ortiz Vidales (*ibid.*, p. 34). Sáenz no tenía duda de la calidad del equipo. El propio Sáenz había “ocupado los puestos más altos del ramo educativo” mientras que Nájera poseía una importante experiencia como jefe del Departamento de Misiones Culturales y de Escuelas Normales Rurales. Basauri y Mendizábal eran reconocidos profesionistas en

sus respectivas áreas de especialización. Reyna era “uno de los talentos más brillantes” de su generación. Sturges tenía una larga experiencia en las MC. Eyster Simpson, quien visitó Carapan a finales del mes de agosto, manifestó su sorpresa y beneplácito en cuanto a la calidad profesional de los integrantes de la EE; le parecía insólito que un equipo tan bien calificado estuviera enfocado a tan noble propósito (*ibid.*, p. 35).

Uno de los principales móviles que animaban al grupo, según Sáenz, era una mezcla de “ambición científica” con una fuerte dosis de “emoción social” que muchos mexicanos compartían después de la revolución. Los integrantes de la EE, afirma, eran “apóstoles y misioneros” de una “nueva cruzada para integrar a México”; a todos ellos les “dolía el predicamento del indio” y deseaban aliviarlo; sentían “enorme admiración por los valores espirituales” que representaba o encarnaba el indígena; estaban “encariñados con muchas de las manifestaciones de su cultura tradicional”; querían “hacer que la idea revolucionaria”, así como una nueva forma de organizar la economía, aunado a “nuevos ideales de justicia social”, se realizaran y llenaran “ampliamente a toda la faz” de la tierra mexicana, penetrando “los más apartados rincones” de la república. El ex subsecretario de educación afirma tener conciencia del peligro que corrían de asumir “actitudes apostólicas, sentimentales y románticas”, no obstante su vocación científica. Para que la EE pudiera realizar una “aportación original”, era indispensable dejar de lado “el empirismo fervoroso y adoptar métodos de trabajo más ilustrados y criterios de juicio más severos” (*ibid.*, p. 36).

Sáenz se mostraba muy optimista al arrancar el proyecto. La SEP donó libros para organizar una biblioteca comunal además de proporcionarles materiales para oficina; también la Universidad Nacional entregó algunos libros.²⁷ La Secretaría de Salud donó varios aparatos médicos así como un “arsenal de medicinas”. El equipo de trabajo estaba listo para iniciar la expedición. En cuanto al objetivo de la EE, Sáenz señala que ésta llevaría a cabo “estudios e investigaciones de antropología social” con el propósito

27. La SEP donó un total de 25 títulos como *El arte de empacar fruta*, *Cómo se forma una cooperativa*, *Convivencia colectiva del trabajo*, *Empaque para exportación*, *Manual de la industria lechera*, *Manual de primeros auxilios*, *Nociones sobre la fabricación de jabón o la Ley Federal del Trabajo*, entre otros. La UNAM, por su lado, donó varias publicaciones como *Geografía*, *Física*, *Elementos de botánica*, *Fisiología general*, *Elementos de botánica*, *Estadística elemental*, *El nacionalismo musical mexicano*, entre otros títulos. AGN, AHSEP, DMC, c. 75.

de entender “las realidades del medio indígena” así como “los fenómenos” que influían “en el proceso de asimilación de la población aborígen al medio mexicano”; realizaría además estudios que permitieran descubrir “los procedimientos más adecuados” para que el gobierno federal pudiera lograr “la pronta incorporación del indio a la entidad nacional”, respetando siempre “los valores culturales y espirituales del indio”. Había que, por un lado, respetar “la personalidad humana” y, por otro, dar cabida al “ideal mexicano”. La EE también estaría facultada para observar, valorar e incluso criticar “los métodos y procedimientos” de otras agencias de gobierno que operaban en las localidades como escuelas u organizaciones agrarias. Se buscaba impulsar programas y actividades para “el mejoramiento de las condiciones de vida de las comunidades afectadas”, tanto en la esfera económica como en cuestiones de higiene y salubridad e incluso en el “orden de la cultura espiritual o de la instrucción”. Bajo la jurisdicción de la EE quedaban las escuelas de la SEP de toda la Cañada. El plan era incluir a las escuelas del sistema estatal de educación (*ibid.*, pp. 37-38).

Los miembros de la estación iniciaron “trabajos preliminares, para el levantamiento del censo socioeconómico”; todos ellos realizaron visitas personales y algunos recorridos por la región. Con estos elementos habrían de elaborarse varias encuestas.²⁸ En teoría, Miguel O. de Mendizábal realizaría estudios económicos, incluyendo temas como tierras laborables, montes, pastos, aguas y otros recursos susceptibles de ser aprovechados; estudios de fenómenos meteorológicos, variaciones sobre el clima; formas de propiedad, regímenes de tenencia de la tierra. En cuanto a la agricultura habría que analizar la calidad de las tierras de cultivo, los costos de producción, los tipos de árboles y arbustos frutales, los tipos de agave para la producción de bebidas alcohólicas, los costos para el cultivo y conservación de las cosechas. Se consideraban además estudios sobre ganadería, industrias, comercio, comunicaciones, crédito e incluso costo de la vida.²⁹ Por su lado, la Dirección de Agricultura planeaba establecer una estación zootécnica.

Sáenz planeó llevar a cabo estudios antropométricos, así como una serie de observaciones y mediciones entre los niños de la región. Para ello

28. AGN, AHSEP, DMC, c. 76, Anexo 2, Programa al que deberá sujetarse el estudio económico preliminar del Municipio de Chilchota, Mich.

29. *Ibid.*

solicitó al jefe del Departamento de Psicopedagogía de la SEP los estudios llevados a cabo en la Ciudad de México. En concreto pedía “cédulas antropométricas”, “indicaciones sobre la técnica de las mediciones”, así como un “muestreo de los materiales o pruebas” empleadas. La información recolectada en “un medio indígena rural” como el de la Cañada, habría de ser un insumo para el Departamento de Psicopedagogía. Con ese material sería posible establecer comparaciones entre lo rural y lo urbano.³⁰

El personal de la EE enfrentó algunas dificultades para instalarse en Carapan, puesto que la mayoría de las casas eran “humildes jacalitos de adobe” para uso de “familias pobres”. Si bien existían dos o tres casas grandes, no estaban en renta. El 24 de julio de 1932 llegó una buena parte del equipo. Poco antes había llegado Carlos Basauri, a quien le gustaba vestir como un “explorador” de “grandes cacerías africanas”, con “bota fuerte, pantalón de montar, chamarra de cuero y casco inglés” (Sáenz 1936, p. 39). En el curato de la iglesia se organizó una oficina y se acondicionaron algunos espacios como habitaciones. Puesto que el inmueble se encontraba en muy malas condiciones, fue necesario realizar reparaciones como “el blanqueo de todas las piezas”. Se contrataron carpinteros para amueblar esos espacios, quienes confeccionaron mesas y sillas rústicas; se rentó también una pequeña casa de dos piezas y una habitación independiente para convertirla en consultorio. Ernesto Prado prestó una pequeña casa a la orilla del pueblo, donde se instalaron los dos agrónomos, además de Humberto Herrera, encargado de las actividades recreativas. Carlos Basauri y su esposa rentaron una casa independiente.³¹

El Centro Social

Un día después, a manera de bienvenida, con el apoyo de Ernesto Prado se organizó “una asamblea de maestros, vecinos y escolares de los pueblos de la Cañada”, además de una fiesta “con música y comida popular”. Se propuso entonces la edificación de un Centro Social y una biblioteca. Ahí sería posible

30. AGN, AHSEP, DECI, c. 76, Solicitud de pruebas antropométricas, documento elaborado por Moisés Sáenz, 8 de septiembre de 1932.

31. AGN, AHSEP, DECI, c. 76, “Informe general número 1”, documento elaborado por Moisés Sáenz, 6 de agosto de 1932.

efectuar, entre otras cosas, asambleas y actividades recreativas. Según Sáenz, en esa primera reunión los asistentes estuvieron de acuerdo con la propuesta y se procedió a dar los primeros pasos. La antigua capilla “Vasco de Quiroga”, creada en el siglo XVII, la cual permanecía cerrada por el conflicto cristero, constituía un espacio ideal para llevar a cabo el proyecto cultural. Se nombró una comisión de trece personas para su remodelación, tres por cada cuartel, además de Humberto Herrera, director de recreación. Ese grupo daría inicio a las tareas de remodelación del inmueble, como la apertura de cuatro ventanas, el enjarre de las paredes exteriores y el “blanqueamiento” de las paredes interiores. El plan original especificaba la realización de varias faenas cuatro días por semana, de lunes a jueves. A cada cuartel le correspondía colaborar un día a la semana, es decir, cuatro veces al mes. Al parecer, todo eso fue acordado en la primera asamblea; sin embargo, en la práctica el proceso fue mucho más complejo. El presupuesto original para llevar a cabo los cambios era de 90 pesos, cantidad que se pensaba cubrir con aportaciones voluntarias de la población local; sin embargo, arguyendo “pobreza”, mucha gente se negó a poner dinero de su bolsa. “La verdad de las cosas”, señala Sáenz, es que existía “cierta resistencia” de muchos vecinos para que la capilla fuera utilizada como Centro Social.³²

En una segunda asamblea, las dudas y resistencias comenzaron a volverse evidentes, sobre todo entre las mujeres, quienes hicieron patente su molestia por la intromisión de los gobiernos estatal y federal en asuntos religiosos. Para Sáenz era obvio que una parte de la población de Carapan y la Cañada estaba siendo influenciada por individuos que se oponían a la “obra revolucionaria”, quienes azuzaban “al pueblo” en contra del gobierno; por fortuna, sostiene el ex subsecretario, contaban con el apoyo de “unos cincuenta hombres, miembros de la Confederación Revolucionaria Michoacana del Trabajo”, agraristas y liberales, quienes estaban de acuerdo en apoyar cualquier labor vinculada con la “emancipación del pueblo”. Pese a todas las resistencias y dificultades, los trabajos de remodelación de la capilla comenzaron y contaron con el apoyo de vecinos de Tanquillo y Urén, quienes donaron para el proyecto la cantidad de 20 pesos. La EE asignó 40 pesos de su presupuesto

32. *Ibid.*

para el remozamiento de la capilla; el resto sería cubierto con cuotas voluntarias de los integrantes de la estación.³³

Como en las Casas del Pueblo, en las escuelas rurales o en las MC, la idea era crear nuevos espacios de socialización. Para Sáenz el Centro Social de Carapan representaba una de las principales estrategias civilizadoras de la EE; de hecho, una parte muy importante de su libro narra, por un lado, varias dificultades y algunos detalles de la remodelación y de la capilla Vasco de Quiroga, y por otro, las reuniones sociales que se llevaron a cabo en el periodo durante el cual estuvo dirigiendo aquel experimento. En cuanto a las dificultades, en sus notas del primero de agosto Sáenz escribió: “no fue fácil reunir a los del Cuartel Núm. I para la faena”. Sobre la resistencia a colaborar escribe: “hay un disimulo socarrón de parte de todos”. Otro problema fue que aquellos pobladores no sabían nada de albañilería ni de carpintería. El tercer día fue más productivo dada la participación de “tres fieles agraristas” y la contratación de varios albañiles de Purépero, quienes comenzaron a hacer las ventanas. El 16 de agosto, el jefe de la EE señala: “la decantada cooperación vecinal no aparece.” Para ese momento se había dado cuenta de la existencia de una “tradición horrible de obras públicas forzadas, de faenas injustas y excesivas, de abusos de autoridad para provecho privado”, que ponía a los “indios a la defensiva”. La persuasión era insuficiente y parecía necesario recurrir a la fuerza: “obligadamente, por orden de autoridad y con presión oficial inflexible”, señala, “sí saldrán a hacer trabajos; de grado no”. Además de la “resistencia habitual”, influía también “la división del vecindario” así como “la poca voluntad de la mayoría” para utilizar la capilla como Centro Social. Incluso los agraristas, que de “palabra” se habían comprometido a colaborar en el proyecto, en realidad no participaban. “Lo único que queda claro”, señala Sáenz, “es que todos, fanáticos y liberales, le sacan el bulto a las faenas”. Las obras de remodelación avanzaban gracias a los trabajadores contratados. Fueron muy pocos vecinos que, a regañadientes, cooperaron con desgano, batiendo un poco de lodo o acomodando tejas en el techo. Fue posible conseguir madera para las reparaciones por el hecho de que algunos agraristas presionaron a varios “fanáticos” (Sáenz 1936, pp. 132-136).

33. *Ibid.*

Pese a todos los problemas, el 16 de septiembre de 1932, es decir, el día de la celebración de la Independencia, pudo llevarse a cabo una fiesta de inauguración del nuevo Centro Social, aun cuando las obras de remodelación no habían sido concluidas. “A las once de la mañana estaba listo el salón. Paredes inmaculadas, torrentes de luz por las ventanas: mesas y bancas en su sitio.” Un detalle emblemático fue la colocación de un altar cívico conformado de “ramas y flores con los tres colores simbólicos”, es decir, con la bandera mexicana, en lugar del antiguo altar católico. Ese día “la gente enteró como en procesión y colmó la sala”. Sáenz no tenía duda: “todo Carapan era una comunidad de gozo” (*ibid.*, p. 137). A partir de entonces comenzaron a llevarse a cabo varias reuniones sociales. El 24 de septiembre, al caer el sol, el salón se encontraba lleno. Las personas llegaban y se sentaban “aparentemente sin otro objeto que disfrutar del asiento y admirar la sala”, considera Sáenz; algunos gozaban al tener la oportunidad de admirar “cuadros de propaganda agrícola” que colgaban de las paredes. Colaboradores de la EE leyeron fragmentos de libros. “Entre plática y plática se toca la victrola. Ensayamos algunas canciones” (*ibid.*, p. 138). En su libro sobre Carapan, Sáenz narra algunas de esas reuniones sociales en tono de satisfacción:

Con el anuncio del cine, la gente no cabía en el salón. Hay cuando menos una tercera parte de mujeres ... Nájera hace la lectura del periódico [...] Lee una noticia sobre los jueces de lo civil que se han solidarizado con el Presidente, por ejemplo, y les explica qué son jueces, cuantas clases hay, qué es la Suprema Corte, la División de Gobierno de la Nación en tres poderes, y al fin de tanta explicación casi no lee. Por otra parte, la Señora Reyna lee dos fábulas, pero antes tiene que explicar lo que es una fábula, hace preguntas sobre los animales que en las que va a leer intervienen y todavía después de leer, atormenta al auditorio queriendo que deduzca la moraleja. Es demasiado didactismo.

De “Lecturas Clásicas Infantiles” leí la escrita por Luis González Obregón sobre el sitio de México Tenochtitlán. No doy muchas explicaciones, aunque por vía de introducción, ambienté la lectura en medio minuto, hablando de la venida de los españoles y la conquista. Mostraron interés. Eran dos de los temas de atracción, el guerrero y el indio propiamente.

Hicimos un experimento interesante. Les dije que iba a poner dos piezas en la victrola, que quería que se fijaran bien y que me dijese después cuál les gustó

más. Se puso en seguida un fox de jazz de los más bonitos y con buena orquesta y después la marcha de los Contrabandistas, de Carmen, ejecutada por la Sinfónica de Filadelfia, bajo la Batuta de Stokowski. Escucharon con reconcentrada atención y luego, ordenadamente tomamos las opiniones. Por el jazz hubo quince votos, por la marcha todos los otros. La cosa fue clara.

De cine les di una película del mar en Acapulco, con mucho juego de olas. Les gustó. Les llamaba la atención la piel negra de algunos bañistas, así como otros tenían el color blanco (Sáenz 1936, pp. 148-149).

Sobre la participación femenina en las reuniones sociales, Sáenz escribe en su diario del día 14 de octubre: “Hay unas mujeres que no faltan y son las primeras en llegar. Lo cierto es que una vez que les pasa el primer susto son más valientes que los hombres y más despiertas. Cuando entablamos conversación en el Centro participan ellas mejor que los varones”. Ese mismo día todos los presentes disfrutaron entonando la melodía *Yo tenía diez perritos*: “Gozaron con el sonsonete”, afirma Sáenz, “con el placer de contar, con el deleite de acordarse de la rima”, por primera ocasión los escucharon “reírse con toda la gana”. También se dio una plática sobre el maíz y se leyeron notas de dos periódicos nacionales (*ibid.*, pp. 151-152). Atraídos por el cine, los Prado estuvieron presentes en la reunión del día 15 de octubre, aun cuando no pudo realizarse la función por falta de energía eléctrica. Nájera leyó entonces el cuento de *La Cenicienta*. Como una muestra de la creación de “intereses mentales”, Sáenz subraya la atención con que el público siguió aquel relato. (*ibid.*, p. 154).

El titular de la SEP y un grupo de personas que lo acompañaban, realizaron una visita el 6 de octubre de 1932:

El licenciado Bassols y su comitiva asistieron a la reunión ordinaria del Centro. La casa estaba llena a reventar; eran por lo menos doscientas cincuenta almas. Como una tercera parte han de haber sido mujeres. Seguimos más o menos el programa de costumbre: canciones, lectura de periódico, unos sones cantados por Hilario y por Juan, que se revelaron y el cine. Salvador Novo les contó unos cuentos que la gente entendió y gozó; Roberto Montenegro empezó hablando de arte y tuve que cortarle porque la concurrencia ni comprendí ni sentía interés por lo que estaba diciendo, por más que era sencillo y que venía al caso; pero en seguida contó una

historia de animales con frases onomatopéyicas, que les gustó enormemente (*ibid.*, p. 146).

La descripción que ofrece Salvador Novo de la misma reunión social denota contrastes interesantes en relación con la narración de Sáenz:

La capilla está llena, rebosante de indígenas, viejos graves, mujeres gordas, jovenzuelos sudorosos, chiquillos. Presidimos frente a ellos como si fuéramos a dar misa, y el primer número de la función consiste en la lectura que hace el señor Nájera de un periódico bastante atrasado [...]. Ya todas esas cosas que dice el periódico ocurrieron en ese otro mundo de la lejana ciudad a que no irán nunca estos indios. Afortunadamente para ellos, no entienden nada de cuanto les lee el señor Nájera, por más que les explica. No se produce contacto alguno entre su atención y la noticia de aquel planeta que es la ciudad de México. Pasamos a otra cosa, que nos canten, y luego cada uno de nosotros tiene que referir un pequeño cuento a los indios [...] Después se exhibe una película que Moisés ha tomado de una boda en el pueblo. No puede describirse el júbilo de aquella gente al reconocerse en la procesión pintoresca, en las danzas, en los novios (Novo 1933, pp. 54-55).

En el mes de noviembre Sáenz solicitó lámparas, victrolas y bibliotecas para los pueblos de Tanaquillo y Urén. En ambas localidades las iglesias estaban destinadas a la creación de Centros Sociales como el de Carapan; sin embargo, por la falta de condiciones adecuadas, dichos proyectos permanecían estancados. “La Estación cree haber encontrado una forma de programa adecuado [...] y está lista para desarrollarlo”. Sáenz solicitaba alumbrado y libros para una biblioteca; pedía también cuatro lámparas de gasolina “y unos veinticinco discos para cada una y dos bibliotecas del tipo rural”, similares a la que ya se habían establecido en Carapan. “Los discos deberán ser variados, de música buena de orquesta y de banda, de la llamada clásica como una tercera parte y música popular mexicana, canciones especialmente, otra tercera parte; de música de jazz una sexta parte y de piezas de canto de ópera la restante sexta parte”.³⁴

34. AHSEP, DMC, DECI, c. 45, Solicitud de lámparas, victrolas y bibliotecas, documento elaborado por Moisés Sáenz, 2 de noviembre de 1932.

Escuelas

Desde el establecimiento de la EE, sus integrantes comenzaron a realizar trabajos en las escuelas de la región. El primer diagnóstico fue negativo. Los maestros no mostraron mucho interés en sus centros de trabajo ni en su responsabilidad social; a juicio de Sáenz, existía también “desidia de parte del vecindario”; por ninguna parte se asomaba “la nueva escuela rural” que el gobierno federal se afanaba en instaurar. Durante los primeros días la EE impulsó “labores de mejoramiento”. El objetivo en el corto plazo era transformar a esas escuelas en planteles “tipo”, es decir, instituciones que se ajustaran “de manera efectiva a las condiciones ... que se consideraban típicas del promedio de las escuelas rurales del país”. Para alcanzar esa meta era necesario que los Comités de Educación funcionaran de manera adecuada además del establecimiento de anexos como gallineros y campos de cultivo; se requería también higienizar las aulas y promover el aseo de los escolares. Los maestros tenían la responsabilidad de “realizar las mejoras necesarias” para elevar las escuelas a un “nivel normal”.³⁵

La mayoría de las escuelas de la Cañada, en su origen, estuvieron adscritas al gobierno del estado, siete de las cuales pasaron a depender de la federación; con todo, ese cambio no representó ningún avance. Sáenz escribe:

Las escuelas no merecen ni siquiera el mote despectivo de “escuelas de leer, escribir y contar” pues el aprovechamiento que de estas artes fundamentales observamos es casi nulo. Todos aquellos atributos que solemos asociar con los miles de escuelas rurales fundadas por la Revolución, están ausentes en estas de la Cañada. Tan general es la falla y tan inexplicable, que he llegado a preguntarme si al definir la Escuela Rural, no habremos sido víctimas de algún miraje de idealismo. Los planteles de la Cañada distan mucho de estar socializados; no tienen anexos para el desarrollo de aquellas ocupaciones que tornen activa la enseñanza; los maestros son indiferentes y apáticos; los niños andan sucios hasta dar asco. El programa de la enseñanza es creación caprichosa de los profesores y de las circunstancias. No hay horarios, ni orden en lo que se hace. La asistencia es irregular. Los edificios,

35. AGN, AHSEP, DECI, c. 45, “Informe general número 1”, documento elaborado por Moisés Sáenz, 6 de agosto de 1932.

aceptables en sí, no se aprovechan debidamente; están sucios y dilapidados. Hay escuelas junto a la cárcel; otras, donde los niños se la pasan en el portal porque las piezas que deberían ser aulas, sirven de habitaciones para el maestro (Sáenz 1936, p. 60).

La escuela de Carapan fue fundada originalmente en 1896 y en 1929 se hizo federal. Entonces existían tres maestros y la escuela se ubicaba en la casa de gobierno. La limpieza de los salones daba mucho que desear; tanto la luz como el aire eran insuficientes. Además, la cárcel se encontraba a un lado. De una población escolar de 236 alumnos, la asistencia media era de 75 niños. Los quince pupitres eran totalmente insuficientes. Sólo había un pizarrón. La biblioteca contaba con 69 libros, muchos de ellos deteriorados. No había implementos de agricultura y el material deportivo era prácticamente inexistente. El jardín escolar estaba en muy malas condiciones; además, el campo de cultivo era en realidad aprovechado por un habitante local, quien entregaba la mitad de la cosecha a la escuela. Por la noche asistían a clases 18 adultos. Los alumnos eran indígenas, aunque de manera excepcional asistía algún mestizo. Hablaban tarasco y muchos de ellos no entendían español. La mayoría asistían desaseados y andrajosos; además, casi todos mostraban señales de “pediculosis”, es decir, tenían piojos y su piel mostraba signos de irritación (*ibid.*, pp. 63-64).

En Tacuro la escuela fue fundada en 1932 y para ese entonces se estaba terminando de construir un nuevo edificio con un ancho corredor y dos salones. Había un solo profesor, quien tenía fama de ser buen maestro. De los 33 alumnos, trece asistían a clases desaseados y quince muy desaseados; diez de ellos vestían “andrajos” mientras que 17 se presentaban mal vestidos. El maestro impartía clases de enseñanza de la lectura, escritura y lengua nacional; daban también lecciones de aritmética y cálculo, además de enseñar prácticas de higiene y de agricultura (*ibid.*, p. 67). La escuela de Ichán presentaba varios problemas. La maestra utilizaba un salón como habitación, donde vivía de hecho con su madre. El edificio estaba sucio, descascarado, “con malos pisos” y “mala ventilación”. El mobiliario era “horrible”. De una población escolar de 120 niños, 80 asistían a clase. Las seis bancas y los seis escritorios, además de estar desvencijados, eran totalmente insuficientes. El jardín se encontraba en muy mal estado. La escuela no tenía hortalizas y carecía de campo de

cultivo. Todos los niños eran indígenas y lucían más sucios que en los otros pueblos de la Cañada. El horario de clases era totalmente irregular. El director de la escuela, un joven de 18 años egresado de la Escuela Normal de Erongarícuaro, carecía de iniciativa y era muy tímido. Por su lado, la escuela de Huáncito, creada en 1887 y ubicada en el curato de la iglesia, se hizo federal en 1928. El edificio era oscuro y sucio. Las clases se impartían en un ancho pasillo ya que las dos habitaciones que podrían servir como aulas eran utilizadas como habitaciones. Una por el maestro y otra por su ayudante y su madre. Eso sí, el jardín era hermoso, con muchas planta de ornato. De los 50 niños que asistían, sólo 25 podían utilizar un asiento. No tenía gallinero ni implementos de agricultura. En el caso de Zopoco, “el pueblo más indígena de la Cañada”, la escuela fue fundada en 1929, justo a un lado de la cárcel y de la Jefatura de Tenencia. Ahí también los niños tomaban clases en el pasillo puesto que el espacio que debía ser utilizado como salón servía de habitación para la maestra y su mamá. Si bien no contaba con palomar, gallinero, parcela o campo de cultivo, disponía de un patio en el que se practicaba baloncesto y en el que era posible llevar a cabo “algunas recreaciones organizadas”. De los 90 niños en edad escolar sólo asistían a clase 58, aunque muchos de ellos de manera irregular (*ibid.*, p. 73).

A manera de resumen, Sáenz destaca varios aspectos significativos. Sobre el estado material de las escuelas señala que el diagnóstico no era tan negativo, aunque todas eran oscuras y seis de ellas insuficientes para el número de niños inscritos; la mitad de los inmuebles eran utilizados como casa habitación. Todas las escuelas necesitaban ser limpiadas y pintadas. Cinco de diez inmuebles tenían problemas de mobiliario y el material escolar era insuficiente, además de carecer de implementos para la agricultura. Si bien contaban con un jardín, la mayoría estaba muy descuidado y no se utilizaba para fines recreativos. A pesar de que la Cañada era una zona propicia para la agricultura, cinco de las diez escuelas no contaban con campo de cultivo y en las otras cinco los infantes no participaban en la producción agrícola. Sólo las escuelas de Tanaquillo y Tacuro contaban con taller de carpintería. Eso sí, en las diez escuelas existían campos deportivos con canastas de baloncesto, un deporte que se jugaba con “asiduidad por muchos de los niños y por los jóvenes” (*ibid.*, pp. 87-89).

La población escolar de la Cañada era de 467 alumnos, de los cuales 66% estaban inscritos en la escuela aunque el promedio de asistencia era 43%. La mitad de esa población era menor de diez años y de ese total 50% era del sexo femenino, proporción que tendía a inclinarse hacia los varones en el segmento de población de diez y catorce años. El panorama era “desconsolador” en relación con el aseo personal: 299 niños podían ubicarse en el grupo de los sucios o muy sucios; 108 mostraban signos de pediculosis y 273 vestían “ropas pobrísimas o andrajosas”. Para Sáenz resultaba muy significativo el hecho de que los infantes indios, en sus hogares eran “vivarachos y juguetones”, mientras que en el aula se mostraban tímidos, ariscos y apáticos. Esa actitud pasiva en las escuelas no respondía a “la naturaleza de los niños o a las condiciones del ambiente extraescolar” (*ibid.*, pp. 91-93); el problema estaba en la escuela misma y en los maestros.

En cuanto a la relación de la escuela con la comunidad, el diagnóstico tampoco era muy positivo. Sólo en tres poblaciones existían comités de educación; sin embargo, en la práctica ninguno funcionaba. Las escuelas parecían moverse en el vacío y “la mayor parte de los maestros” estaban desconectados de las comunidades en las que trabajaban, en parte por la gran rotación del personal. La escuela como centro o núcleo social era tan sólo un ideal de la SEP, muy alejado de la realidad cotidiana. Además, la división política entre “agraristas” y “fanáticos” afectaba el desempeño de las instituciones educativas. De palabra, el grupo de los agraristas era el único que estaba dispuestos a hacer algo por las escuelas; en contraste, los conservadores o “fanáticos” se negaban a cooperar (*ibid.*, p. 97).

Una vez realizado el diagnóstico, la EE se propuso “mejorar las condiciones educativas de la Cañada”. En primer lugar era necesario “elevar el nivel de las escuelas” en varios sentidos. En cuanto al aspecto material, el plan de mejoras implicaba el uso de las instalaciones para fines educativos, lo que significaba dejar de usar las aulas como habitaciones para el personal docente. Urgía abrir puertas y ventanas para mejorar la iluminación y ventilación. Había también que limpiar y pintar las aulas y los edificios, además de construir los muebles necesarios para que todos los niños contaran con mesas y bancas. Era fundamental crear los anexos necesarios y cuidar que los instrumentos agrícolas fueran utilizados para enseñar a los niños a cultivar el campo; las hortalizas debían producir legumbres y los campos deportivos tenían que

mejorarse. Había que reglamentar horarios, impulsar “una intensa campaña de higienización y de aseo entre los niños”. Crear Comités de Educación constituía otro aspecto fundamental. Había que impulsar la realización de juntas de maestros para el “estudio y consideración de los problemas de la enseñanza” así como “desarrollar un curso de mejoramiento profesional” de los maestros a partir de “los problemas de la experiencia diaria” (*ibid.*, p. 103).

El onceavo pueblo de la Cañada

El caso de Etúcuaro es significativo puesto que refleja bien los ideales de Sáenz respecto a la comunidad campesina que, a su juicio, habría de constituir el México moderno. Solicitó a la SEP incluir ese pueblo dentro de la jurisdicción de la EE a pesar de que esa localidad era parte del municipio de Tangancícuaro. Además de ser el onceavo de la Cañada, era un buen ejemplo a seguir. En Etúcuaro se había llevado a cabo el reparto agrario y existía una “comunidad de vigorosos ejidatarios”; había además una escuela que a juicio de Sáenz resultaba ejemplar, tanto para el pueblo como para la secretaría. Incluir a Etúcuaro en el experimento permitiría la comparación entre comunidades con diferentes niveles de desarrollo e integración. La solicitud de Sáenz fue atendida, por lo que la profesora inspectora, Evangelina Rodríguez Carvajal, dejó de tener injerencia en la escuela de ese pueblo.³⁶

Las notas de campo de Sáenz reflejan su entusiasmo por Etúcuaro. El maestro de música de la EE, Juan Melena, organizó una escolta con los músicos locales. El médico realizó varias consultas y Catherine Vesta Sturges visitó distintos hogares. Según el agente sanitario, era muy fácil trabajar con los habitantes del lugar, quienes habían accedido sin problema a ser vacunados, gracias a lo que logró aplicar cerca de 300 dosis en poco tiempo. Un domingo, Reyna, Sturges, Herrera y Sáenz visitaron el pueblo. En esa ocasión llevaron cine a la comunidad. Un lugareño con habilidades para la electricidad, don José María, creó una pequeña planta de luz, la cual fue utilizada para la proyección de las películas. Dado el espacio reducido y la gran demanda, fue necesario realizar varias funciones. “El regocijo de los espectadores nos conmovía. De momentos, aquello se tornaba en alboroto”.

36. AGN, AHSEP, DMC, DECI, c. 45, “Memorandum”, documento elaborado por Moisés Sáenz, 13 de julio de 1932.

Según Sáenz, aquellos indios estaban ya más “hambreados de distracción”; el entusiasmo fue tan grande como el mostrado por los habitantes de Carapan en las primeras tertulias organizadas por la EE; la diferencia estaba en que los habitantes de Etúcuaro manifestaban su entusiasmo “broncamente, con aplauso, silbido y mucha bulla” (*ibid.*, p. 285).

La maestra inspectora escribió entusiastas palabras sobre la escuela de Etúcuaro:

La inauguración del edificio escolar que desde abril del año de 1930 se estaba construyendo en Etúcuaro se llevó a efecto el día 30 de abril del año en curso. Dicha inauguración ... constituye el esfuerzo y sacrificio de los campesinos. Este edificio es el orgullo de esta zona, tanto por su aspecto arquitectónico como por el valor material que representa, se destaca majestuoso en medio del caserío humilde sirviendo de ejemplo a los pueblos circunvecinos. Motivo de orgullo y satisfacción fue el hecho notable de haber tenido con nosotros ese día al C. Gobernador Gral. de Div. Lázaro Cárdenas, quien demostrando humildad y gran cariño no tuvo inconveniente en asistir a acto tan importante, siendo él mismo el que entregara el edificio en manos de la niñez con frases candentes y llenas de esperanza para el campesino que empieza a emanciparse.³⁷

Para Evangelina no había duda de que el edificio de la escuela de Etúcuaro materializaba el esfuerzo del campesino preocupado por “tener una buena casa donde educar a sus hijos, antes que una buena iglesia”. En el mismo año de 1932 se constituyó otra escuela en la zona bajo la jurisdicción de la inspectora Rodríguez, en la localidad de El Triunfo. En ambos casos, la inauguración de los edificios constituyó una “verdadera nota social”. Etúcuaro contó con la participación de Cárdenas, “quien proporcionó al vecindario su ayuda material para la construcción” del edificio. En el caso de El Triunfo, la nueva escuela era el resultado del esfuerzo de los vecinos del lugar.³⁸

37. AGN, AHSEP, DEF, c. 152, Informe del mes de abril de 1932 de la Inspectora Evangelina Rodríguez Carbajal, 5 de mayo de 1932.

38. AGN, AHSEP, DEF, c. 152, Informe del año escolar de 1932 de la Inspectora Evangelina Rodríguez Carbajal, 23 de noviembre de 1932.

Otras actividades

Desde el inicio de la EE se instaló un pequeño consultorio para ofrecer servicios médicos, no sólo por el hecho de que la atención a la salud era uno de sus principales objetivos, o por la significativa demanda de la población a ese respecto, sino también por tratarse de una estrategia que permitiría ir ganando la confianza de la población. Aunque la estación debía pagar una renta de cinco pesos mensuales, el servicio era gratuito y, debido al nivel de demanda, fue preciso establecer horarios. Ahí se instaló una mesa, un mostrador y un diván para realizar “reconocimientos”. La Secretaría de Salud lo dotó de un arsenal de medicinas suficientes para el inicio de los trabajos en materia de salud. Pese a la buena recepción del servicio, no faltó la “vieja”, señala Sáenz, que opinara que no existía ninguna necesidad de un médico puesto que las personas habrían de morir cuando dios así lo quisiera. El proyecto era establecer un “consultorio central” y un dispensario, además de un pequeño hospital en Huáncito, “el pueblo más céntrico de la Cañada”, con el apoyo de “algunos vecinos caracterizados de Tanaquillo”.³⁹ Al realizar un balance sobre los proyectos impulsados por la EE durante el primer semestre de actividades, Sáenz señala que el consultorio funcionó con regularidad y eficiencia. Tanto el médico, como su ayudante y la trabajadora social, estuvieron trabajando en toda la cañada. Según Sáenz, prácticamente todos los habitantes de la región fueron vacunados. El agente sanitario, apodado “el Insurgente”, padecía de “un complejo de vacunación: persona a la que veía, persona a la que vacunaba” (Saéñz 1936, p. 299).

La EE estableció un campo para la experimentación y la enseñanza del cultivo de hortalizas. Ernesto Prado facilitó un terreno y durante los primeros días se llevaron a cabo algunas pesquisas para determinar las mejores formas de aprovechar esas tierras; la mayor parte fue destinada a la instalación de “hortalizas de aprendizaje y demostración”; en algunas porciones se sembraron árboles frutales o se practicó la avicultura. Un grupo de jóvenes comenzó a trabajar en un terreno de la escuela sembrando hortalizas; mientras tanto, otro grupo inició trabajos de carpintería. Con la idea de estimular el interés

39. AGN, AHSEP, DECI, c. 45, “Informe general número 1”, documento elaborado por Moisés Sáenz, 6 de agosto de 1932.

de los jóvenes en dichas actividades, Sáenz decidió pagar de su propia bolsa 25 centavos al día a los alumnos que asistieran con regularidad a las prácticas. De esa forma garantizó asistencia regular a los talleres.⁴⁰

La ruptura

Aun cuando Sáenz planeaba permanecer en Carapan por un periodo indefinido de tiempo, abandonó el proyecto en febrero de 1932; su inesperada salida tuvo que ver con las diferencias entre él y Narciso Bassols. Este último acusó a Sáenz de realizar agudas críticas a la SEP en un artículo publicado en el boletín de la propia secretaría bajo un seudónimo. Sáenz resume el asunto con las siguientes palabras:

Llegamos a Carapan en julio (de 1932). Para mediados de enero del siguiente (1933) me despedía de mis amigos de la Cañada. La Estación continuó por el resto del año. Salí de Carapan porque dejé la Secretaría de Educación Pública. No había relación de causalidad entre las dos salidas, sin embargo, la cuestión con el Ministro Bassols, fue de opiniones y punto de vista en cuanto a la política educativa general, y particularmente, sobre las relaciones del titular y algunos altos jefes de la Secretaría, con los maestros. Menciono el hecho, únicamente para explicar por qué, no obstante mi entusiasmo y las perspectivas, corté tan prematuramente la experiencia. Cabe también decir que siendo Carapan una creación tan mía, no podía ser heredada con buena gracia ni por Bassols, ni por un sargento de la empleomanía, Rafael Ramírez. Casi todos los compañeros que fueron conmigo a Carapan continuaron allá pero para nadie era un secreto que después de mi pugna con el Ministro, la Estación estaba condenada a muerte; no precisamente porque yo fuera indispensable, cuanto porque Ramírez subrayaba su lealtad en turno combatiendo el “Saencismo”, que no existía por otra parte, más que en su mediocre y metodológica imaginación (Sáenz 1936, pp. 295-296).

Sáenz formuló un balance de la obra realizada en el periodo en el que estuvo a la cabeza del proyecto. En cuanto al cuestionario, afirma que se llevó a cabo; sin embargo, los resultados aún no estaban listos al momento de su

40. *Ibid.*

salida. Por su lado, Basauri había realizado varias “observaciones etnológicas”, además de múltiples “mediciones antropométricas”. Por su lado, Reyna “empeñosamente organizó las investigaciones sobre algunos fenómenos mentales”; también, en colaboración con Nájera, realizó pruebas sobre rendimiento escolar de los niños de la Cañada y “aplicó... test de vocabulario... para medir conocimientos apreciables sobre el fenómeno del lenguaje”. Reyna se encontraba organizando otras pruebas mentales que buscaban analizar “la inteligencia y las aptitudes de los indígenas de la Cañada”; asimismo iniciaba “un estudio sobre la intensidad relativa de los motivos de ‘cooperación’ y ‘competición’ en adultos y en niños de la escuela”. Aquella psicóloga, a juicio de Sáenz, buscaba “cerciorarse de (1) hasta qué grado elegirían los individuos de la Cañada trabajar en beneficio del grupo en lugar de trabajar para sí propios y (2) hasta qué grado cederán los individuos su trabajo en beneficio del grupo si retenerlo significa ganancia personal”. El trabajo de Reyna “arrojaría luz sobre ese vago ‘espíritu comunal’ de que tanto se habla cuando se trata de indios” (*ibid.*, pp. 296-297).

Respecto a su propio trabajo, Sáenz reporta varias actividades. Echó a andar un estudio detallado sobre alfarería tomando en cuenta aspectos técnicos, económicos, estéticos y psíquicos. Otro tema de su interés fue “la distribución de los productos de la Cañada” además de los mercados locales. Las migraciones y la difusión cultural formaban también parte de sus pesquisas. Sobre el tema, afirma: “El problema fundamental de la Cañada era justamente el de la mexicanización... Convenía estudiar la movilidad de las gentes, el choque de intereses, la modificación de la cultura en sus formas objetivas, tales como trajes, ritos, fiestas, alimentación y casa. Pretendía con todo esto encontrar los índices de mexicanización y si fuera posible valorizarlos”. No buscaba generar un “índice biológico” o grado de mestizaje; la idea era tomar en cuenta “patrones culturales y económicos” (*ibid.*, pp. 298-299). En relación con obras materiales, destaca el inicio de la construcción de una nueva escuela en Carapan, mientras que en Huáncito continuaba el proyecto de crear un Centro Comunal que incluía la edificación de un hospital regional, una sala pública, una escuela, una casa para el maestro, además de un museo de cerámica regional y un vivero de aguacate en el que se experimentarían injertos con “yemas de árboles selectos” (*ibid.*, p. 299).

EL INTERINATO DE CARLOS BASAURI

Tras la salida de Sáenz de Carapan y de la SEP, Carlos Basauri quedó a la cabeza de la EE de manera provisional e hizo varias críticas al trabajo desarrollado por su antecesor. Incluso desde antes de la salida de Sáenz, Basauri escribió un informe a Bassols en el que criticaba el trabajo llevado a cabo bajo la conducción de Sáenz. La EE se había dedicado principalmente a actividades prácticas, mientras que las tareas de investigación habían quedado en el olvido, por lo que la estación era algo muy similar a una Misión Cultural Permanente. Sáenz se equivocaba al suponer que era suficiente con llevar a las comunidades algunos elementos “de la civilización más avanzada como la luz eléctrica, herrería, sillería, hortalizas”. Basauri creía que lo más importante era construir “una base científica” para determinar con precisión cuáles elementos reportarían “un beneficio real a los vecinos de la Cañada”. El apoyo a las industrias tendría que estar basado en investigaciones científicas y no en buenas intenciones y nobles propósitos. Para probar este argumento, Basauri elabora un detallado análisis de las condiciones de producción, costos, mercado y problemas de distribución de las sillas que se planeaba elaborar en el taller de carpintería. Además de que su uso era poco frecuente, en Paracho había una “industria” bien desarrollada. Era claro que el proyecto de fabricación de sillas promovida por Sáenz estaba destinada al fracaso.⁴¹

Basauri planteó a Bassols la necesidad de reorientar los trabajos de la EE. Había que comenzar haciendo investigación y experimentación hasta encontrar un método adecuado que, tomando en cuenta las especificidades regionales, fuese aplicable en otras partes del país; a pesar de que afirmó en varias ocasiones el hecho de que el país era una suma de regiones, “de estados culturales” diversos, al mismo tiempo pensaba que existía “mucho en común en todas las poblaciones rurales, principalmente en las poblaciones indígenas” en cuanto a sus “características físicas, psicológicas, sociales y económicas”. Aquel personaje proponía “un amplio estudio etnográfico”, tanto de la Cañada como de otros pueblos que interactuaban con la región,

41. AGN, AHSEP, DER, c. 42, “Informe sobre la entrega que hizo el C. Prof. Moisés Sáenz, de la Estación Experimental de Carapan”, documento elaborado por Carlos Basauri, 24 de febrero de 1933.

como Paracho, Cherán, Zamora, Purépero y Uruapan. El conjunto de todas esas poblaciones constituía “una verdadera unidad”.⁴²

Después de ocho meses de trabajo, se tenía un conocimiento superficial de la región. Sáenz se había negado a incluir en las tareas del censo temas relacionados con “la psicología” de los indios y “las condiciones políticas y sociales de la Cañada”. Al no tener en cuenta estos elementos, no era posible prever las reacciones hostiles de los habitantes locales; muchos de ellos se negaban a proporcionar los datos que se requerían. Si bien los agraristas habían colaborado con el personal de la EE, muchos de los datos proporcionados por ellos eran falsos. Basauri escribe: “El resto de la población que pertenece al grupo llamado ‘fanático’ no sólo se ha negado [...] a contestar las preguntas, sino que además ha perdido la poca confianza que tenía en la Estación y procura alejarse de nosotros en la creencia de que tratamos de investigar su estado económico para que les aumenten las contribuciones y para explotarlos”. Si bien el pequeño grupo agrarista estaba dispuesto a colaborar, esa situación era percibida por la mayoría de la población como la prueba de que la EE estaba aliada a Prado. A juicio de aquel etnólogo, la desconfianza hacia cualquier tipo de autoridad civil era evidente.⁴³

Un episodio que es importante subrayar se refiere a la precipitada salida de Basauri de Carapan. Al parecer, tuvo que salir huyendo cuando algunos agraristas lo amenazaron. Debido a las tareas etnológicas que realizaba, entró en contacto con habitantes del grupo de los llamados fanáticos. Al parecer eso fue motivo suficiente para que los agraristas lo agredieran, al grado de tener que abandonar, de manera inesperada, la región de estudio.⁴⁴ Moisés Sáenz comparte esa misma explicación en su libro sobre Carapan.

LA ADMINISTRACIÓN DE ENRIQUE CORONA

A finales de abril 1933, Enrique Corona Morfín sustituyó a Basauri en la dirección del experimento de Carapan y de inmediato inició una investigación con el fin de elaborar un diagnóstico de los trabajos realizados y de los resultados

42. AGN, AHSEP, DER, c. 42, “Memorandum” elaborado por Carlos Basauri, 10 de marzo de 1933.

43. *Ibid.*

44. *Ibid.*

obtenidos. De hecho, escribió un amplio informe poco tiempo después de su llegada. El primer apartado lleva por título “Reverencias a Dionisio” y se refiere al supuesto “uso y abuso” de bebidas alcohólicas entre los integrantes de la estación. El segundo apartado se refiere a la “Desaprensión sexual”. Sin citar fuente alguna, Corona afirma que el relajamiento sexual practicado por varios de los integrantes de la EE no sólo escandalizaba a los habitantes locales, sino que iba en contra “de la costumbre tradicional”.⁴⁵

A juicio de Corona la EE había dejado de ser “un cuerpo característicamente científico y técnico” para convertirse en un “simple ‘depósito’ de exjefes y empleados sin comisión”. Si bien la EE inició siendo un laboratorio social, terminó adquiriendo la forma de una MCP “pobre en actuación”. Los errores cometidos fueron muchos; entre los más graves, el pago a los alumnos de carpintería, herrería y hortalizas y “la incorporación deliberada o inconsciente de la Estación a un partido político militante”. Corona se refiere a la supuesta afiliación de los integrantes de la estación al grupo político que Prado encabezaba.⁴⁶

El nuevo director del proyecto elaboró un programa general de trabajo que incluía tanto actividades de investigación como acciones específicas. En relación con la ciencia, el programa destacaba varios aspectos: etnografía, antropología, psicología, filología, educación, medicina, higiene, economía, agricultura, ganadería, montes, bosques y música. Al mismo tiempo, eran ocho las acciones que habrían de llevarse a cabo, destacando la puericultura como una forma de intervención *eugenésica*.⁴⁷ Elaboró también un proyecto de reglamento general para la EE en el que especificaba el hecho de que se trataba de una Comisión de Investigaciones Indias y de una agencia federal en la que colaboraban distintas secretarías al mando de la SEP. Todo el personal incluido sería financiado por la secretaría o dependencia de origen; sin embargo, la dirección estaba centralizada en la SEP. De hecho, todos los empleados estaban bajo las órdenes del jefe la estación. Más aún, el jefe estaba

45. AGN, AHSEP, DER, c. 42, “Informe relativo a las condiciones que privaban en la Estación Experimental de Incorporación del Indio de Carapan, Michoacán, al hacerse cargo de su jefatura el señor Prof. Enrique Corona”, 4 de mayo de 1933.

46. AGN, AHSEP, DER, c. 42, “Rinde informe de las condiciones generales de la Estación de Investigaciones Indias”, documento elaborado por Enrique Corona, 5 de septiembre de 1933.

47. AGN, AHSEP, DER, c. 42, “Anteproyecto de programa general de trabajo a desarrollarse a partir del 1º de junio de 1933”, 12 de junio de 1933.

facultado para “proponer a la Superioridad nombramientos, remociones y ceses del personal”.⁴⁸

Durante la administración de Corona, algunos de los planes de Carlos Basauri fueron llevados a cabo. Su proyecto de investigación etnográfica incluía tres elementos básicos: cultura material, estructura social y cultura espiritual. Respecto al primer punto, proponía analizar la alimentación, la habitación y la indumentaria; en relación con el tema segundo, incluía el estudio del matrimonio y la familia. El punto tres implicaba analizar religión, ética, tradiciones y folclor. Con el material recolectado, Basauri planeaba realizar una extensa monografía.⁴⁹ De hecho, la información ahí recolectada le serviría después para la escritura de su libro *La población indígena de México*, publicado en 1940.

Gabriel Sánchez, agente sanitario, presentó un proyecto para investigar “remedios, curaciones e ideas de los indios respecto a las enfermedades venéreas masculinas”. Una de sus tareas era localizar a los enfermos para controlar las fuentes de contagio. Sánchez se propuso también “investigar en qué lugares y qué personas” se dedicaban “al cultivo de marihuana”. Otra de sus prioridades era vacunar a los alumnos y vecinos del pueblo cuando fuese necesario.⁵⁰ El agrónomo Raúl Urrutia presentó un amplio proyecto sobre agricultura y ganadería, en el que propuso estudiar el clima considerando los vientos dominantes, las lluvias, la altitud, la vegetación, la topografía, las heladas y el granizo. Planteaba analizar el tipo de suelo, las aguas, los métodos de cultivo, así como plagas y abonos. Había que determinar el tipo de cultivos y de ganado que convenía introducir.⁵¹

Por su lado, la enfermera de la estación se propuso estudiar las “prácticas de obstetricia de las indias”. El embarazo, el parto y el “puerperio” habrían de analizarse. Al mismo tiempo llevaría a cabo acciones prácticas como atender partos, curar enfermos, tanto en el consultorio como en las casas. Un punto central era proporcionar “consejos teóricos y prácticos” a

48. AGN, AHSEP, DER, c. 42, “Proyecto de reglamento general para la estación de la Comisión de Investigaciones Indias de Carapan, Mich”, documento elaborado por Enrique Corona, 12 de junio de 1933.

49. AGN, AHSEP, DER, c. 42, “Proyecto de investigación etnográfica”, documento elaborado por Carlos Basauri, 22 de mayo de 1933.

50. *Ibid.*

51. *Ibid.*

las comadronas. No debían faltar pláticas sobre puericultura dirigidas a las madres de familia. Estas actividades habrían de ser complementadas los viernes en el Centro Social de Carapan.⁵²

Como psicóloga de la EE, Ana María Reyna presentó un proyecto que daba continuidad a las labores de investigación que venía desarrollando desde la administración de Sáenz. Propuso la realización de ejercicios para extender el vocabulario castellano, “la clasificación de las formas de sintaxis”, así como sobre peculiaridades fonéticas. Reyna proponía llevar a cabo varias clasificaciones: una sobre definiciones por su forma lógica para “juzgar determinados aspectos de la aptitud de razonamiento lógico”; otra “sobre el grado de cultura” así como algunos elementos de las “peculiaridades ideológicas”; una más acerca de los términos abstractos, para evaluar el “factor verbal o abstracto de la inteligencia”. Un segundo aspecto de esta investigación se refiere a aptitudes intelectuales y del lenguaje.⁵³

Una actividad muy interesante del periodo fue, a iniciativa de Enrique Aceves, profesor de educación física adscrito a la estación, crear un juego deportivo llamado *La chueca*. Rafael Ramírez mostró especial interés sobre las posibilidades de ese juego e incluso lo llamó *Tenis mexicano*. Puesto que se trataba de un juego que podría difundirse a otros maestros rurales, Ramírez solicitó que el autor respondiera a varias dudas respecto a la forma de sacar, a las características de la cancha y a la forma de la “raqueta”.⁵⁴ En su respuesta, Aceves explicó que no sólo se trataba de un juego con una larga historia en la Cañada, sino que al mismo tiempo era totalmente adecuado para estimular el “desarrollo físico” de aquellos habitantes. Aquel profesor tuvo que proponer algunas modificaciones para lograr reglamentar el juego.⁵⁵

La trabajadora social Dalina Salgado impulsó la creación de varias organizaciones femeniles y de un club de acción social. Dio pláticas sobre el uso de algunas medicinas en el Centro Social de Carapan, además de repartir “aspirinas, cafiaspirinas y purgantes de sulfato de sodio”. La película

52. AGN, AHSEP, DER, c. 42, Proyecto de trabajos de la enfermera adscrita a la Estación de Incorporación del Indio”, documento elaborado por G. Conde, 29 de mayo de 1933.

53. *Ibid.*

54. AGN, AHSEP, DER, c. 42, Carta de Rafael Ramírez a Enrique Corona, 29 de septiembre de 1933.

55. AGN, AHSEP, DER, c. 42, documentos elaborados por Enrique Aceves Mendoza, La Chueca (juego de origen mexicano); La Chueca (juego mexicano), Reglamento, 7 de octubre de 1933..

Revolución, un filme que mostraba algo de lo que había sido el movimiento revolucionario, se exhibió en el Centro Social. El día 20 de noviembre se llevó a cabo una manifestación antialcohólica y un festival cultural para conmemorar la Revolución.⁵⁶ Aun cuando Salgado tenía planeado llevar a cabo varias actividades en los primeros meses de 1934, la estación desapareció iniciado el nuevo año. Al parecer, las críticas y sugerencias del nuevo director serían finalmente tomadas en cuenta por Bassols.

Enrique Corona reconoció algunos aspectos positivos llevados a cabo por la EE. “Las consultas, las visitas a domicilio en los diversos pueblos de la Cañada y las atenciones a los niños en las escuelas produjeron saludable impresión entre el vecindario”; poco a poco aquellos habitantes se iban dando cuenta de la importancia de ese “género de actividades”. Además, la doctora y la enfermera ofrecieron “pláticas sencillas sobre higiene personal” y del hogar, así como de “profilaxis de enfermedades contagiosas”. El mismo personaje reporta otras actividades prácticas organizativas como la “reorganización de las ligas de Mujeres” en Urén y Tanaquillo y la constitución de una liga antialcohólica en Carapan. Se formaron clubes de economía doméstica en Ichán, Tacuro y Carapan. Se llevaron a cabo algunos festivales cívicos y diversas visitas domiciliarias. Respecto a higiene y medicina, en un lapso de cuatro meses se realizaron cerca de 500 consultas, nueve pequeñas cirugías, se aplicaron 83 inyecciones y 681 vacunas para los alumnos; se realizaron también 307 curaciones de “postula maligna”, cinco partos y un aborto. Asimismo se impulsaron campañas “pro-cama, aseo personal y comunal e higiene escolar”. En materia de educación se realizaron “pruebas de conocimiento y mejor clasificación de los alumnos”; se impartieron charlas para el perfeccionamiento de los maestros. Todas las escuelas fueron dotadas con implementos hortícolas, mientras que en Carapan, Tacuro, Ichán, Tanaquillo, Urén y Etúcuaro recibieron herramientas de carpintería. Además se organizaron coros y grupos musicales.⁵⁷

Respecto al bosque, se llevaron a cabo dos expediciones en las que se efectuaron observaciones sobre una plaga y se recolectaron varios insectos en

56. AGN, AHSEP, DER, c. 42, “Ante-proyecto del programa de labores que desarrollara la Trabajadora Social en la Cañada de los Once Pueblos”, documento elaborado por Dalina Salgado, junio de 1933.

57. AGN, AHSEP, DER, c. 42, “Rinde informe de las condiciones generales de la Estación de Investigaciones Indas”, documento elaborado por Enrique Corona, 5 de septiembre de 1932.

“fases de metamorfosis”. También se formularon algunas sugerencias respecto a las posibilidades de “una explotación cooperativa racional del bosque”. En torno la agricultura, se instaló un vivero de aguacate y una “hortaliza comunal cooperativa en Urén”, una pequeña presa para regular las aguas del río Etúcuaro y un proyecto para una planta de energía eléctrica alimentada por agua. Todos esos proyectos fueron impulsados por la EE.⁵⁸

Ana María Reyna estuvo a cargo de las pruebas de psicometría y de la obtención de datos “sobre la inteligencia general” de los niños; también midió otras habilidades como las de “razonamiento matemático, aptitud lógica, aptitud verbal y aptitud psico-sociológica”. Además llevó a cabo una “investigación sistemática sobre el desarrollo del castellano, y formó empíricamente un inventario de los vocablos”. Una parte de su tiempo estuvo dedicada “a la construcción de pruebas de adelanto escolar”, en particular sobre lenguaje hablado, escritura, lectura y cálculo. Basauri pudo llevar a cabo algunas actividades de investigación: redactó “boletas para el censo etnográfico”; elaboró un escrito sobre alimentación; inició “el estudio antropométrico de los alumnos de las escuelas”, elaboró “algunas observaciones en torno al bocio”; organizó un curso sobre elementos básicos de la etnografía puesto que los maestros habrían de ser capacitados para tareas de investigación. También Basauri pudo echar andar estudios psicológicos tratando de captar “la aptitud lógica y el factor abstracto de la inteligencia”.⁵⁹

A pesar de que Corona reconoce algunos aspectos positivos de las tareas y actividades llevadas a cabo por la EE, el tono de sus informes es sumamente crítico. De una población de 8 000 habitantes, en las escuelas sólo estaban inscritos 681 alumnos, es decir, 8.5% de la población total, de los cuales 46.5% asistían a clases con regularidad. Zopoco era uno de los casos más dramáticos pues ahí asistía 27% de los inscritos, todos ellos hijos de padres agraristas. En ese lugar, “después de un zafarrancho a tiros, los vecinos amenazaron al maestro y cerraron la escuela”; con apoyo del ejército la escuela fue reabierto poco después.⁶⁰ Pero la resistencia no sólo se manifestaba en la escuela sino en otros ámbitos. En un gran festival cultural organizado por la EE, al que asistieron cerca de dos mil agraristas, no se registró la asistencia de ningún “fanático”. A

58. *Ibid.*

59. *Ibid.*

60. *Ibid.*

pesar de que la fiesta se había llevado a cabo “satisfactoriamente”, el propósito de “despertar [el] buen entendimiento y fraternidad entre los dos bandos” había fallado por completo. Aquel evento era un claro emblema de la profunda división faccional, de la magnitud del problema de educar y organizar a los indígenas y de la inutilidad la EE.⁶¹

Corona insiste en varios documentos que, tanto en el área de la investigación como en el ámbito de la acción, “la labor realizada por la Estación era insignificante y débil”; de hecho, propuso concluir la experiencia de Carapan. El error de Sáenz y los miembros de la estación al haber tomado partido a favor de los agraristas era irreparable.⁶² Si se pretendía seguir con el experimento, era necesario cambiar de sede. De hecho, a pesar de que existían ya algunos planes de trabajo para desarrollar en 1934, aquel experimento terminó en diciembre de 1933.

BALANCE

Sáenz publicó su libro sobre Carapan en 1936, es decir, cuatro años después de haber llevado a cabo el proyecto. Realizando una evaluación crítica de las acciones y los resultados obtenidos, considera que uno de los principales problemas de la EE fue el hecho de la SEP hubiese tenido un papel central, cuando en teoría tendrían que haber participado varias agencias gubernamentales, incluidas las secretarías de Agricultura, Salubridad, Economía y Comunicaciones. Además, la balanza se inclinó hacia acciones educativas, cuando hubiese sido importante encontrar un equilibrio con otro tipo de acciones. Habían hecho falta recursos materiales para lograr desarrollar aspectos económicos. Desde el principio se sabía que era importante atender cuestiones de crédito rural, conseguir “sementales para mejorar las razas” de ganado, edificar buenos viveros y sustituir los árboles dañados por árboles de buena calidad, entre otras cosas, acciones que no pudieron llevarse a cabo por falta de recursos monetarios (Sáenz 1936, p. 301).

61. AHSEP, DMC, Carta de Enrique Corona dirigida al Jefe del Departamento de Escuelas Rurales, 8 de junio de 1933.

62. *Ibid.*

Otro elemento básico se refiere a la relación entre “especulación científica” y “acción social”. Sáenz señala que algunos integrantes del equipo sólo estaban preocupados por la investigación, mientras que otros “padecían del defecto contrario”. El ideal era hacer “ciencia con fines normativos”. Primero era preciso estudiar “la realidad” catalogando los hechos, describiendo fenómenos y generalizando; después, había que enfocar todo ese “conocimiento hacia la formulación de prescripciones resolutivas de la situación problemática observada”. No tenía caso realizar una monografía sobre las habitaciones de Carapan; había que analizar sus defectos con el propósito de elaborar “un plan de mejoramiento material de la casa”. La etnología tenía sentido en la medida en que permitiera “promover el adelanto comunal”; ella habría de generar conciencia sobre la urgencia y la necesidad de construir ventanas para crear espacios aluzados y bien ventilados. En su concepto, la etnología debía ser una “sierva del sociólogo rural práctico” (*ibid.*, pp. 301-302).

El mayor problema del experimento de Carapan fue su “efemeridad”. Sáenz sólo pudo encabezar el proyecto medio año. A su juicio, hubieran sido necesarios al menos doce meses adicionales para llevar a cabo los estudios e impulsar varias acciones de carácter social. El propósito era “dejar definitivamente implantadas las organizaciones” que buscaban constituir. Luego de un tiempo largo, hubiera sido necesario retirarse de forma gradual, dejando “a los once pueblos a su propio destino”; sin embargo, el gobierno mantendría el control y la dirección de las nuevas instituciones. Por otra parte, a pesar de que se trataba de estudiar “el fenómeno de la incorporación” para establecer “acciones benéficas para las comunidades”, la EE no había logrado la ansiada incorporación de “los Once Pueblos a la vida mexicana” (*ibid.*, p. 303).

Pese a todas las dificultades y fracasos, para Sáenz, la experiencia de Carapan debía considerarse como un “divisadero” desde el cual había sido posible observar el problema indígena. La EE fue un laboratorio que permitió mirar desde dentro hacia fuera, casi como si lo hubiese observado un nativo. Más que un problema indígena, existía un “problema mexicano”. En otras palabras, el asunto tenía que ver con la mexicanización. Mexicanizar se vinculaba a cuestiones materiales como los medios de comunicación, algo similar a lo que había encontrado en Perú. La clave del atraso social tenía que ver con el aislamiento de los grupos humanos. Lo que sucedía en la Cañada no podía explicarse por ser una “comarca india”, sino por estar “apartada”. El

más eficaz enemigo del cacicazgo de Ernesto Prado era la carretera. En otras palabras, el aislamiento constituía la mayor dificultad del problema indígena. Sáenz señala que la mexicanización era un problema de “permeabilidad” del mundo indígena. La expansión mexicana implicaba que las “celdillas indígenas” se volvieran permeables. La penetración de lo mexicano en el mundo indígena debía realizarse de forma dirigida y selectiva (*ibid.*, pp. 305-306).

Sáenz plantea la existencia de al menos “tres Méxicos: el del asfalto, el del camino real y el de la vereda”. El primero era “citadino y urbanizado”; el segundo era campesino, que en el esquema de Sáenz correspondía a los ejidatarios; finalmente, el tercero era indígena. El tránsito del mundo indígena al mundo ejidal tornaría el problema indígena en un problema campesino; sin embargo, seguiría existiendo un problema. Ambos Méxicos, el campesino y el indígena, eran problemáticos al compartir algo en común, la incorporación, es decir, la “integración de México” (*ibid.*, p. 307). En sus múltiples recorridos por el país, Sáenz afirma haber tenido la oportunidad de presenciar “la separación entre esos tres Méxicos”. En la capital se hablaba un idioma y disfrutaban el arte, un espacio en el que se manejaban ideas que los habitantes del campo no entendían, no conocían y no sabían apreciar. Los problemas que enfrentaron cuando leían periódicos de la capital en el Centro Social de Carapan no se derivaban de las palabras “sino del contenido del lenguaje mismo”, así como de las “ideas de estados de conciencia que expresaban”. Las mismas dificultades habrían enfrentado si en vez de una audiencia indígena hubiesen tenido un público campesino (*ibid.*, p. 307).

La conclusión más significativa de la experiencia de Carapan parece haber sido la siguiente: “el problema del indio es primordialmente un problema humano, y en cuanto a México, corre en función de la integración nacional”. En ese sentido, “el proceso de socialización” constituía el punto medular en la resolución del “problema mexicano”. Socializar significaba la habilidad de “comunicar”, lo que implicaba “la participación mutua de beneficios y responsabilidades”. Socializar al indio significaba “hacerlo parte de nosotros”; al mismo tiempo, socializando al indio habría “forzosamente que socializarnos a nosotros mismos”. Para Sáenz eso significaba que, “siendo buenos mexicanos”, teníamos que aprender también “a ser mejores indios” (*ibid.*, p. 309).

EPÍLOGO

Siendo Lázaro Cárdenas del Río presidente de la república, creó el Departamento de Asuntos Indígenas (DAI), un antecedente muy significativo de lo que posteriormente se convertiría en el Instituto Nacional Indigenista. Inspirado en su experiencia en Carapan, Sáenz escribió un proyecto al respecto; sin bien sus ideas no serían finalmente tomadas en cuenta para la constitución del DAI, es sin duda significativo el hecho de que Cárdenas haya mostrado mucho interés en las ideas de Sáenz para crear dicho organismo. Las reflexiones de Sáenz a ese respecto, fueron incluidas en el último capítulo de su libro sobre Carapan con el título de *Proyecciones*. Ahí subraya que en México existía un problema indígena con características peculiares, que lo hacía diferente al problema campesino por matices significativos en aspectos culturales y económicos. Si bien se trataba de diferencias de grado, eran lo “suficientemente gruesas” como para dar paso a la “creación de un instrumento resolutivo especial”. Los cerca de dos millones de indígenas mexicanos que no hablaban castellano vivían en núcleos remotos de población, que de forma fatal y oscura eran independientes del país. Esto denotaba una falta de visión por parte de los mestizos. Analizando la historia, era posible afirmar que los acercamientos del mexicano al indio producían, por lo regular, explotación, “envilecimiento de las personas (alcohol y servidumbres)”. El proceso de nacionalización, que desde el punto de vista de Sáenz inició en la última etapa de la Colonia, experimentaba un proceso constante de desarrollo con un ritmo cada vez más acelerado, el cual se manifestó con claridad en “el ciclo revolucionario de 1910”, que en la práctica México aún experimentaba. Según Sáenz, si bien los indígenas habían participado en el movimiento revolucionario, éste había sido un movimiento de liberación económica, política y social para los mestizos, que dejaba al indio en los márgenes. Tierras, ejido y escuelas constituían reivindicaciones mestizas. Aun cuando se habían fundado escuelas y se había repartido tierra a favor de población indígena, ni los programas educativos ni el reparto se había realizado pensando en ellos (*ibid.*, p. 314).

EPÍLOGO Y CONCLUSIÓN

I

A pesar de todos los conflictos, resistencias, contradicciones y posibles críticas, el gobierno federal tuvo la capacidad de difundir entre la población rural el sentimiento de ser mexicano. Ese cambio cultural se refleja incluso en el paisaje. La escuela rural desempeñó un papel crucial en ese proceso, tanto por la introducción de materias sobre historia de México como por el impulso a los festivales cívicos y otros recursos como el trabajo social, el teatro, el cine y la radio, que rebasaron el área del edificio escolar. Entre los años de 1920 y 1933 fueron creados numerosos parques públicos, incontables canchas de basquetbol, así como varios teatros al aire libre, como lo muestra el enorme acervo de imágenes fotográficas depositado en el Archivo de la Secretaría de Educación Pública, ahora bajo el resguardo del Archivo General de la Nación. Con todo, los resultados no necesariamente corresponden a los objetivos y las metas definidas en los diversos proyectos emprendidos. Si bien fueron constituidas numerosas escuelas en miles de pueblos y localidades a lo largo y ancho del territorio nacional (Schoenhals 1964, p. 43), la Iglesia católica no fue sustituida por un nuevo “templo del saber”, como llegó a plantearse en los momentos más álgidos del proceso de construcción del Estado de la posrevolución; tampoco los santos católicos serían sustituidos por héroes nacionales ni las fiestas religiosas por ceremonias cívicas. Para 1933, año en que cierra este primer volumen, el proceso aún no culminaba; de hecho, otra etapa fundamental de estas historias vinculadas al cambio cultural y la construcción del nuevo Estado se refiere al periodo del gobierno de Lázaro Cárdenas y la educación socialista. A largo plazo, el resultado sería la fusión de varias tradiciones: la católica, que se implanta en la Colonia y que se reproduce a lo largo

del tiempo con múltiples variaciones y matices, con la cívica-republicana, que en teoría plantea la igualdad de derechos de todos los ciudadanos frente a la ley. Además, en todo ese proceso se reproducen, con muchas variaciones, creencias vernáculas y tradiciones populares de pueblos indios.

Una imagen emblemática de esa compleja fusión es la capilla Vasco de Quiroga del pueblo de Carapan. La historia de ese edificio y de ese espacio social es significativa. Edificada en el siglo XVI por Fray Juan de San Miguel para evangelizar a los indios, fue utilizada por un largo periodo como iglesia y hospital durante la época colonial. En el México independiente continuó siendo iglesia. En la década de 1920, cuando los caciques Prado lograron controlar el gobierno municipal de Chilchota y las jefaturas de tenencia de otras localidades más allá de la Cañada de los Once Pueblos, la capilla fue cerrada como parte de la campaña de “desfanatización”. Así permaneció por algún tiempo hasta que Moisés Sáenz y su equipo de colaboradores reabrieron dicho recinto con el propósito de crear un centro cultural, un nuevo espacio de socialización. Para ello realizaron reparaciones al inmueble, como el enjarre de las paredes, además de abrir algunas ventanas, reconstruir la entrada y colocar una nueva puerta. Ahí se llevaron a cabo muchas “tertulias sociales”, reuniones que buscaban mexicanizar al indio. Aquel “centro social” estuvo en funciones un poco más de un año, hasta finales de 1933, cuando los trabajos de la Estación Experimental fueron finalizados. Aun cuando el caciquismo de Ernesto Prado y el programa educativo y civilizatorio de Sáenz fueron dos procesos independientes, los habitantes locales los identificaron como un mismo proyecto. Al culminar el trabajo de la Estación, la capilla permaneció cerrada por algún tiempo, para luego transformarse en la oficina del gobierno local, es decir, en jefatura de tenencia. Con la derrota del caciquismo pradista, a finales de la administración presidencial de Lázaro Cárdenas, se restableció el ciclo festivo católico y se configura un nuevo sistema de cargos, aunque totalmente desligado del gobierno civil. Las fiestas cívicas continuaron realizándose. En otras palabras, uno de los resultados de ese proceso de larga duración fue la complejización del ciclo ceremonial. En efecto, a lo largo del año, los habitantes locales rinden culto a varias figuras religiosas y festejan al santo patrono del pueblo, san Juan Bautista, fiesta en la que se llevan a cabo actividades deportivas; celebran además el Día de la Bandera, la Independencia o la Revolución, con la participación de escuelas

públicas y privadas. Tanto en las fiestas patronales como en las celebraciones cívicas interviene el gobierno municipal. La capilla conserva una fisonomía similar a la que adquirió en 1932; sin embargo, por varios años ese espacio fue utilizado como oficina del gobierno civil local. La principal iglesia del pueblo sigue ahí, muy cerca de la capilla.

II

Un segundo aspecto relevante de esta historia es la tensión –siempre presente y al parecer irresoluble– entre la urgencia de atender las “necesidades locales”, por un lado, y responder a las “necesidades de la nación” por el otro. Si bien en el discurso público se hizo énfasis en la premura de retomar las “necesidades” y los requerimientos de la población, en la práctica, muchos de los agentes del Estado realizaron su trabajo pensando en forjar patria, supeditando los intereses individuales al “interés general”. La gente del pueblo, por su “ignorancia”, se resistía al progreso, “desvirtuando” o adaptando los designios modernizadores de los proyectos estatales. En otras palabras, las “necesidades locales” no necesariamente coincidían con las necesidades nacionales; más aún, en muchas ocasiones eran contrapuestas, sobre todo por el hecho de que estas últimas estaban vinculadas a la lógica del mercado y al desarrollo del capitalismo. Frente a la actitud “recalcitrante” de la gente común, varios de los intelectuales y políticos que buscaban modernizar a México mostraron signos de desesperación, como fue el caso de Elena Landázuri, por su experiencia en Xocoyucan. Algunos de ellos llegaron a la conclusión de que era indispensable crear conciencia sobre las “necesidades” reales y los “verdaderos” intereses de los pobladores, los cuales iban mucho más allá de sus urgencias inmediatas y de sus deseos cotidianos.

Narciso Bassols sintetiza las contradicciones de esa paradoja que parece no tener posibilidades de resolución. Según Gonzalo Aguirre Beltrán, Bassols, como secretario de Educación Pública, promovió la “síntesis de dos culturas”; buscó, por un lado, conservar “los valores positivos de las razas indígenas”, y por otro, retomar los aspectos valiosos “de la civilización occidental”. Una tensión que ha estado presente a lo largo de toda la historia del indigenismo de Estado. Beltrán sostiene que el objetivo de Bassols fue

fortalecer “a los indios convirtiéndolos en una raza físicamente vigorosa y mecánicamente apta para producir riquezas en mayor abundancia”; sin embargo, como el mismo Aguirre lo menciona, para Bassols no importaba que en el proceso se destruyeran las características que pudieran considerarse valiosas de los grupos étnicos; de hecho, a su juicio era “imposible sacar a las comunidades indígenas” de la miseria en que vivían sin terminar con “la mezquindad” de algunos de sus hábitos, sin combatir “lo antihigiénico de su alimentación” y sin extirpar “los prejuicios oscuros” que dominaban sus conciencias (citado en Aguirre 1992, p. 93). Bassols consideraba que el folclor sólo debía fomentarse en la medida en que no se convirtiera en “un lastre opuesto al desenvolvimiento económico de los campesinos”. Para lograr “incorporar al indígena a la civilización occidental” era necesario reconocer que existía un punto en el que se contraponía “el interés económico del campesino y el mantenimiento de formas de vida industrial”. La reproducción de formas tradicionales de producción, aun cuando generaban objetos coloridos de gran belleza, podía significar atar a los campesinos a formas de producción incosteables; la alternativa era abrir el camino a otras “posibilidades económicas más fecundas”. México no sólo debía ser un país atractivo para los turistas; debía al mismo tiempo “albergar una población sana, enérgica y bien alimentada” (*ibid.*, p. 94). Para llegar a eso era imprescindible industrializar el campo e incrementar la producción agrícola. Al hacer énfasis en el “mejoramiento económico y social”, Bassols coloca la esfera cultural en un segundo plano; más aún, estaba convencido de que “la acción educativa” constituía “necesariamente un proyecto externo que debía imponerse a la comunidad” (Civera 2008, p. 101). En otras palabras, había que enseñar a la población cuáles eran sus “verdaderos intereses” así como sus “necesidades reales”. Esa forma de concebir la educación sentaba un precedente significativo de lo que poco tiempo después sería la “educación socialista”, impulsada por Lázaro Cárdenas del Río como presidente de la república.

Quizás fue por esa contradicción entre necesidades locales y exigencias nacionales, entre el respeto a las “tradiciones positivas” de los pueblos indígenas y las exigencias de la industrialización, entre apoyos y resistencias, que varios intelectuales y políticos revolucionarios modificaron de manera paulatina su forma de percibir el problema indígena y sus propuestas sobre la manera de darle solución. En la medida en que fue consolidándose el nuevo

sistema político, las perspectivas de los actores que tuvieron alguna injerencia en la construcción del nuevo orden experimentaron cambios. Habrá que reconocer que las dudas en torno a la capacidad de los indígenas para adaptarse al progreso y la civilización nunca desaparecieron del todo y que, de hecho, resurgen en diferentes etapas de la historia. Es significativo que Francisco Belmar, en enero 1911, es decir, poco tiempo después de haber dado inicio la revolución mexicana, haya solicitado a Frederick Starr ofrecer una conferencia dirigida a los integrantes de la Sociedad Indianista Mexicana, en la que expusiera información sobre la capacidad de la población indígena para civilizarse.¹

En ese sentido el caso de Manuel Gamio es muy relevante; en el año de 1920 participó en el Segundo Congreso Internacional de Eugenesia llevado a cabo en la ciudad de Washington (Lomnitz 2001, p. 312). Para ese momento, su proyecto sobre el Valle de Teotihuacán estaba ya muy avanzando y algunos de los resultados obtenidos no parecían ser de su agrado. Gamio fue uno de los varios vicepresidentes del Congreso organizado por el National Research Council,² viajando a Washington en representación del gobierno federal como director de Antropología.³ Quizás para evitar suspicacias, en la revista *Ethnos*, que el propio Manuel Gamio fundó y dirigió, fue publicada una pequeña nota en la que se especifica que en el II Congreso fueron tratados dos grandes aspectos: el primero, “meramente eugenésico”, es decir, la cuestión relativa al “mejoramiento de las razas humanas”, y el segundo vinculado con el “estudio de los problemas inter-raciales desde el punto de vista antropológico”. Gamio “tomó parte activa en el desarrollo de la segunda cuestión”.⁴ El matiz es significativo dado que para él la supuesta inferioridad del indio en

1. La mencionada carta, elaborada por Francisco Belmar y dirigida a Frederick Starr, señala: “Algunos miembros de la ‘Sociedad Indianista Mexicana’, entre ellos yo, deseamos que Ud. nos dé una conferencia sobre las razas indígenas de México, y especialmente sobre lo que Ud. en sus profundos estudios haya encontrado favorable para sostener que estas razas son capaces de civilizarse”. Archivo Frederick Starr, depositado en la Colección Especial de la Biblioteca Regenstein, Universidad de Chicago, c. 3, f. 4.
2. *Ethnos*, 1920, t. 1, núm. 3, pp. 128.
3. Véase *Ethnos*, 1920, t. 1, núms. 6 y 7, p. 140.
4. *Ethnos*, 1920-1922. En esa coyuntura Gamio, además de asistir al Congreso, dio también una conferencia sobre estudios de población nativa de México y sobre las excavaciones en Teotihuacán en el Museo Americano de Historia Natural de Nueva York; presentó también su examen doctoral en la Universidad de Columbia, siendo sinodales Franz Boas, John Dewey y F. H. Giddings. P. H. Goddard y Marshall H. Saville, pp. 251-251.

relación con el blanco tenía una explicación social e histórica, como lo dejó en claro en su libro *Forjando patria*, publicado antes de iniciar su “experimento” en Teotihuacán (Gamio 1916, p. 17); sin embargo, el acercamiento de algunos funcionarios públicos a la eugenesia en las décadas de 1920 y 1930, definida por Gordon Allen como la posibilidad de “mantener o mejorar las potencialidades genéticas de la especie humana” (citado en Urías 2007, p. 104), es indicativa de las dudas que algunos actores políticos manifestaron en relación con la capacidad de los indígenas para adaptarse e incorporarse a la civilización, dadas las resistencias al cambio cultural.

Manuel Gamio volvería al tema tiempo después, en un libro titulado *Hacia un México nuevo*, publicado en 1934, al inicio del gobierno de Lázaro Cárdenas del Río. En ese texto Gamio da muestras de haber recuperado el optimismo perdido años atrás. A su juicio, cinco lustros de “pujantes revoluciones” encabezadas por hombres de nobles ideales, habían resultado infructuosos. Varias traiciones y múltiples retrocesos dieron paso al pesimismo; sin embargo, el nuevo gobierno encabezado por Cárdenas hacía “resurgir la doctrina revolucionaria”, y con ello, la esperanza. Gamio no tenía ninguna duda, México estaba iniciando una nueva etapa (Gamio 1934, p. 2). Con todo, a pesar de los esfuerzos realizados, como los experimentos efectuados en Teotihuacán o el Valle de Oaxaca o los llevados a cabo por las Misiones Culturales o la Comisión de Investigaciones Indias, el conocimiento de los grupos sociales seguía siendo muy escaso. Según el censo de 1930, existían en el país poco más de 16 millones de habitantes, de los cuales, cerca de 63% (poco más de diez millones) eran indígenas y mestizos; según Gamio, la mayoría de ellos permanecían en una etapa evolutiva “retrasada”; otros podían ser ubicados en la categoría de “civilización mixta”, mientras que la minoría blanca –así como unos pocos mestizos– poseían un tipo de cultura moderna. Aquel antropólogo se preguntaba la razón por la cual muchos de los campesinos ya alfabetizados seguían reproduciendo “sus retrasados hábitos de vida material e intelectual”. No obstante las importantes obras de irrigación financiadas por el gobierno federal y el incremento de la producción agrícola, los habitantes del Valle del Mezquital, por ejemplo, insistían en mantener sus “habitaciones, alimentos, vestidos, herramientas y costumbres”. Múltiples indígenas de los estados de Veracruz y Tamaulipas, a pesar de haber sido beneficiados por importantes derramas económicas derivadas

de la explotación petrolera durante dos décadas, reproducían sus “retrasados hábitos de vida”. Pese a todos los esfuerzos, “más de un millón de personas” no hablaban español, viviendo, por lo tanto, “alejados del concierto nacional”. No obstante los esfuerzos de los “gobiernos revolucionarios”, persistían problemas de abuso clerical; existían además caciques como los curas que ejercían poderosa influencia sobre grupos sociales “fanáticos”. Más aún, el deficiente “desarrollo biológico” de los habitantes indígenas seguía reproduciéndose; prueba de ello era la alta tasa de mortalidad y el bajo crecimiento poblacional (*ibid.*, p. 7).

¿Qué hacer para cambiar esas tendencias? Dado que la investigación científica en ciencias sociales era casi inexistente, el conocimiento sobre la población nacional era insatisfactorio. En dicha circunstancia resultaba oportuna la constitución del “Consejo de Educación Superior e Investigación Científica” (*ibid.*, p. 8). A juicio de Gamio, un ligero examen de países como México, Colombia, Guatemala o Perú, comparados con Canadá, Estados Unidos o Argentina, volvía evidente que las poblaciones latinoamericanas, en general, no sólo experimentaban un “defectuoso desarrollo físico”, sino también múltiples conflictos sociales y “retraso cultural” (*ibid.*, p. 9). El contacto racial durante la conquista y la Colonia, argumenta, “lejos de ser eugénico”, había sido defectuoso y lento, por lo que la población no experimentó una evolución “normal”. En México, como en otros países latinoamericanos, la población no se había homogenizado a través del mestizaje (*ibid.*, p. 16). Gamio escribe convencido:

Debe tenerse en cuenta que el mestizaje conviene a México, no sólo desde el punto de vista étnico, sino principalmente para poder establecer un tipo de cultura más avanzado que el poco satisfactorio que hoy presenta la mayoría de la población, y si bien esto puede conseguirse valiéndose de la educación y de otros medios, esta tarea se consumará más pronto si se intensifica el mestizaje, pues éste traerá consigo automáticamente un efectivo progreso cultural, como resultado de la eliminación o substitución de las características culturales retrasadas de tipo indígena (*ibid.*, p. 27).

El caso de Carlos Basauri merece comentario aparte, pues tuvo un importante papel en la SEP a lo largo de varios años. No sólo realizó un estudio

sobre los tarahumaras y participó también como etnógrafo en la expedición de Tulane, en Chiapas en el año de 1928, sino que desarrolló una intensa actividad en la Misión Cultural Permanente de Actopan, Hidalgo, en los años de 1931/32, desempeñando además un destacado papel en la Comisión de Investigaciones Indias y en la Estación Experimental de Carapan (1932/33). Basauri no tenía ninguna duda de que las dificultades para cumplir con los proyectos de modernización eran una clara muestra de la “degeneración” o “degradación” del indio, que, a su juicio, logró mostrar de manera “científica” a través de sus investigaciones. Ese personaje tuvo un papel crucial en el desempeño del Departamento de Asuntos Indígenas (DAI) durante la administración presidencial de Lázaro Cárdenas del Río, a pesar de que el proyecto original fuera elaborado por Moisés Sáenz (Dawson 2004).

III

La educación rural estuvo pensada como algo específico y diferente a la educación urbana; sin embargo, es claro que los valores y las prácticas que querían implantarse en los niños y las niñas del campo, y en general en los habitantes no urbanos, tuvo como punto de referencia la ciudad (Vaughan 1982, p. 179; Loyo 1999, p. 173; Palacios 1999, p. 31), en particular la capital de la república. Ésta es otra gran paradoja de la historia aquí analizada. Para los arquitectos de la educación pública, en especial la rural, la ciudad no sólo constituía el emblema de lo civilizado y el espacio del progreso; era al mismo tiempo un punto de referencia, un parámetro, un mirador desde el cual era posible observar, comparar y desde luego juzgar. Como a finales del porfiriato, la Ciudad de México constituía un emblema de la ciudad ideal para varios políticos e intelectuales revolucionarios (Tenorio-Trillo 2012, pp. 3-19). Es significativo el hecho de que Lauro G. Caloca, primer director del Departamento de Educación y Cultura Indígena de la SEP y convencido promotor de la educación rural, considerara que la vida en el campo, a diferencia de la vida en la ciudad, constituía en sí misma un problema. Veamos:

Sobre la República pesan varios problemas, de los cuales toca resolver uno al Ministerio de Educación. Al decir problema tratamos de la educación pública, la

cual presenta dos aspectos: urbano y rural. En vista de los estudios y observaciones que se han hecho sobre el propio terreno, resulta en último análisis que sólo se puede llamar problema al segundo, es decir, al rural; pues el urbano no tiene tal característica, porque para resolverlo basta con tener dinero, maestros, escuelas y la acción municipal; en cambio, el rural, por la pluralidad de las circunstancias que se mueven en su fondo, sí merece el título de problema social.⁵

IV

La manera en que la educación pública, en particular la educación rural e indígena, se vincula a la constitución de un nuevo sistema político, constituye otra paradoja. Aun cuando el tema de la formación de ciudadanos y la democracia fue un aspecto central en la conformación del sistema federal de educación pública básica —en parte por la tradición liberal decimonónica que retoman varios de los revolucionarios, y en parte por la influencia de la teoría pedagógica de John Dewey—, el resultado a largo plazo parece haber sido diferente. Como señala Alberto Arnaut, la década de 1920 es considerada como la edad de oro de la educación rural en México; sin embargo, el crecimiento del número de escuelas, de maestros y la matrícula escolar, a juicio del propio Moisés Sáenz implicó múltiples problemas, retos y dificultades (Arnaud 1980, p. 173). A pesar de que varios actores e intérpretes hicieron énfasis a lo largo del tiempo sobre el hecho de que los profesores no debían estar involucrados en cuestiones políticas —recuérdese que Franz Boas advertía sobre ese tema en 1916, cuando buscaba crear una escuela normal para maestros rurales—, el proceso caminó en otro sentido; de hecho, la tendencia fue hacia politizar la actividad del magisterio, pero no en un sentido “revolucionario” sino de control y subordinación a organizaciones corporativas. En 1918 se realizaron intentos por sindicalizar a los profesores en algunos estados de la república (Raby 1974, pp. 67-68). Encabezado por el poderoso líder sindical Luis N. Morones, en el año de 1924 la Confederación Revolucionaria Obrera Mexicana (CROM), hizo suyas las demandas de los maestros y la educación pública. De manera paulatina, la institucionalización del sistema

5. *Ethnos*, Lauro Caloca, 1922/1923, “Exposición de motivos de las bases del Congreso de Misiones que se celebrara en la Capital de la República”, t. 1, núm. 1, p. 68.

de educación pública implicó un mayor vínculo del magisterio con organizaciones políticas formales, que con el paso del tiempo se convertirían en piezas estratégicas del nuevo sistema político. Durante el callismo, el proceso de formación de sindicatos de maestros fue creciendo, como lo muestra el caso de Jicalán, Michoacán, desarrollado en el capítulo v. Una coyuntura muy significativa fue la constitución del Partido Nacional Revolucionario (PNR) en el año de 1929. El punto IX de la declaración de principios del PNR especifica que la alfabetización de las masas, en particular de la población rural, constituía uno de los objetivos fundamentales del nuevo partido, el cual apoyó la construcción de nuevas escuelas rurales, tanto para niños como para adultos, así como la organización de los maestros. En la década de 1930, la sindicalización del magisterio corrió paralela a un significativo incremento de escuelas y maestros rurales, quienes con el paso del tiempo llegaron a ser parte del llamado Sector Popular del PRM. En el año de 1943 sería fundado el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), un momento clave en la consolidación del nuevo sistema político en México (Street 1992) y en la configuración de una cultura política autoritaria, clientelar y corporativa que permitió la reproducción del llamado Estado revolucionario a lo largo de varias décadas.

v

El presente volumen termina en 1933, un año significativo en la historia política nacional, tanto por el ascenso del llamado “cardenismo”, como por el inicio del proyecto de educación socialista. El plan original de este libro contemplaba la elaboración de varios capítulos más. Uno sobre cuestiones de género y educación rural. ¿Qué ideal de hombre y de mujer fue impulsado por la SEP en las diferentes etapas de la construcción del nuevo Estado? A lo largo de estas páginas se han vertido múltiples datos al respecto; sin embargo, es preciso seguir trabajando el tema. Además, el material de archivo indica fuertes vínculos entre México y Estados Unidos en materia de educación rural, en particular de educación indígena; como se ha mostrado, muchos son los testimonios que hablan del interés recíproco de ambos gobiernos federales por conocer lo que el vecino estaba poniendo en práctica en materia de

educación pública. Existía también un gran interés entre intelectuales públicos de los dos países por el vínculo entre ambas naciones en materia de educación rural. Estaba contemplada además la escritura de un capítulo específico sobre la Casa del Estudiante Indígena, un tema sobre el cual existe un material de archivo muy interesante. De todos esos procesos inicié la redacción de distintos textos; con todo, a medida que el tiempo pasaba y el manuscrito crecía, tuve que tomar la decisión de poner un punto final y dejar para un segundo volumen esas y otras problemáticas. En efecto, en el proceso mismo de investigación y redacción surgieron temas que merecen ser analizados en profundidad, como los internados indígenas, las normales rurales y las escuelas técnicas de agricultura. Esas historias constituyen otros momentos importantes de los diferentes “experimentos sociales” impulsados por el gobierno federal y la Secretaría de Educación Pública en la década de 1930.

Copia para el SNI

FUENTES PRIMARIAS

BOLETÍN PREPARATORIO DE LA SOCIEDAD INDIANISTA MEXICANA (BPSIM)

BPSIM, "Bases de la Sociedad Indianista Mexicana", México, 10 de junio de 1910.

BPSIM, "Junta Permanente", México, 17 de junio de 1910.

BPSIM, "Circular de Invitación", México, 10 de junio de 1910.

BOLETÍN DE LA SOCIEDAD INDIANISTA MEXICANA (BSIM)

ALCÉRRECA, Félix, Marcos BECERRA y Antonio MÁRQUEZ, 1911, "Dictamen de la Comisión nombrada por el Primer Congreso Indianista, sobre las conclusiones de los trabajos presentados al mismo en la sesión de Octubre 31 y Noviembre de 1910", núm. 1, pp. 109-111

ALCÉRRECA, Félix, 1911, "Por la raza", núm. 1, pp. 76-80.

BECERRA, Marcos, 1911, "Asignaturas que debe comprender la enseñanza primaria de los indios", núm. 1, pp. 90-92.

BELMAR, Francisco, 1911, "Primer Congreso Indianista. Congreso del Centenario", núm. 1, pp. 4-14.

———, 1911, "Prólogo", núm. 1, pp. 1-4.

BOLAÑOS CACHO, Miguel, 1911, "La educación del indio", núm. 1, pp. 70-74.

CARREÑO, Alberto, 1911, "El Problema Indígena", núm. 1, pp. 99-104.

COSSÍO, José, 1911, "Discurso del Sr. Lic. José L. Cossío", núm. 1, pp. 18-22.

_____, 1911, "Alocución del Presidente de la Sociedad Indianista Mexicana en la solemne Inauguración del primer Congreso Indianista, instalado por el Sr. Gral. Porfirio Díaz, Presidente de la República", núm. 1, enero, p. 15.

_____, 1911, "La regeneración social del indio por la mujer", núm. 1, pp. 80-81.

DÍAZ DE LEÓN, Francisco, 1911, "Alocución del Presidente de la Sociedad Indianista Mexicana en solemne Inauguración del Primer Congreso Indianista, instalado por el Sr. Gral. Porfirio Díaz, Presidente de la República", núm. 1, pp. 14-18.

DÍAZ DE LEÓN, Jesús, 1911, "Los problemas de la enseñanza elemental a las razas indígenas", núm. 8, pp. 54-57 y 70-77.

DÍAZ ZULETA, José, 1911, "Remplacemos el jacal por la casa", núm. 8, pp. 53-54.

ESPERANZA, Hermenegildo, 1913, "Un gran error creer que la escuela basta para civilizar al indio", núm. 1, t. II, pp. 27-30.

MONTES DE OCA, Jorge G., "Proposiciones", núm. 1, enero de 1911, pp. 111-112.

PALAVICINI, Félix, 1911, "La federación y la escuela", núm. 1, pp. 95-99.

SALAZAR, Francisco, 1911, "¿Son aptos los indios de Oaxaca para asimilarse á la civilización moderna?", núm. 1, pp. 51-53.

SALOMA, José, 1911, "La regeneración del indios por la Escuela", núm. 1, pp. 92-93.

URIBE Y TRONCOSO, M., 1911, "Higiene de las habitaciones indígenas", núm. 1, pp. 88-90.

BOLETINES DE LA SEP (BSEP)

ANÓNIMO, 1925, "Educación Rural: Departamento de 'Antropología' y de 'Escuelas Rurales e Incorporación Cultural Indígena', t. III, núm. 8, pp. 26-29.

ARELLANO, A., 1922, "Lista de los profesores honorarios inscritos a partir del 1º de octubre de 1921 al 26 de junio de 1922", t. I, núm. 2, pp. 280-288.

CALOCA, Lauro, 1922, "Departamento de Cultura Indígena, Informe del Jefe del Departamento", t. 1, núm. 1, pp. 573-574.

- _____, 1922, “Informe del Departamento de Educación y Cultura Indígena”, t. I, núm. 2, 1 de septiembre, pp. 261-273.
- CORONA, Enrique, 1923, “Informe que rinde el Jefe de Departamento de Educación y Cultura Indígenas al Ciudadano Secretario de Educación Pública”, t. 1, núm. 4, pp. 391-435.
- _____, 1924a, “Informe que rinde el Jefe del Departamento de Cultura Indígena al Ciudadano Secretario de Educación Pública, Relativo a las labores desarrolladas en el segundo semestre de 1923 y el primer trimestre de 1924”, t. II, núms. 5 y 6, pp. 588-597.
- _____, 1924b, “Proyecto para la organización de las misiones federales de educación”, t. II, núms. 5 y 6, pp. 599-606.
- “Decreto del Presidente Plutarco Elías Calles”, 1925, t. III, núm. 8, p. 8.
- ELÍAS CALLES, Plutarco, 1925, “Las ideas del Señor Presidente de la República en Materia de Educación”, t. III, núm. 8, pp. 7-12.
- GÁLVEZ, José, 1924, “Proyecto para la organización de las misiones federales de educación”, t. II, núms. 5 y 6, pp. 599-606.
- “Invitación a los intelectuales y maestros para que se inscriban como misioneros”, 1923, t. I, núm. 3, p. 177.
- MEDELLÍN, Roberto, 1923, “Los cursos de invierno de 1923”, t. I, núm. 3, pp. 197-199.
- MENDIETA Y NÚÑEZ, Lucio, 1925, “Situación de las poblaciones indígenas de América Ante el derecho actual”, t. III, núm. 8, pp. 103-105.
- MISTRAL, Gabriela, 1924, “Una carta de la señorita Gabriela Mistral”, t. II, núms. 5 y 6, pp. 598-599.
- PUIG CASAURANC, José, 1925, “Mensaje enviado por radio desde la estación de la Secretaría de Educación Pública, el 6 de diciembre de 1924, t. III, núm. 8, pp. 15-22.
- PUIG CASAURANC, Manuel, 1927, “Plática del Dr. J. M Puig Casauranc, Secretario de Educación Pública, a los miembros de las Misiones Culturales, del 25 de febrero de 1927”, t. XVII, núm. 5.

RAMÍREZ, Rafael, 1924, “La Misión Cultural de Zacualtipán, Hgo.”, t. II, núms. 5 y 6, pp. 119-123.

REYES BADILLO, Juan, 1924a, “Informe de los cursos breves de perfeccionamiento para los profesores federales dependientes de esta delegación, verificados en Zacualtipán, del 22 al 28 de octubre próximo pasado, t. II, núms. 5 y 6, pp. 123-129.

———, 1924b, “Discurso del Profesor Juan Reyes Badillo”, t. II, núms. 5 y 6, pp. 131-132.

TORRES QUINTERO, Gregorio, 1925, “Orientaciones y organización de las escuelas rurales”, t. IV, núm. 2, pp. 199-220.

VASCONCELOS, José, 1923, “Invitación a los intelectuales y maestros para que se inscriban como misioneros”, t. 1, núm. 3, pp. 177-178.

VEYRO, Francisco, 1922, “Profesores Conferencistas”, t. 1, núm. 2, 1 de septiembre, pp. 269-270.

PUBLICACIONES DE LA SECRETARÍA DE AGRICULTURA Y FOMENTO (PSAF)

GAMIO, Manuel, 1918, *Programa de la Dirección de Estudios Arqueológicos y Etnográficos*, México: Oficina Impresora de la Secretaría de Hacienda.

PUBLICACIONES DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP) EN ORDEN CRONOLÓGICO

Libros

SEP, 1922, *La población del Valle de Teotihuacán*, t. 1, Secretaría de Agricultura y Fomento, México: Dirección de Talleres Gráficos. En ese libro se incluyen el siguientes ensayo:

MANUEL GAMIO, “Introducción, síntesis y conclusiones”, pp. IX-CII.

SEP, 1922, *La población del Valle de Teotihuacán*, t. II, Secretaría de Agricultura y Fomento, México: Dirección de Talleres Gráficos. En ese libro se incluyen los siguientes ensayos:

CEBALLOS NOVELO, Roque, "Folk-lore", pp. 287-300.

—————, "La educación regional", pp. 423-438.

IZQUIERDO, José Joaquín, "Estudio fisiológico del indígena adulto del Valle de Teotihuacán", pp. 167-186.

MENDIETA Y NÚÑEZ, Lucio, "El censo de la población", pp. 133-145.

—————, "El problema agrario de México", pp. 477-573.

NORIEGA HOPE, Carlos, "Apuntes etnográficos", pp. 207-281.

SILICEO PAUER, Paul, "Datos sobre las condiciones higiénicas de la población", pp. 186-195.

—————, "Datos sobre el mestizaje de la región", pp. 195-201.

—————, "El tipo físico", pp. 151-166

SEP, 1926, *La educación pública en México a través de los mensajes presidenciales desde la consumación de la independencia hasta nuestros días*, México: Secretaría de Educación Pública.

SEP, 1928, *El esfuerzo educativo en México. La obra del gobierno federal en el ramo de educación pública durante la administración del presidente Plutarco Elías Calles (1924-1928)*, t. I, México: Secretaría de Educación Pública.

SEP, 1928, *Las misiones culturales de 1927. Las Escuelas Normales Rurales*, México: Secretaría de Educación Pública. En ese libro se incluyen los siguientes ensayos:

GÓMEZ, Adolfo, "Escuela Normal Rural de Xocoyucan, Ixtacuixtla, Tlaxcala, año de fundación 1926", pp. 237-238.

NÁJERA, José, "Los beneficios de orden social general producidos por las Misiones Culturales en 1927", pp. 43-50.

PUIG, Manuel, “El mejoramiento de los maestros y de las comunidades rurales.- Qué hemos hecho.- Qué no hemos podido hacer y por qué.- Cuándo y cómo lo haremos”, pp. 3-8.

RAMÍREZ, Rafael, “Historia, orígenes y tendencias de las Misiones Culturales. Éxitos y fracasos. Breve análisis de las causa”, pp. 23-41.
———, “Las Escuelas Normales Rurales como agentes auxiliares de las Misiones Culturales”, pp. 61-62.

SÁENZ, Moisés, “El programa para 1928”, pp. 11-20.

SIMPSON, Eyer, “Notas preliminares e impresiones sobre el trabajo de las Misiones Culturales”, pp. 391-395.

VESTA STURGES, Catalina, “Algunos aspectos del trabajo social realizado por las Misiones Culturales”, pp. 441-444.

SEP, 1933, *Las misiones culturales, 1932-1933*, México: Secretaría de Educación Pública.

PUBLICACIONES DE LA UNAM

UNAM, 1922, *El movimiento educativo en México*, México: Dirección de Talleres Gráficos.

REVISTA *ETHNOS*

ANÓNIMO, 1920-1922, “El II Congreso Internacional de Eugenesia”, t. 1, pp. 251-252.

ANÓNIMO, 1920, “El Segundo Congreso Internacional de Eugenesia”, t. 1, núm. 5, pp. 128-130.

ANÓNIMO, 1920, “El Segundo Congreso Internacional de Eugenesia”, t. 1, núms. 5 y 6, pp. 140-142.

ANÓNIMO, 1920, “La Dirección de Antropología de México en peligro de ser desintegrada”, t. 1, núms. 5 y 6, pp. 136-140.

FUENTES PRIMARIAS

CALOCA, Lauro, 1922/1923, "Exposición de motivos de las bases del Congreso de Misioneros Celebrados en la capital de la República", t. 1, núms. 5 y 6, pp. 63-72.

GAMIO, Manuel, 1922/1923, "Algunas sugerencias a los Misioneros Indianistas", t. 1, núms. 5 y 6, pp. 59-63.

———, 1923, "La población del Valle de Oaxaca", 2ª época, t. 1, núm. 2, pp. 76-85.

MENDIETA Y NÚÑEZ, Lucio, 1925, "Importancia científica y práctica de los estudios Etnológicos y Etnográficos", 3ª época, t. 1, núms. 3 y 4, pp. 43-46.

REVISTA *QUETZALCÓATL*

BASAURI, Carlos, 1930, "Los indios otomíes y la misión cultural de Actopan" en *Quetzalcóatl. Órgano de la Sociedad de Antropología y Etnografía de México*, t. 1, año II, núm. 3, pp. 15-18.

LIBROS DE DIFERENTES EDITORIALES DEPOSITADOS EN COLECCIONES ESPECIALES (CE)

BASSOLS, Narciso, 1932, *The General Programme of Education in Mexico; an Address Delivered by His Excellency the Minister of Education ... on July 19*", microfilm, 308 Z, caja 407, Nueva York: Biblioteca Butler, Universidad de Columbia.

DÍAZ DE LEÓN, Jesús, 1911a, *Concepto del Indianismo en México*, México: Tip. de la Viuda de F. Díaz de León.

———, 1911b, *Los problemas de la enseñanza elemental a las razas indígenas*, México: edición del autor.

CARREÑO, Alberto, 1936, *Problemas indígenas*, México: ediciones Victoria.

CORONA, Enrique, 1923, *Bases que norman el funcionamiento de "La Casa del Pueblo"*, México: SEP, Talleres Gráficos de la Nación.

- GAMIO, Manuel, 1924, *Opiniones y juicios críticos sobre la obra de la Población del Valle de Teotihuacán*, México: Imprenta de la Dirección de Estudios Geográficos y Climatológicos.
- JENKS, Albert E., 1916, "Indian-White Amalgamation, An Anthropometric Study", en *Studies in a Social Science*, núm. 6, Universidad de Minnesota, pp. 1-24.
- JONES, Thomas, 1926, *Four Essentials of Education*, Nueva York: Charles Scribner's Sons.
- PANI, Alberto, 1912, *La Instrucción rudimentaria en la República*, México: Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes/Muller Hnos.
- , 1918, *Una encuesta sobre educación popular*, México: Poder Ejecutivo Federal.
- PIMENTEL, Francisco, 1864, *Memoria sobre las causas que han originado la situación de la raza indígena en México y medios para remediarlo*, México: Impresora Andrés y Escalante.
- TORRES QUINTERO, Gregorio, 1913, *La Instrucción Rudimentaria en la República*, México: Museo Nacional de Arqueología, Historia y Etnología.
- VAN DOREN, A. (ed.), 1928, *Fourteen Experiments in Rural Education, Some Schools where New Methods are being Tested*, Calcuta: YMCA Press.

BIBLIOGRAFÍA

- ACEVEDO, Ariadna, 2004, "Paying for Progress: Politics, Ethnicity and Schools in a Mexican Sierra, 1875-1930", tesis de doctorado, Reino Unido: Universidad de Warwick.
- , 2015, "Incorporar al Indio. Raza y retraso en el libro de la Casa del Estudiante Indígena" en Daniela Gleizer y Paula López (coords.), *Nación y alteridad. Mestizos, indígenas y extranjeros en el proceso de formación nacional*, México: UAM/EyC ediciones, pp. 165-191.
- ADDAMS, Jean, 1990, *Twenty Years at Hull-House*, Chicago: Universidad de Illinois.
- AGUIRRE BELTRÁN, Gonzalo, 1983, *Lenguas vernáculas, su uso y desuso en la enseñanza: la experiencia de México*, México: Ediciones de la Casa Chata.
- , 1992, *Teoría y práctica de la educación indígena*, México: Universidad Veracruzana/INI/Gobierno del Estado de Veracruz/FCE.
- ARNAUT, Alberto, 1996, *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*, México: CIDE.
- , 1998, *La federalización educativa en México. Historia del debate sobre la centralización y la descentralización educativa (1889-1994)*, México: El Colegio de México/CIDE.
- ARREDONDO, María (coord.), 2003, *Obedecer, servir y resistir; la educación de las mujeres en la historia de México*, México, UPN/Miguel Ángel Porrúa.
- ANDERSON, Benedict, 1997, *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, México: Fondo de Cultura Económica.
- BASAURI, Carlos, 1940, *La población indígena de México*, México: Secretaría de Educación Pública.

- BANTJES, Adrian, 2006, "Saints, Sinners, and State Formation: Local Religion and Cultural Revolution in Mexico" en Mary Vaughan y Stephen E. Lewis (eds.), *The Eagle and the Virgin. Nation and Cultural Revolution in Mexico, 1920-1940*, Durham, Carolina del Norte: Universidad de Duke, pp. 137-156.
- BARRANCO, Manuel, 1914, *Mexico, Its Educational Problems-Suggestions for Their Solutions*, Nueva York: Universidad de Columbia-Teachers College.
- BAZANT, Mílada, 1995, *Historia de la educación durante el porfiriato*, México: El Colegio de México.
- , 1999, "Escuelas en pueblos, haciendas y rancherías mexiquenses, 1976-1919" en Pilar Gonzalbo (coordinadora en colaboración de Gabriela Ossensbach), *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, México: El Colegio de México/Universidad Nacional de Educación a Distancia, pp. 87-105.
- BELL, Catherine, 1992, *Ritual Theory, Ritual Practice*, Nueva York: Universidad de Oxford.
- BONFIL, Guillermo, 1967, "Andrés Molina Enriquez y la Sociedad Indianista Mexicana, el indigenismo en vísperas de la revolución" en *Anales del Museo Nacional de México*, núm. 18, pp. 217-232.
- BOAS, Franz, 1963, *The Mind of Primitive Man*, Nueva York: Collier Books.
- BOYER, Christopher, 2003, *Becoming Campesinos. Politics, Identity, and Agrarian Struggle in Postrevolutionary Michoacán, 1920-1935*, California: Universidad de Stanford.
- BRITTON, John, 1976, "Education, Nationalism, and Federalism in Mexico, 1910-1921", *The Americas*, vol. 32, núm. 3, Cambridge: Universidad de Cambridge, pp. 445-458.
- BUCHENAU, Jurgen, 2007, *Plutarco Elias Calles and the Mexican Revolution*, Estados Unidos: Rowman & Littlefield Publishers.
- CALDERÓN, Marco, 2004, *Historias, procesos políticos y cardenismos, Cherán y la Sierra Purhépecha*, Zamora: El Colegio de Michoacán.
- , 2006, "Festivales cívicos y educación rural en México" en *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, núm. 106, vol. XXVII, Zamora: El Colegio de Michoacán, pp. 17-56.

BIBLIOGRAFÍA

- , 2009, “La Estación Experimental de Carapan y la educación indígena en México”, *Anuario Antropológico XIII. Antropología del poder*, UNACH-Instituto de Estudios Indígenas, pp. 155-180.
- , 2012a, “El campo en la ciudad. Construcción del Estado y cambio cultural en México, 1920-1940” en Lucía Lionetti, Alicia Civera y Flavia Correa Werle (eds.), *Sujetos, comunidades rurales y culturas escolares en América Latina*, Buenos Aires: ProHistoria/El Colegio Mexiquense/El Colegio de Michoacán, pp. 61-75.
- , 2012b, “Educación Indígena, experimentos sociales y ciudadanía: El caso de Actopan, Hidalgo, 1927-1931” en Marco Calderón y Elizabeth Buenabad (eds.), *Educación indígena, ciudadanía y Estado en México: siglo XX*, Zamora: El Colegio de Michoacán/Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, pp. 147-175.
- CALDERÓN, Marco y José Luis ESCALONA, 2011, “Indigenismo populista en México, del maestro misionero al Centro Coordinador Indigenista” en Andrew Roth (ed.), *Caras y máscaras del México étnico*, vol. II, Zamora: El Colegio de Michoacán, pp. 145-174.
- CARNEY, Mabel, 1912, *Country Life and the Country School*, Chicago/Nueva York: Row, Peterson and Company.
- CARTER, Eula, 1925, “The Educational Program of the Mexican Government, 1920-1924”, tesis de maestría en Arte, Austin: Universidad de Texas at Austin.
- CASTILLO, Isidro, 1968, *Indigenistas de México*, México: SEP.
- , 2002, *México: sus revoluciones sociales y la educación*, México: UPN/EDDISA.
- CHASE, Stuart, 1935, *Mexico, A Study of Two Americas*, Nueva York: The MacMillan Company.
- CIFUENTES, Bárbara, 2002, *Lenguas para un pasado, huellas de una nación*, México, Plaza y Váldes/Conaculta/INHA.
- CIVERA, Alicia, 1998, *Entre surcos y letras, Educación para campesinos en los años treinta*, México, México: El Colegio Mexiquense/Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana.
- , 2008, *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945*, Zinacatepec: El Colegio Mexiquense.

- COMAS, Juan, 1953, *Ensayos sobre indigenismo*, México: Instituto Indigenista Interamericano.
- , 1956, “La vida y la obra de Manuel Gamio” en *Estudios antropológicos publicados en homenaje al doctor Manuel Gamio*, México: UNAM, pp. 1-26.
- , 1976, *La antropología social aplicada en México*, México: Instituto Indigenista Interamericano.
- CORONA, Enrique, 1963, *Al servicio de la Escuela Popular*, México: Instituto Federal de Capacitación del Magisterio.
- CORTÉS, Noemí, 1993, “Elena Torres Cuéllar: Revolucionaria, feminista y educadora mexicana (1893-1970)”, tesis de licenciatura en Historia, México: UNAM.
- CORRIGAN Y SAYER, 2007, “El gran Arco, La formación del Estado inglés como revolución cultural” en María Lagos y Pamela Calla (eds.), *Antropología del Estado, Dominación y prácticas contestatarias en América Latina*, Bolivia: PNUD, pp. 41-116.
- COOK, Katherine, 1932, *House of the People, an account of Mexico's New School of Action*, Washington: Government Printing Office.
- , 1936, *La casa del pueblo, un relato acerca de las escuelas nuevas de acción en México*, México: SEP.
- DABNEY, Charles (ed.), 1916, *A Study of Educational Condition in Mexico: An appeal for an Independent College*, Cincinnati: Ohio.
- DAWSON, Alexander, 1998, “Wild Indians, Mexican Gentlemen, and the Lessons Learned in the Casa del Estudiante Indígena” en *The Americas*, vol. 57, núm. 3, pp. 329-361.
- , 2004, *Indian and Nation in Revolutionary Mexico*, Tucson: Universidad de Arizona.
- HUMBOLDT, Alejandro, 1941, *Ensayo sobre el reino de la Nueva España*, México: Editorial Pedro Robredo.
- DE LA PEÑA, Guillermo, 1995, “Gonzalo Aguirre Beltrán: historia y mestizaje” en Enrique Florescano y Ricardo Pérez Monfort (comps.), *Historiadores de México en el siglo XX*, México: FCE/Conaculta, pp. 190-210.

BIBLIOGRAFÍA

- , 1996, “Nacionales y extranjeros en la historia de la antropología mexicana” en Mechthild Rutsch (comp.), *La historia de la antropología en México: fuentes y transmisión*, México: UIA/Plaza y Valdés/INI, pp. 41-81.
- , 1998, “Educación y cultura en el México del siglo XX” en Pablo Latapí (coord.), *Un siglo de educación en México I*, México: FCE, pp. 43-83.
- , 2011, “La antropología, el indigenismo y la diversificación del patrimonio cultural mexicano” en Guillermo de la Peña (coord.), *La antropología y el patrimonio cultural de México*, México: Dirección General de Publicaciones/Conaculta, pp. 57-106.
- , 2016, “Inicios del indigenismo nacionalista y revolucionario: Manuel Gamio” en Florescano, Puga y Contreras (coords.), *Las ciencias sociales y su papel en la construcción de Estado nacional*, México: Conaculta/FCE.
- DELPAR, Helen, 1992, *The Enormous Vogue of Things Mexican: Cultural relations between the United States and Mexico, 1920-1935*, Tuscaloosa: Universidad de Alabama.
- FOWLER, Heather y Mary Kay VAUGHAN (eds.), 1994, *Women of the Mexican Countryside, 1850-1990: creating spaces, shaping transitions*, Tucson/Londres: Universidad de Arizona.
- DE LOS REYES, Aurelio, 1991, *Manuel Gamio y el cine*, México: UNAM.
- DEPENCIER, Ida, 1967, *The History of the Laboratory Schools, The University of Chicago 1896-1965*, Chicago: Quadrangle Books.
- DEWEY, John, 1900, *The School and Society*, Chicago/Nueva York: The University of Chicago Press/McClure, Philipps & Company.
- EDWIN, Harry, 1971, “Beyond Revolution: The Social Concern of Moisés Sáenz, Mexican Educator (1888-1941)”, tesis de doctorado en Filosofía, Ann Arbor: Michigan University.
- FALLAW, Ben, 2013, *Religion and State Formation in Postrevolutionary Mexico*, Durham/Londres: Universidad de Duke.
- FELL, Claude, 1989, *José Vasconcelos. Los años del águila 1920-1925: Educación, cultura e iberoamericanismo en México*, México: UNAM.

- , 1999, “La creación del Departamento de Cultura Indígena a raíz de la Revolución Mexicana” en Pilar Gonzalbo (coordinador con la colaboración de Gabriela Ossenback), *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, México: El Colegio de México/Universidad Nacional de Educación a Distancia, pp. 109-122.
- FITZPATRICK, Sheila, 1970, *The Commissariat of Enlightenment, Soviet Organization of Education and the Arts Under Lunacharsky, October 1917-1921*, Cambridge: Cambridge University Press
- FUENTES, Benjamín, 1986, *Enrique Corona Morfín y la educación rural*, México: Ediciones El Caballito/SEP-Cultura.
- GALVÁN, Elena y Oresta LÓPEZ (coords.), 2008, *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*, México: CIESAS/Colsan/UNAM.
- GAMBOA, Jonatan, 2009, “Los primeros pasos de las Misiones Culturales y sus huellas en la educación rural de San Luis Potosí, 1923-1932”, tesis de maestría en Historia, San Luis Potosí: El Colegio de San Luis.
- GAMIO, Manuel, 1916, *Forjando patria. Pro nacionalismo*, México: Librería Porrúa Hermanos.
- , 1934, *Hacia un México nuevo*, México: edición del autor.
- GIRAUDO, Laura, 2010, “De la ciudad mestiza al campo indígena, internados indígenas en el México posrevolucionario y Bolivia” en *Anuarios de Estudios Americanos*, vol. 67, núm. 2, España, pp. 519-547.
- GONZÁLEZ, Ángeles, 1987, *Manuel Gamio, una lucha sin final*, México: UNAM.
- GONZÁLEZ Y GONZÁLEZ, Luis, 1974, “El subsuelo indígena” en González, Cosío y Monroy, *Historia moderna de México, La República Restaurada, La vida Social*, México/Buenos Aires: Editorial Hermes, pp. 149-325.
- GONZALBO, Pilar, 1987, *Las mujeres en la Nueva España: educación y vida cotidiana*, México: El Colegio de México.
- (coord.), 1998, *Historia y nación. Historia de la educación y enseñanza de la historia*, México: El Colegio de México.

BIBLIOGRAFÍA

- HALE, Charles, 1991, *La transformación del liberalismo en México a fines del siglo XIX*, México: Vuelta.
- HEAT, Shirley, 1977, *La política del lenguaje en México: de la Colonia a la nación*, México: INI.
- HERNÁNDEZ, Genaro, 1959, *Gregorio Torres Quintero: Su vida y su obra (1866-1934)*, México: El Regional.
- HERRING, Hubert y Herbert WEINSTOCK, 1935, *Renascent Mexico*, Nueva York: Covici-Friede Publishers.
- ITURRIAGA, José, 1997, “La creación de la Secretaría de Educación Pública” en Solana, Cardiel y Bolaños (coords.), *Historia de la educación pública en México*, México: FCE/SEP, pp. 157-165.
- JOSEPH, Gilbert y Daniel NUGENT (eds.), 1994, *Everyday Forms of State Formation. Revolution and the Negotiation of Rule in Modern Mexico*, Durham/Londres: Universidad de Duke.
- KNIGHT, Alan, 1985, “El liberalismo mexicano desde la reforma hasta la revolución (una interpretación)”, *Historia Mexicana*, núm. 137, pp. 59-92.
- , 1990, “Revolutionary Project, Recalcitrant People: Mexico, 1910-1940” en Jaime Rodríguez (ed.), *The Revolutionary Process in Mexico, Essays on Political and Social Change, 1880-1940*, Los Ángeles, Universidad de California, pp. 227-264.
- KNIGHT, Alan y Wil Pansters (eds.), 2005, *Caciquismo in Twentieth-Century Mexico*, Londres: Instituto para el Estudio de las Américas.
- LARROYO, Francisco, 1962, *Historia comparada de la Educación en México*, México: Editorial Porrúa.
- LEWIS, Stephen, 2005, *The Ambivalent Revolution, Forging State and Nation in Chiapas, 1910-1945*, Albuquerque: Universidad de Nuevo México.
- , 2006, “The Nation, Education, and the Indian Problem in Mexico: 1920-1940” en Mary Vaughan y Stephen E. Lewis (eds.), *The Eagle and the Virgin, Nation and Cultural Revolution in Mexico, 1920-1940*, Durham/Londres: Universidad de Duke, pp. 176-195.

- LOMNITZ, Claudio, 2001, *Deep Mexico, Salient Mexico: An Anthropology of Nationalism*, Minneapolis/Londres: Universidad de Minnesota.
- LÓPEZ, Oresta, 2001, *Alfabeto y enseñanzas domésticas. El arte de ser maestra en el Valle del Mezquital*, México: CIESAS/Centro Estatal para la Cultura y las Artes del Estado de Hidalgo.
- LÓPEZ, Rick, 2001, *Lo más Mexicano de México: Popular Arts, Indians, and Urban Intellectuals in the Ethnicization of Postrevolutionary National Culture, 1920-1972*, tesis de doctorado, Universidad de Yale.
- , 2004, “Forgin a Mexican National Identity in Chicago: Mexican Migrants and Hull-House: 1920-1937” en Cherly R. Ganz y Margaret Strobel (eds.), *Pots of promise. Mexican Pottery at Hull House, 1920-40*, Chicago: Universidad Illinois, pp. 89-115.
- LOYO, Engracia, 1984, *La casa del pueblo y el maestro rural mexicano*, México: Ediciones el Caballito/SEP Cultura.
- , 1995, “Lectura para el pueblo, 1921-1940” en Josefina Vázquez (ed.), *La educación en la historia de México*, México: El Colegio de México, pp. 243-290.
- , 1996, “La empresa redentora. La Casa del Estudiante Indígena”, *Historia Mexicana*, vol. 46, núm. 1, pp. 99-131.
- , 1999a, *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*, México: El Colegio de México.
- , 1999b, “Los centros de educación indígena y su papel en el medio rural (1930-1940)” en Pilar Gonzalbo (coordinadora con la colaboración de Gabriela Ossenbach), *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, México: El Colegio de México/Universidad Nacional de Educación a Distancia, pp. 139-159.
- , 2006, “En el aula y la parcela: vida escolar en el medio rural (1921-1940)” en De los Reyes (coord.), *Historia de la vida cotidiana en México. Campo y ciudad*, vol. 5, México: FCE/El Colegio de México, pp. 273-312.
- , 2007, “El conocimiento del indio. Nuevo camino para su asimilación (1930-1940)” en María Bertely (coord.), *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*, México: CIESAS, pp. 69-94.

BIBLIOGRAFÍA

- , 2011, “La educación del pueblo” en Dorothy Tanck (coord.), *Historia mínima ilustrada: La educación en México*, México: El Colegio de México, pp. 228-283.
- LOYO, Engracia y Ann STAPLES, 2011, “Fin del siglo y un régimen” en Dorothy Tanck (coord.), *Historia mínima ilustrada: La educación en México*, México: El Colegio de México, pp.189-225.
- LUNA ARROYO, Antonio, 1934, *La obra educativa de Narciso Bassols*, México: Editorial Patria.
- MACHLIS, Michael, 1974, “The Educational Philosophy of Ignacio Manuel Altamirano and his Contribution to Public Primary Education in Nineteenth Century Mexico”, tesis de doctorado, Nueva York University.
- MARTÍNEZ ASSAD, Carlos, 1986, *Antología*, “Los lunes rojos, la educación racionalista en México”, México: SEP/El Caballito.
- MATOS, Eduardo, 1985, *Manuel Gamio, La población del Valle de Teotihuacán, aproximaciones a una investigación*, México: UNAM.
- MARTIN, Jay, 2002, *The Education of John Dewey*, Nueva York: Universidad de Columbia.
- MARTÍNEZ, Alejandro, 1995, “La educación en el porfiriato” en Josefina Vázquez (ed.), *La educación en la historia de México*, México: El Colegio de México, pp. 105-143.
- MAYHEW, K. y Anna EDWARDS, 1936, *The Dewey School. The Laboratory School of the University of Chicago, 1896-1903*, Nueva York/Londres: D. Appleton-Century Company.
- MASON, John, 1936, *A History of Scottish Experiments in Rural Education*, Londres: Universidad de Londres.
- MENDOZA, Martha, 2014, *Las Misiones Culturales y la Escuela Rural en Quintana Roo, 1927-1943*, México: CIESAS.
- MIRANDA, José, 1960, “La visión humboldtiana de los indios mexicanos”, *Historia Mexicana*, vol. 9, núm. 3, enero-marzo, pp. 368-376.

- MOLINA ENRÍQUEZ, Andrés, 1909, *Los grandes problemas nacionales*, México: Imprenta de A. Carranza e Hijos.
- MENESES, Ernesto, 1983, *Tendencias educativas oficiales en México, 1821-1911*, México: Editorial Porrúa.
- , 1986, *Tendencias educativas oficiales en México, 1911-1934*, México: Universidad Iberoamericana-Centro de Estudios Educativos.
- NOVO, Salvador, 1933, *Jalisco. Michoacán. 12 días*, México: Imprenta Mundial.
- PALACIOS, Guillermo, 1999, *La pluma y el arado: Los intelectuales pedagogos y la construcción sociocultural del problema campesino en México, 1932-1934*, México: El Colegio de México/CIDE.
- PÉREZ MONFORT, Ricardo, 2000, *Avatares del nacionalismo cultural, cinco ensayos*, México: CIESAS/CIDHEM.
- PIMENTEL, Francisco, 1862, *Cuadro comparativo y descriptivo de las lenguas indígenas en México*, México: Tipografía de Isidro Epstein.
- , 1995, *Dos obras de Francisco Pimentel*, México: Conaculta.
- PRESLEY, James, 1963, “Mexican Views on Rural Education, 1900-1910”, *The Americas*, vol. 20, núm. 1, pp. 64-71.
- PURNELL, Jennie, 1999, *Popular Movements and State Formation in Revolutionary Mexico, The Agraristas and Cristeros of Michoacán*, Durham/Londres: Universidad de Duke.
- QUINTANILLA, Susana y Mary K. VAUGHAN (eds.), 1997, *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*, México: FCE.
- RABY, David, 1968, “Los maestros rurales y los conflictos sociales en México (1931-1940)”, *Historia Mexicana*, núm. 18 (2), pp. 190-226.
- , 1973, “Los principios de la educación rural en México: el caso de Michoacán, 1915-1929”, *Historia Mexicana*, vol. 22, núm. 4, pp. 553-581.
- , 1974, *Educación y revolución social en México*, México: SEP-Setentas.
- RADOSAVLJEVICH, Paul, 1929, “The Spirit of Tolstoy’s Experimental School”, *School and Society*, vol. XXIX, núm. 737, pp. 175-183.

BIBLIOGRAFÍA

- RAMÍREZ, Rafael, 1938, *Curso de educación rural. Escrito para las Escuelas Regionales Campesina*, México: DAPP.
- , 1976, *La escuela rural mexicana*, México: SEP-Setentas.
- RAMÍREZ CASTAÑEDA, Elisa, 2006, *La educación indígena en México*, México: UNAM.
- REYES, Cayetano, 1993, *Política educativa y realidad escolar en Michoacán*, Zamora: El Colegio de Michoacán.
- ROCKWELL, Elsie, 2007, *Hacer escuela, hacer Estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*, Zamora: El Colegio de Michoacán/CIESAS/Cinvestav.
- RODRÍGUEZ, José, 2009, “The Practical Man: John Dewey, the Idea of America, and the Making of the Modern Mexican, 1889-1934”, tesis de doctorado, Universidad de California.
- ROMERO FLORES, Jesús, 1948, *Historia de la educación en Michoacán*, México: Talleres Gráficos de la Nación.
- ROSEBERRY, William, 2014, *Antropologías e historias: Ensayos sobre cultura, historia y economía política*, Zamora: El Colegio de Michoacán.
- ROSSER, Edwin, 1970, “Beyond Revolution: The Social Concern of Moisés Sáenz, Mexican Educator (1888-1941)”, tesis de doctorado, Universidad Americana.
- ROTH SENEFF, Andrew (coord.), 2004, *Recursos contenciosos. Ruralidad y reformas liberales en México*, Zamora: El Colegio de Michoacán.
- ROZAT, Guy, 2001, *Los orígenes de la Nación. Pasado indígena e historia nacional*, México: Universidad Iberoamericana.
- RUIZ, Carmen, 2003, “Insiders and Outsiders in Mexican Archaeology (1890-1930)”, tesis de doctorado, Austin: Universidad de Texas.
- RUTSCH, Mechthild, 1997, “La concepción de ciencia, ética y educación en la correspondencia de Ezequiel A. Chávez y Franz Boas” en Mechthild Rutsch y Carlos Serrano (eds.), *Ciencia en los Márgenes, ensayos de historia de las ciencias en México*, México: UNAM, pp. 127-163.
- , 2007, *Entre el campo y el gabinete: Nacionales y extranjeros en la profesionalización de la antropología mexicana (1877-1920)*, México: INAH/UNAM.

- SÁENZ, Moisés, 1926, "The Program of the Mexican Government" en M. Sáenz, y H. Priestley, *Some Mexican Problems*, Chicago: Universidad de Chicago, pp. 3-84.
- , 1928a, "La educación rural en México", México: Talleres Gráficos de la Nación.
- , 1933a, *Sobre el indio ecuatoriano y su incorporación al medio nacional*, México: SEP.
- , 1933b, *Sobre el indio peruano y su incorporación al medio nacional*, México: SEP.
- , 1935, "Indian Mexico" en Herring y Weinstock, *Renascent México*, Nueva York: Covici-Friede Publishers, pp. 168-178.
- , 1936, *Carapan, Bosquejo de una experiencia*, Perú: Librería e Imprenta Gil.
- , 1939, *México íntegro*, Perú: Imprenta Torres Aguirre.
- , *Antología de Moisés Sáenz*, México: Editorial Posdata.
- SALDÍVAR TANAKA, Emiko, 2008, *Prácticas cotidianas del Estado: Una etnografía del indigenismo*, México: Universidad Iberoamericana/Plaza y Valdés.
- SÁNCHEZ, George, 1936, *Mexico, a Revolution by Education*, Nueva York: The Viking Press.
- SCHOENHALS, Louise, 1964, "Mexico Experiments in Rural and Primary Education, 1921-1930" en *The Hispanic American Historical Review*, vol. 44, núm. 1, pp. 22-43.
- SEMO, Enrique, 1995, "Estudio introductorio a la obra de Francisco Pimentel" en *Dos obras de Francisco Pimentel*, México: Conaculta.
- SIERRA, Justo, 1948, *La educación nacional: Artículos, actuaciones y documentos*, México: UNAM.
- SIERRA, Augusto, 1973, *Las Misiones Culturales (1923-1973)*, México: SEP.
- SOLANA, Fernando, Raúl CARDIEL y Raúl BOLAÑOS (coords.), 1997, *Historia de la educación pública en México*, México: FCE.
- STABB, Martin, 1959, "Indigenismo and Racism in Mexican Thought: 1857-1911", *Journal of Inter-American Studies*, vol. 1, núm. 4, pp. 405-423.

BIBLIOGRAFÍA

- STANLEY, Joseph, 1948, "La Casa del Pueblo, Mexico's Experiment in Rural Education", tesis de doctorado, Stanford: Universidad de Stanford.
- STAPLES, Anne, 1999, "Una falsa promesa: la educación indígena después de la independencia" en Pilar Gonzalbo (coordinadora con la colaboración de Gabriella Ossenbach), *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, México: El Colegio de México/Universidad Nacional de Educación a Distancia, pp. 53-63.
- , 2003, "Una educación para el hogar: México en el siglo XIX" en María Arredondo (coord.), *Obedecer, servir y resistir: la educación de las mujeres en la historia de México*, México: UPN/Miguel Ángel Porrúa, pp. 63-97.
- , 2011, "El entusiasmo por la Independencia" en Dorothy Tanck (coord.), *Historia mínima. La educación en México*, México: El Colegio de México, pp. 97-126.
- STARR, Frederick, 1902, *The Physical Characters of the Indians of Southern Mexico*, Chicago: Universidad de Chicago.
- STREET, Susan, 1992, "El SNTE y la política educativa", *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 54, núm. 2, pp. 45-72.
- TANCK, Dorothy, 1999, *Pueblos de indios y educación en el México colonial, 1750-1821*, México: El Colegio de México.
- TENORIO-TRILLO, Mauricio, 1997, "The Cosmopolitan Mexican Summer, 1920-1949", *Latin American Research Review*, 32 (3), pp. 224-242.
- , 1999, "Stereophonic Scientific Modernisms: Social Science between Mexico and the United States, 1880s-1930s", *The Journal of American History*, vol. 86, num. 3, pp. 1156-1187.
- , 2012, *I Speak of the City, Mexico City at the turn of the Twentieth Century*, Chicago: Universidad de Chicago.
- TORRES, Alexandra, 2010, *Carleton Beals: un intérprete de la Revolución Mexicana, 1910-1934*, Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- URÍAS, Beatriz, 2000, *Indígena y criminal: Interpretaciones del derecho y la antropología en México*, México: Universidad Iberoamericana.

- _____, 2001a, “De la inferioridad a la desigualdad: el estudio etnológico de las razas en la Sociedad Indianista Mexicana (1910-1914)” en Yael Bitrán (coord.), *México: Historia y Alteridad, perspectivas multidisciplinares sobre la cuestión indígena*, México: Universidad Iberoamericana, pp. 213-241.
- _____, 2001b, “Etnología y filantropía: Las propuestas de “regeneración” para indios de la Sociedad Indianista Mexicana, 1910-1914” en Claudia Agostini y Elisa Speckman (eds.), *Modernidad, tradición y alteridad en la ciudad de México en el cambio de siglo (XIX-XX)*, México: UNAM, pp. 223-239.
- _____, 2007, *Historias secretas del racismo en México (1920-1950)*, México: Tusquets.
- VASCONCELOS, José y Manuel GAMIO, 1926, *Aspects of Mexican Civilization*, Chicago: Universidad de Chicago.
- VASCONCELOS, José, 1982, *Memorias II. El Desastre*, FCE: México.
- _____, 2002, *De Robinson a Odiseo. Pedagogía estructuralista*, México: Senado de la República.
- VAUGHAN, Mary Kay, 1977, “Women, Class and Education in Mexico, 1880-1928”, *Latin American Perspectives*, vol. IV, núms. 1 y 2, pp. 135-152.
- _____, 1982, *The State, Education and Social Class in Mexico, 1880-1928*, Chicago: Universidad del Norte de Illinois.
- _____, 2001, *La política cultural de la Revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*, México: FCE.
- _____, 2003, “El alfabetismo y la educación de las mujeres del campo durante la Revolución Mexicana: ¿La subversión de un acontecimiento patriarcal” en Fowler-Salamini y Mary Kay Vaughan (eds.), *Mujeres del campo mexicano, 1850-1990*, Zamora: El Colegio de Michoacán/BUAP, pp. 177-202.
- VAUGHAN, Mary y Stephen E. LEWIS (eds.), 2006, *The Eagle and the Virgin, Nation and Cultural Revolution in Mexico, 1920-1940*, Durham/Londres: Universidad de Duke.
- VÁZQUEZ, Josefina, 1975, *Nacionalismo y educación en México*, México: El Colegio de México.
- VILLELA, Othón, 1972, *La primera Normal Rural*, Morelia: Talleres Gráficos del Gobierno de Michoacán.

BIBLIOGRAFÍA

- WALLACE, James M., 2006, *The Promise of Progressivism: Angelo Patri and Urban Education*, Nueva York: Peter Lang.
- WHEAT, Kathryn, 2002, "Personal Encounters: Mexico and the United States in the 1920's through the Letters of Dr. Eyer Newton Simpson and the National University of México's Summer School for Foreigners", tesis de maestría en Artes, Austin: Universidad de Texas.

Copia para el SNI

ÍNDICE DE FOTOGRAFÍAS

1. Colocando la primera piedra del panteón de Tlacotepec, AGN, México Contemporáneo, Dirección de Misiones Culturales, caja 42, exp. 1. 229
2. Grupo de señoritas después de jugar tenis, Tlacotepec, AGN, México Contemporáneo, Dirección de Misiones Culturales, caja 42, exp. 1. 230
3. Maestros con niños trabajando en el jardín, Tlacotepec, AGN, México Contemporáneo, Dirección de Misiones Culturales, caja 42, exp. 1. 231
4. Horno para ladrillos, Xocoyucan, AGN, México Contemporáneo, Dirección de Misiones Culturales, caja 45, exp. 21. 262
5. Construyendo caminos, Xocoyucan, AGN, México Contemporáneo, Dirección de Misiones Culturales, caja 42, exp. 21. 264
6. Construyendo caminos, Xocoyucan, AGN, México Contemporáneo, Dirección de Misiones Culturales, caja 42, exp. 21. 265
7. Plaza central, Xocoyucan, AGN, México Contemporáneo, Dirección de Misiones Culturales, caja 42, exp. 21. 276
8. Teatro al aire libre, Xocoyucan, AGN, México Contemporáneo, Dirección de Misiones Culturales, caja 42, exp. 21. 278
9. Auxiliares honorarias en la clase de economía doméstica, Actopan, AGN, México Contemporáneo, Dirección de Misiones Culturales, caja 45, exp. 11. 297
10. Piel y conservas, Actopan, AGN, México Contemporáneo, Dirección de Misiones Culturales, caja 27, exp. 7. 300
11. Arreglando el hospital, Actopan, AGN, México Contemporáneo, Dirección de Misiones Culturales, caja 27, exp. 7. 304
12. Parteras y auxiliares honorarias apoyadas por el médico, Actopan, AGN, México Contemporáneo, Dirección de Misiones Culturales, caja 27, exp. 7. 306
13. Escuela en construcción, Actopan, AGN, México Contemporáneo, Dirección de Misiones Culturales, caja 45, exp. 11. 314

ÍNDICE ONOMÁSTICO

A

- Abeja, Jesús 253-255
Aburto, Lucía 269
Aceves, Enrique 354
Addams, Jean 268-269
Aguirre, Enrique 190
Aguirre, Gonzalo 17- 18, 142, 167, 363
Alamán, Lucas 24
Alaníz, Alfonso G. 241-242, 266
Alcérreca, Félix María 70
Altamirano, Ignacio Manuel 25
Alvarado, Salvador 46
Álvarez, Primitivo 228, 232-234, 236-238
Amaro, Joaquín 162
Angulo Mayookll, doctor 118
Arellano, Isabel 332
Ávila Camacho, Manuel 28

B

- Balme, Juan 190
Baranda, Joaquín 31
Bárcenas, Isaías 178
Barranco, Manuel 46
Basauri, Carlos 43-44, 283, 288-289, 308-309, 313, 317-319, 322, 330-332, 335, 350, 351, 353, 367
Basauri, Manuel 308, 315
Bassols, Narciso 162-163, 317, 325, 329, 348, 363
Basurto, Delfina 289

- Bazán, José A. 208
 Beals, Carleton 38
 Beals, Ralph 38
 Becerra, Marcos 80
 Bello, Ismael 270
 Belmar, Francisco 62-64, 80, 83, 365
 Beteta Quintana, Ramón 190
 Boas, Franz 85-87, 365, 369
 Bolaños Cacho, Miguel 68-69
 Bolonia, Miguel 57
 Bonilla, José María 190
 Bravo, Arnulfo 178, 180
 Burns, Cecile Delisle 270
 Butler, Nicholas 86, 87
- C
- Cabrera, Luis 118
 Caloca, Lauro G. 131-132, 368
 Camarena, Ramón 325, 332
 Cárdenas del Río, Lázaro 24, 162, 360, 364, 366, 368
 Carranza, Venustiano 40, 91, 124, 127
 Carreño, Alberto 72, 76
 Caso, Antonio 127-128
 Castellanos 56, 80-81
 Castillo, Isidro 208, 209, 224
 Chávez, Ezequiel 86, 128
 Ceballos, Roque 98, 108-109, 113
 Clavijero, Francisco Xavier 20, 57, 171
 Cleerman, James 25
 Cook, Katherine 14, 142
 Comas, Juan 59, 62
 Corona Morfín, Enrique 35-36, 49, 142, 154, 307, 351
 Corral, Ramón 81
 Corzo, Federico 202
 Cosmes, Francisco 30
 Creel, Enrique 59
 Cueto, Germán 178
 Curties, Elizabeth 307

ÍNDICE ONOMÁSTICO

D

Dávalos, Balvino 124
De Benavente, Toribio (Motolinia) 57
De Gante, Pedro 55
De Habsburgo, Maximiliano 54
De la Hera, conde 54
De la Huerta, Adolfo 116, 124, 127
De Lara y Torres, Leopoldo 209
De León, Epigmenio 209, 210
De Mendizábal, Miguel O. 331-332, 334
De Mendoza, Antonio 57
De Zumárraga, Juan 56
Dewey, John 35, 44, 46, 226, 365, 369
Díaz, Porfirio 25, 31, 64, 66, 123
Díaz Barriga, Jesús 25, 65, 67, 226
Díaz de León, Jesús 25, 65, 67, 226
Díaz Lozano, Enrique 117
Díaz Ordaz, Rafael 178
Díaz Zuleta, Juan 34

E

Elías Calles, Plutarco 27, 33, 42, 48, 120, 123, 149, 161, 213, 235, 251
Escamilla, Antonio 199
Esparza, Domitila 296
Espinosa, Eloísa 190

F

Fernández Ledesma, 128
Fernández Mondoño, Justino 64, 65
Flores, Damián 78
Flores, Tranquilino 270
Froebel, Frederick 45
Fuentes, J. C. 178

G

Gálvez, José 179, 181
Gamio, Manuel 20, 40-41, 48, 85, 88-90, 92, 96-97, 99, 100, 102, 104, 106, 115, 117,
123, 134, 152, 182, 318, 365-366

García, Manuel 315
García, Margarito 220-221, 224, 226
García, María del Refugio 210
García Téllez, Ignacio 162
Gómez, Adolfo 266, 267
Gómez Maillfert, Eugenio 118
Gómez Robledo, 127
González Casanova, Pablo 97, 308, 317, 331
Gordon, Allen 366
Guride y Alcocer, José María 273
Guzmán, Eulalia 35, 41, 46

H

Hegel 268
Hernández, Alfonso 180
Hernández, Ignacio 332
Hernández Topete, Diego 216-218
Herrera, Humberto 332, 335-336
Hidalgo, Miguel 277
Humboldt, Alexander von 30, 57

I

Inman 191

J

Jefferson, Thomas 76
Jenks 103

K

Kant, Emmanuel 268
Kropotkin, Piotr 45, 71

L

Landázuri, Elena 19-21, 43, 194, 247, 256, 268-274, 276, 277, 281, 288, 293, 307,
308, 363
Lara, Jacinto 179
López, Elpidio 180
López, Gerónimo 57

ÍNDICE ONOMÁSTICO

López, Lauro 276
López, Matías 202
López Elizalde, Carlos (también Carlos López) 247, 250, 256, 259-263, 265-266,
269, 271
Loyo, Engracia 18, 36, 142
Lunacharsky, Anatoly 128

M

Malo Juvera, Felipe 332
Martel, Apolinar 109
Martínez, Antonio 186
Martínez Báez, Manuel 190
Martínez Cevallos, José 190
Martínez, Ramón 209
Martínez de Alva, Ernesto 190
Márquez, Antonio 80
Márquez, señor 80
Martel, Apolinar 109
Maza, Agustín 274
Mead, George Herbert 268
Medellín, Roberto 137, 168, 179
Medina, Aurora 287, 289, 303, 305-306
Mejía, José 289, 311
Melena, Juan 332, 345
Mena, José de la Luz 46
Mendieta y Núñez, Lucio 97, 100-101, 308
Mendoza, Ignacio 266
Mendoza Vargas, Leandro 289
Milanés, Jesús 210
Molina Enríquez, Andrés 32
Monroe 191
Morones, Luis N. 369
Monroy, Jesús 185
Montaño, Guillermo 289, 301-302
Montenegro, Roberto 127, 339
Montes de Oca, José G. 82
Mora, José María Luis 25
Morales, José 289, 311, 315

Música, Francisco 210

Muñiz, Jovita 175, 218, 225-226

N

Nájera, José Guadalupe 36, 202, 213, 216, 222, 224, 226, 240, 248, 287, 308, 312, 332

Noriega Hope, Carlos 97, 107

Novo, Salvador 339, 340

O

Obregón, Álvaro 116, 126-127, 149, 161

Ordoñez, Francisco 96

Orduñez, Guillermo 303

Oropeza, Arturo 46

Ortiz Rubio, Pascual 162

Ortiz Vidales, Salvador 332

P

Padilla, Ezequiel 162

Palacios, Guillermo 18, 28

Palavicini, Félix 72, 107, 127

Pani, Alberto 25-26

Park, Robert 268

Parra y Marquina, Leobardo 208, 232

Pellicer, Carlos 127

Peña, Malaquías 180

Pérez Toro, Augusto 332

Pestalozzi, Johann 45

Pichardo, Arturo 186

Pimentel, Francisco 30, 53

Portes Gil, Emilio 162

Prado, Ernesto 328, 335, 347, 359, 362

Prado, Isaac 328

Prieto, Guillermo 273

Pruneda, Alfonso 191

Puig Casauranc, Manuel 33, 42-43, 48, 150, 161-162, 167, 191, 193

ÍNDICE ONOMÁSTICO

Q

Quesadas, Celestino 296

R

Ramírez, Ignacio 202, 241

Ramírez, Rafael 17, 38, 47, 167, 168, 178-181, 184, 186, 190-194, 202, 221-222, 224, 226-228, 240-242, 248, 255, 256, 285, 287, 307, 315, 348, 354

Redfield, Robert 38, 268

Reyes Badillo, Jesús 185

Reyna de Olekiewicz 332

Rivera, Diego 21, 38, 190, 195

Rodríguez, Abelardo 162, 163

Rodríguez Carvajal, Evangelina 328, 345

Rouaix, Pastor 91

Ruiz, César 186

S

Sáenz, Moisés 17, 25-26, 42-43, 47, 49, 190, 191, 193, 200, 236, 247, 248, 251-253, 266, 317, 322-323, 325, 329, 332, 335, 340-341, 347, 350-351, 362, 368-369

Salazar, Juan B. 130

Salgado, Dalina 354, 355

Saloma, José 71-72

Sáenz, Aarón 162

Sánchez, Gabriel 353

Sierra, Justo 25, 36

Siliceo Pauer, Paul 97, 105, 118

Simpson, Eyler Newton 36-37, 192, 284

Small, Albion 268

Smith, Wentworth 271

Sosa, Antonio 289, 315

Staples, Anne 25

Starr, Frederick 20, 83, 105, 116, 268, 365

T

Tamayo, Alfredo (también como profesor Tamayo) 178, 185

Tapia, Simona 190

Teja, señor 267

Thilenius, Georg 40, 116

Thorndike 226, 271
Tolstoi, León 35, 45, 126
Torres, Elena 19, 20, 46-48, 170-172, 174-176, 184, 187, 190-191, 215-217, 317
Torres Bodet, Jaime 127
Torres Quintero, Gregorio 26, 48, 154-155

U

Uranga, Javier 285
Urrutia, Raúl 353
Ursúa, Antonia 190

V

Valadez, Elisa 271
Vasco de Quiroga 336-337, 362
Vasconcelos, Eduardo 162
Vasconcelos, José 36, 40, 48, 123, 124, 126, 167, 293
Vesta Sturges, Catalina 19, 20, 43, 192, 194-195, 283, 285, 288-290, 295, 298, 301, 306, 332
Villareal, Ángela 199
Villareal, Luis 249

X

Xicotécatl 272

ÍNDICE TEMÁTICO

A

Agricultura 85, 87, 223, 357
Avicultura 83, 85, 185, 111
Alimentación 88, 98, 106, 111, 289
Alfabetización 41, 49
Alfarería 280, 300-301
Analfabetismo 25, 100, 208
Antropología 321, 365
Aritmética 108-109, 111, 276
Avicultura 146, 152

C

Cambio cultural 17-19, 28,79
Cambio social 284
Casa del estudiante indígena 35, 37, 307, 371
Casa del Pueblo 17, 19, 35, 142-143, 211, 285
Centro social 337-338, 340, 354-355, 359
Colonia 30, 58, 62, 84
Comunidades indígenas 21, 33-34, 39, 42, 43, 227, 311
Congreso Indianista 39, 80
Comisión de Investigación Indias 366, 368
Cooperativas 180

D

Departamento de Cultura y Educación Indígena 23, 33, 130-131, 133, 208, 312, 368

E

Economía doméstica 137, 146, 231
Educación rural 81, 85, 170, 210
Elites políticas 29, 32, 123, 169
Escuela normal 208, 242, 300, 303, 315
Escuela rural 22, 32, 35-36, 41, 44, 47, 154, 160, 232, 341, 369
Escuela rural mexicana 47
Escuelas rudimentarias 1 23
Estado liberal 24, 28, 241, 294, 361, 370
Etnografía 116, 309, 352

F

Familia 43-45, 284, 287, 295
Festival cultural 22, 246

G

Ganado 70, 234
Gobierno federal 17, 20-21, 26, 65, 73, 169, 245, 283, 361

H

Higiene 97, 110, 188, 219, 233, 283, 287, 289

I

Iglesia 34, 205, 241, 283
Indígena (s) 17, 22, 24, 29, 30, 53, 55, 62, 67, 79, 81, 85, 90, 93
Industrias locales 61, 72-73, 76, 289
Instituto social 227, 232

L

Laboratorios sociales 253, 283, 352

M

Maestros misioneros 24, 27, 123, 131, 241, 243, 286, 295, 341
Misiones culturales 17, 20-21, 88, 139, 167, 238, 241, 319, 330, 366, 368
Misiones culturales itinerantes 48, 200, 215
Misiones culturales permanentes 49, 247, 253, 287, 302, 307, 310

ÍNDICE TEMÁTICO

N

Nación 35, 53, 78, 134, 294, 319

P

Pequeñas industrias 42, 137, 140, 146, 285

Problema indígena 19, 29, 53

R

Revolución 23, 37, 104, 355

T

Trabajo social 195, 197, 284-285

Copia para el SNI

ÍNDICE TOPONÍMICO

A

Acachuén 326
Acayucan 296
Acaponeta 192
Actopan 21, 43, 49, 192, 194, 253, 283-284, 287-292, 296-300, 303-309, 312-315, 322, 368
África 89
Aguascalientes 27, 53, 65, 128, 189, 192
Ahualulco 192
Ajuno 210
Alemania 40, 45, 88, 116
América Latina 88-91
Argentina 367
Atlacomulco 192
Ayecac 260-261, 275-276, 279

B

Baja California 89, 95, 127, 189, 192
Baja California Sur 189
Bélgica 71, 226
Bolivia 43, 129, 322
Boti-Baji 298, 302

C

Cahuacán 192
Calnali 192
Campeche 95, 192
Canadá 71, 367

- Capacuaro 207
Cañada de los Once Pueblos (la Cañada) 324-331, 334-336, 341, 343-345, 347-351,
354-355, 358, 362
Cañón de Huajuco 42, 252
Carapan 17, 21, 44, 47, 49, 283, 284, 315, 317, 325-327, 329, 330, 333, 335-338, 340,
342, 346, 348-355, 357-360, 362, 368
Carrillo Puerto 302
Ciudad Cárdenas 192
Ciudad Guzmán 192
Ciudad Victoria 192
Coahuila 95
Colima 27, 142, 186, 201, 222, 245
Comundú 192
Cucuchucho 210
Cuernavaca 172, 184
- Ch
- Charapan 211
Cherán 18, 211, 351
Chiapas 89, 95, 131, 192, 368
Chihuahua 53, 59, 95, 192, 281
Chilchota 325-327, 329, 334, 362
Cholula 273
Chopeque 192
- D
- Distrito Federal 77, 80, 109, 127, 153-154, 169, 281
- E
- Ecuador 43, 322
El Mexe 252, 303, 315
Erongarícuaro 209-210, 212, 240-244, 343
- Etúcuaro 327, 345-346, 355, 356
Estados Unidos 18, 24, 35, 37, 44-45, 71, 78, 83, 87, 89, 130, 156, 160, 162, 178, 191,
238, 268, 308, 328, 330, 367, 370
Europa 44, 71, 83, 308

ÍNDICE TOPONÍMICO

F

Filipinas 87

Francia 45, 88

G

Golfo de México 277

Guanajuato 27, 95, 201, 245, 269, 284

Guatemala 43, 322, 367

Guerrero 27, 78, 95, 185, 189, 338

H

Hidalgo 21, 42-43, 49, 95-96, 171, 178-180, 185, 192, 194, 199, 202, 207, 252-253, 277, 281, 283-284, 309, 368

Huáncito 325-326, 343, 347, 349

Huecorio 210

Huitel 302

I

Ichán 325-326, 342, 355

Iguala 185, 189

Ihuatzio 210

Ixmiquilpan 49, 315

Ixotitlán 199

Ixtacuitla 256

Ixtlán del Río 192

J

Jalisco 95, 192, 201, 245, 269

Japón 88, 308

Jarácuaro 212

Jicalán 216, 221-225, 370

Jiquilpan 205

L

La Estancia 302-303, 312, 314

La Mixteca 325

La Paz 25, 66, 69, 192

La Piedad 205, 207, 216

La Trinidad 278
La Yesca 80
Lagunilla 303
Lerma 192
Los Reyes 56, 211

M

Magdalena 192
Metepec 189
Molango 179, 292
Monterrey 184, 185
Morelia 205-206, 211, 215, 217, 242, 328
Morelos 20, 27, 42, 131, 170, 172, 176, 184, 248, 252, 317
Motul 46

N

Nahuatzen 211, 245
Nayarit 80, 131, 189, 192
Nopalucan 260
Nuevo León 42, 184, 189, 252
Nuevo México 89, 366

O

Oaxaca 21, 40, 62, 64, 80-81, 95, 109, 116-120, 131, 189, 266, 284, 325, 329, 366
Ocotlán 192
Ojocaliente 192
Oponguio 210

P

Pátzcuaro 205, 209-214
Pachuca 95, 185
Paracho 43, 211-212, 215, 240-242, 245, 253, 327, 350-351
Parral 192
Palizada 192
Payo Obispo 192
Perú 17, 43, 322, 324, 358, 367
Polanco 192
Popocateca 260

ÍNDICE TOPONÍMICO

Presas 302, 312, 314
Puebla 25, 27, 42, 96, 115, 131, 189, 252, 263, 269, 273, 280
Pueblo Nuevo 216-218, 220-221
Puerto Rico 87
Purépero 337, 351

Q

Querétaro 27, 95, 269
Quintana Roo 17, 95, 127, 192
Quiroga 210, 336-337, 362

R

Río Grande 192, 216

S

San Andrés 210, 303
San Antonio de la Cal 266
San Cristóbal de las Casas 192
San Felipe Ixtacuixtla 269
San Gerónimo Purenchecuario 210
San Ignacio 192
San Juan Tepa 305, 314
San José del Cabo 192
San Juan Teotihuacán 107
San Lorenzo 207
San Luis Missouri 191
San Luis Potosí 17, 131, 186, 192
San Martín 107, 263, 277
San Martín Texmelucan 277
San Miguel 299, 362
Santa Fe de la Laguna 210
Santa María 302
Santa Rosa 192
Santiago 17, 57, 311, 314
Santo Tomás 325-326
Sierra de Hidalgo 178
Sierra de Nayarit 80
Sierra de Oaxaca 64

Sierra Purépecha 18, 211, 222, 328

Sinaloa 95

Sonora 81, 95, 131, 192, 281

T

Tabasco 95, 192

Tacámbaro 208-209, 216, 224-226, 243-244

Tacuro 326, 342-343, 355

Tamaulipas 95, 192, 366

Tanaquillo 326-327, 340, 343, 347, 355

Tancanhuitz 192

Tangancícuaro 345

Tantoyucan 192

Taretan 211, 242

Tecoac 260

Tepenene 295, 299

Tepetepec 296, 298

Tecuexcomac 260

Tenancingo del Valle 192

Tenexyecac 260

Tepehuanes 181, 189, 192

Tepetitla 256, 260, 274-275, 279

Texas 36-37, 89, 284

Tezoquipan 260

Tierra Caliente 211, 224

Tingambato 211, 232-234, 236

Tizostoc 260

Tlacoatl 270

Tlacotepec 228-231

Tlalpujahuá 217, 229

Tlaxcala 20, 27, 42-43, 47, 95-96, 247, 252-254, 256, 263, 266, 269, 280, 284

Tlajinga 107

Tulane, Chiapas 368

Tuxtla Gutiérrez 192

Tzetzenguaro 210

Tzintzuntzan 210

ÍNDICE TOPONÍMICO

U

Unión Soviética 128
Urén 326-327, 336, 340, 355-356
Uruapan 207, 210-211, 214, 221-223, 240, 242, 351

V

Valle de Actopan 283, 313
Valle de Anáhuac 73
Valle de Bravo 192
Valle de Oaxaca 40, 116-117, 119, 120, 325, 366
Valle de Teotihuacán 20, 40, 48, 85, 88, 95-96, 98-102, 105, 107-109, 112, 115, 117, 119, 123, 136, 152, 365
Valle del Mezquital 20, 253, 283, 366
Venado 192
Veracruz 21, 95, 131, 192, 202, 263, 296, 366
Villa Alta 260-261
Villa de Álvarez 142
Villa Jiménez 237, 239
Villa Juárez 192

W

Washington 90-91, 365

X

Xiloxititla 260
Xochitlán 302
Xocoyucan 20, 42-43, 49, 247, 252-253, 255-256, 260-262, 264-267, 270-271, 273, 276, 278-279, 281, 288, 292-293, 307-308, 363

Y

Yautepec 42, 248, 252
Yolomecatl 189
Yolotepec 303
Yucatán 87, 95, 131, 210
Yunuén 210

Z

Zacatecas 131, 192, 269

Zacatlán 42, 252

Zacualtipán 171, 178-181, 192

Zamora (España) 57

Zamora (Michoacán) 205, 351

Zitácuaro 210, 216-218, 220-221

Zopoco 326, 343, 356

Copia para el SNI

Educación rural, experimentos sociales y Estado en México, 1910-1933

de Marco A. Calderón Mólgora
se terminó de imprimir el 15 de agosto de 2018
en los talleres de Ave Publicidad
Gonzaga 4360, Ciudad de los Niños
Zapopan, Jalisco

La edición consta de 500 ejemplares

Coordinación:

Patricia Delgado González

Corrección:

Clementina Gutiérrez Zúñiga

Diagramación:

Irma Sánchez Navarro

Portada:

Guadalupe Lemus Alfaro