

La federalización educativa, las misiones culturales y la escuela de la acción en Chiapas, 1921-1928

Educational Federalization (Centralization),
Cultural Missions, and the Action School
in Chiapas, 1921-1928

Ana Karla Camacho Chacón

Escuela Normal Superior de Chiapas
akcamacho.1405@gmail.com

Resumen

Este artículo tiene como objetivo abordar la federalización educativa y sus proyectos desde la perspectiva de las culturas escolares. Con el fin de identificar las redes educativas locales, se estudiará la política educativa nacional desde los microescenarios, lo que permitirá conocer los diversos actores sociales involucrados, los niveles en que se producían y reproducían los saberes educativos y la respuesta de los sujetos a los que éstas estaban destinadas. Además de la historiografía sobre el tema, las fuentes que hicieron posible este trabajo fueron los informes de trabajo de los misioneros culturales, reportes generales de los directores de educación federal, correspondencia oficial y documentos diversos redactados por maestros rurales, todos ellos resguardados, principalmente, en el Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública.

Palabras clave: federalización educativa, educación rural, escuela de la acción, Chiapas.

Abstract

This article examines the educational federalization (centralization) and its projects, from the perspective of school cultures. In order to identify the local educational networks, the national educational policy will be analyzed at the micro-scenarios, which will enable us to see the diverse social actors involved, the levels at which the educational knowledge was produced and reproduced, and the response of the subjects to whom the national policy was intended. In addition to the historiography of the subject, the sources for this article are the reports of the cultural missionaries, general reports of the directors of federal education, as well as official correspondence and documents written by rural teachers, most of them kept in the Historical Archive of the Ministry of Public Education.



Keywords: *educational federalization, rural education, action school, Chiapas.*

Introducción

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: 84). En Chiapas, en ese mismo año, el 80.39 por ciento de su población era analfabeta.¹ Desde entonces, este estado era mayoritariamente rural, y algunas de las causas del analfabetismo eran la dificultad para acceder 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 brevemente a los postulantes a maestros rurales. El primer plan propuesto para alcanzar este objetivo, en 1921, fue el de los maestros ambulantes (Meneses, 1986: 322-326),² pero no se obtuvieron los resultados esperados, por lo que el programa fue mejorado 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: 328-329). La intención de las misiones culturales fue mejorar las condiciones de preparación de los maestros rurales (Ramírez, 1981: 23). Posteriormente, sus propósitos se extendieron hacia el "mejoramiento" socioeconómico de las comunidades rurales. En Chiapas, las misiones culturales de 1928 tuvieron como

¹ Censo General de Habitantes, 1921, en <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/tabuladosbasicos/default.aspx?c=16768&s=est>, consultado el 1º de diciembre de 2016. 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, éstas 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, 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.

propósito capacitar a los maestros rurales federales y enseñarles las nuevas prácticas educativas retomadas de la escuela de la acción.

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,³ por lo que la secretaría debía otorgar "una ayuda moral, material, amplia y especial para este estado".⁴ 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.⁵

Lo mencionado por el director de educación federal en Chiapas concordaba con los propósitos de instauración de la Secretaría de Educación Pública 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: 231-232).

La propuesta de la Secretaría de Educación Pública era presentada como un proceso de "compensación complementaria" (Arnaut, 1998: 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: 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: 139-141). En otros, existía un antagonismo "entre la defensa de la soberanía estatal y las estrategias de control del gobierno federal" (Rockwell, 2007: 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

³ AGN, AHSEP, Dirección de Misiones Culturales, Escuelas Normales Rurales, Escuelas Rurales en Chiapas, 1926-1929, Chiapas, caja 54, exp. 7. 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.

⁴ AGN, AHSEP, Dirección de Misiones Culturales, Escuelas Normales Rurales, Escuelas Rurales en Chiapas, 1926-1929, Chiapas, caja 54, exp. 7. 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.

⁵ *Ibidem*.

“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: 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 entidad. Asimismo, una vez establecido Fernández Ruiz como gobernador, se cerró la Dirección General de Educación en el estado y se despidieron a los maestros e inspectores instalados durante el mandato constitucionalista (Lewis, 2015:60-61).

De forma que, en 1920, 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: 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,⁶ maestro chiapaneco (Román, 2000: 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,⁷ 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: 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: 96-97).⁸ A partir de estas acciones, los vecinos de determinadas regiones en el país promovían la transferencia de planteles interesados en obtener los beneficios pedagógicos, políticos y sociales de la federación (Alfonseca, 2015: 32-33).

⁶ 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.

⁷ 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. Ernesto Meneses Morales, *op. cit.*, pp. 322-323.

⁸ En referencia a los profesores, Carlos Escalante señala que la transferencia de escuelas municipales o estatales a la federación significó un cambio en las prácticas de los que ahí laboraban. Asimismo, la práctica educativa en las escuelas federales distaba 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.

El avance 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 generaron que, en agosto de 1924, sólo 1733 alumnos asistieran a las veintidós escuelas primarias estatales y federales que estaban en funciones (Lewis, 2015: 83).⁹

En 1925, ya con el 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: 95).¹⁰ 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: 277). Un año después, el gobierno federal destinó más recursos para la educación en Chiapas que el gobierno estatal. En dicha acción, podría aplicarse lo expuesto por Elsie Rockwell para el caso de Tlaxcala, en el 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: 352).

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.¹¹ 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"¹² y en que "fusionadas las escuelas municipales y federales ofrecen mayores ventajas para la enseñanza",¹³ el director de educación federal giró la solicitud al presidente municipal para que autorizara la permuta.

⁹ En 1925, la cifra de escuelas federales rurales y semiurbanas en funcionamiento ascendió de veintidós a setente y ocho.

¹⁰ 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 sólo el 10 por ciento de su presupuesto al ámbito educativo.

¹¹ Archivo municipal de San Cristóbal de las Casas, jefatura política, 1927, caja 3/7, exp. 55. 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, 18 de junio de 1927.

¹² Archivo municipal de San Cristóbal de las Casas, jefatura política, 1927, caja 3/7, exp. 54. 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, 20 de junio de 1927.

¹³ Archivo municipal de San Cristóbal de las Casas, jefatura política, 1927, caja 3/7, exp. 55. 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 al presidente municipal de San Cristóbal de las Casas, 18 de junio de 1927.

Ante ello, la población asistente a las escuelas municipales (principalmente la del Barrio de Mexicanos) protestó, ya que la nueva escuela les quedaba lejos de sus viviendas, además de que la mayoría de ellos eran trabajadores.¹⁴ Asimismo, las maestras y la inspectora escolar señalaron que dicha acción afectaría la concurrencia escolar que se había logrado la escuela municipal.¹⁵ Pese a esto, el presidente municipal aceptó la solicitud, ya que consideraba que sólo por medio de la federación podría mejorarse la instrucción en el municipio.¹⁶ 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 sólo 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.

Con todo, el presupuesto asignado a Chiapas en 1926 fue menor que para los otros dieciséis estados de la República mexicana (Benjamin, 1995: 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".¹⁷ 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 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: 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

¹⁴ Archivo municipal de San Cristóbal de las Casas, jefatura política, 1927, caja 3/7, exp. 54. Carta del secretario general del Partido Obrero Trabajadores Libres, miembro del Partido Socialista Chiapaneco al presidente municipal de San Cristóbal de las Casas, 28 de julio de 1927.

¹⁵ Archivo municipal de San Cristóbal de las Casas, jefatura política, 1927, caja 3/7, exp. 54. Carta de la inspectora escolar, Florinda Lazos, al presidente municipal de San Cristóbal de las Casas solicitando la reconsideración de la incorporación que se pretende hacer de la escuela mixta municipal del Barrio de Mexicanos, 28 de julio de 1927.

¹⁶ Archivo municipal de San Cristóbal de las Casas, jefatura política, 1927, caja 3/7, exp. 54. Sesión ordinaria en la que el presidente municipal responde las misivas del secretario general del Partido Trabajadores Libres y de la inspectora escolar, 5 de agosto de 1927.

¹⁷ AGN, AHSEP, Dirección de Misiones Culturales, Escuelas Rurales en Chiapas, 1926-1929, caja 54, exp. 7. Informe del último bimestre del año de 1926 del Director de educación federal en el estado de Chiapas, 1926.

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: 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 producidas, 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: 122-123). Además, la tardía llegada de la misión cultural redujo la duración original de los cursos en el instituto de mejoramiento y sólo 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: 124).

Dicho programa correspondía a las materias impartidas en los “cursos de entrenamiento y preparación” desarrollados en la Ciudad de México.¹⁸ Los colaboradores más cercanos de la Secretaría de Educación Pública¹⁹ 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

¹⁸ 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 quienes 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. Uruhurtu, Leopoldo Kiel y el entonces subsecretario de educación, Moisés Sáenz.

¹⁹ Entre ellos se encontraban el subsecretario de Educación Pública, Moisés Sáenz, Rafael Ramírez, Alfredo Uruhurtu, Leopoldo Kiel, José Guadalupe Nájera, Alfonso Pruneda y Jesús Silva Herzog.

el centro del país, pero principalmente para transformar a ese México rural que seguía siendo desconocido. Los misioneros 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 que 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 sólo 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: 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 gratificante, 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 sólo 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.²⁰ Sin embargo, la respuesta de los pobladores no fue tan positiva como en otros municipios. La participación de los actores sociales

²⁰ El objetivo original de las misiones culturales era desarrollar cursos breves para mejorar 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. Por ejemplo, en Berriozábal, en términos generales de higiene, salubridad y diversiones, el jefe de la misión, Marcelino Murrieta, observó que la

locales, presidentes municipales y vecinos del lugar fue determinante en el desarrollo de ese proyecto educativo federal (Camacho, 2018: 141).

John Dewey y la escuela de la acción

En el "largo siglo XIX", que se extendió de 1776 a 1914, el mundo industrial moderno floreció de la mano del capitalismo (Hobsbawm, 2005: 16-19). Los cambios originados por la Revolución Industrial y la consecuente industrialización en algunos países de Europa y Estados Unidos de América produjeron nuevas necesidades sociales, tales como la capacitación para volver más eficiente el trabajo de los cada vez más numerosos obreros. Así pues, esos cambios sociales generaron, a finales del siglo XIX y principios del XX, movimientos de renovación pedagógica centrados, principalmente, en dos premisas: "la presencia del trabajo en el proceso de la instrucción técnico-profesional y el descubrimiento de la psicología infantil con sus exigencias "activas". Aunque parecen contradictorias, Mario Alighiero sostiene que ambas tenían el mismo fin formativo: "el hombre capaz de producir activamente" (Manacorda, 2013: 477-478). Además, se demandaba una educación activa y viva, lejos de la educación "tradicional, intelectualista y libresca" (Meza, 1988: 17) que ya no correspondía a los intereses de la época.

Asimismo, tras las experiencias surgidas en la primera guerra mundial, germinó la necesidad de ver a la escuela como una reformadora de la sociedad. Así fue como teóricos como Montessori, Decroly, Claparède, Ferrière y Kerschensteiner plantearon alternativas para la constitución de una "escuela nueva" (Manacorda, 2013: 481). Dentro de esa corriente se encontró también al pensador norteamericano John Dewey, quién en su libro *Escuelas del mañana* reflexionó sobre un nuevo ordenamiento en la enseñanza: "El problema real es de reorganización de la enseñanza para adaptarla a las nuevas condiciones de vida [...] al compás de la revolución en la industria". Según los especialistas, sus reflexiones y propuestas estuvieron determinadas por los cambios en las relaciones de producción en Estados Unidos, en las que los planteamientos educativos debían corresponder al trabajo fabril impactando a la sociedad (Manacorda, 2013: 497, 499-500).

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

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. AGN, AHSEP, Dirección de Misiones Culturales, Institutos Sociales, 1º Instituto Social en Berriozábal, Chiapas, 1928, caja 32, exp. 18. Informe general de los trabajos realizados en el instituto social organizado en Berriozábal, Chiapas, del jefe de misión al director de misiones culturales.

Kay Vaughan, la pedagogía 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: 294-295). De manera que la fórmula “aprender haciendo” de su pedagogía activa unía la educación y producción, la instrucción y el trabajo (Manacorda, 2013: 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: 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: 50),²¹ pero también por los comisionados de distintas naciones que enviaron a sus maestros a analizar el sistema educativo estadounidense.²² 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 mexicana, se buscaban referentes teóricos y experiencias educativas que permitieran construir bases pedagógicas más efectivas, acordes con la realidad mexicana posrevolucionaria (Taylor, 2016: 37).

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”.²³ 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 donde “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: 246-247). Todo ello formó la conciencia de que la escuela no sólo debía transformar al individuo, sino “todo el medio social abarcando a toda la comunidad” (Puig, 1934: 539-540).

²¹ Francisco 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.

²² 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 a Eulalia Guzmán y Gregorio Torres Quintero.

²³ “Discurso pronunciado por el C. General Plutarco Elías Calles [...]” (4 de diciembre de 1924), Boletín de la Universidad Nacional del Sureste (Yucatán), V, 1, enero de 1925, pp. 3-5.

Para la inserción y consolidación de la pedagogía de la acción, algunos investigadores como Díaz Arciniega y Britton 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: 11).

La adaptación de teorías extranjeras al medio mexicano, la organización dirigida dentro de la Secretaría de Educación, así como la producción de libros que sirvieron como guías didácticas para los maestros rurales fueron tan sólo algunas de las aportaciones de Sáenz y Ramírez que influyeron en la creación, implementación y el 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 quién la educación rural posrevolucionaria era "uno de los experimentos sociales más importantes que habían tenido lugar en el mundo" (Bruno-Jofré y Martínez, 2009: 44).²⁴

Con base en los planteamientos de la pedagogía de la acción,²⁵ la escuela rural —para Sáenz— retomaba los conceptos 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: 51) y, por ende, debía darle la misma importancia a aprender los conocimientos teóricos como los prácticos (Sáenz, 1927: 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 entre la vieja escuela que sólo enseñaba a leer, escribir y contar (Sáenz, 1927: 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 la acción provocaron también rechazo en algunos sectores de las poblaciones rurales quienes, 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.

²⁴ 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".

²⁵ Pero también retomando influencias de otros teóricos como Ferrière, Decroly y Kropotkine, ya que, de acuerdo con Bruno-Jofré y Martínez Valle, la escuela de la acción mexicana tuvo " eclécticas influencias e idiosincráticas características". Rosa Bruno-Jofré y Carlos Martínez Valle, *op. cit.*, p. 50.

No obstante, en Chiapas, los maestros rurales interesados en afiliarse a las teorías y modelos educativos propuestos por la Secretaría de Educación Pública, y lejos de verlo como una “imposición de la ciudad al campo” (Vaughan, 1982: 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”;²⁶ 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 por eso 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 fin de inculcarles nuevas ideas sobre la escuela de la acción:²⁷

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 agregarlos una espina más a nuestra corona de mártires.²⁸

²⁶ Palabras del profesor Enoch A. Cruz, *Ibíd.*, p. 6.

²⁷ Palabras de la profesora Elena M. Rincón. AGN, AHSEP, Dirección de Misiones Culturales, Institutos Sociales, 1º Instituto Social en Berriozábal, Chiapas, 1928, caja 32, exp. 18, *Crepuscular, órgano del primer instituto de la misión cultural*, p. 7.

²⁸ Palabras del profesor C. Escobedo. AGN, AHSEP, Dirección de Misiones Culturales, Institutos Sociales, 1º Instituto Social en Berriozábal, Chiapas, 1928, caja 32, exp. 18, *Crepuscular, órgano del primer instituto de la misión cultural*, p. 14.

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 (sobre todo por la agricultura), 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".²⁹

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.³⁰

Pero no bastaba con las buenas intenciones. Inspirados, quizá, por los cursos de los misioneros, los maestros rurales no enunciaron las dificultades que podía implementar la escuela de la acción en sus comunidades. De los cuarenta y ocho textos escritos por maestros rurales de diversas regiones de Chiapas, sólo 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 quién ejecutaba las ideas del segundo:

El pedagogista saber 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!"³¹

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

²⁹ Palabras de los profesores Marcelino Murrieta, María Brindis, E. Cruz y Antonio Cifuentes R. *Ibíd.*, pp. 2, 10, 15, 18.

³⁰ Palabras de los profesores Rafael Cruz C., Otelina Niño Rincón y Antonio Cifuentes R. *Ibíd.*, pp. 15, 18.

³¹ Palabras del profesor Nef. Aguilera. *Ibíd.*, pp. 2-3.

no sólo formar a los profesores bajo esos lineamientos, sino modificar la escuela de acuerdo con los nuevos requerimientos (Menéndez, 2008: 245, 249). Los ejercicios gimnásticos, deportes, actividades al aire libre y trabajos manuales (Tuirán y Quintanilla, 2012: 21) demandaban a alumnos y vecinos la construcción de canchas, parcelas, anexos artesanales y talleres (Alfonseca, 2016: 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.³² 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 a 13 y de 16 a 18 horas³³ 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).³⁴ El pago de la renta era responsabilidad de los vecinos de la localidad, que por medio de cooperativas lograrían no sólo 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;³⁵ 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,

³² AGN, AHSEP, Departamento de Escuelas Rurales, 1927-1976, caja 67, referencia IV/161 (IV-14) /1367, Escuela Rural Federal Nuevo León, Teopisca, Chiapas. Informe sintético de visitas de inspección del inspector Ramón Campillo, zona tercera, Chiapas, 1927.

³³ *Ibidem*.

³⁴ AGN, AHSEP, Departamento de Escuelas Rurales, 1927-1976, caja 67, referencia IV/161 (IV-14) /1367, Escuela Rural Federal Nuevo León, Teopisca, Chiapas. Informe sintético de visita de inspección del inspector Epigenio de León, 1930.

³⁵ AGN, AHSEP, Departamento de Escuelas Rurales, año de 1927-1976, caja 67, referencia IV/161 (IV-14) /1367, Escuela Rural Federal Nuevo León, Teopisca, Chiapas. Informe sintético de visitas de inspección del inspector Ramón Campillo, zona tercera, Chiapas, 1927.

la maestra era quién pagaba \$6.00 de renta mensual por el local que ocupaba la escuela ante la negativa de los habitantes.³⁶

En general, "los anexos que son en la Escuela Nueva factores importantísimos para la enseñanza"³⁷ 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.³⁸ 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".³⁹ 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 ésta, 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.⁴⁰

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",

³⁶ AGN, AHSEP, Dirección de Misiones Culturales, Escuelas Normales Rurales, Escuelas Rurales en Chiapas, 1926-1929, Chiapas, caja 54, exp. 7. Informe de actividades del director de educación federal al jefe de departamento de escuelas rurales de julio y agosto.

³⁷ *ibidem*.

³⁸ AGN, AHSEP, Departamento de Escuelas Rurales, 1927-1976, caja 67, referencia IV/161 (IV-14) /1367, Escuela Rural Federal Nuevo León, Teopisca, Chiapas, Informe sintético de visitas de inspección del inspector Ramón Campillo, zona tercera, Chiapas, 1927.

³⁹ AGN, AHSEP, Dirección de Misiones Culturales, Escuelas Normales Rurales, Escuelas Rurales en Chiapas, 1926-1929, Chiapas, caja 54, exp. 7. Informe de actividades del director de educación federal al jefe de departamento de escuelas rurales de julio y agosto.

⁴⁰ AGN, AHSEP, Dirección de Misiones Culturales, Escuelas Normales Rurales, Escuelas Rurales en Chiapas, 1926-1929, Chiapas, caja 54, exp. 7. 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.

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 cacahuete. 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.

Conclusión

Tras el análisis del proceso de federalización educativa y sus proyectos en tres municipios de Chiapas, desde las culturas escolares⁴¹ 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 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 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 les proponía. Sin embargo, aunque eran minoría, había profesores que identificaban carencias que no les permitían su aplicación plena como

⁴¹ De acuerdo con Antonio Viñao, la cultura escolar está integrada por profesores, alumnos y padres de familia y/o comunidad, los programas oficiales, así como el conjunto de efectos culturales independientes a la escuela. Antonio Viñao, *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*, Ediciones Morata, España, 2002, pp. 72, 78.

Coincido con Viñao al pensar que es más adecuado hablar en plural de culturas escolares, ya que —como él señala— cada establecimiento docente tiene culturas y características peculiares. En el caso específico de este trabajo, el término en plural hace referencia a las culturas presentes en los misioneros, profesores, alumnos y la comunidad, así como de las diferentes culturas escolares en conjunto, presentes en cada uno de los tres municipios estudiados.

la falta de materiales e incentivos económicos, el desuso de los anexos y talleres, el desinterés de la población debido a su escasez de tiempo y recursos monetarios o por la descontextualización de los contenidos del programa de la escuela rural.

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, 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 intereses, por lo que en ellos residía, en su mayoría, la consolidación o debilitamiento de un proyecto educativo federal.

Fuentes

Archivos

Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, Ciudad de México, México, Fondo: Departamento de Escuelas Rurales.

Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, Ciudad de México, México, Fondo: Dirección de Misiones Culturales.

Archivo Municipal de San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México, Fondo: Jefatura Política.

Bibliografía

Aguirre Beltrán, Gonzalo (1973), *Teoría y práctica de la educación indígena*, Secretaría de Educación Pública, México.

Aguirre Beltrán, Gonzalo (1981), "Introducción", en Rafael Ramírez, *La escuela rural mexicana*, Secretaría de Educación Pública, México, pp. 5-47.

Alfonseca, Juan B. (2015), "La federalización de la enseñanza. Concurrencia escolar y alianzas sociales en contextos rurales del oriente del Valle de México, 1922-1947", *Relaciones*, núm. 143, pp. 11-50.

Alfonseca, Juan 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*, 2016, vol. 21, núm. 68, pp. 221-248.

Arnaut, Alberto (1998), *La federalización educativa en México, 1889-1994*, Secretaría de Educación Pública, México.

Beltrán, Francisco (2000), "John Dewey. La educación intencional", en Jaume Carbonell, *Pedagogías del siglo xx*, CISSPRAXIS, España, pp. 48-59.

Benjamin, Thomas Louis (1995), *Chiapas: tierra rica, pueblo pobre*, Grijalbo, México.

Britton, John A. (1972). "Moisés Sáenz: nacionalista mexicano", *Historia mexicana*, vol. 22, núm. 1, pp. 77-97.

Bruno-Jofré, Rosa y Carlos Martínez Valle (2009), "Ruralizando a Dewey: el amigo americano, la colonización interna y la escuela de la acción en el México posrevolucionario (1921-1940)", *Encuentros sobre Educación*, vol. 10, pp. 43-64.

Camacho, Ana Karla (2018), "Pan de las ideas para el pueblo: los libros de las bibliotecas rurales en Chiapas, 1928", *Pobacmá*, año I, núm. 1, pp. 30-38.

- Camacho, Ana Karla (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", Memoria electrónica del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, pp. 1-10.
- Camacho Chacón, Ana Karla (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.
- Dewey, John (2011), "Los propósitos sociales en la educación", en Diego Antonio Pineda Rivera, *John Dewey. Selección de textos*, Universidad de Antioquía, Colombia, pp. 4-10.
- Dewey, John (1997), *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*, Morata, España.
- Dewey, John y Evelyn Dewey (1980), *Schools for tomorrow*, Dutton, Nueva York.
- Díaz Arciniega, Víctor (2010), *Querrela por la cultura "revolucionaria" (1925)*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Escalante, Carlos (2015), "Respuestas locales a la escuela rural federal en el norte del Estado de México (1927-1940)", *Relaciones*, núm. 143, pp. 85-101.
- Hobsbawm, Eric (2005), *La era del imperio, 1875-1914*, Crítica, España.
- Lewis, Stephen E. (2015), *La revolución ambivalente. Forjando estado y nación en Chiapas. 1910-1945*, Universidad Nacional Autónoma de México / Consejo Estatal para las Culturas y las Artes / Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas / Universidad Autónoma de Chiapas, México.
- Loyo, Engracia (2003), *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México 1911-1928*, El Colegio de México, México.
- Manacorda, Mario Alighiero (2013), *Historia de la educación 2, del 1500 a nuestros días, Siglo XXI*, México.
- Meneses Morales, Ernesto (1986), *Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934*, Centro de Estudios Educativos, México.
- Menéndez, Rosalía (2008), "Memorias de un salón de clase en la ciudad de México: mobiliario y materiales escolares (1879-1911)", *Foro de Educación*, núm. 10, pp. 245-263.
- Meza Campos, Laura Elvira (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, María del Rocío (2012), *Lengua e historia entre los zoques de Chiapas*, El Colegio de Michoacán / Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, México.
- Puig Casauranc, José Manuel (1928), *El esfuerzo educativo en México*, Publicaciones de la Secretaría de Educación Pública, México.
- Puig Casauranc, José Manuel (coord.) (1928), *Las misiones culturales en 1927*, Secretaría de Educación Pública, México.
- Puig Casauranc, José Manuel (1934), *Memoria de la Secretaría de Educación Pública*, Secretaría de Educación Pública, México.
- Rosa Bruno-Jofré y Carlos Martínez Valle (2009), "Ruralizando a Dewey: El amigo Americano, la colonización interna y la Escuela de la acción en el México posrevolucionario (1921-1940)", *Encuentros sobre Educación*, vol. 10, otoño 2009, pp. 43-64.
- Ramírez, Rafael (1981), *La escuela rural mexicana*, Secretaría de Educación Pública, México.
- Rockwell, Elsie (2007), *Hacer escuela, hacer Estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*, El Colegio de Michoacán / Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social / Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.
- Román García, Carlos (coord.) (2000), *Diccionario enciclopédico de Chiapas*, Consejo Estatal para la Cultura y las Artes de Chiapas, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, México.

- Sáenz, Moisés (1927), "Cómo son y qué significan nuestras escuelas rurales", *El sistema de escuelas rurales en México*, Secretaría de Educación Pública, Talleres Gráficos de la Nación, México, pp. 41-48.
- Taylor, Xóchil, Adelina Arredondo y Antonio Padilla (2016), "John Dewey en México: Una experiencia compartida en el mundo rural", *Espacio, Tiempo y Educación*, vol. 3, núm. 2, pp. 33-63.
- Tuirán, Rodolfo y Susana Quintanilla (2012), *90 años de educación en México*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Vasconcelos, José (2011), *La creación de la Secretaría de Educación Pública*, Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México, México.
- Vaughan, Mary Kay (1982), *Estado, clases sociales y educación en México*, vol. I, Fondo de Cultura Económica, México.

Recursos electrónicos

- Lazarín Miranda, Federico (1995), "Las campañas de alfabetización y la instrucción de los adultos", en <http://www.crefal.edu.mx/rieda/imagenes/rieda-1995-3/historial.pdf> (fecha de consulta: 21/05/2018).

ANA KARLA CAMACHO CHACÓN es docente en la Escuela Normal Superior de Chiapas. Maestra en Historia por la Universidad Nacional Autónoma de México, sus líneas de investigación son la historia de la educación en Chiapas en el siglo xx y la historia de la educación rural federal. Ha publicado "Pan de las ideas para el pueblo: los libros de las bibliotecas rurales en Chiapas, 1928", *Pobacmá*, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, año I, núm. 1, 2018, y "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", Memoria electrónica del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, 2017.

Recibido: 19 de noviembre de 2019

Aceptado: 10 de diciembre de 2019