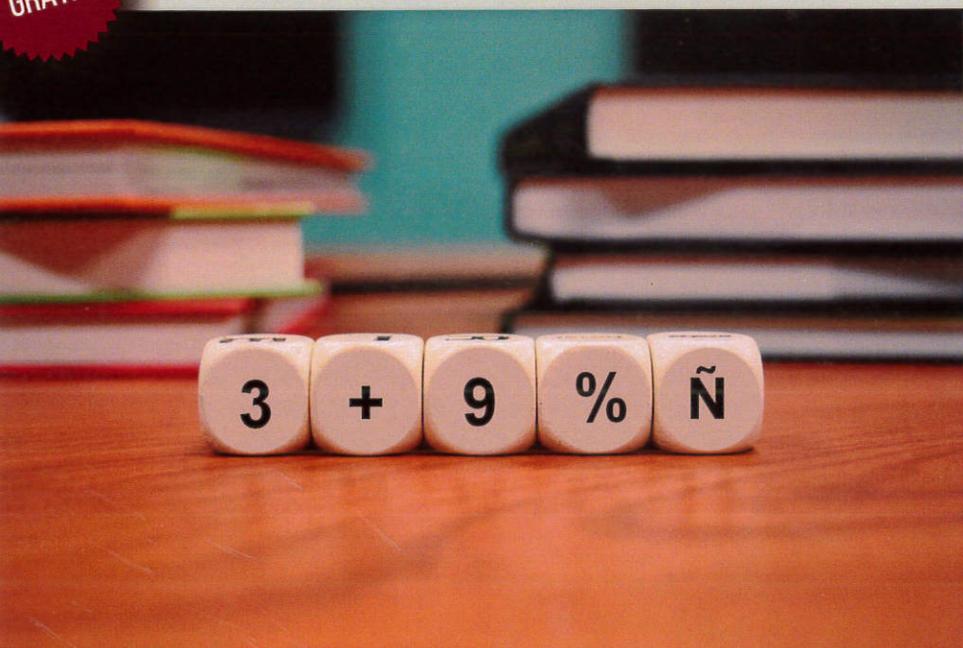


IDENTIDADES DOCENTES

La renovación del oficio de enseñar

+ ebook
GRATIS



Teresa González Pérez
(Ed.)

 **tirant**
humanidades
márgenes

IDENTIDADES DOCENTES

La renovación del oficio de enseñar

IDENTIDADES DOCENTES

La renovación del oficio de enseñar

COMITÉ CIENTÍFICO DE LA EDITORIAL TIRANT HUMANIDADES

MANUEL ASENSI PÉREZ

*Catedrático de Teoría de la Literatura y de la Literatura Comparada
Universitat de València*

RAMÓN COTARELO

*Catedrático de Ciencia Política y de la Administración de la Facultad de Ciencias Políticas y
Sociología de la Universidad Nacional de Educación a Distancia*

M^a TERESA ECHENIQUE ELIZONDO

*Catedrática de Lengua Española
Universitat de València*

JUAN MANUEL FERNÁNDEZ SORIA

*Catedrático de Teoría e Historia de la Educación
Universitat de València*

PABLO OÑATE RUBALCABA

*Catedrático de Ciencia Política y de la Administración
Universitat de València*

JOAN ROMERO

*Catedrático de Geografía Humana
Universitat de València*

JUAN JOSÉ TAMAYO

*Director de la Cátedra de Teología y Ciencias de las Religiones
Universidad Carlos III de Madrid*

IDENTIDADES DOCENTES

La renovación del oficio de enseñar

TERESA GONZÁLEZ PÉREZ
(Ed.)

Procedimiento de selección de originales, ver página web:

www.tirant.net/index.php/editorial/procedimiento-de-seleccion-de-originales

tirant humanidades

Valencia, 2017

Copyright © 2017

Todos los derechos reservados. Ni la totalidad ni parte de este libro puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico, incluyendo fotocopia, grabación magnética, o cualquier almacenamiento de información y sistema de recuperación sin permiso escrito de los autores y del editor.

En caso de erratas y actualizaciones, la Editorial Tirant Humanidades publicará la pertinente corrección en la página web www.tirant.com.

Director de la colección:
JUAN MANUEL FERNÁNDEZ SORIA

© TERESA GONZÁLEZ PÉREZ

© TIRANT HUMANIDADES
EDITA: TIRANT HUMANIDADES
C/ Artes Gráficas, 14 - 46010 - Valencia
TELF.: 96/361 00 48 - 50
FAX: 96/369 41 51
Email: tlb@tirant.com
www.tirant.com
Librería virtual: www.tirant.es
DEPÓSITO LEGAL: V-725-2017
ISBN: 978-84-16786-46-6
IMPRIME: Guada Impresores, S.L.
MAQUETA: Tink Factoría de Color

Si tiene alguna queja o sugerencia, envíenos un mail a: atencioncliente@tirant.com. En caso de no ser atendida su sugerencia, por favor, lea en www.tirant.net/index.php/empresa/politicas-de-empresa nuestro Procedimiento de quejas.

Índice

Introducción. La renovación en la formación del magisterio. Viejos debates en nuevos contextos	11
TERESA GONZÁLEZ PÉREZ	

Maestras parvularias chilenas a principios del siglo xx **ESTELA SOCÍAS MUÑOZ**

1. INTRODUCCIÓN.....	30
2. LA EDUCACIÓN DE PÁRVULOS EN TIEMPOS PRECOLOMBINOS: UN ANTECEDENTE.....	31
3. EL CONTEXTO POLÍTICO-ECONÓMICO DE LA SOCIEDAD CHILENA A PRINCIPIOS DEL SIGLO XX.....	33
4. LA EDUCACIÓN PREESCOLAR IMPULSADA POR EL ESTADO DE CHILE Y SU HISTORIA	34
5. LOS KINDERGARTEN TRAS LA CRISIS DE 1914 Y LOS AÑOS POSTERIORES	39
6. EL PAPEL DE LA MUJER COMO MAESTRAS DE KINDERGARTEN	42
7. CONCLUSIONES	42

Revolución Mexicana, reforma educativa y resistencia. La maestra Vicenta Trujillo ante los reformadores carrancistas en Aguascalientes, México, 1918-1919 **YOLANDA PADILLA RANGEL**

1. INTRODUCCIÓN.....	46
2. LA REFORMA EDUCATIVA DE VENUSTIANO CARRANZA	47
3. DE CÓMO SE INTENTÓ PONER EN PRÁCTICA LA REFORMA EDUCATIVA CARRANCISTA EN AGUASCALIENTES.....	51
4. ALGUNAS RESISTENCIAS ENCONTRADAS Y EL PAPEL DE LAS MAESTRAS EN ELLAS.....	53
5. VICENTA TRUJILLO, DEFENSORA DE LAS MAESTRAS Y DE LA EDUCACIÓN DE LAS MUJERES.....	56
6. ¿Y CÓMO LLEGARON A ESTAR POSICIONADAS LAS MUJERES EN EL MAGISTERIO EN MÉXICO?.....	63
7. REFLEXIÓN FINAL.....	66

Misiones culturales y maestros rurales: México en la década de 1920
MARCO A. CALDERÓN MÓLGORA

1. INTRODUCCIÓN.....	69
2. LOS CURSOS DE INVIERNO.....	71
3. LAS PRIMERAS MISIONES.....	74
4. LA ORGANIZACIÓN DE LAS MISIONES CULTURALES.....	76
5. LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LAS MISIONES CULTURALES.....	83
6. CONCLUSIÓN.....	93

La formación de maestros a lo largo del siglo xx. Análisis teórico y práctico
JUANA MARÍA RODRÍGUEZ GÓMEZ

1. INTRODUCCIÓN.....	96
2. ANÁLISIS DE LOS DIFERENTES PLANES DE ESTUDIO ASOCIADOS A LA FORMACIÓN DE MAESTROS Y MAESTRAS EN EL SIGLO XX.....	98
3. DESARROLLO EDUCATIVO DEL PARADIGMA PRÁCTICO E INTERPRETATIVO RELACIONADO CON LA FORMACIÓN DE MAESTROS Y MAESTRAS DE FINALES DE SIGLO XX.....	113
4. REFLEXIONES FINALES.....	120

La identidad de las profesoras primarias en el estado de Paraná/Brasil de 1930 a 1960
ARICLÊ VECHIA

1. INTRODUCCIÓN.....	124
2. LAS JÓVENES DE "BUENA CONDUCTA". LA FORMACIÓN DE BUENOS CIUDADANOS Y CABEZA DE FAMILIA.....	125
3. LAS MAESTRAS DE CLASE MEDIA ALTA Y LA FORMACIÓN DE LOS NIÑOS EN LAS ZONAS RURALES. LA TRANSFORMACIÓN DE LOS HIJOS DE INMIGRANTES EN CIUDADANOS BRASILEÑOS.....	130
4. LAS JÓVENES MAESTRAS "HIJAS DEL PROPIO MEDIO" Y LA FORMACIÓN DE LOS NIÑOS DE LAS ZONAS RURALES.....	135
5. EL ROL DE LAS MAESTRAS. LAS JÓVENES DE LAS CLASES MEDIA Y LA FORMACIÓN DE LOS NIÑOS DE LAS ZONAS URBANAS.....	139
6. CONSIDERACIONES FINALES.....	141

Nuevas perspectivas: La evolución del perfil de Magisterio en la sociedad española del último tercio del siglo XX
DRA. MARÍA JESÚS VERA-CAZORLA

1. INTRODUCCIÓN.....	146
2. LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN DE 1970.....	147

3. LAS MATERIAS DEL CURRÍCULUM.....	149
4. EL PERFIL DEL MAESTRO EN EL ÚLTIMO TERCIO DEL SIGLO XX..	150
5. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LENGUAS EXTRANJERAS	157
6. LOS MOVIMIENTOS DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA.....	161
7. CONCLUSIONES.....	164

Identidades docentes y programas de estudio para el magisterio en la etapa democrática
TERESA GONZÁLEZ PÉREZ

1. INTRODUCCIÓN.....	168
2. NUEVAS NORMATIVAS EN VIEJOS CONTEXTOS.....	170
3. AVANCES LEGISLATIVOS EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL MAGISTERIO.....	174
4. UNA ETAPA POLÍTICA INTENSA. DEL ARQUETIPO TECNOCRÁTICO AL DEMOCRÁTICO.....	177
5. NUEVOS DESAFÍOS. LA DIPLOMATURA DE MAESTROS Y MAESTRAS ESPECIALISTAS CON LA LOGSE.....	183
6. LA COEDUCACIÓN EN EL NUEVO MARCO LEGISLATIVO.....	187
7. PROYECCIÓN DE LAS IDENTIDADES DOCENTES.....	193
8. REFLEXIONES A MODO DE CONCLUSIÓN.....	196

Regulación social y producción de subjetividades en cursos de formación de profesores: flexibilidad, actualización, autodisciplina, competencia, motivación (Brasil, 1990-2010)
CLAUDEMIR DE QUADROS

1. INTRODUCCIÓN.....	202
2. REESTRUCTURACIÓN PRODUCTIVA Y ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR.....	208
3. DIRECTRICES CURRICULARES NACIONALES PARA LOS CURSOS DE GRADUACIÓN: TEXTO ADMINISTRATIVO COMO MECANISMO DE REGULACIÓN SOCIAL.....	211
4. CONSIDERACIONES FINALES.....	221
ANEXO.....	223

Misiones culturales y maestros rurales: México en la década de 1920

Marco A. Calderón Mólgora

*El Colegio de Michoacán
México*

RESUMEN

Al finalizar la etapa armada de la Revolución Mexicana, uno de los grandes problemas nacionales, a juicio de diversos intelectuales y políticos, era educar a los mexicanos, en especial a la población indígena. Cerca del ochenta por ciento de la población no sabía leer ni escribir y una buena proporción no hablaba el español. Existían al menos cincuenta lenguas indígenas. La Secretaría de Educación Pública (SEP), creada en el año de 1921, buscó homogeneizar culturalmente a la población, siendo la enseñanza del español un elemento central. La educación rural buscó difundir conocimientos básicos de aritmética así como promover cambios en las formas de producción agrícola y en las industrias locales. Uno de los mayores retos era educar a los profesores de educación primaria, quienes en teoría tenían la responsabilidad de ser promotores del cambio cultural. Este ensayo refiere a las misiones culturales que la SEP organizó para educar a los maestros e impulsar cambios sociales en las comunidades.

ABSTRACT

At the end of the Mexican Revolution, one of the most important national problems had to do with education, especially for indigenous populations, according to several intellectuals and politicians. About eighty percent of the population could not read or write, and a good proportion could not speak Spanish. There were at least fifty indigenous languages, and the Ministry of Public Education (SEP), founded in 1921, was committed to cultural homogenization. Teaching Spanish was the centerpiece of the SEP's program. Rural education also sought to teach basic arithmetic and to improve techniques in agriculture and local industries. One of the biggest challenges was the formation of primary school teachers, who in theory had the responsibility of promoting an enormous cultural change. The present essay examines cultural missions organized by the Ministry of Education to educate teachers and foster social change in communities.

1. Introducción

Al finalizar la Revolución mexicana, tanto la enorme heterogeneidad cultural como el analfabetismo de la población, según varios interpretes de la época, constituían dos de los grandes problemas

nacionales. Como un elemento clave en el proyecto de homogeneización cultural, el Rector de la Universidad Nacional, José Vasconcelos, echó a andar una importante campaña para enseñar a leer y escribir el español. A partir del año de 1921, la Secretaría de Educación Pública (SEP) emprendió un proyecto de educación rural de grandes dimensiones que iba mucho más allá de la alfabetización; la intención era también industrializar el campo y promover un cambio cultural de grandes dimensiones. En el proceso de construcción del Estado populista las escuelas y los maestros rurales jugarían un papel muy destacado. Para varios intelectuales públicos, dado el agudo problema de "atraso social" en el que vivían la mayor parte de la población del campo, en particular, la indígena, el proyecto civilizatorio promovido por el liberalismo social no sólo era enorme sino que enfrentaba numerosos obstáculos. Un problema fundamental era la inexistencia de maestros capacitados. Era urgente crear instituciones para la formación de profesores. El gobierno federal realizó esfuerzos importantes en ese sentido en las décadas de 1920 y 1930¹. Como se muestra en estas páginas, las misiones culturales jugaron un papel significativo en todo el proceso y de hecho fueron concebidas como Escuelas Normales ambulantes.

Instruir a la población del campo no sólo consistía en enseñar a leer, escribir el español y aprender las operaciones básicas de la aritmética. Se trataba también de cambiar la actitud de los indígenas frente al "progreso" y el mercado; resultaba indispensable crear un cambio en la forma en que la gente del campo pensaba y actuaban. Había que transformar incluso la forma en que la población sentía. No sólo había que educar a los niños, sino a la comunidad en su conjunto. La creación de un nuevo hombre y de una nueva mujer, con capacidad de construir un México moderno, era un ideal difícil de alcanzar, dadas las condiciones sociales en las que vivían los habitantes del campo. Los hombres, las mujeres, las sociedades rurales, no se ajustaban a los ideales del liberalismo. Los maestros tendrían que inculcar, en los campesinos, conciencia de su papel en la construcción de una nación moderna. Promover la producción agrícola así como la constitución de industrias locales y cooperativas constituían puntos

¹ Cfr. A. Civera, *La Escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945*, México, El Colegio Mexiquense, 2008.

básicos de la educación rural. La responsabilidad de los maestros y maestras en el cambio social era de grandes dimensiones, a juicio de los intelectuales pedagogos que diseñaron el proyecto educativo del gobierno federal.

Este texto muestra la forma en que se organizaron las misiones culturales y su vínculo con la formación de maestros rurales; plantea además la manera en que esos "institutos sociales" fueron modificándose a lo largo del tiempo. Como es posible apreciar en estas páginas, los boletines de la Secretaría de Educación Pública (SEP) ofrecen información muy valiosa en cuanto al ideal de educación y ciudadanía que se buscaba implantar. El resultado final fue diferente al programado, no sólo por las distintas formas de interpretar y llevar a cabo los designios de la secretaría, sino sobre todo por la manera en que fueron adaptados y resingificados en los pueblos y localidades; sin embargo, la educación rural y las misiones culturales tuvieron consecuencias sociales y culturas importantes. El ensayo forma parte de una investigación amplia sobre el cambio cultural asociado a la construcción del Estado populista de la posrevolución en México. En términos metodológicos se trata de un ejercicio de etnografía histórica. Se busca historizar aspectos claves del proyecto "civilizatorio" impulsado por el Gobierno federal, haciendo énfasis en el "ethos moral" que se buscaba socializar en la población rural, en especial, en la población indígena, con la intención de crear nación. Un punto clave es la introducción de la cuestión social como un eje fundamental en la constitución de un país moderno. En ese sentido es importante destacar la relación estrecha entre formación de profesores y su papel como líderes sociales en las comunidades en que se desempeñaban como maestros. Interesa analizar además los resultados específicos en cuanto a la forma de significar y actuar de las personas en la vida cotidiana.

2. Los cursos de invierno

En el año de 1921, al crearse la Secretaría de Educación, se inicia una nueva etapa en la historia de la educación rural. La planta de profesores y el número de escuelas rurales federales fue incrementándose poco a poco con el paso del tiempo. En el año de 1922 fueron

contratados 80 maestros conferencistas, quienes asistirán a diferentes plazas en pueblos grandes o ciudades pequeñas, ofreciendo charlas de temas vinculados a la educación y la necesidad de instruirse². Poco después, a finales del primer semestre del año de 1923 existían un total de 112 profesores ambulantes, 100 de los cuales prestaban “sus servicios en diversos estados de la República” mientras que otros diez desempeñaban en “trabajos culturales” en varias entidades federativas. Este último grupo formó parte de las primeras misiones culturales. Según las estadísticas de la SEP, del año de 1922 a 1923 se crearon un total de 260 nuevas escuelas rurales, pasado de 309 a 569; mientras tanto, el número de maestros residentes se incrementó en 265 (pasando de 314 a 579). El crecimiento del número de alumnos en el mismo período fue muy importante: de 17,925 se pasó a 34,819, lo que significó un incremento de 16,894 estudiantes en tan sólo un año³. Durante el segundo semestre de 1923 las cifras siguieron aumentando. A finales del año, 904 maestros rurales residentes estaban atendiendo a 49,640 estudiantes mientras que el número de maestros ambulantes permaneció siendo el mismo⁴.

Muchos de los primeros maestros rurales no tenían formación como profesores. Algunos de ellos fueron personas que destacaron como alumnos de los maestros conferencistas y que mostraron interés en la educación. Con la perspectiva de obtener trabajo fijo, algunos habitantes locales se embarcaron en la carrera magisterial. Con frecuencia, los documentos de archivo y distintas fuentes, mencionan el peligro de que los profesores se involucraran en política. Existía además una distancia importante entre el maestro ideal y el maestro rural que daba clases de manera cotidiana en las escuelas federales. Bajo esa circunstancia, la Secretaría organizó *Cursos de Invierno* con el objetivo de mejorar la preparación y el desempeño de los docentes de educación pública⁵. La SEP promovió la realización de “una serie

² L. Caloca, “Profesores conferencista”, *Boletín SEP*, Tomo I, N° 2, pp. 269-271.

³ E. Corona, “Informe que rinde el jefe del Departamento de Educación y Cultura Indígenas”, *Boletín SEP*, Tomo I, N° 4, 1923, p. 392.

⁴ E. Corona, “Informe que rinde el jefe del Departamento de Cultura Indígena al ciudadano Secretario de Educación Pública”, *Boletín SEP*, Tomo II, N° 5 y 6, 1924, p. 588.

⁵ C. Fell, *José Vasconcelos, Los años del águila vb (1920-1925)*, México, UNAM, 1989.

de cursos destinados a conseguir el mejoramiento cultural y profesional y práctico de los maestros”. Las escuelas rurales, en ese tiempo fueron llamadas Casas del Pueblo. Se trata de una escuela activa basada en el método de proyectos. Los maestros tenían que enseñar realizando actividades manuales como el cultivo de la tierra o el manejo de pequeñas industrias; al mismo tiempo, debían aprovechar “las aptitudes de los niños”, orientándolos a crear en ellos “hábitos de cooperación y trabajo”. Los profesores debían entender que su verdadera misión era “conseguir, para la vida rural, un ambiente de mayor comodidad y progreso”. Por ello, los cursos de invierno buscaron ofrecer “un concepto claro” de lo que debía “entenderse por educación rural”⁶. Se buscaba “dar oportunidad a los maestros para ampliar su cultura general y profesional”, así como para “unificar su criterio en materia de ideales educativos”. Los cursos era al mismo tiempo una espacio para “estrechar los vínculos de solidaridad” entre los docentes. Tres fueron los ejes de estudio. El primero, de carácter académico, era el estudio de aquellos aspectos vinculados con “las actividades propias de los maestros” como la “Ciencia de la Educación, la Psicología Educativa, la Organización y Administración Escolar”. El segundo se vinculaba con las “Ciencias Aplicadas” como el aprendizaje de “pequeñas industrias caseras” además de las “ocupaciones rurales” que resultaba pertinente promover. En tercer lugar, se buscaba “ampliar la cultura de los maestros” al actualizarlos en relación con los avances científicos y la literatura especializada, lo que incluía, entre otras actividades, la asistencia a conferencias, recitales y museos⁷.

Los cursos se llevaron a cabo en el mes de diciembre de 1922, durante las vacaciones. Las actividades iniciaban a las seis de la mañana y concluían a la seis de la tarde. En la clase de granja escolar se ofrecieron lecciones de arboricultura, hortalizas y trabajos en el campo. De diez a once se impartía una clase de educación que incluían “conversaciones sencillas y concretas sobre técnicas de enseñanza, psicología de la educación y organización de la escuela rural”. Posteriormente venía la clase de canto en la que se enseñaban “coros

⁶ R. Medellín, “Los cursos de invierno de 1923”, *Boletín SEP*, Tomo I, N° 3, 1923, p. 197.

⁷ *Ibidem*, p. 200.

escolares para la escuela primaria". También hubo cursos de deportes en la que se instruía sobre "juegos para niños de primaria" y se realizaban prácticas al aire libre. Los cursos incluían clases en las que aprendían a conocer la calidad de la leche, sus usos y maneras de conservarla. Una materia específica para mujeres era conservación de frutas, cocina, corte y confección, además de puericultura. También hubo clases de apicultura. Dependiendo de las preferencias y necesidades de cada uno de los maestros, se incluyeron cursos optativos como jabonería, curtiduría o sericultura⁸.

3. Las primeras misiones

En el año de 1923, Elena Torres Cuellar contó con el apoyo de la Secretaría Agricultura y Fomento para llevar a cabo un *Misión Cultural Experimental* en el pueblo de San José, estado de Morelos. El profundo abandono en el que los habitantes rurales se encontraban, pensaba Torres, daba como resultado numerosos problemas sociales. A su juicio era necesario crear conciencia en la gente del campo sobre las posibilidades del progreso. La acción debía ser integral, lo cual implicaba trabajar en diferentes ámbitos como higiene y salubridad, economía y "enseñanzas especiales". La meta era incrementar la abundancia y la seguridad de la población, con el objetivo de crear una condición de tranquilidad. La participación de gente de "cultura mediana" era indispensable para lograr el cambio cultural que el país demandaba. Se buscaba "remover la indiferencia" de la población rural. Cuellar estuvo trabajando en ese proyecto cerca de medio año, lo que generó conflictos con la Secretaría de Educación Pública. Al mismo tiempo, esa experiencia la puso en contacto con el *Teachers College* de la Universidad de Columbia, donde de hecho realizó un curso de especialización sobre educación rural en los años de 1924 y 1925, bajo la dirección de Mabel Carney, la figura más sobresaliente de la materia en aquellos años⁹.

⁸ *Ibidem*, p. 199.

⁹ Cfr. E. Torres, *Las misiones culturales y la educación rural federal*, documento inédito del año de 1939. Archivo de la Universidad Iberoamericana, de la biblioteca Xavier Clavijero, Expediente Elena Torres Cuellar, Caja 6.

A pesar esa importante experiencia, según la "historia oficial" de la educación rural, la primera misión cultural, fue organizada y financiada por la SEP en Zacualtipán, Hidalgo, en la Sierra de Hidalgo. Todos los maestros de educación federal de esa región fueron concentrados en aquel pueblo, asistiendo profesores de distintas localidades. El maestro Inspector J. C. Fuentes fue el encargado de organizar algunas cuestiones de logística; entre otros aspectos, preparó la ceremonia de recepción, se encargó de la cuestión del hospedaje y de "las comodidades para el personal", así como de los diferentes "festejos que les fueron ofrecidos en diversas ocasiones"¹⁰. 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 varios habitantes. Además de los 101 profesores de escuelas federales inscritos de diferentes pueblos de la región, 115 alumnos formaron parte de los cursos. Otras 200 personas más, "de todas las clases sociales", se inscribieron de manera espontánea¹¹.

Todos los días los maestros trabajaban desde las 5:30 de la mañana hasta el anochecer, "en turnos diversos e impartiendo sus enseñanza" a tres diferentes grupos. Las clases fueron muy concurridas. Los alumnos elaboraron varios tipos de jabones de glicerina, transparentes, de coco y líquidos; produjeron además jabones cocidos, perfumes para el cuerpo, "cremas rosa y blanca" y "tricofero para el cabello, brillantina", además de "povos de arroz para la cara" y "crema de leche de almendras". Las grasas para la limpieza de zapatos no podían faltar. En curtiduría llevaron a cabo "prácticas de conservación de pieles" y se dieron "instrucciones para el curtimiento de la suela". Se impartieron algunas lecciones para pintura del pelo. El profesor vistió varias tenerías locales ofreciendo consejos prácticos en los pequeños talleres.

Fernando Galibati, profesor de agricultura de la Escuela Normal Rural de Molango, Hidalgo, impartió un curso sobre agricultura, tanto a los maestros, como a algunos habitantes de aquella población; en

¹⁰ R. Ramírez, "La misión cultural de Zacualtipán, Hgo", *Boletín SEP*, Tomo II, No 5 y 1924, p. 119.

¹¹ *Ibidem*, p. 120.

particular habló sobre técnicas para realizar injertos; dio consejos prácticos sobre distintas formas de podar diversas especies de frutales así como técnicas para plantar árboles, preparar el terreno; habló además sobre técnicas para cavar cepas, formas de ordenar y cuidar raíces; ofreció lecciones sobre la obtención de abonos para diferentes tipos de hortalizas y viveros; repartió algunas semillas entre los maestros de las escuelas rurales. Por su lado, el profesor de canto logró enseñar varios coros a los niños y a los maestros rurales así como algunos adultos de la comunidad. Practicaron el Himno Nacional en múltiples ocasiones. Por su lado, Ranulfo 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”. Aquel doctor dictó además una conferencia sobre “primeros auxilios en casos de accidentes” y otra sobre “las enfermedades más frecuentes de los niños”¹². Rafael Ramírez habló sobre “la organización, renovación y orientación de las escuelas rurales” en términos administrativos y técnicos. Malaquías Piña disertó sobre “documentación escolar” mientras que Alfonso Hernández habló sobre “huertos y jardines escolares”; por su lado, Elpidio López ofreció una charla sobre cooperativas escolares¹³.

4. La organización de las misiones culturales

Los grupos de misioneros tendrían que establecerse “en las regiones más densamente pobladas por familias étnicas”, con personal calificado, bajo las ordenes de un jefe. La selección del lugar en que se llevarían a cabo las misiones para establecer centros de acción era fundamental; en esos lugares podrían crearse talleres además de habilitar campos de cultivo. Las misiones tendrían que construir o adaptar de manera rápida, sencilla y eficaz los edificios necesarios para llevar a cabo su labor, utilizando madera o adobe. Se buscaba, a través de las misiones, fundar pueblos nuevos, “higienizados”, con “nuevas industrias”. Esa refundación de pueblos implicaba generar

¹² *Ibidem*, p. 126.

¹³ *Ibidem*, p. 125.

“una población laboriosa y moralizada”, lo cual suponía, no sólo educación formal, sino también la dotación de “tierras y agua” por parte del gobierno federal¹⁴.

El personal requerido sería variable, de acuerdo al número de habitantes, las necesidades y el “grado de cultura” de cada región. En términos generales, una misión estaría conformada por un jefe, quien sería el “responsable” y el encargado de su “organización y dirección”; un médico “encargado de la salubridad de la población y del estudio antropológico de la raza”, quien al mismo tiempo estaría a cargo de “ejercicios y deportes”. En el equipo participaría un agrónomo quien conduciría “todo lo relativo a trabajos de campo” y 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”. En el equipo habría de incluir un cocinero para la enseñanza de guisos y fabricación de pan así como un número suficiente “de maestros de párvulos y de educación primaria”¹⁵. Los alumnos de las misiones culturales habrían de concentrar su atención en los trabajos relacionados con el campo o los talleres, de acuerdo a su edad y aptitudes, asistiendo a los cursos dos o tres horas al día. Otro elemento fundamental refiere a la necesidad de 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 con la intención de “formar su vocabulario” y facilitar así la difícil tarea de alfabetizar¹⁶.

¹⁴ J. Gálvez, “Proyecto para la organización de las misiones culturales”, *Boletín SEP*, Tomo II, Núms. 5 y 6, 1924, p. 603.

¹⁵ *Ibidem*, pp. 603-604.

¹⁶ *Ibidem*, p. 604.

Tomando en cuenta las “ventajas” del proyecto lanzado por el diputado José Gálvez en torno a las misiones culturales, la SEP hizo suyo ese plan. El conocimiento de la región y de la población constituía una parte indispensable para organizar la acción educativa de la secretaría. Era necesario realizar una labor de investigación sobre varios aspectos como 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 como porcentaje de población india, alimentación, formas de vestir, idiomas, religión, creencias, supersticiones, condiciones higiénicas, enfermedades, vicios, virtudes, defectos, inclinaciones artísticas, población escolar, así como datos sobre su situación económica “e indicaciones de los medios a que se pueden recurrir para mejorarlo”¹⁷. Era necesario llevar a cabo la “descripción de la población” considerando “su aspecto” físico, los “edificios notables” además de las “condiciones higiénicas”. Detectar vecinos como potencialidades de liderazgo 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 terreo para cultivo, la biblioteca, el gimnasio o espacios para los deportes, baños, lavaderos, cocina, taller, lugares para hortalizas y la crianza de animales domésticos, así como un dispensario médico y un teatro, eran todos elementos indispensables para construir una escuela ideal¹⁸.

El proyecto hacía énfasis en la importancia 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 de plantas para usos industriales. Se contemplaba la crianza de aves de corral y de ganado menor, así como la producción 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

¹⁷ *Ibidem*, p. 604.

¹⁸ *Ibidem*, p. 605.

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”¹⁹.

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; eso implicaba “visitas a las escuelas, talleres” y a los “campos de cultivo” de otras localidades, además de “excursiones escolares para contemplar la belleza de la naturaleza y para formar colecciones”. Los concursos deportivos eran también cruciales; promovían “reuniones sociales” para realizar lecturas públicas del periódico y otros materiales²⁰.

Gabriela Mistral mostró gran entusiasmo ante el proyecto elaborado por Gálvez. El documento le parecía una “síntesis admirable por completa y sobria” de lo que era necesario hacer con la gente del campo. Gálvez, a juicio de Mistral, no sólo conocía bien México, sino que al mismo tiempo poseía un gran conocimiento sobre “las mejores razas del mundo”, cualidades que le permitieron elaborar “un plan sensato y claro para los misioneros”. La mejor parte tenía que ver con la acción social. Al respecto la célebre escritora chilena señala: “el misionero sin prestigio en las poblaciones, sin irradiación, es decir, sin entusiasmo no enciende a las gentes, no las sabe congregarse en torno suyo, ni sana su vida moral y el pueblo que lo rodea”. Aplaudía la iniciativa de promover fiestas sobre las plantas principales, en especial sobre el “maíz mexicano, que hacen la sangre y los huesos de la raza”. Otro aspecto esencial, que ella misma había promovido era la organización de lecturas públicas, comentadas por el maestro. En cada pueblo pequeño, en cada plaza, creía Mistral, sería posible establecer, un “kiosco con una pequeña biblioteca rural”. A las seis

¹⁹ *Ibidem*, p. 605.

²⁰ *Ibidem*, p. 605.

de la tarde, todos los días, el maestro podría congrega a distintos pobladores para continuar leyendo, tanto periódicos como alguno de los libros de la biblioteca. En esos espacios sería posible fomentar el "sentido de la unidad nacional", inexistente en aquellos años. Para Mistral existían "veinte o más Méxicos"²¹.

Como indica Elena Torres, 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 las diferentes regiones elegidas. Teodomiro Gutiérrez fue el jefe de la misión de Monterrey, Nuevo León. En ese caso, se impartieron clases sobre Ideales de la Educación, La Escuela de la Acción, La Escuela del Trabajo, Las Escuelas Nuevas, El método de Proyectos, Problemas Pedagógicos y Fundamentos Pedagógicos de la Escuela de la Acción. Otra clase fue sobre Organización Escolar e incluyó aspectos como La Educación Primaria Nacional, Estudios de las Bases Ordenadas por la Secretaría de Educación para la organización de las Escuelas Primarias, La Escuela Rural del Nuevo Tipo, Las 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 la materia 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 gimnasia²². Se impartió una clase de Bordado a Maquina, así como una clase de Lencería. La clase de Cocina incluyó el tema de conservación de frutas como tejocote, piña, guayaba, zapote prieto y naranja. Se impartieron algunas lecciones de Dibujo Mexicano. En cuanto a los trabajos manuales se elaboraron artículos con papel

²¹ G. Mistral, "Una carta de la señorita Gabriela Mistral", *Boletín SEP*, Tomo II, N° 5 y 6, 1924, p. 598.

²² E. Torres, *Las misiones culturales y la educación rural federal*, pp. 56-58, documento inédito del año de 1939. Biblioteca Xavier Clavigero de la Universidad Iberoamericana de Santa Fe, México, DF, Expediente Elena Torres Cuellar, Caja 6.

cartoncillo y papel lustre, además de "calado de madera". Las clases de Gimnasia y Deportes tuvieron muy buena acogida, practicándose diariamente el baloncesto y por las tardes se impartían clases de gimnasia y de juegos. A juicio Luis Monroy, jefe de la misión, uno de los resultados de ese instituto fue acercar a las familias que se encontraban divididas por la rebelión de la huertista; otro logró fue haber despertado entre las mujeres jóvenes el deseo de instruirse; también consiguió "el uso del *bloomer* en los deportes" y en las "clases de gimnasia". Otro logro fue haber despertado "el interés por los asuntos generales relacionados con el trabajo escolar"²³.

El encargado de la misión de Pachuca, Hidalgo, fue Jesús Reyes Badillo. Ahí se inscribieron 152 mujeres y 151 hombres, esto es un total de 303 personas, 53 de las cuales recibían únicamente una o dos clases. Un matiz interesante de este caso fue la clase de Avicultura, en la que se incluyeron temas como herencia y métodos de reproducción, selección de aves para la reproducción, incubación natural y artificial, sistema de máquinas incubadoras, selección de huevos y embriología. Otra materia importante fue Encuadernación, donde se enseñaron varias clases de empastado y forro con distintas telas, como pasta holandesa con lomo de piel o "empastado a la española". El profesor Antonio Martínez impartió un curso de Pintura Nacional, donde enseñó "decorado de tapetes de cotense con anilinas", ensayando "distintas estilizaciones de los motivos de arte nacional". También se incluyó el tema de tapetes de manta y yute así como decorado de objetos de madera. Otra asignatura interesante fue la fabricación de espejos, en particular la hechura de lunas sobre cristal fijo²⁴.

Rafael Ramírez fue el jefe de la misión de San Luis Potosí. Como resultado de aquel ejercicio, la sociedad iba "respondiendo poco a poco a los esfuerzos y sacrificios de la Secretaria", lo cual se reflejaba en un sensible aumento en "la inscripción y asistencia a las clases", según el mismo personaje. Se inscribieron en aquel curso de invierno 245 profesores federales, 77 maestros del estado, además de 611 vecinos, arrojando un total de 813 alumnos. Se impartieron lecciones de Batiks, dibujo y pintura decorativa, además de clases sobre ixtle,

²³ *Ibidem*, pp. 58-61.

²⁴ *Ibidem*, pp. 62-64.

jarcería, y encuadernación artística. Las clases se verificaban en las mañanas, en las tardes e incluso por las noches. Los tres turnos eran muy concurridos y se llevaron a cabo 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. Rafael Ramírez no tenía duda que el número de alumnos iría en aumento. El éxito de la misión de San Luis obedeció al "entusiasmo, pericia y actividad de los maestros que trabajaban" bajo las ordenes de Ramírez²⁵.

En el curso de invierno de Colima, bajo la dirección del profesor Salvador Lima, participaron 124 maestros federales procedentes de Michoacán, Jalisco y Colima. Se inscribieron algunos profesores de escuelas particulares y de poblaciones cercanas. En esa misión se ofrecieron los cursos de Perfumería, Cocina y Repostería, Lencería, Corte de Ropa y Confección, Conservación de Frutas y Jabonería. Los horarios de clases fueron flexibles y tomaron en cuenta las necesidades de los maestros locales. Aun cuando las clases iniciaban a las 6 de la mañana y algunas de ellas terminaban hasta las ocho o nueve de la noche, el tiempo era insuficiente considerando todos los trabajos que se pretendía llevar a cabo. Los locales en las que se impartían las clases eran reducidos y no eran totalmente adecuados para la enseñanza; sin embargo, tuvieron que adaptarse a las circunstancias. A juicio de Lima, el entusiasmo de la sociedad colimense por los trabajos de la misión era evidente. Incluso algunos habitantes locales solicitaron los servicios de los misioneros "ofreciendo buena remuneración"; sin embargo, el jefe juzgó inconveniente distraer la atención del personal en actividades no programadas. En general todos los integrantes del equipo cumplieron bien con sus responsabilidades. Solo el maestro de curtiduría, muy dado a ofrecer discursos, fue conminado por Lima para que se concentrara en cuestiones prácticas, además llamó la atención de la maestra de conservación de frutas con el fin de mejorar sus clases. Un elemento significativo de la misión de Colima fue el énfasis sobre la escuela de la acción y el método de proyectos. De hecho, en clases se analizaron temas como los planes de estudio, en especial los de la escuela de la acción y los diferentes tipos de proyectos. Otros temas tratados en las aulas se vincularon a los "cambios de

²⁵ *Ibidem*, p. 65.

valores en los intereses de la humanidad", así como la relación entre "escuela y progreso social" en el contexto de la industrialización. En este caso, es mucho más evidente la influencia de John Dewey en la organización y práctica de esa misión cultural²⁶.

5. La institucionalización de las misiones culturales

Con la renovación del poder ejecutivo federal a finales del año de 1924 se llevarían cambios políticos muy importantes. Plutarco Elías Calles, al asumir la presidencia de la República, nombró a Manuel Puig Casauranc, Secretario de Educación Pública. Mientras que Álvaro Obregón era un demócrata relativamente moderado, Calles era un hombre radical, decidido a generar un cambio cultural de grandes dimensiones. En cuanto a la educación rural, el profesor Calles estaba decidido a redoblar esfuerzos. Las misiones culturales continuaron efectuándose, pero con algunas modificaciones. Mientras que las de 1923 y 1924 estuvieron enfocadas sobre todo en el "mejoramiento cultural y profesional de los maestros en servicio", y en menor medida en "las prácticas domésticas de las familias" y "la vulgarización de la agricultura y las pequeñas industrias", las de 1925 hicieron mayor énfasis en "el estudio y la solución de los problemas de orden sanitario de cada una de las comunidades". Además, en la jefatura de las misiones de ese año participaron por primera vez varias mujeres, como fueron los casos de María Cejudo en Aguascalientes, Eulalia Guzmán en Iguala, Guerrero y Cleotilde Izurieta, en Metepec, Estado de México²⁷.

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 la que se fijaron puntos y lineamientos muy significativos. Las primeras misio-

²⁶ *Ibidem*, pp. 69-75.

²⁷ R. Ramírez, "Historia, orígenes y tendencias de las misiones culturales. Éxitos y fracasos. Breve análisis de las causas", *Las misiones culturales de 1927*, México, SEP, 1928, p. 27.

nes habrían de llevarse a cabo entre el mes de diciembre de 1925 y febrero de 1926. Su duración sería de 20 días como mínimo y 30 como máximo. Los directores de Educación Federal tendrían la posibilidad de proponer las fechas y los lugares en que habrían de llevarse a cabo los institutos. 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 al documento elaborado por Pichardo y Ruiz, fechado el 24 de noviembre de 1925, reproducido íntegramente por Elena Torres²⁸.

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 podrían establecerse o fomentar tomando en cuenta las necesidades locales, así como los recursos disponibles. Otro elemento era 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 maestros²⁹.

El programa mínimo de las misiones incluía varios puntos básicos: 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

²⁸ E. Torres, *Las misiones culturales*, pp. 76-85.

²⁹ *Ibidem*, p. 77.

de ser designado por el primero tomando en cuenta "la reconocida honorabilidad y buenas dotes 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 particulares³⁰.

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, detectando los problemas existentes, señalando estrategias para resolverlos, involucrando a los alumnos en tales actividades. El maestro era responsable de medir la "agudeza visual y auditiva" de los educandos además de vacunar a los maestros y los alumnos. Tenía además 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 estudiantes, así como analizar el programa local, discutir 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 contaran 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

³⁰ *Ibidem*, pp. 78-79.

“hacer jugar a los maestros” y “enseñarles dos o tres deportes” además de “ejercicios calistécnicos de conjunto”. La SEP otorgaría “un equipo mínimo para deportes, consistente en una pelota de basketball, una red, dos pelotas de volley-ball, dos bates y cuatro pelotas de indoor-base-ball”. El profesor de Orfeones habría de organizar cantos regionales³¹. 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 era 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”³².

El documento estableció también un programa mínimo de trabajo. En cuanto a sanidad e higiene, era indispensable enseñar reglas prácticas sobre iluminación y ventilación, además de realizar una inspección médica sobre agudeza visual y auditiva. Había que investigar las enfermedades más comunes y promover la aplicación de vacunas. Otros temas importantes era 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, del buen estado del mobiliario escolar, de la elaboración de un programa para estudios en relación con el medio social, de 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 familia³³.

Con algunas variantes, esas bases organizativas entrarían en vigor 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, La Paz, Monterrey, Tepic, Oaxaca y Puebla. Solo cuatro se realizaron a cabo en localidades relativamente pequeñas como fueron los casos de Tepehuanes (Durango), Iguala (Guerrero), Metepec (Estado de México) y Yolomecatl

³¹ *Ibidem*, pp. 81-82.

³² *Ibidem*, p. 83.

³³ *Ibidem*, pp. 83-84.

(Oaxaca). Para entonces el equipo de misioneros se componía de un profesor encargado de la Organización Escolar y de la Instrucción en Técnicas de Enseñanza; un profesor de Servicio Sanitario, un 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. A juicio de Rafael Ramírez, las misiones de esos años tuvieron la intención de alcanzar un mayor acercamiento “a los intereses comunales”³⁴.

Elena Torres regresó a México de sus estudios en el *Teachers College* en el año de 1926. Fue entonces cuando el subsecretario de Educación Pública, Moisés Sáenz, la invitó a trabajar en la SEP para “el mejoramiento de los maestros rurales en servicio”³⁵. En esa coyuntura Cuellar tuvo tiempo para “revisar con calma los expedientes formados con los documentos desprendidos del trabajo de 1923 y 1925 por distintas personas... para tomar allí todos datos valiosos que pudieran ser de utilidad”³⁶. Elena elaboró un programa de trabajo, mismo 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, Elíoisa Espinosa, José María Bonilla, profesor de materias pedagógicas, el afamado pintor y muralista Diego Rivera. Los ingenieros Ernesto Martínez de Alva y Juan Balme participaron como consejeros del área de agricultura; colaboraron también dos maestros de Educación, Física José Martínez Cevallos y Enrique Aguirre. Eran también parte del equipo la propia Elena Torres, encargada de la organización de las mismas, y Moisés Sáenz, orientador del proyecto general. No sólo se organizaron los seis equipos de misioneros; se habló además con los directores de los estados, mismos que habrían de participar en las misiones. Sáenz “les dio instrucciones precisas acerca de la cooperación que debían aportar en la realización del trabajo”³⁷.

³⁴ *Ibidem*, p. 84.

³⁵ *Ibidem*, p. 87.

³⁶ *Ibidem*, pp. 87-88.

³⁷ *Ibidem*, p. 21.

Algunos misioneros fueron despedidos por su bajo desempeño y se realizaron varios ajustes a los equipos de trabajo con el paso del tiempo. Varios aspectos establecidos en los lineamientos anteriores no pudieron ser llevados a la práctica. De hecho, existía una distancia significativa entre el la “escuela ideal” y la escuela “realmente existente”. La distancia se daba también entre el maestro ideal y el maestro real. Fue en parte por ello por lo que durante el mes de marzo de 1927 los misioneros tomaron más cursos de perfeccionamiento. De manera especial, los jefes de los equipos participaron en un curso de seis semanas en el que recibieron clases sobre principios de educación, tanto urbana como rural; Organización y Administración Escolar; Psicología Educativa; Técnicas de Enseñanza; Higiene y Salubridad; Sociología Mexicana, Economía Rural y Literatura Infantil. Por su lado, las trabajadoras sociales tomaron un curso de “Economía Doméstica”, materia en la que recibieron clases sobre temas como alimentación infantil, cocina, cuidado de los infantes, corte y confección, de higiene, salubridad y pequeños auxilios. Tomaron también cursos sobre Sociología Mexicana y Economía Rural, así como principios de organización social para comunidades pequeñas. Mientras tanto, los profesores de Educación Física recibieron instrucciones sobre “juegos, recreaciones, deportes, gimnasia, calisténica, rítmica y estética; Fisiología e Higiene y organización de asociaciones deportivas y de recreación”. Por su lado, los profesores de agricultura fueron instruidos en cuestiones de crédito rural, problemas agrícolas, pequeñas industrias rurales además de un curso en Sociología Mexicana y Economía Rural. Finalmente, los profesores de pequeñas industrias recibieron clases de “jabonería, curtiduría, conservación de frutas y legumbres”, así como de “industrias escolares y lechería”. Además, todos los misioneros tomaron clases de música y asistieron a varias conferencias: una sobre educación higiénica, dictada por el rector de la Universidad, Alfonso Pruneda. También participaron como conferencistas Inman y Monroe, doctores de la Universidad de Columbia, además de Moisés Sáenz, quienes disertaron sobre la educación rural en México. El Secretario Casauranc ofreció una charla titulada “Como son y por qué son así nuestras escuelas rurales”³⁸.

³⁸ R. Ramírez, “Historia, orígenes...”, pp. 30-31.

Rafael Ramírez asumió la jefatura del Departamento de Misiones Culturales en 1927. Los seis equipos de misioneros continuaron trabajando. En total se llevaron a cabo 45 institutos, atendiendo a un total de 3249 maestros³⁹. Dado que una los reportes elaborados por los jefes de las misiones son diversos y no siguen un solo formato, es difícil elaborar un cuadro estadístico desagregado; sin embargo, algunos números sugieren tendencias interesantes. En términos generales, fue mayor la participación de las mujeres que la de los hombres. Por ejemplo, en el Estado de Sinaloa, el instituto de Escuinapa, de 104 maestros participantes, 15 eran hombres y 89 mujeres; en Parral, Chihuahua, de 49 maestros en total, 30 eran mujeres y 19 hombres. En Tepehuanes, Durango, de un total de 84 mentores, 62 eran damas y el resto varones. En el caso de las misiones desarrolladas e los estados del Sur la proporción de hombres fue mayor al de mujeres, aunque en varios casos la proporción fue cercana a la unidad. Mientras que en el *Instituto Social* de Tabasco, llevado a cabo en Ciudad de Cárdenas, fueron 45 hombres y 27 mujeres, en Lerma, Campeche, 46 eran hombres y 40 mujeres. En Huixtla, Chiapas, hubo igual número de profesores y maestras.

Otro dato significativo es que no sólo participaron maestros del sistema federal, sino también del sistema estatal e incluso profesores de instituciones privadas. En Ciudad Guzmán hubo un total de 76 maestros, 34 de los cuales eran federales, mientras 42 pertenecían al sistema estatal de Jalisco. En Texcoco y Tenango del Valle, en el estado de México, la participación de maestros federales fue menor a los profesores del sistema estatal, mientras que en Atlacomulco hubo también una porción significativa de maestros de escuelas particulares. En cuanto a la participación de los miembros de la comunidad, existen algunas cifras significativas. En San Ignacio, Baja California, participaron 32 personas, 22 de las cuales eran del sexo femenino. En general, fue mayor la participación femenina que la masculina. En Comondú 120 pobladores asistieron a festivales y otras actividades. En Acayucan, Santa Rosa y Tantoyuca, Veracruz, el número de voluntarios fue de 192, superior el número de maestros federales (137) y de maestros del estado (35). En Santa Rosa, un pequeño polo de

³⁹ *Ibidem*, pp. 36-38.

“desarrollo industrial”, participaron 220 obreros. En casi todos los institutos participaron niños de ambos sexos.

Pese a todos los esfuerzos por homogeneizar y reglamentar las actividades de las misiones culturales, todas y cada una de ellas presentaron especificidades derivadas tanto del lugar en que se llevaron a cabo los institutos, como del personal que las componía. A ese respecto la trabajadora social Catherine Vesta Sturge escribe: “Varia 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”. A su juicio si bien la SEP definió las responsabilidades de los integrantes de las misiones, existía libertad para trabajar dependiendo de las circunstancias, dando por resultado una gran diversidad de matices y estrategias en cada instituto⁴⁰. A lo largo de un año de trabajo de la Dirección de Misiones Culturales “se realizaron 44 institutos en diferentes Estados de la República ... con una asistencia aproximada de 3000 maestros”⁴¹.

Mención a parte merece el caso de la misión cultural de Ocotlán, Jalisco., llevada a cabo en junio-julio de 1927, pueblo en el que el enfrentamiento con los cristeros adquirió dimensiones dramáticas. Bajo ese contexto, la Secretaría de Educación Pública decidió enviar un equipo misionero, aun cuando no estaba contemplada en la planeación original. El equipo trabajó de manera limitada y enfrentó varias dificultades. A las reuniones sociales solo asistían algunas gentes “cultas” de localidad, así como algunos agraristas; sin embargo, para la mayor parte de la población, los misioneros eran “herejes, sismáticos, masones” e incluso “protestantes”. Además, la mayor parte del personal de la misión padeció paludismo. Desde luego, bajo dichas circunstancias, los trabajos programados no pudieron cumplirse⁴².

Sobre el desempeño y los resultados de las misiones, la propia SEP realizó una evaluación crítica en el año de 1927. Ese diagnóstico fue

⁴⁰ V. Sturges, “Algunos aspectos del trabajo social realizado por las misiones culturales”, *Las misiones culturales de 1927*, México, SEP, 1928, p. 443.

⁴¹ E. Simpson, “Notas preliminares e impresiones sobre el trabajo de las misiones culturales”, *Las misiones culturales de 1927*, México, SEP, 1928, p. 392.

⁴² J. Uranga, “Institutos realizados por la tercera misión”, *Las misiones culturales de 1927*, México, SEP, p. 135.

utilizado para realizar algunos cambios en la organización y estrategia. Un problema era que al llegar los equipos de la SEP de manera simultánea con los profesores, los trabajos comenzaban con algunas dificultades⁴³. Bajo tales circunstancias, no era extraño que hubiesen problemas de desconexión entre lo que se buscaba enseñar y la realidad regional. Para 1928, asegura Moisés Sáenz, los misioneros tendrían una semana adicionales destinada a “conocer el vecindario, para ver la escuela del lugar, para darse cuenta de las condiciones en que se desarrolla la vida de las gentes”. Además, los cursos de entrenamiento que estaban recibiendo los maestros misioneros incluían técnicas para hacer encuestas y para poder realizar “un examen rápido y fructuoso de la comunidad”. Considerar al pueblo y la escuela “como laboratorios del instituto” era un punto básico; en segundo lugar era indispensable enfocarse en los problemas específicos de la localidad y de la misma escuela. Toda la enseñanza habría de organizarse a partir de esos elementos. Los misioneros debían buscar al maestro para analizar las condiciones de su actividad profesional en la vida cotidiana, para conocer, de primera mano, las dificultades que enfrentaba. Junto con los maestros, los miembros del instituto, habrían de analizar la forma en convertir a la escuela en “una agencia educativa más noble y eficaz”. De esa forma sería posible delimitar el problema; la escuela habría de transformarse “en el pequeño laboratorio del Instituto”. Al mismo tiempo, la acción social del maestro no sería analizada en un plano abstracto, sino que se estudiara en la práctica mientras que el pueblo se convertía en otro “laboratorio”⁴⁴.

Para el año de 1928 comenzarían a operar ocho equipos, es decir, dos más que en 1927, lo cual implicaba el incremento de 30 a 40 misioneros. Si bien los integrantes de los equipos podían considerarse expertos, era necesario seguir capacitándolos; todos habrían 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

⁴³ M. Sáenz, “El programa para 1928”, *Las misiones culturales de 1927*, México, SEP, 1928.

⁴⁴ *Ibidem*, p. 15.

alimentación infantil, dietética, cocina y organización recreativa de festivales. Los encargados de agricultura recibirían adiestramiento en huertos escolares, avicultura, apicultura, sericultura, lechería, ganadería, abroicultura y floricultura. Los maestros de industrias serían capacitados en curtiduría, jabonería, perfumería, conservación de frutas, legumbres y carnes, trabajos de ixtle y trabajos manuales con materiales diversos e industrias escolares. Los profesores de educación física serían entrenados en bailes regionales, tenis y frontón, *basket-ball* y *foot-ball*, atletismo, *base-Ball-field Jockey*, natación, juegos y organizaciones deportivas y de 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. Junto a la capacitación se buscaba que esa experiencia generaran un "*esprit de corps*" en los misioneros⁴⁵.

Si bien el plan de trabajo de Sáenz no se llevó a cabo en su totalidad, en aquel año se efectuaron 49 institutos en diez y seis estados de la República, atendiendo a una población de 2,857 maestros. Ahora bien a finales de 1929 los equipos de trabajo fueron concentrados en varias regiones con el objetivo de realizara "una campaña de 'pacificación espiritual' destinada a crear conciencia cívica de la realidad y de los ideales de la Nación Mexicana. 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 maestros⁴⁶. 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 diez y nueve estados del país atendiendo a un total de 2,482 maestros. Creció de forma muy significativa el presupuesto para la Departamento de Misiones Culturales, incluyendo recursos para dos misiones permanentes. Para el año de 1931 la SEP calculaba realizar 110 institutos⁴⁷.

⁴⁵ *Ibidem*, p. 13.

⁴⁶ SEP, *Las misiones culturales, 1932-1933*, México, SEP, 1933, pp. 12-13.

⁴⁷ *Ibidem*, 14.

6. Conclusión

Al crearse las primeras misiones culturales el objetivo central era "el mejoramiento profesional de los maestros federales"; un segundo objetivo fue, "el mejoramiento de las comunidades". Según Rafael Ramírez, esto fue así desde la misión de Zacualtipán, en buena medida por el interés de otros miembros de las localidades por aprender algún oficio y recibir instrucción en otras áreas. En efecto, las misiones no sólo eran "un grupo de expertos para el entrenamiento profesional de los Maestros Rurales en servicio"; en un proceso paulatino llegaron a concebirse como verdaderos "núcleos de acción social"⁴⁸. Iniciada la década de 1930, la propia SEP definía a las misiones culturales como "cuerpos encargados de atender el importante problema educativo" asociado con el "continuo mejoramiento profesional de los maestros"; al mismo tiempo eran instrumentos para "coadyuvar al desenvolvimiento económico y social de las comunidades rurales" al buscar que "la obra cultural encomendada a las escuelas" se expandiera y consolidara "mediante la elevación integral de los núcleos de población indígena de la República"⁴⁹. Las misiones culturales tendieron a volverse cada vez más en agencias de acción social y cada vez menos institutos ambulantes de capacitación magisterial. La tarea de educar a los maestros fue depositada en Normales Rurales, mientras que las misiones culturales se enfocaron en ofrecer cursos sobre industrias rurales y trabajos de tipo social. Es importante hacer énfasis en el hecho de que las Escuelas Normales Rurales siguieron muchos de los lineamientos establecidos por las misiones culturales en cuanto a las materias y el espíritu de la educación rural aquí analizados. El énfasis de la industrialización del campo es un eje significativo de esta historia.

⁴⁸ M. Puig Casauranc, "El mejoramiento... p. 3.

⁴⁹ SEP, *Las misiones...* p. I.