



ISBN: 978-607-99647-7-1

ISBN de la colección: 978-607-99647-0-2

Sociedad Mexicana de Historia de la Educación

www.somehide.org

Ana Karla Camacho Chacón (2022).

La escuela rural en el sur: federalización educativa, misiones culturales y pedagogía de la acción en Chiapas, 1921-1928.

En S. Liddiard Cárdenas, G. Hernández Orozco y C. Cervera Delgado (coords.), *La educación en México desde sus regiones, tomo 2* (pp. 269-292) [colección Historia de la educación en México, vol. 3]. México: Sociedad Mexicana de Historia de la Educación.

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

LA ESCUELA RURAL EN EL SUR:
FEDERALIZACIÓN EDUCATIVA,
MISIONES CULTURALES Y PEDAGOGÍA
DE LA ACCIÓN EN CHIAPAS, 1921-1928

Ana Karla Camacho Chacón

Para el año de la creación de la Secretaría de Educación Pública, en 1921, el 66.1 por ciento de la población mexicana no sabía leer ni escribir (Lazarín, 1995, p. 84). En Chiapas, en ese mismo año, el 80.39 por ciento de su población era analfabeta.¹ Este estado era mayoritariamente rural, y algunas de las causas del analfabetismo eran la dificultad de acceso a las comunidades, así como la falta de recursos económicos estatales y municipales para subvencionar las escuelas. Además, no se contaba con profesores preparados para trabajar en dichas regiones.

Por ello, era menester capacitar de manera breve a los postulantes a maestros rurales. En 1921 se elaboró el primer plan propuesto para alcanzar este objetivo, a cargo de los maestros ambulantes (Meneses, 1986, pp. 322-326),² pero no se obtuvieron

¹ INEGI, s.f. De acuerdo con los parámetros del censo, se consideró solamente a la población de diez años en adelante.

² El maestro ambulante era egresado de la Escuela Normal y su plan de trabajo consistía en alistar a los estudiantes de la región para hacerse cargo de las escuelas. A su vez, estas debían ser fundadas por el maestro ambulante con los recursos y materiales que donaran los vecinos de las comunidades. También se encargaba de reclutar a personas ilustres del poblado para que participaran en la campaña alfabetizadora como maestros honorarios. Para finales de 1921

los resultados esperados, por lo que el programa fue reforzado y, posteriormente, en 1923, se presentó el proyecto de las misiones federales de educación.

A diferencia del trabajo en solitario realizado por los maestros ambulantes, las *Misiones Culturales* eran coordinadas por un jefe de misión e integradas por diferentes expertos en temas como la organización escolar, el trabajo social, la agricultura, la educación física y las pequeñas industrias. El *Boletín* de la Secretaría de Educación Pública describió a las *Misiones* como “un cuerpo docente de carácter transitorio que desarrolla una labor educativa en cursos breves para maestros” (Meneses, 1986, p. 328-329). La intención de las Misiones Culturales fue mejorar las condiciones de preparación de los maestros rurales (Ramírez, 1981, p. 23). Posteriormente, sus propósitos se extendieron hacia el “mejoramiento” socioeconómico de las comunidades rurales. En Chiapas, las Misiones Culturales de 1928 tuvieron como propósito capacitar a los maestros rurales federales y enseñarles las nuevas prácticas educativas retomadas de la escuela de la acción, propuesta por el estadounidense John Dewey.

FEDERALIZACIÓN EDUCATIVA EN CHIAPAS

En 1928 Eduardo Zarza, director de Educación federal en el estado de Chiapas, consideraba que las condiciones sociales y étnicas de la entidad volvían imprescindible el apoyo de la federación en el terreno educativo. El objetivo era claro: “llevar la luz de la redención y del progreso” a los lugares más apartados (AHSEP, 1928), por lo que la secretaría debía otorgar “una ayuda moral, material, amplia y especial para este estado” (AHSEP, 1928). Por ello, según el director de Educación federal, la Secretaría de Educación Pública debía instaurar más escuelas con apoyo de la institución de la que más podían enorgullecerse por su creación: las Misiones Culturales (AHSEP, 1928).

existían setenta y siete maestros ambulantes y cien rurales disgregados por el país, cifras que en 1922 aumentaron a noventa y seis y trescientos noventa y nueve, respectivamente.

Lo mencionado por el director de educación federal en Chiapas concordaba con los propósitos de la Secretaría de Educación Pública, instaurada en 1921, ya que, en palabras de su primer secretario, José Vasconcelos, se tenía que impulsar la campaña educativa en todo el país creando y sosteniendo toda clase de instituciones educativas en cualquier región, colaborando con los estados o procediendo independientemente (Vasconcelos, 2011, pp. 231-232).

La propuesta de la Secretaría de Educación Pública era presentada como un proceso de “compensación complementaria” (Arnaut, 1998, p. 152). No pretendía lesionar la soberanía de los estados, ya que su acción se centraba en expandir las escuelas hasta aquellas regiones donde los estados y municipios no podían cubrirla (Alfonseca, 2015, p. 14). Sin embargo, la relación entre la Secretaría de Educación Pública y los estados variaba de acuerdo con las características de cada uno. Según Engracia Loyo, en algunas entidades se firmaron convenios, entregaron subsidios y cumplieron con lo establecido: instalar escuelas en lugares donde no se contara con centros educativos estatales y municipales (Loyo, 2003, p. 139-141). En otros, existía un antagonismo “entre la defensa de la soberanía estatal y las estrategias de control del gobierno federal” (Rockwell, 2007, p. 352).

A pesar de eso, de acuerdo con Alberto Arnaut, los conflictos de poder entre las diferentes autoridades se presentaron cuando la Secretaría de Educación Pública dejó de cubrir “los terrenos baldíos” y comenzó a federalizar las escuelas estatales y municipales o estableció escuelas cerca de ellas, por lo que las disputas entre los representantes de los sistemas federal y estatal se hicieron más frecuentes (Arnaut, 1998, pp. 170-175).

Chiapas fue, durante el régimen de Tiburcio Fernández Ruiz (1920-1924), un ejemplo de ello. Desde el principio, sus representantes en el Congreso nacional veían el establecimiento de la Secretaría de Educación Pública como una violación a los derechos de los estados. En general, el gobierno estatal presentaba indicios de resistencia ante la posible intervención federal en los asuntos de la entidad. Asimismo, una vez establecido Fernández Ruiz como

gobernador, se cerró la Dirección General de Educación en el estado y se despidió a los maestros e inspectores instalados durante el mandato constitucionalista (Lewis, 2015, pp. 60-61).

De forma que, en 1921, las condiciones educativas en Chiapas no eran las mejores. Tras el traspaso de las escuelas a los municipios, “la educación del pueblo se tradujo en un completo desastre” (Lewis, 2015, p. 60), por lo que, contrario a la opinión de las autoridades gubernamentales, algunos maestros chiapanecos abogaron por la federalización de la enseñanza. Finalmente, una vez constituida la Secretaría de Educación Pública en 1921, se nombró a Mauro Calderón,³ maestro chiapaneco (Román, 2000, p. 162), como el primer director de Educación federal en Chiapas. Así, la primera acción de la federación en la entidad fue enviar a sus maestros itinerantes,⁴ con el fin de fundar escuelas federales o federalizar escuelas estatales y municipales ya existentes, aunque su acción se concentró principalmente en las zonas de Soconusco y Mariscal (Lewis, 2015, pp. 59, 66), importantes áreas económicas definidas por el cultivo de café.

Para las autoridades estatales, los maestros itinerantes eran una intrusión federal que despojaba a los municipios y al Estado de sus edificios escolares, alumnos, útiles y profesores. En contraparte, seguir trabajando en una escuela del municipio convertida en rural federal les traía beneficios profesionales a los profesores, por lo que manifestaban el interés de adaptarse al nuevo modelo educativo propuesto por la Secretaría de Educación Pública (Escalante, 2015, pp. 96-97).⁵ A partir de estas acciones, los vecinos de determinadas

³ Mauro Calderón Hernández era de origen oaxaqueño, pero realizó todos sus estudios en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, graduándose como maestro de Educación Primaria en la Escuela Industrial Militar. En 1914 y 1918 fue también organizador del primer y segundo Congreso Pedagógico de Chiapas.

⁴ Los maestros itinerantes o ambulantes eran egresados de escuelas Normales, su plan de trabajo consistía en fundar escuelas y capacitar a estudiantes de la región para hacerse cargo de las escuelas (Meneses, 1986, pp. 322-323).

⁵ En referencia a los profesores, Carlos Escalante señala que la transferencia de escuelas municipales o estatales a la federación significó un cambio en las

regiones en el país promovían la transferencia de planteles, interesados en obtener los beneficios pedagógicos, políticos y sociales de la federación (Alfonseca, 2015, pp. 32-33).

El acercamiento de la federación en Chiapas era paulatino, con avances y retrocesos, sobre todo por la negativa del gobierno estatal y los conflictos nacionales. Limitados por las condiciones económicas y sociales, la rebelión de Adolfo de la Huerta y la inestabilidad política en el estado, en agosto de 1924 solo 1,733 alumnos asistían a las 22 escuelas primarias estatales y federales que estaban en funciones (Lewis, 2015, p. 83).⁶

En 1925, durante el gobierno del militar constitucionalista y luego obregonista Carlos A. Vidal, la administración estatal expresó a las autoridades federales la imposibilidad de atender las necesidades educativas (Lewis, 2015, p. 95).⁷ Además, Vidal objetó el escaso apoyo de la federación y los esfuerzos limitados de las gestiones anteriores en el estado en pro de la educación del pueblo chiapaneco (Ortiz, 2012, p. 277). Un año después, el gobierno federal destinó más recursos para la educación en Chiapas que el gobierno estatal. Esta circunstancia fue similar al caso de Tlaxcala, expuesto por Elsie Rockwell, quien explica que, a pesar de que los gobiernos estatales y municipales defendían de palabra su soberanía ante la imposibilidad de pagar sueldos a los maestros o con el objetivo de retirar la parte del presupuesto estatal destinado al ramo, estos fueron cediendo las escuelas a la federación (Rockwell, 2007, p. 352).

prácticas escolares de los que ahí laboraban. Asimismo la práctica educativa en las escuelas federales, entre los profesores que antes laboraban en la escuela del municipio —modificada a rural federal— y entre los que eran enviados a las escuelas de reciente creación federal.

⁶ En 1925, la cifra de escuelas federales rurales y semiurbanas en funcionamiento ascendió de veintidós a setenta y ocho (Lewis, 2015, p. 83).

⁷ De acuerdo con Lewis, durante los gobiernos de Fernández Ruiz y Vidal el gobierno del Estado se retiró casi totalmente de la educación rural al asignar solo el diez por ciento de su presupuesto al ámbito educativo (Lewis, 2015, p. 95).

En Chiapas, un ejemplo de esto fue lo acontecido con algunos institutos en San Cristóbal de las Casas, que podría dar luces acerca de la incorporación de escuelas por parte de la federación en el estado. En 1927, el director de educación federal solicitó que se anexaran dos escuelas municipales a dos federales ya existentes en la zona (AHMSCLC, 1927). Asimismo, pidió que dos escuelas municipales se fusionaran y formaran una sola de carácter federal. Además, justificándose con la frase “es más práctico tener pocas escuelas bien atendidas y no muchas mal organizadas” (AHMSCLC, 1927) y en que “fusionadas las escuelas municipales y federales ofrecen mayores ventajas para la enseñanza” (AHMSCLC, 1927), el director de Educación federal giró la solicitud al presidente municipal para que autorizara la permuta.

Ante ello protestó la población asistente a las escuelas municipales (principalmente la del Barrio de Mexicanos), ya que la nueva escuela les quedaba lejos de sus viviendas, además de que la mayoría de ellos eran trabajadores (AHMSCLC, 1927). De igual forma, las maestras y la inspectora escolar señalaron que dicha acción afectaría la concurrencia escolar que se había logrado en la escuela municipal (AHMSCLC, 1927). Pese a esto, el presidente municipal aceptó la solicitud, ya que consideraba que solo por medio de la federación podría mejorarse la instrucción en el municipio (AHMSCLC, 1927). Sin dejar de lado las posibles rencillas políticas como causa de una acción que no estaba sustentada bajo premisas educativas, la actuación del presidente municipal respondía no solo a un interés de mantener buenas relaciones con los representantes de la federación en el estado, sino de ceder escuelas que con anterioridad tenían que ser costeadas por el municipio.

Sin embargo, el presupuesto asignado a Chiapas en 1926 fue menor que para los otros dieciséis estados de la República mexicana (Benjamin, 1995, p. 235). No obstante, para las autoridades educativas estatales, la relación entre la federación y el estado había mejorado, ya que, a decir del director de educación federal en Chiapas, se contaba “con el decidido apoyo y ayuda moral del

gobierno del estado para el progreso e impulso de la educación” (AHSEP, 1926). Dicha aseveración se vio respaldada por el propio gobernador un año después, con la visita de las Misiones Culturales federales y el apoyo que recibieron; aunque no fue así con todas las autoridades, principalmente por los intereses de grupos locales.

MISIONES CULTURALES EN CHIAPAS, 1927-1928

Según Rafael Ramírez, en un principio las Misiones Culturales estaban destinadas solamente para la preparación y actualización de los maestros rurales (Ramírez, 1981, p. 23), pero posteriormente sus objetivos se ampliaron también hacia el “mejoramiento” de las poblaciones rurales. Integrado por maestros con tareas específicas y liderados por un jefe, el itinerario de los misioneros era ajustado con anticipación, con el fin de garantizar que se presentarían en varios estados del país. Una vez designados los estados, los directores de Educación federal debían elegir en qué municipios se instalarían los “Institutos de Perfeccionamiento y de Acción Social”, donde se reunirían por cuatro semanas los maestros rurales de la zona (Aguirre, 1973, pp. 112-113).

En 1927, cuatro años después de haberse creado las Misiones Culturales, arribaron a la entidad chiapaneca. Los municipios seleccionados fueron Tuxtla Gutiérrez, San Cristóbal de las Casas y Huixtla. No obstante, la elección estaba en contra de las indicaciones de la Secretaría de Educación Pública, ya que los tres municipios eran urbanos o semiurbanos y, por ende, no contaban con escuelas rurales.

Pese a esto, la movilidad socioeconómica que experimentaba la población posibilitó la buena aceptación por parte de los pobladores hacia las Misiones Culturales. Empero, no sucedió lo mismo con las autoridades educativas locales. Las disputas verbales entre los misioneros culturales, el director de Educación y los inspectores instructores, suscitadas, al parecer, por una lucha de poder e influencias entre los propios trabajadores de la federación en el estado, dividieron a los maestros reclutados y entorpecieron los

cursos, lo que impidió el cumplimiento de los objetivos planteados (Camacho, 2015, pp. 122-123). Además, la tardía llegada de la Misión Cultural redujo la duración original de los cursos en el instituto de mejoramiento y solo había ligeras variaciones entre lo presentado en un municipio y otro, de manera que los misioneros seguían un programa predeterminado sin tomar en cuenta las características locales (Camacho, 2015, p. 124).

Dicho programa correspondía a las materias impartidas en los “cursos de entrenamiento y preparación” desarrollados en la ciudad de México.⁸ Los colaboradores más cercanos de la Secretaría de Educación Pública⁹ eran los encargados de transmitir durante dos meses a los misioneros culturales los postulados oficiales y la mirada pedagógica de la educación que se estaba construyendo en la institución. Además, esos cursos permitían que se generara una interacción directa entre los promotores de esa política educativa (los funcionarios) y sus ejecutores (los maestros misioneros).

Por otra parte, las materias presentadas dejaban entrever las tendencias y propósitos de las Misiones Culturales. Se les capacitaba a los misioneros culturales para actualizar a los maestros rurales de acuerdo con las filiaciones y los modelos pedagógicos propuestos desde el centro del país, pero principalmente para transformar a ese México rural que seguía siendo desconocido. Los misioneros

⁸ Algunas de las materias con las que capacitaban a los misioneros culturales eran Filosofía de la educación, Psicología educativa, Educación, Estudio de la vida rural y mejoramiento de comunidades, Los grandes problemas de México y Crítica al trabajo efectuado por las misiones en 1927. Aunque se desconoce hasta el momento quiénes elaboraron los programas y los contenidos que trabajaban, podría pensarse que estaba a cargo de los responsables de impartirlas, en este caso, renombradas figuras dentro de la Secretaría de Educación Pública. Tres de las materias antes mencionadas atañían a temas pedagógicos y eran impartidas por los normalistas Alfredo E. Uruchurtu, Leopoldo Kiel y el entonces subsecretario de educación, Moisés Sáenz.

⁹ Entre ellos se encontraban el subsecretario de Educación Pública, Moisés Sáenz, Rafael Ramírez, Alfredo Uruchurtu, Leopoldo Kiel, José Guadalupe Nájera, Alfonso Pruneda y Jesús Silva Herzog.

tomaban cursos sobre las comunidades rurales del país, pero no recibían instrucción sobre las características específicas de los estados seleccionados antes de ser mandados.

Retomando las premisas propuestas entre los objetivos y contenidos del curso de entrenamiento para misioneros, la relación entre lo que proponían las Misiones Culturales y la capacitación de sus misioneros se efectuaba parcialmente. Esto ocurría porque las acciones que se solicitaban realizar en las comunidades eran muy generales debido a que los misioneros no conocían con anticipación las características de los municipios ni las necesidades propias de la región, por lo que el proceso educativo se alentaba o se cumplía parcialmente.

Una vez capacitados, los misioneros culturales podían establecer sus institutos de mejoramientos en las entidades. En esos institutos era obligatoria la asistencia de los maestros rurales, ya que lo ideal era que las enseñanzas propuestas fueran aplicadas en el salón de clases. De acuerdo con el secretario de Educación Pública, José Manuel Puig Casauranc, los maestros rurales necesitaban “entrenamiento no solo para conducir su labor docente de manera satisfactoria, sino también para entender la trascendental función social que la escuela debe realizar dentro de la comunidad” (Puig, 1928, p. 122). Sin embargo, como veremos más adelante, la vida en los institutos creados por las Misiones Culturales mostró que el deseo del centro no se realizaba cabalmente.

Con todo, los intermediarios entre los funcionarios del centro y maestros rurales eran los misioneros culturales. Su propia denominación, que evocaba a los antiguos misioneros del siglo XVI, ya indicaba que su servicio era penoso y difícil, pero también gratificador, porque estaba destinado al “mejoramiento” de las comunidades más recónditas del país. Sin una especialización precisa sobre estas comunidades, los misioneros asimilaban también el discurso civilizador posrevolucionario en sus cursos de preparación, que indicaba que solo por medio de la educación el país podría progresar y que, por ello, era fundamental impulsar la

constitución de la escuela rural bajo la influencia de la “escuela de la acción” ideada por John Dewey.

Así sucedió en 1928, cuando volvieron al estado chiapaneco con dos Misiones Culturales promovidas por el director de Educación federal y con el apoyo del gobernador. En esa ocasión los misioneros sí se instalaron en los municipios rurales y en tres regiones muy distintas: Berriozábal, Teopisca y San Antonio La Grandeza. Como se ha mencionado con anterioridad, el objetivo original de las Misiones Culturales era desarrollar cursos breves para la preparación de los maestros rurales de la zona. Posteriormente las Misiones Culturales ampliaron sus propósitos hacia las comunidades, esto con la intención de reconocer sus “males” e intervenir en ellas para su mejoramiento. Fue así como en Berriozábal, por ejemplo, en términos generales de higiene, salubridad y diversiones, el jefe de la misión, Marcelino Murrieta, observó que la población no se bañaba regularmente, no había excusados, la alimentación era “mala y desordenada”, en los hogares convivían con animales domésticos, el alcoholismo en los vecinos era poco, las fiestas religiosas eran las más populares y la mortalidad infantil y las enfermedades del estómago vapuleaban a sus habitantes (AHSEP, 1928).

Ante este panorama, los misioneros culturales consideraban menester cambiar las prácticas y costumbres que juzgaban no aptas para el desarrollo de las comunidades. Y fue justo esto, el enfrentamiento implícito entre los objetivos oficiales y los saberes locales, lo que ocasionó que la respuesta de los pobladores no fuera tan positiva en algunos municipios. Asimismo, la participación de los actores sociales locales, presidentes municipales y vecinos del lugar fue determinante en el desarrollo de ese proyecto educativo federal (Camacho, 2018, p. 141).

JOHN DEWEY Y LA ESCUELA DE LA ACCIÓN

En 1896, Dewey fundó la escuela laboratorio de la Universidad de Chicago donde materializó parte de sus premisas pedagógicas (Beltrán, 2000, p. 51). De acuerdo con Mary Kay Vaughan, la pe-

dagogía de Dewey de “aprender haciendo” tenía tres componentes: combinar el pragmatismo con la incorporación de hábitos de disciplina, trabajo, orden y cooperación, recrear dentro de la escuela un sentido de comunidad y propósitos compartidos que habían desaparecido y lograr que el trabajador apreciara el valor social de su tarea (Vaughan, 1982, pp. 294-295). De manera que la fórmula “aprender haciendo” de su pedagogía activa unía la educación y la producción, la instrucción y el trabajo (Manacorda, 2013, pp. 500-501). También, en sus escritos, Dewey propugnaba porque la escuela enseñara al niño a vivir de acuerdo con las peculiaridades de su entorno; que, partiendo de sus propias experiencias y necesidades, reconociera vínculos entre los diferentes miembros de la comunidad, la escuela y la democracia como una forma de vida más que una forma de gobierno (Dewey, 1997, p. 73).

El pensamiento y las obras de John Dewey fueron más difundidos entre los años veinte y cuarenta por la labor de sus traductores (Beltrán, 2000, p. 50),¹⁰ pero también por los comisionados de distintas naciones que enviaron a sus maestros a analizar el sistema educativo estadounidense.¹¹ España, Japón, China, la Unión Soviética y México fueron algunos de los países que recuperaron las ideas deweyanas y las aplicaron en sus escuelas. El caso mexicano respondió también a un periodo en el que, tras la Revolución, se buscaban referentes teóricos y experiencias educativas que permitieran construir bases pedagógicas más efectivas, acordes con la realidad mexicana posrevolucionaria (Taylor, 2016, p. 37). Si bien en un principio el primer secretario de Educación Pública, José Vasconcelos, consideraba poco necesario buscar en el extranjero

¹⁰ Beltrán menciona que su obra fue difundida en Europa por la traducción de Claparède y en España y Latinoamérica por la traducción de Lorenzo Luzuriaga (Beltrán, 2000, p. 50).

¹¹ Las investigaciones de Xóchil Taylor, Adelina Arredondo y Antonio Padilla y de Rosa Bruno-Jofré y Carlos Martínez Valle señalan que, en ese periodo, además de Moisés Sáenz y Rafael Ramírez, también fueron enviados a cursos, visitas y conferencias en Estados Unidos Eulalia Guzmán y Gregorio Torres Quintero.

la inspiración para las bases pedagógicas mexicanas, en la siguiente administración se le dio reconocimiento y participación a funcionarios que habían residido fuera del país y estimaron primordial incorporar nuevas corrientes al quehacer educativo mexicano.

La pedagogía de la acción fue introducida en México en 1923, pero fue desarrollada a partir de la administración de Plutarco Elías Calles. Algunos de los objetivos del gobierno callista eran “el mejoramiento de las clases infortunadas”, “el encauzamiento de las clases laborantes”, la “elevación de la mentalidad de los atrasados” y “la procuración de un constante mayor bienestar para los oprimidos” (Calles, 1925). Ante esto, la Secretaría de Educación Pública, con José Manuel Puig Casauranc como secretario y Moisés Sáenz como subsecretario, abogaba por una organización colectiva del desarrollo nacional en la que “todos los hombres deben ser agentes de producción dentro del grupo en el que viven y la educación debe capacitarlos decididamente para cumplir esta función” (Vaughan, 1982, pp. 246-247). Principios que formaron una conciencia de que la escuela no solo debía transformar al individuo, sino “todo el medio social abarcando a toda la comunidad” (Puig, *Memoria de la Secretaría de Educación Pública*, 1934, pp. 539-540, citado en Bruno-Jofré y Martínez, 2009).

Para la inserción y consolidación de la pedagogía de la acción, algunos investigadores como Díaz Arciniega y Britton (1972, p. 78) ven en Moisés Sáenz a su principal promotor. Discípulo de Dewey e impulsor de la escuela rural, Sáenz importó y adaptó las necesidades del campo mexicano con la teoría pedagógica de la escuela de la acción. Junto a reconocidos normalistas como Rafael Ramírez, director de las Misiones Culturales en 1927 y jefe del Departamento en Escuelas Rurales de 1928 a 1934, se sentaron las bases de un proyecto educativo que, a decir de Gonzalo Aguirre Beltrán, fue una obra original mexicana (Aguirre, 1981, p. 11).

La adaptación de teorías extranjeras educativas al medio mexicano, su impulso por la Secretaría de Educación, así como la producción de libros que sirvieron como guías didácticas para los

maestros rurales fueron tan solo algunas de las aportaciones de Sáenz y Ramírez que influyeron en la creación, implementación y fortalecimiento de la escuela rural. Si bien la pedagogía de la acción estuvo presente en los postulados educativos que coordinaron los trabajos en las escuelas primarias urbanas, secundarias y técnicas, fue la escuela rural el centro que más desarrolló los planteamientos deweyanos. Eso pareció constatarlo el propio Dewey en su visita a México en 1926, para quien la educación rural posrevolucionaria era “uno de los experimentos sociales más importantes que habían tenido lugar en el mundo” (Bruno-Jofré y Martínez, 2009, p. 44).¹²

Con base en los planteamientos de la pedagogía de la acción (pero también retomando influencias de otros teóricos como Ferrière, Decroly y Kropotkine),¹³ la escuela rural —para Sáenz—, entre tantos conceptos, retomaba principalmente los postulados deweyanos de “motivación, respeto a la personalidad del niño, autoexpresión, vitalización del trabajo escolar, método de proyectos, aprender haciendo, democracia y educación” (Bruno-Jofré y Martínez, 2009, p. 51) y, por ende, debía darle la misma importancia a aprender los conocimientos teóricos como los prácticos (Sáenz, 1927, pp. 45-46).

En 1926, para Sáenz, de acuerdo con algunas escuelas observadas principalmente en el centro del país, la escuela rural mantenía una gran distancia con la vieja escuela que solo enseñaba a leer, escribir y contar (Sáenz, 1927, pp. 45-46). Asimismo consideraba que el maestro tenía un protagonismo indiscutible en ese cambio. Sin embargo, la realidad educativa en regiones más alejadas del centro del país era otra. Los cambios propuestos por la escuela de

¹² En su visita, John Dewey también escribió: “Yo deseo ir más lejos y decir que no hay en el mundo movimiento educativo que presente mayor espíritu de unión íntima entre las actividades escolares y las de la comunidad que el que se ve ahora en México”.

¹³ Ya que, de acuerdo con Bruno-Jofré y Martínez Valle, la escuela de la acción mexicana tuvo “eclecticas influencias e idiosincráticas características” (Bruno-Jofré y Martínez, 2009, p. 50).

la acción provocaron también rechazo en algunos sectores de las poblaciones rurales que, contrario a lo pensado por los funcionarios de la Secretaría de Educación Pública, preferían que sus hijos únicamente aprendieran a leer, escribir y contar, ya que conocían las labores del campo.

No obstante, en Chiapas, los maestros rurales interesados en afiliarse a las teorías y modelos educativos propuestos por la Secretaría de Educación Pública, lejos de verlo como una “imposición de la ciudad al campo” (Vaughan, 1982, p. 317), se mostraron —al menos en el discurso— atraídos por la escuela de la acción y sus propuestas pedagógicas, ya que les ofrecía opciones para aprender y adaptarlas al campo.

“ESCUELA DE LA ACCIÓN,
ESCUELA MODERNA Y ESCUELA NUEVA”:
OPINIONES Y PRAXIS EN EL CASO CHIAPANECO

“La misión cultural es la que lleva a los rincones más apartados de nuestra nación y a cada uno de los maestros la orientación moderna del adelanto pedagógico” (AHSEP, 1928); fueron las palabras de un profesor asistente a los cursos de las Misiones Culturales en Chiapas. Los “improvisados” maestros rurales —como ellos mismos se denominaban— no eran egresados de escuelas Normales y, por ende, carecían de una formación profesional. Habían cursado solamente los niveles superiores de la instrucción primaria (cuarto y quinto, generalmente), y justo por su limitada preparación profesional, se les consideró como los principales destinatarios de las Misiones Culturales.

En el periódico *Crepuscular*, escrito por los maestros asistentes a los cursos ofrecidos por los misioneros en Berriozábal, el profesorado rural reveló, al menos con la palabra, cierta intención por alinearse a los preceptos que predicaban los misioneros en su carácter de mensajeros de la Secretaría de Educación Pública. Para ellos, los misioneros habían sido enviados hasta Chiapas con

el único de fin de inculcarles nuevas ideas sobre la escuela de la acción (AHSEP, 1928):

Entiendo que al organizarse estas misiones ha sido con un fin bastante elevado, desinteresado, cuyo objeto en su base esencial es llevar, es difundir los principios de la escuela nueva, la escuela de la acción, pero no bajo una acción mal entendida, sino mediante un plan coordinado que responda al grado de responsabilidad que corresponde a cada individuo consciente, como miembro de este suelo que se llama México.

A nosotros, los maestros, nos toca unir nuestros esfuerzos en común y cristalizar el prisma de colores de los de arriba y que refleje en los de abajo, y de seguro que habremos realizado un milagro y entonces tendremos derecho de agregarnos una espina más a nuestra corona de mártires [AHSEP, 1928].

Utilizando como equivalentes la escuela de la acción, la escuela moderna y la escuela nueva, los maestros rurales la entendían como un nuevo modelo pedagógico que pretendía estimular el progreso del país desde las comunidades rurales (a través de la agricultura, actividad primaria de dichas regiones), formar hombres y mujeres útiles para la sociedad y la patria, preparar a las generaciones para ejercer la democracia y enseñarles a agruparse en cooperativas para “enfrentarse a los golpes de la vida” (AHSEP, 1928).

En ninguno de sus textos los maestros rurales hicieron referencia al principal teórico de la escuela de la acción ni al enfoque que proponía a partir de la experiencia de los niños para la enseñanza. Sin embargo, parecían tener claro su papel activo en la vida social de las comunidades. Como lo señala el profesor Escobedo en la cita anterior, los maestros rurales se percibían como los intermediarios entre los de “arriba” y los de “abajo”. Su “santa misión” era germinar las semillas que les habían dado los misioneros en sus “humildes escuelas rurales”. Formar cooperativas de pequeñas industrias y agricultura, una tienda escolar, caja de ahorros, todo en beneficio de los alumnos y vecinos (AHSEP, 1928).

Pero no bastaba con las buenas intenciones. Inspirados, quizá, por los cursos de los misioneros, los maestros rurales no enunciaron

las dificultades que podía implicar la escuela de la acción en sus comunidades. De los cuarenta y ocho textos escritos por maestros rurales de diversas regiones de Chiapas, solo dos hicieron referencia, sin ser totalmente explícitos, a la adaptación de las teorías pedagógicas. El primero mencionó que era obligación de los maestros ponerlas en práctica, pero tomando en cuenta las condiciones de su medio. El otro, en su ensayo sobre las diferencias entre un pedagogo y un pedagogista, expuso la importancia del primero, ya que era quien ejecutaba las ideas del segundo:

El pedagogista sabe dar muy bellas orientaciones y sabios consejos, al grado que pudiéramos decir que está viviendo la escuela ideal.

No así el humilde dómine que se halla encorvado frente al banquillo, enfrentándose con los problemas de la vida real, luchando a brazo partido con todas las resistencias y la ignorancia del medio en que se mueve.

Por esta razón, pensamos:

¡Cuán sabio es el proloquio vulgar, que dice:

“Del dicho al hecho hay mucho trecho”! [AHSEP, 1928].

Con los objetivos educativos planteados por la escuela de la acción en México, fue preciso seleccionar espacios y materiales escolares adecuados para esos fines. Así pues, era menester no solo formar a los profesores bajo esos lineamientos, sino modificar la escuela de acuerdo con los nuevos requerimientos (Menéndez, 2008, pp. 245, 249). Los ejercicios gimnásticos, deportes, actividades al aire libre y trabajos manuales (Tuirán y Quintanilla, 2012, p. 21) demandaban a alumnos y vecinos la construcción de canchas, parcelas, anexos artesanales y talleres (Alfonseca, 2016, p. 223).

En 1927, los informes de visitas de inspección formulaban preguntas sobre las condiciones de la escuela, los talleres, el terreno de cultivo, los animales, la dotación de muebles, el material escolar, agrícola e industrial, así como la instalación del gallinero, el palomar, la conejera, el apiario y la porqueriza (AHSEP, 1927). En Chiapas, pese a la voluntad de algunos profesores rurales por

cumplir las peticiones de la escuela de la acción, las condiciones no eran favorables para su realización.

Para 1927 y 1928, la mayoría de las escuelas rurales funcionaban de 9:00 a 13:00 y de 16:00 a 18:00 horas (AHSEP, 1927) en espacios no acondicionados adecuadamente, pero que habían sido rentados ante la premura por arrancar el proyecto. Tal hecho, quizá, era la causa de que los informes mencionaran que únicamente se contaba con un salón para todos los alumnos (que eran alrededor de cincuenta y de diferentes edades) (AHSEP, 1930). El pago de la renta era responsabilidad de los vecinos de la localidad, que por medio de cooperativas lograrían no solo cubrir el alquiler, sino que irían edificando una escuela propia en un terreno donado o comprado.

Desde la perspectiva oficial, la escuela rural debía desarrollar determinadas actividades para que la comunidad se interesara en cooperar con ella (AHSEP, 1927), por lo tanto, si los lugareños se comprometían a echar a andar los terrenos de cultivo, que se suponía que la escuela debía tener, con la cosecha y venta de los productos se podría seguir mejorando la escuela. Sin embargo, no sucedía.

Por ejemplo, en los municipios y rancherías de Ixtapa, San Felipe, San Ramón, Terán y San Fernando, las escuelas rurales estaban asentadas en terrenos rentados y, en sus visitas, el director de Educación federal instaba a la población a construir una escuela propia. En algunos lugares, los padres de los alumnos y la comunidad en general eran “refractarios a toda clase de actividades”. Tanto que, en San Ramón, cerca de San Cristóbal de las Casas, la maestra era quien pagaba \$6.00 de renta mensual por el local que ocupaba la escuela, ante la negativa de los habitantes (AHSEP, 1929).

En general, “los anexos que son en la Escuela Nueva factores importantísimos para la enseñanza” (AHSEP, 1929) no figuraban dentro de la estructura de la escuela o, si contaba con ellos, permanecían descuidados y sin ser utilizados. Esto parece tener dos razones, principalmente. La primera era que, como los reportes de

inspección mencionan, no se contaba con el material agrícola ni las herramientas para habilitar los gallineros, porquerizas, entre otros (AHSEP, 1927). La segunda era que “los padres de familia de ninguna manera quieren que sus hijos se dediquen a otras actividades que no sean leer, escribir y hacer cuentas” (AHSEP, 1929). Esto último nos da idea acerca de lo que la comunidad esperaba de la escuela y de su propia tradición escolar. Las actividades solamente relacionadas con la escritura, lectura y aritmética eran propias de las escuelas anteriores a la rural y la escuela de la acción, y quizá ya estaban familiarizados con ese programa. Además, rechazaban la realización de otras labores que no concebían, vinculadas con la escuela, porque eran conocimientos con los que contaban, por ejemplo, sembrar o criar animales domésticos.

Por eso, los vecinos no apoyaban con su trabajo la instalación y utilización de los anexos, así como las donaciones de dinero para la escuela, lo consideraban un cargo extra que sus ingresos no podían solventar. No usar los terrenos de cultivo de la escuela para el beneficio de esta, para los maestros, inspectores y el director de Educación federal, era una causa perdida, aparte de que tampoco se contaba con mesas, bancos, lápices, tintas, cuadernos y plumas para los alumnos (AHSEP, 1928).

Empero, en algunas otras escuelas rurales las condiciones para su consolidación parecían ser mejores a la par que se ejecutaban parcialmente los preceptos de la escuela de la acción. En Cerro Hueco, cercano a Tuxtla Gutiérrez, los vecinos habían construido una escuela para que “se educaran sus hijos”. En San Andrés Chamula y Ocuilapa, los anexos de las escuelas eran utilizados como jardines. En Ixtapa, los anexos funcionaban con “éxito”, ya que contaban con cabras y el terreno era trabajado por una cooperativa formada por los propios alumnos. En Suchiapa había palomares y un campo de cultivo donde se sembraba maíz, calabaza, garbanzo y cacahuate. Finalmente, en Zinacantán, los padres de familia laboraban por el mejoramiento de la escuela. La mayoría de esos municipios estaban localizados en los Valles centrales (región donde

se ubicaba la capital de la entidad) y colindaban con los Altos de Chiapas. Probablemente, y debido a la movilidad económica y social de esas regiones, sus pobladores se mostraban más interesados en asistir a la escuela y obtener así los beneficios promovidos por la Secretaría de Educación Pública y sus funcionarios.

CONCLUSIONES

Tras el análisis del proceso de federalización educativa y sus proyectos en Chiapas desde las culturas escolares,¹⁴ se considera que la participación de los actores sociales era imprescindible para la escuela rural federal y la práctica de los preceptos de la escuela de la acción. Sin embargo, aunque ellos eran los protagonistas de la vida escolar, para la definición oficial de objetivos, contenidos y materiales escolares, al menos en este periodo no se les tomaba en consideración, ya que los funcionarios determinaban los programas educativos a partir de los propósitos e intereses gubernamentales.

Ejemplo de ello fue lo que aconteció con la escuela de la acción. Los planteamientos de John Dewey fueron adaptados al contexto mexicano, ya que respondían a la necesidad de aumentar la productividad del campo y mejorar socialmente por medio de la educación a las comunidades rurales para así insertarlas al progreso al que el país aspiraba. Los misioneros culturales, capacitados por quienes importaron y adecuaron la teoría pedagógica de Dewey en México, eran los encargados de difundir el conocimiento entre los maestros rurales del país. No obstante, las interpretaciones de los maestros rurales sobre los preceptos de la escuela de la acción eran diversos, pero en su mayoría se manifestaban a favor de ella y de los resultados esperados, quizá con el afán de mostrarse comprometidos con los lineamientos que la Secretaría de Educación Pública le proponía. Sin embargo, aunque eran minoría, había profesores

¹⁴ En el caso específico de este trabajo, el término en plural ha hecho referencia a las culturas presentes en los misioneros, profesores, alumnos y la comunidad, así como de las diferentes culturas escolares en conjunto.

que identificaban carencias que no les permitían su aplicación plena, como la falta de materiales e incentivos económicos, el desuso de los anexos y talleres, el desinterés de la población debido a la escasez de tiempo y recursos monetarios o por la descontextualización de los contenidos del programa de la escuela rural.

Y en ese sentido, es menester recalcar las condiciones y características particulares de las poblaciones rurales presentes en Chiapas y la aceptación y/o confrontación de las comunidades durante los primeros años de la federalización educativa. El desarrollo de la federación en materia educativa en Chiapas fue paulatino, con avances y retrocesos, por los conflictos nacionales, pero sobre todo por las respuestas emitidas desde los municipios (en relación a sus habitantes y sus autoridades locales). Con una visión construida desde el centro, los misioneros culturales, principales emisarios de la federación en Chiapas, recorrían municipios primordialmente rurales con el objetivo de capacitar a los maestros rurales, pero también para “mejorar” a las comunidades. Dicho ejercicio, propuesto desde los cursos para maestros hasta las visitas a hogares, generó una confrontación entre saberes locales y concepciones oficiales que produjo un rechazo o desinterés entre los lugareños.

Así pues, podríamos decir que las acciones de la Secretaría de Educación Pública en Chiapas en la segunda década del siglo XX estuvieron determinadas por las apropiaciones y resignificaciones realizadas por las autoridades, los profesores y las comunidades. Aunque los planes para el ejercicio educativo eran diseñados de forma vertical, los actores inmiscuidos, influidos por sus intereses personales y de grupo, promovieron aquello que respondía a sus inclinaciones, por lo que en ellos residía, en su mayoría, la consolidación o debilitamiento de un proyecto educativo federal.

REFERENCIAS

- Aguirre Beltrán, G. (1973). *Teoría y práctica de la educación indígena*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Aguirre Beltrán, G. (1981). Introducción. En R. Ramírez, *La escuela rural mexicana* (pp. 5-47). México: Secretaría de Educación Pública.

- AGN-AHSEP (1926-1929). *Informe del último bimestre del año de 1926 del Director de educación federal en el estado de Chiapas, 1926* [Dirección de Misiones Culturales, Escuelas Rurales en Chiapas, caja 54, exp. 7].
- AGN-AHSEP [Archivo General de la Nación-Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública] (1926-1929). *Circular que dirige el director de educación federal, Eduardo Zarza, a los maestros de Chiapas a propósito de su reciente nombramiento en mayo de 1928* [Dirección de Misiones Culturales, Escuelas Normales Rurales, Escuelas Rurales en Chiapas, Chiapas, caja 54, exp. 7].
- AGN-AHSEP (1926-1929). *Informe de actividades del director de educación federal al jefe de departamento de escuelas rurales de la fecha en que asumió su cargo: 26 de mayo al 30 de junio de 1928* [Dirección de Misiones Culturales, Escuelas Normales Rurales, Escuelas Rurales en Chiapas, Chiapas, caja 54, exp. 7].
- AGN-AHSEP (1926-1929). *Informe de actividades del director de educación federal al jefe de departamento de escuelas rurales de julio y agosto* [Dirección de Misiones Culturales, Escuelas Normales Rurales, Escuelas Rurales en Chiapas, Chiapas, caja 54, exp. 7].
- AGN-AHSEP (1927-1976). *Informe sintético de visitas de inspección del inspector Ramón Campillo, zona tercera, Chiapas, 1927* [Departamento de Escuelas Rurales, caja 67, referencia IV/161 (IV-14)/1367, Escuela Rural Federal Nuevo León, Teopisca, Chiapas].
- AGN-AHSEP (1927-1976). *Informe sintético de visitas de inspección del inspector Ramón Campillo, zona tercera, Chiapas, 1927* [Departamento de Escuelas Rurales, caja 67, referencia IV/161 (IV-14)/1367, Escuela Rural Federal Nuevo León, Teopisca, Chiapas].
- AGN-AHSEP (1927-1976). *Informe sintético de visita de inspección del inspector Epigmenio de León, 1930* [Departamento de Escuelas Rurales, caja 67, referencia IV/161 (IV-14)/1367, Escuela Rural Federal Nuevo León, Teopisca, Chiapas].
- AGN-AHSEP (1928). *Crepuscular, órgano del primer instituto de la misión cultural* [Dirección de Misiones Culturales, Institutos Sociales, 1º Instituto Social en Berriozábal, Chiapas, caja 32, exp. 18].
- AGN-AHSEP (1928). *Informe general de los trabajos realizados en el instituto social organizado en Berriozábal, Chiapas, del jefe de misión al director de misiones culturales* [Dirección de Misiones Culturales, Institutos Sociales, 1º Instituto Social en Berriozábal, Chiapas, caja 32, exp. 18].
- AHMSCLC [Archivo Histórico Municipal de San Cristóbal de las Casas] (1927, jun. 18). *Se le pide que la escuela municipal que funciona en Cuxtitali se fusione a la escuela federal que allí funciona, con el objeto de hacer más eficiente la labor de la maestra, del director de educación federal y del presidente municipal de San Cristóbal de las Casas* [Jefatura política, caja 3/7, exp. 55].

- AHMSCLC (1927, jun. 20). *Se pide la fusión de las dos escuelas municipales en una sola para el resultado de la enseñanza, del director de educación federal al presidente municipal, San Cristóbal de las Casas* [Jefatura política, caja 3/7, exp. 54].
- AHMSCLC (1927, jul. 28). *Carta del secretario general del Partido Obrero Trabajadores Libres, miembro del Partido Socialista Chiapaneco al presidente municipal de San Cristóbal de las Casas* [Jefatura política, caja 3/7, exp. 54].
- AHMSCLC (1927, ago. 5). *Sesión ordinaria en la que el presidente municipal responde las misivas del secretario general del Partido Trabajadores Libres y de la inspectora escolar* [Jefatura política, caja 3/7, exp. 54].
- Alfonseca, J. B. (2015). La federalización de la enseñanza. Concurrencia escolar y alianzas sociales en contextos rurales del oriente del Valle de México, 1922-1947. *Relaciones*, (143), 11-50.
- Alfonseca, J. B. (2016). La apropiación de la enseñanza por la acción en escuelas rurales federales de Texcoco y Chalco, 1922-1940. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(68), 221-248.
- Arnaut, A. (1998). *La federalización educativa en México, 1889-1994*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Beltrán, F. (2000). John Dewey. La educación intencional. En J. Carbonell *et al.*, *Pedagogías del siglo XX* (pp. 48-59). España: Cisspraxis, España.
- Benjamin, T. L. (1995). *Chiapas: tierra rica, pueblo pobre*. México: Grijalbo.
- Britton, J. A. (1972). Moisés Sáenz: nacionalista mexicano. *Historia Mexicana*, 22(1), 77-97.
- Bruno-Jofré, R., y Martínez Valle, C. (2009). Ruralizando a Dewey: el amigo americano, la colonización interna y la escuela de la acción en el México pos-revolucionario (1921-1940). *Encuentros sobre Educación*, 10, 43-64.
- Calles, P. (1925, ene.). “Discurso pronunciado por el C. General Plutarco Elías Calles [...]” (4 de diciembre de 1924). *Boletín de la Universidad Nacional del Sureste (Yucatán)*, 5(1), 3-5.
- Camacho Chacón, A. K. (2015). *Las misiones culturales en Chiapas, 1926-1927: tropiezos y aciertos de un proyecto educativo posrevolucionario* [Tesis de Licenciatura]. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Chiapas.
- Camacho, A. K. (2017). Tras la formación de los promotores de la vida civilizada: la misión cultural de 1927 y la Escuela Normal Rural de Cerro Hueco en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. En *Memoria electrónica del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa* (pp. 1-10).
- Camacho, A. K. (2018). Pan de las ideas para el pueblo: los libros de las bibliotecas rurales en Chiapas, 1928. *Pobacmá*, 1(1), 30-38.
- Dewey, J. (1997). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. España: Morata.

- Dewey, J. (2011). Los propósitos sociales en la educación. En D. A. Pineda Rivera, *John Dewey. Selección de textos* (pp. 4-10). Colombia: Universidad de Antioquía.
- Dewey, J., y Dewey, E. (1980). *Schools for tomorrow*. Nueva York: Dutton.
- Díaz Arciniega, V. (2010). *Querrela por la cultura "revolucionaria" (1925)*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Escalante, C. (2015). Respuestas locales a la escuela rural federal en el norte del Estado de México (1927-1940). *Relaciones*, (143), 85-101.
- INEGI [Instituto Nacional de Estadística y Geografía] (s.f.). Censo General de Habitantes, 1921. Recuperado de: <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/tabuladosbasicos/default.aspx?c=16768&s=est> (consulta: 1 dic. 2016).
- Lazarín Miranda, F. (1995). Las campañas de alfabetización y la instrucción de los adultos. Recuperado de: <http://www.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-1995-3/historia1.pdf> (consulta: 21 may. 2018).
- Lewis, S. E. (2015). *La revolución ambivalente. Forjando Estado y nación en Chiapas. 1910-1945*. México: Universidad Nacional Autónoma de México/Consejo Estatal para las Culturas y las Artes/Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas/Universidad Autónoma de Chiapas.
- Loyo, E. (2003). *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México 1911-1928*. México: El Colegio de México.
- Meneses Morales, E. (1986). *Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934*. México: Centro de Estudios Educativos.
- Menéndez, R. (2008). Memorias de un salón de clase en la ciudad de México: mobiliario y materiales escolares (1879-1911). *Foro de Educación*, (10), 245-263.
- Meza Campos, L. E. (1988). *La influencia de la escuela activa de John Dewey en el pensamiento pedagógico de Rafael Ramírez y la escuela rural mexicana (1924-1932)* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ortiz Herrera, M. d. R. (2012). *Lengua e historia entre los zóques de Chiapas*. México: El Colegio de Michoacán/Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Puig Casauranc, J. M. (1928). *El esfuerzo educativo en México*, Publicaciones de la Secretaría de Educación Pública, México.
- Puig Casauranc, J. M. (coord.) (1928). *Las misiones culturales en 1927*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Ramírez, R. (1981). *La escuela rural mexicana*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Rockwell, E. (2007). *Hacer escuela, hacer Estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*. México: El Colegio de Michoacán/Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

- Román García, C. (coord.) (2000). *Diccionario enciclopédico de Chiapas*. México: Consejo Estatal para la Cultura y las Artes de Chiapas/Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Sáenz, M. (1927). Cómo son y qué significan nuestras escuelas rurales. En *El sistema de escuelas rurales en México* (pp. 41-48). México: Secretaría de Educación Pública/Talleres Gráficos de la Nación.
- Taylor, X., Arredondo, A., y Padilla, A. (2016). John Dewey en México: una experiencia compartida en el mundo rural. *Espacio, Tiempo y Educación*, 3(2), 33-63.
- Tuirán, R., y Quintanilla, S. (2012). *90 años de educación en México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Vasconcelos, J. (2011). *La creación de la Secretaría de Educación Pública*. México: Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.
- Vaughan, M. K. (1982). *Estado, clases sociales y educación en México* (vol. I). México: Fondo de Cultura Económica.