

# REG

4/2024 (7) NOVIEMBRE - DICIEMBRE

ISSN electrónico: 2697-0511

## REVISTA DE ESTUDIOS GLOBALES

### ANÁLISIS HISTÓRICO Y CAMBIO SOCIAL

## SUMARIO

### PRESENTACIÓN

HÉCTOR HERNÁN DÍAZ GUEVARA Y CARMEN M <sup>a</sup> CERDÁ MONDÉJAR	La historia se repite dos veces. Tragedia y farsa en la política contemporánea: el caso de la Guerra Fría	7
JUAN ÁLVAREZ GARCÍA CANO	Recursos estratégicos y asistencia económica en el umbral de la Guerra Fría. El Plan Marshall y La Economic Cooperation Administration en la agenda geopolítica de la seguridad estadounidense	15
CARLOS ALBERTO MARTÍNEZ HERNÁNDEZ	Protesta y Sobrevive. La censura de libros como práctica cotidiana en las bibliotecas estadounidenses durante la Guerra Fría: 1960-1969	61
JOSÉ CARLOS CARDOZA PORTILLO	La Voz de La Liberación en Guatemala y Radio Swan en las Islas del Cisne: los proyectos de propaganda de la CIA en Centroamérica	97
NANCY JANET TEJEDA RUIZ	Hacia una historia conectada y comparada de los partidos comunistas de México y España durante las décadas de los años setenta y ochenta	119
MANUEL NÚÑEZ	Independencia de las instituciones: Uno de los muchos legados de la Guerra Fría	135
GUILLERMO FERNANDO RODRÍGUEZ HERREJÓN	Investigación ¿Los videojuegos son políticos? Algunas reflexiones sobre la representación de la Guerra Fría en medios digitales	199
HÉCTOR HERNÁN DÍAZ GUEVARA	El fin del neoliberalismo y la génesis de una segunda Guerra Fría: una breve historia del papel de la nostalgia en la construcción de un nuevo orden mundial (2014-2024)	223

### ESTUDIOS

FRED SPIER	The State of the World Today and considering its future viewed from a Global Historical Perspective	247
JOHN BROWN Y ATENEA JIMÉNEZ LEMON	El chavismo en crisis: Desafiando desde abajo el giro neoliberal-autoritario del PSUV en Venezuela	281
HUGO CELSO FELIPE MANSILLA	Las aporías de la razón contemporánea y la necesidad histórica de la democracia pluralista. El pensamiento crítico de la Escuela de Frankfurt en la era de su impugnación	313
PAUL PRESTON	Gran Bretaña y la Campaña Vasca de 1937: El Gobierno, la Armada Real, el Partido Laborista y la prensa	335
CARMEN M <sup>a</sup> CERDÁ MONDÉJAR	Medio rural y modernización educativa en la primera mitad del siglo XX: proyectos de Misiones Culturales en México y Misiones Pedagógicas en España	367

# Medio rural y modernización educativa en la primera mitad del siglo XX: proyectos de Misiones Culturales en México y Misiones Pedagógicas en España

Carmen M<sup>a</sup> Cerdá Mondéjar

Universidad de Murcia

España

**Resumen:** En México los proyectos de educación rural que integraban a los Maestros Misioneros como «apóstoles de la educación rural» impulsados por José Vasconcelos y las Misiones Culturales surgidas hacia 1923 al amparo de la Secretaría de Educación Pública (SEP), tenían como finalidad «civilizar» a los pueblos indígenas y a las personas que vivían en el campo (Calderón Mólgora, 2015). En España como antecedente a las Misiones Pedagógicas republicanas desarrolladas a partir de 1931, ya desde 1881 el institucionista Manuel Bartolomé Cossío solicitaba misiones ambulantes promovidas por los maestros como «la palanca más fuerte para el desarrollo de la civilización» reclamando el fomento «de obras escolares complementarias en distritos rurales» (1882: 195-196) y la necesidad de una formación superior llevada a la escuela y a la aldea mediante una «acción social» (1915: XIV) de inspiración cultural. Con acciones y prácticas muy similares e influencia del ideario socialista, la hipótesis de partida se fundamenta en afirmar que ambos proyectos contemplaban la educación como medio de progreso, modernización y regeneración social y cultural de la población rural en su conjunto. Así, esta investigación pretende: poner de manifiesto la labor de extensión cultural desarrollada en México y en España durante la primera mitad del siglo XX atendiendo a sus fundamentos teóricos e ideológicos, describir las actividades realizadas a partir del análisis de publicaciones y fuentes primarias tales como prensa, discursos políticos, memorias y noticias relacionadas, y valorar la repercusión que dichas actividades de acción social tuvieron sobre el medio rural mexicano y español.

**Palabras clave:** Medio rural; Modernización; Misiones Culturales; México; Misiones Pedagógicas; España.

DOI: <https://doi.org/10.6018/reg.648991>

<https://revistas.um.es/reg>

ISSN electrónico: 2697-0511

## Rural space and educational modernization in the first half of the 20th Century: Cultural Missions projects in Mexico and Pedagogical Missions in Spain

**Abstract:** In Mexico, the rural education projects that integrated Missionary Teachers as «apostles of rural education» promoted by José Vasconcelos, and the Cultural Missions that emerged around 1923 under the Ministry of Public Education (SEP), aimed to «civilize» indigenous communities and people living in rural areas (Calderón Mólgora, 2015). In Spain, as a precursor to the republican Pedagogical Missions developed from 1931, Manuel Bartolomé Cossío had already, in 1881, called for traveling missions promoted by teachers as «the strongest lever for the development of civilization,» advocating for the promotion of «complementary school projects in rural districts» (1882: 195-196) and the need for higher education brought to schools and villages through a «social action» (1915: XIV) with a cultural inspiration. With very similar actions and practices influenced by socialist ideology, the initial hypothesis is based on asserting that both projects viewed education as a means for progress, modernization, and social and cultural regeneration of the rural population as a whole. Thus, this research aims to: highlight the cultural extension work carried out in Mexico and Spain during the first half of the 20th century, focusing on their theoretical and ideological foundations, describe the activities undertaken through the analysis of publications and primary sources such as the press, political speeches, memoirs, and related news, and assess the impact these social action activities had on the rural environments of Mexico and Spain.

**Keywords:** Rural Space; Modernization; Cultural Missions; Mexico; Pedagogical Missions; Spain.

### Introducción

Durante la primera mitad del siglo XX en el contexto de una compleja situación sociopolítica se desarrollaron en México y en España destacados proyectos educativos y culturales de carácter laico, destinados al medio rural cuya finalidad fundamental residía en llevar la educación y la cultura como elementos de civilización y progreso a los escolares, a los maestros y maestras y, en general, a todas las personas que vivían en el campo. La escuela actuó en ambos países como transmisora del nuevo ideal de nación y de ciudadanía que en México sería impulsado por los primeros gobiernos posrevolucionarios a partir de la aprobación de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en 1917, considerada una de las primeras constituciones donde se

incluían derechos sociales y educativos y, en España, se haría patente a partir de los años treinta, con el triunfo en urnas de los republicanos, valedores de un proyecto nacionalista de rasgos regeneracionistas, base de la reconversión del pueblo español en «una República democrática de trabajadores de toda clase, que se organiza en régimen de Libertad y de Justicia» (artículo 1º Constitución 1931).

«Cada revolución lleva en sí los elementos de todo un sistema educativo» decía Lunacharski a Llopis en su conversación mantenida *en plena tormenta* en la Comisaría del Pueblo para la Instrucción pública en Moscú un 8 de abril de 1929 (Llopis Ferrándiz, 1930: 19). Así, la revolución del pueblo llevaría implícita una pedagogía y una escuela para el pueblo. Cualquier proceso de cambio profundo y no necesariamente violento, es revolucionario en sí ya que implica en unos casos una alteración del orden establecido y en otros casos, al menos, la visibilidad de cuestiones, problemas y nuevos actores antes no contemplados.

En el caso mexicano, los años que siguieron a la revolución hicieron surgir una nueva visión de los problemas sociales del país. La desigualdad educativa y cultural de su heterogénea población adquirió mayor significación y urgía paliar diferencias. La nueva nación mexicana demandaba formar ciudadanos que compartiesen ideales comunes y contribuyesen al progreso del país, también fomentar el amor a la patria y a sus instituciones. En el escenario político adquirieron relevancia nuevos temas, nuevos actores y dilemas que no habían sido planteados con anterioridad, o al menos no en términos de posibilidades reales de acción. La difusión en el país de nuevas concepciones sobre la educación y su práctica, introducidos por el movimiento europeo de la Escuela Nueva bajo el porfiriato y en claro contraste con el autoritarismo del régimen, sirvieron como vehículo transmisor de ideas, sentimientos, nociones y valores basados en la democracia, la justicia y la libertad. Ello junto a la expansión de corrientes anarquistas y de ideología socialista que abogaban por una sociedad más justa e igualitaria en todos los aspectos de la vida de las personas, contribuyeron a gestar esa nueva visión que, no obstante, presentó muchos matices. El anarquismo latinoamericano, escribió hace años el filósofo e historiador Ángel J. Cappelletti, no solo fue una «ideología» que removió políticamente a las «paupérrimas» masas obreras y campesinas, sino que proporcionó «muy pronto un modo de ver el mundo» y una nueva forma de organizar la sociedad (Carrillo García, *en prensa*).

En el caso de España el cambio político del 14 abril de 1931 fue considerado como un «hecho revolucionario» (Aróstegui, 1996: 11), exento de violencia y que conllevó importantes transformaciones en el terreno educativo y cultural.

La revolución educativa se entregó a «sembrar escuelas en todos los pueblos y aldeas españolas» a convertir cada escuela en «la verdadera célula rural de la República» pues, «en torno a la escuela ha de girar la vida del pueblo» (Llopis Ferrándiz, 1931: 13) y también a «difundir la cultura general, la moderna orientación docente y la educación ciudadana en aldeas, villas y lugares, con especial atención a los intereses espirituales de la población rural» (Decreto de 29 de mayo de 1931 sobre creación de Misiones Pedagógicas, *Gaceta de Madrid* del 30/05/1931: 1.033-1.034). Se trataba de formar ciudadanos y extender entre las masas campesinas valores de democracia, libertad y justicia social. Las palabras de Rodolfo Llopis evocaban a las pronunciadas por el argentino Faustino Sarmiento para quien «la educación primaria es la que civiliza y desenvuelve la moral de los pueblos» y, en consecuencia, proclamaba «que se hiciera de toda la República una escuela» (Sarmiento, 2011: 108-109). Varios meses después de aprobado el Decreto sobre Misiones Pedagógicas en España, Enrique Celaya fue enviado a México con el objetivo de estudiar su ordenación pedagógica «fijando primordialmente la atención en aquellos ramos de la instrucción pública que más interés pueden tener para nosotros». Se pretendía conocer más de cerca el modo en que se habían desarrollado allí los proyectos de Misiones Culturales para emprender en España una política semejante que ayudase a resolver los acuciantes problemas estructurales que tenía la educación rural (Otero Urtaza y García Alonso, 2006: 193).

La política educativa practicada tanto en México a partir de los años veinte como en España por las nuevas élites republicanas en los primeros años 30 pretendió, partiendo de una firme defensa y creencia en el poder emancipador de la educación, desarrollar unos sistemas políticos y jurídicos que les fueran favorecedores; el cambio en las mentalidades no podía llevarse a cabo sin el desarrollo de unos «sistemas educativos que incluyeran a las masas populares» cuya visibilidad, además, era ya un hecho. Los nuevos gobernantes temían en todo caso que la «ignorancia de la gente» del campo y su mentalidad más tradicionalista, fuese un freno insuperable en la formación de sus gobiernos asentados sobre bases y valores democráticos. Era, por tanto, urgente fundar «escuelas primarias de modo que la gente pudiera prepararse para ejercer sus funciones como ciudadanos» (Safford, 1991: 46-47). Para Meer, «se trataba de forjar una nueva conciencia social, una nueva clase de ciudadanos» (1978: 13) conocedores y valedores de sus derechos. Para ello la escuela y la proyección educativa y cultural de la misma mediante obras de acción social complementaria se hacían imprescindibles. Manuel Azaña, lo expresó de forma clara:

Es un deber social que la cultura llegue a todos, que nadie por falta de ocasión, de instrumentos de cultivo se quede baldío. La democracia que solo instituye los órganos políticos elementales, que son los comicios, el parlamento, el jurado, no es más que aparente democracia. Si a quien se le da el voto no se le da la escuela, padece una estafa. La democracia es fundamentalmente un avivador de cultura (Azaña, 2007: 378).

La democracia no se entendió en un primer momento como un sistema político de concesión de un voto y valedor de derechos y obligaciones; se trataba de configurar un nuevo modelo de ciudadano impregnado de un ideal de nación basado en la convivencia cívica. El pueblo construiría su identidad como nación creando un sentimiento compartido de pertenencia a una comunidad, y que por supuesto no era excluyente de una comunidad diversa, al menos en el caso español.

En México y en España la atención a la extensión educativa y cultural hacia los pobladores de los medios rurales cristalizó en el desarrollo de Misiones educadoras consideradas como un auténtico «movimiento de justicia social y educativa» (García Alonso, 2021: 212) que se extendería a otros muchos países de América del Sur. México fue pionero en desarrollar políticas educativas destinadas a la integración de la gente del campo y serviría de referente para España donde la importancia de esta influencia internacional en la transformación y reorganización de la cultura popular por parte del gobierno republicano a través de las Misiones Pedagógicas fue decisiva. Igualmente, la Constitución Mexicana de 1917 sirvió de base y modelo para la redacción de otros textos constitucionales aprobados posteriormente donde la concepción educativa de los nuevos estados se asentaba en valores de libertad y solidaridad. Por ejemplo, en el caso de España el ideal del estado educador y la alusión a una escuela laica, gratuita y obligatoria reflejados en el artículo 48 de la Constitución de 1931 recuerdan claramente al artículo 3 de la constitución mexicana.

La hipótesis de partida se fundamenta en afirmar que ambos proyectos de Misiones pedagógicas contemplaban la educación como medio de progreso, modernización y regeneración social y cultural de la población rural en su conjunto. Las fuentes utilizadas en el estudio son fuentes primarias tales como memorias, escritos, prensa, discursos políticos, y noticias relacionadas tanto de autores mexicanos como españoles. También, publicaciones más recientes, citadas en las líneas que siguen, que abordan el tema objeto de investigación desde varias perspectivas destacando sobre todo la Antropología y la Historia de la Educación.

El análisis histórico comparativo de las políticas educativas destinadas a los medios rurales en México y España permite aproximarnos al estudio de las relaciones entre ambos países que se afianzaron sobre todo a partir de los años treinta y nos ayuda a entender una realidad más amplia y compleja, marcada por un contexto internacional que desde principios de siglo empezaba a reclamar valores universales para todas las poblaciones como la democracia, la ciudadanía, la educación, la libertad y la justicia social, entre otros ideales, independientemente a la ideología política de cada cual. La contemporaneidad y el aumento exponencial de la población a nivel mundial, junto a procesos de cambio que implicaron una nueva visión de los problemas sociales y las profundas transformaciones que en el siglo anterior empezaron a cambiar el mundo en todas las facetas de la vida humana, inspiraron nuevas ideas, nuevos valores y derechos cuyo privilegio ya no podía reducirse a unos pocos. La educación para todos y la escuela como institución formal de aprendizaje fueron concesiones dadas por el propio tiempo histórico. La acción de los gobiernos en uno y otro país y la atención dedicada a las cuestiones educativas y culturales en los espacios rurales definió el carácter y el ritmo de los proyectos emprendidos.

### **Proyectos políticos de educación destinados al medio rural en México**

#### **· Educación, orden y progreso porfirista**

En México hacia principios del siglo XX y coincidiendo con los años finales del porfiriato, el crecimiento económico del país y la modernización eran notables, «pero sus beneficios [desde el punto de vista social y sobre todo cultural], discutibles» (Loyo, 2003: 3). Junto al florecimiento de la minería, el despegue industrial, sobre todo de la industria textil, el auge del comercio interno y la creación de importantes infraestructuras como la red ferroviaria que comunicó zonas antes aisladas, la dependencia del capital extranjero y del mercado exterior abocaron hacia un sistema donde se yuxtaponía una economía capitalista a otra de subsistencia, generando graves desigualdades sociales. Los contrastes eran evidentes: frente a una pequeña y pujante burguesía industrial y agrícola, una clase trabajadora que vivía en condiciones miserables y soportaba sobre sus espaldas el peso del incipiente desarrollo económico (Loyo, 2003: 3). En ese sentido, «no es desdeñable afirmar que la prosperidad económica del porfiriato desencadenó las contradicciones de la sociedad mexicana» (Carrillo García, 2017: 161). En los tiempos prósperos, para las minorías rectoras del entusiasta defensor del orden y el progreso, el 82% de los mexicanos y

mexicanas de más de 15 años eran analfabetos. Además, cerca de la mitad no hablaba español y existían alrededor de unas 50 lenguas indígenas. La tasa de analfabetismo en el país era muy alta y aunque el asunto fue una preocupación central de autoridades, maestros y aun del mismo presidente, en tanto la educación constituía la base del programa de progreso y prosperidad, los esfuerzos y recursos fueron insuficientes para ampliar el alcance del sistema escolar y aumentar la red de escuelas, sobre todo en el campo, donde las necesidades eran mayores. Según Jorge Vera Estañol, que asumió el cargo de la Secretaría de Instrucción Pública durante los dos últimos meses de la administración porfirista, el régimen quiso hacer intensiva e integral la educación primaria y se preocupó por mejorar programas y métodos, pero relegó el problema de la cobertura (Vera Estañol, 1957: 40). Criticó pues la desatención hacia las poblaciones rurales en pro de las ciudades de importancia<sup>1</sup> «allí donde se ve, donde todos miran, descuidando lo lejano y lo escondido» (Vera Estañol, 1957: 155-202). Para Engracia Loyo la escuela fue un privilegio más de las zonas ya privilegiadas por el desarrollo económico (2003: 5). Así, también en aquellas zonas donde se hizo efectiva la reforma agraria ésta cumplió la función social de propagar la escuela en el campo (Carrillo García, 2017: 169). «Hay escuelas sobre todo en aquellos centros que no oponen resistencia a las instituciones sino que más bien la buscan con empeño, como sucede en las ciudades y otros pueblos de importancia» declaraba un Informe gubernamental en 1911 (Informes, situación en Durango t. III, 1911: 566). Así, aunque el número de escuelas primarias aumentó a partir de 1905 en el Distrito Federal y territorios, el sistema educativo no logró beneficiar ni a un 40% de la población escolar; sus resultados fueron limitados. A este hecho de disparidad en cuanto a dotación de centros escolares, había que sumar además los conflictos interétnicos que en muchas regiones condicionaron el establecimiento de escuelas.

Durante el porfiriato los avances se dieron mayormente en lo relativo a la concepción de la educación y su práctica, los métodos y programas, las condiciones de trabajo y formación del magisterio, las escuelas normales y la educación de adultos. Los renovadores principios pedagógicos del movimiento europeo de la Escuela Nueva calaron en muchas escuelas de Colima, Yucatán o Chihuahua donde se trabajó mediante métodos activos, no tanto en las alejadas y diseminadas escuelas rurales. En claro contraste con el auto-

---

1 Respecto a la escuela urbana no obstante cabe destacar que existieron asimismo diferencias entre las escuelas de «primera clase» y otras incompletas, con maestros menos formados y ubicadas la mayoría viviendas adaptadas y locales poco aptos para el desempeño pedagógico. Durante el porfiriato y posterior período revolucionario, autoridades y educadores trataron de equiparar la situación de las múltiples y variadas escuelas urbanas atenuando los contrastes sociales.



ritarismo del régimen, «la educación primaria transmitió ideas esencialmente liberales. Según Enrique C. Rébsamen, Justo Sierra y otros educadores, se debería infundir a los alumnos, sentimientos y nociones de libertad, justicia, democracia, amor a la patria» (Loyo, 2003: 7). Ya durante los primeros años de la Revolución, iniciada contra el régimen del porfiriato, el grito de «¡Tierra y escuelas!» adquirió cierta resonancia en los medios rurales y a ello paradójicamente contribuyó la propia política del régimen. «La educación positivista» del régimen, fundamentada en el orden y progreso, se convirtió en una especie de remedio esencialista que finalmente resolvería «todos los problemas de nuestra América». Educación, inmigración e inversión extranjera, junto a un «orden mental como base del orden social», debían ser los pilares del proyecto que integrase definitivamente a la vasta masa territorial hispano lusitana a la civilización (Zea, 1978: 267). En el Distrito Federal y en los territorios, la educación se declaró laica, nacional e integral tras la aprobación de la Ley de Justo Sierra en 1908<sup>2</sup>. Ésta confirió al Estado el carácter de educador, con la responsabilidad de procurar el desarrollo armónico del estudiante, la instrucción escolar sería sólo un medio de un ideal más amplio fundamentado en la educación como proceso pleno de formación y perfeccionamiento humano.

Sin embargo, como ya se ha anotado, ni la ampliación de la red escolar ni las modernas pedagogías llegaron a todos los rincones del país. En los años previos a la revolución el 71% de la población mexicana vivía en el campo y se dedicaba a tareas agrícolas; existían multitud de comunidades, pueblos, haciendas<sup>3</sup>, ranchos y rancherías caracterizadas por su enorme diversidad<sup>4</sup> y donde se hace muy difícil conocer la presencia de escuelas y el estado de la educación, por la ausencia de datos oficiales. Hay constancia de la figura del maestro ambulante, constante en otros muchos tiempos y territorios, que por un escaso estipendio en dinero o la garantía de comida y alojamiento, repartía sus saberes por los campos en pequeñas escuelas temporales, también escuelas permanentes de tercera, cuarta o quinta clase, «rurales», de «organización imperfecta», «limitadas» o «rudimentarias» caracterizadas todas por una baja matrícula y el trabajo de programas muy elementales. Además, por

---

2 Aunque la escuela laica fue aprobada por Ley en 1908, todavía hacia mediados de la segunda década numerosas denuncias de inspectores revelaron que en muchas escuelas del campo sólo se enseñaba el catecismo (Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, AHSEP, caja 34, f. 255).

3 La hacienda representó el modelo más característico por su extensión y porque de una u otra forma las comunidades se vinculaban a la misma. Eran en muchos casos independientes entre sí y autosuficientes hasta el punto de contar algunas con escuela, aunque se desconocen casi por completo.

4 En este caso, se hace necesario referir la presencia de numerosos grupos indígenas y la necesidad, compartida por la mayoría, de incorporarlos al sistema educativo nacional mediante el aprendizaje del español. Muchos vivían aislados y mantenían su propia organización social.

Ley, en muchos Estados mexicanos, la obligatoria asistencia era únicamente para quienes tenían una escuela cerca y no tenían necesidad de trabajar, lo que dejaba fuera a prácticamente toda la población rural infantil. Por ejemplo, en Sinaloa había unos 3.000 niños y niñas diseminados en 288 pueblos, haciendas y rancherías; las autoridades afirmaban que huían con frecuencia de la escuela. En Chiapas sólo la cuarta parte de los pequeños en edad escolar asistía a la escuela y en el Estado de Tabasco su delegado informaba de que a pesar de que el 56% de la población se constituía de niños rancheros, sólo había 16 escuelas rurales de carácter temporal (Informes, Tabasco, t. III, 1911: 213).

Con todo, muchas de estas aisladas escuelitas rurales representaron un pequeño medio de educación popular constituyendo en palabras de Engracia Loyo «el embrión de un sistema de educación rural» gestado durante los últimos años del porfiriato (2003: 9). Así, como legado y no exento de contradicciones y contrastes, el régimen contribuyó a que se desarrollase en el país una trascendente revolución pedagógica a partir de la defensa de una educación laica, gratuita y obligatoria, la búsqueda de métodos liberadores, y los ideales de libertad, justicia y democracia, difundidos por maestros y maestras formados en las normales, que sirvieron de punto de partida a los gobiernos revolucionarios para poner en marcha un programa educativo universal y unificador, base para la construcción del sistema de educación nacional.

#### • Educación y escuelas rudimentarias, rurales, indígenas y racionalistas durante la lucha armada

Durante los años de la Revolución, los diferentes gobiernos, centrales y estatales, muy fragmentados y preocupados básicamente por sobrevivir, no tuvieron un proyecto educativo innovador, aunque se esforzaron por extender la educación al campo mediante la ampliación de la asistencia escolar a amplios sectores de la población y por profundizar en el talante instructivo de la enseñanza. De hecho, la celebración de varios congresos nacionales sobre Educación Primaria en los años de lucha armada junto a la acción de grupos intelectuales, culturales y artísticos como la Sociedad de Conciertos y Conferencias, el Ateneo de la Juventud<sup>5</sup>, Savia Moderna y Nosotros manifestaron claramente un interés hacia la extensión de la educación y la escuela para todos los pobladores (Aguirre Lora, 2009: 165).

---

5 José Vasconcelos fue miembro de la generación del Ateneo de la Juventud que en 1909 inició un movimiento de transformación cultural que enlazaría con el movimiento revolucionario de 1910 y sus demandas democráticas.

Uno de los aspectos más significativos y también discutidos, fue la intervención directa del ejecutivo federal en las poblaciones mediante el establecimiento de escuelas rudimentarias aprobadas por la Ley de Instrucción Rudimentaria de 30 de mayo de 1911<sup>6</sup> bajo la breve presidencia de Madero; «castellanizar y enseñar a leer y escribir se convirtieron en tareas prioritarias que respondían al reclamo de la educación del pueblo en armas y garantizaban el mínimo de homogeneidad indispensable para la unificación nacional» (Loyo, 2003: 17), se trataba de impartir los «rudimentos» básicos de lectura y escritura, enseñando principalmente a los indígenas «a hablar, a leer y escribir el castellano y a ejecutar las operaciones fundamentales y más usuales de la aritmética», en dos cursos anuales (Loyo, 2003: 20). No eran de asistencia obligatoria, podría acudir todo aquel interesado, sin distinción de sexo ni edad, aunque para incentivar la asistencia se ofrecería comida y vestido<sup>7</sup>. Si bien estas nuevas escuelas rudimentarias aparentaban un retroceso frente a las clásicas rurales que tenían, por lo menos en teoría, un currículum más extenso, un programa de tres años y se esforzaban en educar por separado a niños y a adultos, a mujeres y a varones, marcaban el comienzo de una nueva era en

---

6 Aunque significativa, sin duda, la Ley no afectaba a las leyes que en materia de instrucción obligatoria estuvieran vigentes en los diferentes Estados.

7 Uno de los principales detractores de las rudimentarias fue Alberto José Pani, subsecretario de Instrucción Pública y Bellas Artes en 1912 quien criticaba no sólo los métodos educativos practicados, sino también el hecho mismo de difundir las primeras letras, lo que a su modo de ver resultaba inútil y nocivo, puesto que no contribuía al bienestar material, sino que «iluminaban miserias». Abogaba por implantar escuelas prácticas agrícolas e industriales y normales regionales para formar personal docente entre los mismos miembros de las comunidades, pues creía que la educación debía concentrarse en las regiones más densamente pobladas donde serían más rentables desde el punto de vista económico a partir de la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos en las escuelas. Consideraba así también que la heterogeneidad étnico-lingüística era un obstáculo casi insalvable para el éxito de las rudimentarias revelando la idea, predominante en la sociedad, sobre el «problema» indígena. Para una gran parte de la población mexicana, los indígenas eran observados como un lastre para el país, el origen de buena parte del atraso de éste y un obstáculo para la unidad nacional; las opiniones más benevolentes sugerían luchar por su «redención» y «regeneración» (Loyo, 2003: 23-24). Otro destacado detractor fue Félix Fulgencio Palavicini cuyas afirmaciones eran contundentes: «se han derrochado millones en la construcción de suntuosas obras de arte, en erigir magníficos palacios de mármol y granito que contemplan azorados indios semidesnudos, descalzos y analfabetos». Sobre el alimento, vestido e instrucción afirmaba «la caridad moderna no consiste en crear hábitos de limosneros sino en dar elementos para que cada cual se baste», «saber leer y escribir es mejor que nada, pero esas aptitudes no modifican substancialmente la ignorancia del hombre si no se presupone el desarrollo de facultades que lo habiliten para utilizarlas» (Palavicini, s.f., 45-46). Como tantos otros liberales, era partidario de una educación integral y con sentido pragmático como remedio de todos los males. Por su parte, el maestro chiapaneco Lisandro Calderón, argumentaba con gran claridad:

En casi todo el país hay el principio de que el indio es refractario a la instrucción. Esto no es cierto. El indio ciertamente teme a la escuela y se resiste a enviar a sus tiernos vástagos a ella porque hasta hoy no ha correspondido a las necesidades vitales de dichos pueblos. Cuando una institución cualquiera está en pugna con las necesidades de un agregado social es rechazada [...] la escuela de indígenas tal como la conocemos se encuentra en este caso [...] En ocasiones el maestro explota inicuamente a los alumnos haciendo que vayan por leña, que cuiden sus animales en el monte, y que desempeñen, en una palabra, el oficio de criados. El agregado social viéndose amenazado reacciona en contra (citado en Loyo, 2003: 24-25).

tanto el Estado iría asumiendo de forma paulatina el papel de agente educador. Además, como proyecto pionero contribuyeron a despertar el interés por la educación rural que iría adquiriendo más valor y atención en los años siguientes. Fueron en palabras de Loyo «un vehículo, modesto, pero casi único, de unificación y modernización» para el campo marcando «ya la capacidad de adaptación al medio y la flexibilidad que caracterizaría a la escuela rural en las décadas siguientes» (2003: 30).

Su puesta en práctica fue complicada, pues para los niños y niñas campesinos y sus familias la escuela era en la mayoría de casos una institución ajena a sus necesidades. El absentismo y la irregularidad en la asistencia fueron frecuentes<sup>8</sup>. Incluso los comedores y roperos que pretendieron incentivar la asistencia, no fueron efectivos en tanto que muchos escolares tenían que recorrer largas distancias por caminos mal adecuados y las ropas y el calzado no fueron todo lo idóneas que debieran para los destinatarios<sup>9</sup>. En cuanto a la organización, los horarios y el calendario se debían adaptar a las costumbres locales y respecto a los materiales y mobiliario escolar, se caracterizaba por su escasez y simpleza. Las lecciones y lecturas se hacían a viva voz por falta de libros y, en casos, a falta de pizarras, se escribía en el suelo. Pacheco Cruz «propagandista» del grupo del general carrancista Alvarado, las definió como «miserables chozas, donde se empleaban procedimientos obsoletos, tales como disciplina rígida y abuso de la enseñanza memorística» (Pacheco Cruz, 1953: 263).

Igualmente complicada fue su difusión pues pese a los esfuerzos de los diferentes gobiernos, unos más que otros, por extenderlas por todo el campo, ocurrió que desde su aprobación en papel hasta su concreción real se perdieron miles de unidades. Otros problemas importantes derivaron de la inestabilidad del magisterio que bien era trasladado de una a otra escuela o engrosaban las filas revolucionarias. De estos últimos, voluntarios muchos, en nombre de la justicia y la libertad, otros, como el maestro Francisco Figueroa en Guerrero, para defender la autonomía local y otros tantos, como protesta

---

8 Este hecho no sólo afectó a las escuelas rurales, en las ciudades, las escuelas primarias superiores eran en realidad elementales con algunos alumnos de superior. El *Boletín de Instrucción Pública* informaba en 1912 que el 57.17% de los alumnos del país abandonaba la escuela después del primer año, que sólo el 20% cursaba el cuarto, el 10% llegaba a la educación superior y el 5% la concluía (*Boletín de Instrucción*, 1912, núms. 3 y 4).

9 Con el fin de corregir deficiencias tras una primera etapa los comedores escolares fueron transformados en centros de reparto. Respecto a este asunto el proyecto Ciudad de los Mayas concebido en el estado de Yucatán como un experimento innovador de escuela para indígenas fracasó rotundamente pues los alumnos, procedentes de distintas regiones, «fueron obligados a cambiar de sistema de vida y de costumbres. Como consecuencia, gran número de ellos enfermó del estómago», lo que ocasionó el cierre de la escuela. Según señaló el profesor Pacheco Cruz, «no estaban habituados a guisar condimentados, a dormir en camas, a tomar leche, a usar trajes y zapatos» (Pacheco Cruz, 1953: 263-264).

ante sus limitadas posibilidades de movilidad social (Loyo, 2003: 61)<sup>10</sup>. La acción de las maestras fue igualmente reseñable:

muchas fundaron «juntas» y «clubes opositoristas» en apoyo de los trabajadores o de la causa revolucionaria; con frecuencia combinaron su tarea docente con la búsqueda de desaparecidos y la defensa de los presos (...) fueron destituidas de sus cargos y perseguidas; tuvieron que huir, esconderse, disfrazarse o cambiar de nombre (...). Otras maestras acompañaron a las tropas al campo de batalla; enseñaban a leer y escribir a las soldaderas y a sus hijos, organizaban a los civiles para proporcionar a las tropas ropa y alimento y promovían actos culturales a su paso (Loyo, 2003: 70-71).

En los años centrales de la lucha armada una nueva Ley de Enseñanza Rudimentaria aprobada el 1 de mayo de 1914, bajo la presidencia de Victoriano Huerta, añadía junto a la instrucción, el desarrollo de las facultades intelectuales y morales de los niños y niñas y el propósito de convertirlos en «ciudadanos útiles». Para el nuevo presidente no debía escatimarse «esfuerzo, gasto ni sacrificio en bien de la instrucción pública» del país (Loyo, 2003: 35). Sin embargo, todavía, los escolares de las desamparadas rudimentarias soportarían décadas de abandono y desatención. En la legislación aprobada por varios estados, así como en los órganos creados para ocuparse de cuestiones educativas, apenas se atendió ni mencionó la diferencia entre educación rural e indígena y mucho menos se mencionaba a los negros; las rudimentarias atendieron a una ingente población escolar muy heterogénea.

Oaxaca era una de las raras entidades que incluían en su legislación la educación de los indios y hablaba de «indigenismo», señalando que éstos necesitaban conocimientos de dibujo e historia, pues «sólo una educación completa protegería su condición económica». En Chiapas, que tenía una población mayoritariamente indígena, la mitad de los municipios carecía de escuelas y sólo había rudimentarias en algunos pequeños poblados (Loyo, 2003: 103).

---

10 Sobre la adhesión del magisterio a la causa revolucionaria son muchos los estudios publicados llegando a afirmar, quizá de forma exagerada, que sólo los abogados aportaron un contingente mayor de cabecillas e ideólogos revolucionarios que los maestros. Lo cierto es que las sociedades protestantes, integradas mayoritariamente por maestros, tuvieron un papel decisivo en la conformación de una mentalidad de base liberal en sentido político, económico y social. Así, las escuelas protestantes difundieron «una pedagogía liberal, radical, portadora de valores modernos fundados en la educación y la práctica democrática» (Bastian, 1989: 141) que caló muy de lleno en el medio rural y contribuyeron, como agentes de cambio, al desarrollo de la educación rural primaria, de la educación femenina y de la formación de maestros. No obstante, su papel fue variando a lo largo de la década y con los sucesivos gobiernos.

Hacia finales de la década, junto a las rudimentarias, adquirió relevancia la escuela racionalista con gran arraigo en algunos estados como Yucatán donde se adoptó como escuela oficial<sup>11</sup>. Aunque tuvo mayor influencia entre las organizaciones obreras que entre los campesinos, de hecho fue introducida en el país por los fundadores de la Casa del Obrero Mundial, la escuela racionalista contribuyó en parte a la conformación de la escuela rural mexicana de los años veinte y a la adopción de pedagogías activas basadas en postulados científicos y conocimientos prácticos. En ese sentido, muchas escuelas rurales que practicaron y pusieron en marcha las modernas pedagogías actuaron como vehículos transmisores de los valores de libertad, igualdad y justicia que también alimentaron a las corrientes anarquistas y socialistas que ya desde el siglo XIX venían expandiéndose por el país (Carrillo García, *en prensa*). Uno de los ejemplos más representativos y con gran influencia fue el de la Escuela Moderna de Ferrer i Guardia fundada en la ciudad de Barcelona en 1901<sup>12</sup>. Otro caso significativo fue el del estado de Veracruz donde se aprobó la Ley de Educación Popular que abogó por incluir contenidos de agricultura en las escuelas rurales junto a la laicidad, obligatoriedad y adaptación a las condiciones locales y sociales de las comunidades.

En general los años de la revolución dejaron «invaluables lecciones» (Loyo, 2003: 84). Si bien las continuas luchas tuvieron un alto coste social y causaron deserción, ausentismo tanto de docentes como de alumnos, graves epidemias, cierre y abandono de escuelas, también reflejaron una realidad desconocida hasta el momento, fomentando el desarrollo de una conciencia y actitud crí-

---

11 El caso del estado de Yucatán es representativo pues ya desde 1888 en la escuela Perseverancia de Izamal se trabajaba con innovadores métodos pedagógicos similares a los que se practicaban por Europa y que se desarrollarían de forma plena en los principios del siglo XX bajo el movimiento de la Escuela Nueva. En Izamal, la verdadera escuela era la ciudad; se sostenía con cuotas de los padres de familia, ingresos de los propios alumnos y mediante la cooperación de todo el pueblo. Los niños complementaban su educación formal con aprendizajes informales en las calles, con juegos, obras de teatro, funciones de títeres, orfeones y paseos campestres. Funcionó durante más de 40 años (Mena, 1936: 129-131). En 1911 el gobernador obligaría a los hacendados a fundar escuelas en sus haciendas y en 1917 abrió sus puertas la primera escuela racionalista de Yucatán, la de Chuminápolis, fundada por José de la Luz Mena. También en la Ciudad Escolar de los Mayas Elena Torres Cuéllar dirigió la primera escuela de párvulos con sistema Montessori, en la colonia Itzmná. La escuela fue pensada para atender a los hijos de los trabajadores más pobres, cumpliendo el proyecto una doble función: hogar para los niños y escuela donde se les enseñaría a valerse por sí mismos, mediante el desarrollo de su intelecto y acentuando sus habilidades en un entorno de libertad (Rocha Islas, 2023: 47). Su éxito fue limitado.

12 La Escuela Moderna de Ferrer fue una escuela anarquista. No debe extrañar su influencia en el caso mexicano pues como corriente de pensamiento el anarquismo ejerció un predominio «cuasi continental en la organización y militancia política de las clases populares. La circulación de textos de Proudhon, seguramente el más editado de los pensadores socialistas no marxistas, llegó a Latinoamérica, especialmente a México y Argentina, a través de las traducciones del ensayista y político republicano Francisco Pi y Margall (1824-1901). Sin embargo, Proudhon ya gozaba de indudable popularidad en América Latina gracias a la pluma de un perspicaz enemigo del socialismo, el filósofo español y marqués de Valdegamas Juan Donoso Cortés (1809-1853)» (Carrillo García, *en prensa*).

tica ante la realidad social y despertando el interés por los acontecimientos políticos y su impacto en la sociedad. Junto a las escuelas oficiales, muchas acciones informales como los corridos<sup>13</sup>, zarzuelas, teatro y revistas, cine o prensa, adquirieron matices ideológicos y en casos fueron utilizados como medio de propaganda política. De algunas de estas acciones se servirían también las Misiones Culturales.

#### • *La edad de oro de la escuela rural: las Misiones Culturales*

Los gobiernos instaurados a partir de la Revolución adoptaron como consigna el impulso a la educación popular destinada a campesinos, indígenas y trabajadores, así como la ampliación de la cobertura escolar a amplios sectores de la población, en distintas modalidades y niveles. Ello implicaría que, sobre todo a partir de finales de la primera década, Aguirre Lora considere que se desarrollan «los años de oro de la escuela rural mexicana» (2009: 164).

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos aprobada el 31 de enero de 1917 y considerada como el resultado de las demandas de las clases populares que protagonizaron la Revolución mexicana, reconocía de forma oficial algunos derechos educativos. Su artículo tercero relativo a la libertad de enseñanza y a la laicidad fue el que generó más polémica; se discutió entre el 11 y el 16 de diciembre entre acaloradas e interminables sesiones que duraron de 15 a 20 horas diarias<sup>14</sup>. Su redacción final quedó del siguiente modo:

La enseñanza es libre; pero será laica la que se dé en los establecimientos oficiales de educación, lo mismo que la enseñanza primaria, elemental y superior que se imparta en los establecimientos particulares. Ninguna corporación religiosa, ni ministro de algún culto, podrán establecer o dirigir escuelas de instrucción primaria. Las escuelas primarias particulares sólo podrán establecerse sujetándose a la vigilancia oficial. En los establecimientos oficiales se impartirá gratuitamente la enseñanza primaria (artículo 3º Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917).

---

13 Los corridos eran cancioneros populares que se transmitían de forma oral o a veces impresos en panfletos.

14 Igualmente sucedió con la aprobación del artículo 48 de la Constitución republicana española de 1931 sobre la laicidad en la enseñanza. Los debates en el Congreso fueron intensos y polarizaron las Cortes en dos bandos antagónicos. De hecho, tras intentar apelar a una «fórmula de paz» el presidente Alcalá Zamora dimitió junto a Miguel Maura, al aprobarse el artículo 26 que suprimía el presupuesto del clero y prohibía ejercer la enseñanza a las órdenes religiosas.

Aunque el término «laico» no quedó del todo claro pues para unos era un atentado a la libertad, y para otros era «tibio, ambiguo y carente de contenido revolucionario», aún lo fue menos en definir con exactitud los campos de acción en materia educativa del gobierno federal y de los estados. En otros, como el artículo 31 que regulaba la obligatoriedad en la asistencia escolar se atendió a las leyes de Instrucción Pública de cada Estado.

A partir de 1920 se iniciaban los años de la reconstrucción nacional tras la larga guerra civil. En esta nueva etapa la aprobación y la puesta en marcha de políticas educativas y culturales destinadas a las poblaciones rurales mexicanas se concretaron en un amplio programa de regeneración y modernización, de indiscutible cuño ilustrado, que, «en medio de búsquedas y tanteos, de diferencias ideológicas y radicalizaciones, lograron construir la sugerente y paradigmática estructura de la escuela rural» (Aguirre Lora, 2009: 166). Si bien se aprecian ciertas diferencias entre los primeros gobiernos posrevolucionarios en cuanto a su concepción sobre la educación y la cultura popular, existen coincidencias sobre la importancia y necesidad de la misma y su extensión hacia los medios más aislados.

Los sucesivos gobiernos de Obregón y Calles impulsaron la cuestión educativa y específicamente atendieron a la educación en el medio rural, lo cual contrastó con la debilidad del reparto agrario y las tibias reivindicaciones de carácter social<sup>15</sup>. En ese sentido, la educación popular fue usada en parte para compensar la ausencia de otras medidas radicales «representando uno de los elementos del carácter corporativista del Estado posrevolucionario» (Loyo, 2003: 121)<sup>16</sup>. Obregón era partidario de que únicamente con un buen conocimiento del trabajo y explotación de la tierra se alcanzaría la prosperidad de la misma, así la escuela desempeñaba tan considerable misión, tras la enseñanza y la educación, se podría pensar en la reforma agraria. El presidente estaba convencido de que «la falta de instrucción era el origen de la miseria y de que la educación era una tarea redentora» (Hall, 1985: 31). Su política se orientó hacia la creación de escuelas y de plazas de maestros; así entre 1920 y 1924 se fundaron más de 6.000 escuelas de enseñanza básica y se crearon 11.000 plazas de magisterio. Además, la expansión de la educación primaria actuaría

---

15 En el caso de España, Glenn realiza una observación similar llegando a calificar el programa progresista como «radical» y centrado más en una crítica hacia la institución católica que hacia el sistema económico (2010: 100).

16 También en México las posturas más conservadoras se hacen eco de esta misma cuestión llegando a afirmar «it was one mandate of the Revolution upon which most agreed and one which did not challenge existing property relationships. It was also an important means of securing loyalty to the new state» (Vaughan, 1982: 134).



como medio para garantizar un mínimo de homogeneidad entre la población y crear un sentido de identidad nacional (Loyo, 2003: 143).

Durante su mandato, José Vasconcelos Calderón que había sido nombrado primero rector de la Universidad por de la Huerta, asumió el cargo de titular de la naciente Secretaría de Educación Pública (SEP) creada en 1921<sup>17</sup>. Figura de gran trascendencia, según su biógrafo José Claude Fell, sus grandes influencias intelectuales procedían de la obra de Justo Sierra, del debate antipositivista que se dio en el seno del Ateneo de la Juventud<sup>18</sup> y de la reforma de la educación soviética que se inició a partir de 1918 por Lunacharsky (Claude Fell, 1989: 661-662).

Como primera medida para luchar contra el analfabetismo en el país y aún en su cargo como rector, Vasconcelos puso en marcha «uno de los proyectos educativos y culturales de mayor envergadura en el México contemporáneo» (Aguirre Lora, 2009: 167): los Maestros Misioneros, considerados «apóstoles de la educación rural» (Calderón Mólgora, 2015) y destinados a la realización de «campañas» para enseñar rudimentos de lectura y escritura al pueblo analfabeto<sup>19</sup>. Todos aquellos que supieran leer y escribir el castellano y hubieran cursado hasta tercer año de primaria podrían integrar el «Cuerpo de Profesores Honorarios de Educación Elemental», organización nacional que representaba un paso adelante en su meta de federalizar la enseñanza (Loyo, 2003: 127)<sup>20</sup>. El proyecto se inició a pasos lentos y en un primer momento tuvo mayor impacto en las zonas urbanas por parte de estudiantes universitarios voluntarios<sup>21</sup>. Con estas campañas el rector revivió y puso en práctica las ideas de Gabino Barreda, Joaquín Baranda y Justo Sierra sobre el Estado educador y formador de virtudes morales y cívicas, «alfabetización, educación, e instrucción eran para Vasconcelos conceptos estrechamente relacionados» (Loyo,

---

17 En palabras del propio Vasconcelos la centralización de la educación era un aspecto fundamental en el proceso civilizador de un país tan heterogéneo culturalmente como México (Vasconcelos, J. Memorias II. El desastre, México, FCE, p. 13).

18 Los ateneístas abogaron por una vuelta a los clásicos, a los valores humanistas y a las preocupaciones metafísicas relegadas por el positivismo.

19 Con raíces que recuerdan a las primeras misiones evangelizadoras españolas dirigidas a los indios y desarrolladas en el siglo XVI por Vasco de Quiroga, Pedro de Gante, Bartolomé de las Casas o Fray Toribio de Benavente enviados por los reyes de España a México. En palabras de Vasconcelos: «El modelo siempre recordado era el de los misioneros católicos que antaño llegaban a los pueblos sin un centavo en el bolsillo y al cabo de dos quinquenios habían levantado capilla y aulas, talleres y campos de cultivo. Esto era educar, no redactar informes como los *researchers*» (Memorias, p. 125).

20 Para Vasconcelos federalizar la enseñanza implicaba facultar al gobierno central para establecer escuelas primarias y controlar su funcionamiento, independientemente de las escuelas estatales, que continuarían bajo la jurisdicción de los gobiernos locales.

21 Su éxito fue limitado; faltó material didáctico y locales adecuados; además, muchos maestros que iniciaron la labor con entusiasmo pronto la abandonaron. También faltó interés y motivación por parte de los alumnos, sobre todo entre aquellos grupos más heterogéneos formados por adultos y niños.

2003: 126). También, él mismo reconoció en sus memorias la influencia rusa y china en sus campañas alfabetizadoras copiando muchas de sus acciones (Vasconcelos, 1938: 25). Fell destacó que Vasconcelos aprendió de los rusos técnicas de difusión cultural, la organización de festivales populares, las ediciones de gran tiraje a precios reducidos, la multiplicación de las bibliotecas, la sistematización de la alfabetización, la preservación y el desarrollo del patrimonio cultural<sup>22</sup> (Claude Fell, 1988: 661-662), muchas acciones que tuvieron su correlato en el caso español durante la década de los treinta. Estas obras de política educativa y cultural se impregnaron de un lenguaje religioso, casi místico, heredado del propio Lunatcharski, que pretendía despertar el entusiasmo de la gente y «sobre todo, en un continente eminentemente católico las afinidades de las clases populares con este credo eran incuestionables» (Carrillo García, *en prensa*). Pero este hecho no era nuevo, ya desde finales del siglo XIX la aprobación de la encíclica *Rerum Novarum* por parte de León XIII, amparó el «catolicismo social» que defendía el derecho a la organización de los trabajadores y la intervención del Estado como garante de unas «condiciones dignas de trabajo y de vida», animando a la fundación de sociedades obreras. Realmente lo que subyacía a esta retórica «era la profunda preocupación del pontífice, y en general de la Iglesia católica, de que las masas fueran conquistadas por los prosélitos socialistas y otros credos revolucionarios» con gran influencia en la región (Carrillo García, *en prensa*). Tras la Revolución Francesa y sobre todo a partir de la Revolución Rusa, fueron los movimientos revolucionarios a nivel internacional los que se apropiaron ahora, en sentido inverso, del lenguaje religioso para apelar al fervor popular. Poco a poco, la descripción de las acciones emprendidas se impregnó de sentido religioso: las palabras «servir», «misión», «bondad», «abnegación», «sacrificio», salpicaban una y otra vez los discursos de Vasconcelos. De igual manera, la campaña «para combatir al enemigo» [la ignorancia], se contagió de su espiritualidad y se convirtió en una cruzada casi apostólica (Loyo, 2003: 127). En España la denominación de Misiones Pedagógicas otorgada a las campañas desarrolladas en el medio rural para llevar la cultura y la educación a los lugares más alejados se revistió también de este carácter místico.

La conversión de todo hombre moderno en un misionero, de todo Estado en servidor y propagador de alguna idea, coincide con una transformación simbólica que despoja a las iglesias del monopolio de la emoción

---

22 Dentro del proyecto civilizador de redención social se fomentaron distintas manifestaciones de folklore nacional y motivos mexicanos, que iban desde las artesanías hasta los trajes típicos, pasando por dibujos, melodías y canciones (Aguirre Lora, 2009: 168).

institucionalizada –aquella que conmovía los espíritus con sentimientos místicos– para fomentar un tipo de emoción laica, que fortalecía los vínculos afectivos de los ciudadanos de los Gobiernos revolucionarios con las estructuras que consolidaban su poder. Así, las escuelas se transformaron en templos, los intelectuales y artistas en profetas que agitaban las conciencias para despertar el ansia por el conocimiento (García Alonso, 2021: 218).

A partir de estas ideas surgieron las populares Misiones Viajeras o Culturales hacia 1923 de la mano de José Vasconcelos como titular de la SEP. Su fin primordial plasmado en el *Plan de las Misiones Federales de Educación*, en el que colaboró Gabriela Mistral<sup>23</sup>, consistía en *civilizar* a los pueblos indígenas y a las personas que vivían en el campo. Con antecedentes directos en las Casas del Pueblo<sup>24</sup>, concebidas como una «escuela para la comunidad», y en la referida figura de los Maestros Misioneros ambulantes, Las Misiones Culturales estuvieron integradas por maestros, maestras y especialistas en distintas disciplinas que realizaron variadas campañas por el país «con el múltiple propósito de mejorar la enseñanza rural, incorporar a los indios a la vida y a la cultura nacionales, instruirles en las artes y oficios y darles a conocer el modo de utilizar los recursos locales» (Hughes, 1951). Su misión evocaba claras referencias al ideario de Gabino Barreda, Joaquín Baranda y Justo Sierra sobre el Estado educador y formador de virtudes morales y cívicas: lograr una acción de propaganda cultural, sanitaria, agrícola y social entre la población rural de indígenas y mestizos, en un esfuerzo de integración en el país (Rocha Islas, 2021: 52). En algunas zonas permanecieron varias semanas para «capacitar» y «actualizar» a los maestros del lugar; también trabajaban con los campesinos impartiendo distintas enseñanzas de acuerdo con sus necesidades e intereses (Meneses Morales, 1983). La primera Misión se llevó a cabo en octubre de 1923 en Zacualtipán, Hidalgo, a través del Primer Instituto So-

---

23 El *Plan* incluía varias observaciones suyas orientadas al indígena y a los misioneros: «la enseñanza de educación cívica «para que el indio conozca el sitio y la situación que tiene como ciudadano»; la enseñanza «intuitiva» acerca de las «grandes civilizaciones autóctonas (mayas toltecas, etc.)» y la acción del Estado orientada a lograr una mejor comunicación entre el maestro y la comunidad para que se convirtiera en «el guía moral de los indios» (Proyecto para la organización de las misiones federales de educación», leído ante la Cámara de Diputados. Primera Comisión de Educación Pública, septiembre de 1923. Sierra: Las misiones, 93. De esta manera se plasmaba el aporte de la chilena a una de las leyes más emblemáticas de la revolución educativa mexicana (Moraga Valle, 2022).

24 Impulsadas por Enrique Corona, segundo director del Departamento de Educación y Cultura Indígena creado en 1922, representaron un paso más respecto al Maestro Misionero pues implicaban a toda la comunidad y su labor educativa debía ser muy amplia teniendo en cuenta aspectos sociales, económicos, morales, espirituales e incluso físicos. «La Casa del Pueblo constituía una «escuela para la comunidad» y una «comunidad para la escuela»» (Calderón Mólgora, 2018: 167).

cial<sup>25</sup>. La Misión estuvo integrada por profesores de educación rural, de jabonería y perfumería, de curtiduría, de agricultura, de canciones populares y orfeones, de educación física y de prácticas de vacuna (Santiago Sierra, 1973: 16). En esta Misión, con un éxito destacado, se inscribieron «54 maestros rurales, 120 vecinos y 82 alumnos primarios de los grados superiores» (Excelsior, 23/10/1923) lo cual animó a sus promotores a continuar con el proyecto en medio de un gran optimismo.

Seguidamente se desarrolló otra de las Misiones Culturales con carácter experimental patrocinada por la Secretaría de Agricultura y Fomento y realizada por Elena Torres Cuéllar en el estado de Morelos<sup>26</sup>. En la campaña, que tuvo que adaptarse a los condicionantes económicos, se incluyeron una maestra de educación elemental, un especialista en trabajos varios y una enfermera. Su objetivo fue fundar una escuela para niños, biblioteca ambulante, escuela para adultos y poder habilitarlos como maestros rurales; también proporcionar los conocimientos y elementos para fundar cooperativas de trabajo agrícola. Tras esta Misión se llevó a cabo otra campaña con profesores normalistas para habilitar maestros rurales, como una especie de Escuela Normal ambulante<sup>27</sup>.

Además, desde su cargo en la SEP, José Vasconcelos logró aprobar un amplio presupuesto destinado a la fundación de centros escolares en los lugares de mayor población y en parajes olvidados con profesores contratados y materiales de alfabetización y de lectura adecuados a menores y adultos. También se asignó a la escuela el papel de instrumento «igualador» pues tanto Vasconcelos como Obregón coincidían en considerar al Estado como mediador entre las clases y benefactor de los sectores más desamparados (Loyo, 2003: 143). En sus *Memorias*, Vasconcelos llegó a considerar a Álvaro Obregón como «el más distinguido general de la Revolución, [que] ha proclamado la necesidad de licenciar soldados y reclutar maestros, de cerrar cuarteles y abrir escuelas» (Vasconcelos, 2011: 229).

---

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

26 Un detallado estudio sobre la figura de Torres Cuéllar y el desarrollo de la Misión puede leerse en Rocha Islas, M. E. (2023). Elena Torres Cuéllar, creadora del proyecto de las Misiones Culturales en 1926. *Historias*, (111), 47-62.

Recuperado a partir de <https://www.revistas.inah.gob.mx/index.php/historias/article/view/19739>

27 Siguiéron otras tantas Misiones: Puebla en Puebla, Iguala en Guerrero, Colima en Colima, Culiacán en Sinaloa y Hermosillo en Sonora, Monterrey en Nuevo León, Pachuca en Hidalgo y San Luis Potosí en San Luis Potosí. En el invierno de 1925 se continuaron llegando a Aguascalientes en Aguascalientes, La Paz en Baja California, Tepehuanes en Durango, Iguala en Guerrero, Tianguistengo en Hidalgo, Metepec en el estado de México, Monterrey en Nuevo León, Tepic en Nayarit, Yolomecatl y Oaxaca en Oaxaca y Puebla en Puebla.

Figura 1: Actividad de prácticas agrícolas desarrollada en las Misiones Culturales mexicanas.



Fuente: Archivo Gráfico Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México (INEHRM).

En el Distrito Federal y en algunas ciudades, se establecieron centros culturales donde se impartían charlas y se proyectaba cine y música, bibliotecas, el Departamento Indígena, centros de «desanalfabetización» y escuelas nocturnas (Loyo, 2003: 129). Según palabras del propios Vasconcelos:

El Departamento de Desanalfabetización, auxiliado por el cuerpo innumerable de los maestros honorarios, extendió sus actividades por todo el país. Eulalia Guzmán<sup>28</sup>, su directora entusiasta y competente, había creado brigadas. Se trataba de un servicio de emergencia patriótica, les habíamos dicho, y había que proceder como en vísperas de guerra o frente a una calamidad como la peste. Peste es la ignorancia que enferma el alma de las masas. La mejor acción de patriotismo consiste en que enseñe a leer, todo el que sabe, a quien no sabe. Y se vieron clases privadas en que las amas de casa reunían a los criados propios y a los vecinos para enseñarles a leer. En las plazas públicas, al anochecer, celebrábamos

28 Eulalia Guzmán Barrón (1890-1985) que sucedió a Abraham Arellano fue maestra normalista. En sus viajes a EEUU y a Europa tomó contacto con el movimiento de la Escuela Nueva y la escuela progresiva americana publicando su ideario pedagógico en el libro *La escuela nueva o de la acción*, en 1923.

verdaderos mítines. Con ayuda de las orquestas populares del Departamento de Bellas Artes, convocábamos a la multitud. En seguida se alzaba al aire el pizarrón, y sobre la plataforma improvisada la maestra de primeras letras daba su lección. El cine también ayudaba proyectando frases, explicando giros a la vez que las películas científicas o de viajes retenían a las masas. Rápidamente se fue desarrollando trabajo parecido en todos los centros de población. Y llegó el momento en que Eulalia consideró oportuno hacer una exhibición general de los resultados obtenidos en un semestre de trabajos formales. Y giró circulares, obtuvo la colaboración de todos los maestros regulares del país y de todos los particulares aficionados, para celebrar lo que llamó el 'Día del Alfabeto' (de las Memorias de Vasconcelos escritas por él mismo *La Tormenta* (1936) en INEHRM, SEP, 2011: 138).

Quizá las palabras de Vasconcelos destilaban optimismo en exceso, pues la fiesta del «Día del Alfabeto» únicamente se celebró el 23 de septiembre de 1923 y la realidad contrastó con los ideales, muchos voluntarios pronto abandonaron su labor siendo sustituidos por maestros móviles o ambulantes y en el campo, su puesta en práctica fue mucho más compleja: faltaban maestros, espacios, mobiliario, materiales y muchas escuelas eran prácticamente inaccesibles. Muchos opositores aprovecharon estas cuestiones para desacreditar la labor de Vasconcelos que dimitió como secretario en julio de 1924.

Con Plutarco Elías Calles llegado a la presidencia en diciembre de 1924, el «problema indígena» se convirtió en un «problema rural» [de más amplio calado y profundidad] (Calderón Mólgora, 2018: 155) identificando ambos conceptos y asimilando rasgos sociales y culturales que lo diferenciaban de lo urbano. La política de Calles se orientó a la conquista de reformas sociales con gran apoyo por parte de sectores campesinos<sup>29</sup>. «El atraso de las comunidades rurales, llegó a representar, para el gobierno federal el problema de la vida rural, el cual debía ser resuelto para que el país figurara entre los pueblos civilizados» (Calderón Mólgora, 2018: 155). Para Elías Calles, México requería de una población «más homogénea y más armónica» y para ello un elemento clave era lograr «su incorporación plena a la vida civilizada» (Calles, 1925: 7). Manuel Puig Casauranc, el nuevo secretario de Educación, privilegió a la escuela rural como el centro de la comunidad, en sustitución de la Iglesia, así

---

<sup>29</sup> Fue no obstante un programa muy criticado por Vasconcelos que afirmaba que Calles había suprimido a los Maestros Misioneros dejando a los indios en abandono y «convertidos nada más en asunto de propaganda oratoria» (Vasconcelos, 2011: 207).

el anticlericalismo fue uno de los rasgos más distintivos del régimen callista que derivó en la rebelión cristera<sup>30</sup>. Durante su estancia en la SEP, se priorizó la «escuela de la acción» como un proyecto de educación experimental en las escuelas rurales con un programa específico diferenciado de la escuela urbana<sup>31</sup>. Además, el proyecto se hizo extensible a toda la población campesina procurando que la educación llegase a la familia y al hogar (Rocha Islas, 2021: 55), era fundamental vincular escuela y comunidad. Se pretendía que el ciudadano del campo amase la vida en el campo y no deseara marchar a la ciudad «tenía que ser rural en sus deseos, rural en sus empresas y propósitos», la educación rural tenía que lograr que los campesinos fueran «mejores rancheros y mejores ciudadanos». Se construyeron numerosas escuelas rurales y se mantuvieron los proyectos de Misiones Culturales para las poblaciones del campo. Sin embargo, en el informe de Torres Quintero publicado en 1925 los datos sobre la educación en el país eran desalentadores, para las poblaciones rurales los índices de alfabetización continuaban siendo bajos, los programas de educación específicos para el medio no fueron efectivos en la práctica y faltaban maestros y maestras bien preparados.

Con la idea de mantener activo el impulso de las campañas en 1926 se creó la Dirección de Misiones Culturales al frente de la cual estuvo Elena Torres que se ocupó de organizar cursos de perfeccionamiento para los misioneros y dictar instrucciones para unificar las actividades desarrolladas.

Durante el gobierno de Emilio Portes Gil, sucesor de Calles, la escuela rural fue concebida «como una «célula» de la cual no sólo habría de surgir una nueva sociedad, sino que desplazaría a la Iglesia y a la familia como espacios de socialización primaria» (Calderón Mólgora, 2016: 154). El incentivo a la práctica de las artes tales como la música, la pintura, la literatura e incluso la educación física se convirtieron, no exentos de críticas y oposiciones, en elementos educadores de un amplio currículum de educación informal para las comunidades rurales:

---

30 Enfrentamiento armado entre el Gobierno y los que se conocieron como cristeros, que eran milicias de religiosos católicos que se oponían a la aplicación de la llamada Ley Calles que limitaba y controlaba el culto católico en el país. Duró tres años, desde agosto de 1926 a junio de 1929.

31 Se habrían de analizar los «antecedentes antropológicos de los habitantes del campo, su historia y sus problemáticas contemporáneas» (Puig Casauranc (1924). Mensaje enviado por radio desde la estación de la Secretaría de Educación Pública, el 6 de diciembre, p. 17, citado en Calderón Mólgora, 2018: 175). El conocimiento y estudio del contexto social, económico y cultural era un requisito imprescindible para que la escuela respondiera a las necesidades del medio y de las comunidades que en el mismo habitaban, teniendo presente además la gran heterogeneidad del medio rural mexicano. Para unificar culturalmente a la población, la SEP creó dos nuevos departamentos: uno de Antropología y otro de Escuelas Rurales e Incorporación Cultural Indígena (DERCI) con el objetivo de estudiar y conocer mejor a la población del campo y fundar escuelas que respondiesen a sus intereses.

Maestro rural, que ni un solo día dejen de cantar los niños de tu escuela; que todas las noches canten los campesinos de la escuela nocturna. Forma orfeones para todas las fiestas de tu pueblo. El canto ilumina los espíritus<sup>32</sup> (Amador, Graciela. *El sembrador*, no. 2, mayo 5 de 1929).

En palabras de Aguirre Lora:

La música cubría una importante función social, tal como estaba prevista por sus cualidades civilizadoras para las poblaciones indígenas rurales: a la vez que constituyó un gran recurso moralizador, en la medida en que ofrecía un espacio de convivencia y recreación favorable a la cohesión social, donde se favorecía un paulatino alejamiento de comportamientos nocivos a la imagen de la modernización del país que reclama otras formas de producción y socialización [actividades «pendencieras», en todos sus aspectos; ya sea a la marihuana, al juego de azar, al pleito, al alcohol o al fanatismo] Las convivencias sociales y los festivales escolares y cívicos constituyeron, poco a poco, un lugar de encuentro donde la música era el motivo central (2009: 179).

Muchas de estas actividades además de en las escuelas, se desarrollaron en las Misiones Culturales que también incentivaron, a partir de 1932, la publicación de *El maestro rural* (1932-1939) con gran difusión y ejemplo para otras publicaciones similares que aparecieron en otros países del continente. El objetivo era ofrecer a sus destinatarios noticias, orientaciones prácticas y experiencias que pudieran generar una cultura compartida entre los maestros rurales (Aguirre Lora, 2009: 172). Con todo, la continuidad de las Misiones fue difícil de mantener, en algunos casos por considerarlas focos de formación de ideología; su labor y proyección quedó integrada en las escuelas rurales y du-

---

32 Claramente también en estas prácticas subyacía el objetivo de formar una cultura nacional basada en el fomento de las artes propias creando un *ethos* propio del país que se ajustase al proceso modernizador previsto para los poblados rurales. Ello tendría pérdidas, pues «poco a poco contribuía a decantar la superficie de las culturas diversas en pos de una cultura nacional, urgente, para todos los mexicanos. La inclusión de los indios-campesinos en esa gran comunidad homogénea, mestiza, hacía que se pasara por encima de las propias diferencias identitarias, construidas en una perspectiva de largo aliento y ahora negadas con miras a la nueva identidad colectiva que requería la comunidad de cultura nacional» (Aguirre Lora, 2009: 183). Además, la música en particular desempeñó una función importante como elemento educador de conciencias, así bajo el gobierno de Cárdenas podía leerse: «El canto, como todas las artes, estuvo antiguamente al servicio de los intereses capitalistas y los mixtificadores lo ocuparon para imbuirnos conceptos falsos y conservadores o para entretener nuestro espíritu en cosas románticas y sentimentales que nos hicieran olvidar el verdadero sentido de la vida. Ahora debemos poner el canto al servicio de las ideas socialistas y enseñar canciones verdaderamente revolucionarias y, en último caso, producciones que enseñen algo útil y efectivo» (EMR, tomo VIII, núm. 2, México 1936: 31-32).



rante varios años perdieron su carácter ambulante que no recuperarían hasta el gobierno de Lázaro Cárdenas.

Según los datos proporcionados por Lloyd Hughes entre 1923 y 1938 «el número de Misiones Culturales aumentó de 1 a 18; el de misioneros de 7 a 150; el de maestros rurales de 876 a 17.047 y el de alumnos matriculados, de 50.000 a 623.432» (Hughes, 1951: 15). Los avances en cuanto a su labor complementaria y de extensión cultural hacia las escuelas y hacia la formación del magisterio de áreas rurales fueron importantes notándose un incremento en cifras de población alfabetizada y consiguiendo destacar el valor de la educación como un medio de progreso y modernización social para el campo en su conjunto. No obstante, no quedaron exentas de críticas que remarcaban un cierto enfoque asimilacionista, más acentuado durante algunos gobiernos en favor de un modelo de identidad nacional homogenizado<sup>33</sup>.

## **Proyectos políticos de educación destinados al medio rural en España**

### **· Educación rural y regeneracionismo**

En España los antecedentes sobre las Misiones Pedagógicas republicanas creadas en 1931 pueden rastrearse en el último tercio del siglo XIX cuando los institucionistas Giner de los Ríos y Manuel Bartolomé Cossío, preocupados por la situación de abandono en la que se encontraba el medio rural, solicitaron a José Luis Albareda, ministro de Fomento, la creación de campañas ambulantes con la idea de llevar a los mejores maestros a los lugares y aldeas más apartadas «para dar vida a una escuela rural que lo necesitaba» (Fernández Pastor, 2017: 73). En el I Congreso Pedagógico Nacional celebrado en 1882 Bartolomé Cossío reclamó de nuevo una atención preferente para el magisterio rural y mejoras educativas para los niños y niñas que vivían en el campo. Desde su fundación y abanderando el progreso educativo del país la Institución Libre de Enseñanza fue «construyendo espacios institucionales desde donde se forjaron las ideas y proyectos que luego marcarían la configuración de las Misiones Pedagógicas republicanas» (Llorens Lastra, 2019: 9). Así, se asociaron los procesos de formación del campo intelectual, configuración de la idea de nación y de una nueva identidad nacional asociada a

---

33 Aún a pesar de que en el artículo segundo de la Constitución política de 1917 se atendía a la composición pluricultural del país «sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas». Además, la Constitución reconocía y garantizaba «el derecho de los pueblos y las comunidades indígenas a la libre determinación y, la autonomía para: decidir sus formas internas de convivencia y organización social, económica, política y cultural» (Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917).

la misma y crítica de la situación del atraso español especialmente evidente en el medio rural. Todas las acciones culturales desarrolladas en la esfera pública moderna compartían la idea común de que España era una nación a educar (Llorens Lastra, 2019: 24). Pero una educación que podía venir desde dentro, asociada al despertar del pueblo<sup>34</sup>, «como única esperanza de salvación de la patria y construcción de una «España fuerte, moderna y laica». Es innegable la existencia de un proyecto nacionalista en el republicanismo histórico de rasgos típicamente regeneracionistas» (Pozo Andrés, 2013: 4). Idea vinculada por tanto a la búsqueda y recuperación de lo propio, lo vernáculo (Inman Fox, 1997: 22), de ahí que intelectuales y artistas se abocaran «al trabajo de «rescatar» las tradiciones populares, entendiéndolas -muchas veces- como sustratos de la «nación cultural» (Inman Fox, 1997)<sup>35</sup>» (Llorens Lastra, 2019: 24). El proceso de nacionalización republicano se entendería así como

la reconversión del pueblo en una comunidad de ciudadanos, «fuente de legitimidad de la nación-unidad política». Este pueblo construiría su identidad como nación creando un sentimiento compartido de pertenencia a una comunidad, que habría de fundamentarse en el cumplimiento escrupuloso de las leyes y en un ideal democrático común (Pozo Andrés, 2013: 5).

Y en este nuevo concepto de nacionalismo cívico las acciones culturales emprendidas y destinadas a la población en su conjunto adquirieron un papel relevante. La conquista del mundo rural, habitado por más de la mitad de la población española, era una necesidad imperiosa.

Para inicios del nuevo siglo Ángel Llorca en su intervención en el Congreso Pedagógico de Barcelona celebrado en 1909 propuso crear «misiones pedagógicas» para apoyar a los maestros rurales y crear nuevas actividades culturales en las aldeas (Otero Urtaza y García Alonso, 2006: 35). Igualmente, uno de los máximos exponentes del regeneracionismo español, Joaquín Costa propuso la celebración de reuniones con maestros rurales para auxiliarles en su labor pedagógica y asesorarles en la optimización de sus escasos recursos. Para Costa era fundamental desarrollar la educación para desarrollar la economía; las ne-

---

34 La idea del despertar aparecerá más tarde en las Memorias del Patronato de Misiones Pedagógicas y en la prensa afín a la República. En el semanario *Crónica*, Fernando de los Ríos anotaba que la Misión, «para cualquier observador atento, es como abrir ventanales para la sensibilidad y los goces de las gentes campesinas» (13/03/1932, 13). En la revista *Nuevo Mundo*, Marcelino Domingo anunciaba: «El pueblo español abre los ojos» en clara y entusiasta alusión al despertar cultural (02/10/1931: 28).

35 El pueblo es contemplado desde una doble perspectiva en tanto es reconocido como reflejo de una cultura tradicional, de unos saberes y unas formas de vida humana que deben mantenerse intactas y al tiempo se observa como ignorante, atrasado y aislado.

cesidades de su programa nacional, tachado en ocasiones de sobrecarga emocional y romántica, pasaban por dos cuestiones básicas: «Escuela y Despensa», el pueblo debía ser educado, adquirir voluntad y hacerla respetar (Costa, 1902), junto a ello cubrir las necesidades básicas de trabajo y alimento en una España pobre eran esenciales. Las palabras de Costa aludían de forma clara a la enseñanza primaria y a una población mayoritariamente rural, cuyas condiciones de alimento, vestido, vivienda y vida eran muy pobres.

Para los regeneracionistas había llegado el momento de la acción. Al igual que el pensamiento ilustrado en su momento y las ideas de la Gloriosa después, el fin de siglo antepuso «el problema educativo como artífice prioritario en la solución de los problemas del país» (Palacios Lis, 1985: 311). Y en esta línea, destacó la figura de Rafael Altamira vinculado a la ILE y a su fundador y maestro, Francisco Giner de los Ríos, que, frente a la crítica infecunda, abogó por el estudio científico de la realidad social a partir de la historia y la psicología, evidenciando los problemas del país, las causas de su origen y los posibles remedios. Todo ello bajo la teoría de la «democracia intelectual» que expresaba el derecho a una educación universal para formar personas y ciudadanos que contribuyesen a la construcción de una sociedad mejor. La elitista revista *España Moderna* fundada por José Lázaro Galdiano y sobre todo el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* (BILE) actuaron como importantes órganos de expresión y coordinación de este pensamiento.

En 1910 se fundó el Centro de Estudios Históricos dirigido por Ramón Menéndez Pidal para el fomento de la ciencia y la investigación histórica, como parte de las acciones de la Junta para la Ampliación de Estudios. Se trataba, de forma clara, de una iniciativa de revalorización de la cultura tradicional pues se organizaban misiones científicas, búsqueda de documentos históricos, excavaciones y se promovía el estudio del folclore. Desde un acercamiento intelectual a la España rural se pretendía la recuperación y mantenimiento de las tradiciones más arraigadas en los pueblos, su vida real, la «intrahistoria» que diría Unamuno. Aunque los fines del Centro de Estudios no eran pedagógicos, su importancia radica en la visibilidad que otorgó a la cultura tradicional y la necesidad de acercarse a la misma como medio de comprensión para la conformación y conquista del nuevo ser español tan reclamado desde los años del desastre.

En 1912 Rafael Altamira desde su cargo como Director General de Primera Enseñanza, promovió algunas experiencias ya conocidas con el nombre de Misiones Pedagógicas, «para procurar rellenar el vacío social e intelectual con que usualmente se desarrollaba la labor docente» en los medios rurales (Fernández Pastor, 2017: 73). Además, según Otero Urtaza y García Alonso en el presupuesto del Ministerio de Instrucción Pública se consignó una partida

para la celebración de dichas misiones (2006: 36). Un año después, en 1913 Romanones siguiendo el planteamiento de Altamira envió más misioneros destinados a las zonas rurales. Estas primeras campañas contaron con importantes apoyos de asociaciones y particulares, como la «Asociación de Misiones Pedagógicas» de Toledo dirigida por el inspector de enseñanza Manuel Martín Chacón y la asociación del también inspector José Puig Cherta, en la localidad tarraconense de Falset (Otero Urtaza, 1982: 76).

En 1922 Bartolomé Cossío reclamaba nuevamente al Consejo de Instrucción Pública la necesidad de poner en marcha «misiones ambulantes de los mejores maestros, empezando por las localidades más necesitadas, para llevar animación espiritual al pueblo, para fomentar y mantener la vocación y la cultura de los demás maestros», considerando imprescindible «mejorar el funcionamiento de las bibliotecas circulantes para maestros y niños, incrementar su número y hacerlas extensibles a todo el público, siendo instrumento de una educación complementaria capaz de llevar la cultura y la alegría a los pueblos» (Boza Puerta, 2004: 42 citado en Gimeno Perelló, 2017: 5).

Ese mismo año Alfonso XIII realizó una visita a Las Hurdes, comarca cacereña situada en Extremadura y conocida por su extrema pobreza, su aislamiento y su escaso nivel de desarrollo. La visita, enmarcada en un programa que pretendía mostrar el interés de la monarquía por los pueblos más pobres y desatendidos del país, fue ampliamente relatada en la prensa de la época<sup>36</sup>, y a partir de la misma, se llevó a cabo una misión ambulante a la comarca. El proyecto fue concebido entonces como un apoyo magisterial permanente, de al menos cinco años de duración, a las escuelas locales. A raíz de la visita, comenzaron a impulsarse otros proyectos de modernización y desarrollo promoviendo iniciativas para mejorar las infraestructuras, la educación y las condiciones de vida en los medios rurales.

#### • Educación, positivismo y escuela rural en la dictadura de Primo de Rivera

Durante los años de la dictadura primorriverista en España se realizaron algunos avances relativos en cuanto a construcción de escuelas, con cifras muy controvertidas, que al igual que sucedió con el porfiriato en México, se debieron más a una tendencia generalizada de progreso social positivista, que a un planteamiento de reforma global de la enseñanza (Cerdá Mondéjar, 2025). A partir de los años veinte la influencia positivista de la dictadura de Primo de Rivera en el fomento de la

---

36 Aparecieron numerosos artículos propagandísticos sobre la visita real en *El Sol*, *El Liberal*, *El Imparcial* y *El Debate*, entre otros. Un detallado estudio sobre Las Hurdes se puede consultar en Domínguez Domínguez, 2007: 101-114.

construcción de infraestructuras modernas como fueron las escuelas, y sobre todo las graduadas, con la idea de consolidar la unidad nacional a través del progreso material que esas obras visualizaban, fue decisiva. A partir de la inversión en obra pública el gobierno dictatorial trató de legitimar su posición como reflejo visual de la tendencia al progreso y orden social (entiéndase en este caso el binomio a más escuelas en el país, más idea de progreso y desarrollo).

La ambición por aumentar las cifras de alfabetización de la población escolar y mejorar el estado de la enseñanza en el país se presentaron como principios básicos de la política educativa de la dictadura. En ese sentido, durante los primeros años de su mandato y mediante la Real Orden de 29 de agosto de 1924, Primo de Rivera ordenó al cuerpo de inspectores la elaboración de una serie de memorias que informasen sobre la situación de las escuelas<sup>37</sup> (Rabazas Romero y Sanz Simón, 2024). Los problemas eran muchos y sobre todo para las alejadas escuelas del campo: absentismo debido al trabajo infantil pero también a una escasa consideración social hacia las aulas; falta de escuelas, de maestros y de maestras; pobreza de locales y material pedagógico; métodos anticuados y poco atrayentes y un escaso ajuste entre la organización escolar y las condiciones específicas de cada región. Poco se avanzó en este sentido.

Su gobierno fue calificado de reaccionario y obscurantista. Unamuno lo definió como un «gobierno de analfabetos enemigos de la enseñanza y del progreso». Los avances, más allá de la extensión de la red escolar, fueron muy limitados: la falta de planificación que resolviese los profundos desequilibrios entre las diversas regiones españolas, las condiciones estructurales, materiales e higiénicas de muchas escuelas, así como el número y salario de los maestros y maestras eran insuficientes. Claramente y en acuerdo con López Martín, no fue una política escolar coherente ni calculada:

la política primorriverista, preocupada por otros niveles educativos, olvida sistemáticamente el Magisterio, no acomete unas reformas a todas luces necesarias para cambiar el rumbo de la situación deplorable de los maestros y no emprende un proceso de renovación pedagógica, igualmente necesario en aras a desterrar el ambiente rutinario en que está sumida la realidad escolar (1994: 237).

En este y en otros muchos aspectos, daba la impresión de que la política primorriverista trataba más de mirar hacia adelante, afán propio de cualquier gobierno personalista, que de trabajar por mantener sus avances (Díaz de la

---

37 Un análisis detallado de las mismas con evidencia de los problemas y propuestas de mejora y compensación puede leerse en Rabazas Romero y Sanz Simón, 2024.

Guardia, 1982: 20-25). En cuanto a la enseñanza religiosa, protegida por el régimen, en claro contraste con la enseñanza privada de carácter laico, neutro o racional, gozó de ventajas fiscales, de una legislación favorable y de generosas subvenciones (López Martín, 1994).

Propiamente y en cuanto a la celebración de campañas de Misiones las noticias de su realización son muy escasas, implicando casi un completo abandono de cualquier actividad cultural complementaria. En Andalucía se llegó a especular con la creación de maestros y escuelas ambulantes pero cuyo efecto no tuvo ninguna repercusión.

En general, durante la dictadura, la atención legislativa hacia la educación fue muy escasa, aún más para el medio rural, y sobre todo se orientó a reflejar la férrea y conservadora ideología del poder (López Martín, 1994). La aplicación de una moral restrictiva abarcaba «ámbitos tales como la indecencia en el vestir o la educación religiosa en las escuelas. El desarrollo de la juventud, desde la óptica católica dominante, se perfilaba según un «plan divino» que velaba por la salud corporal y la práctica de una moral cristiana» (Victoria Moreno, 2015: 345). «Ideológicamente, se trató de un régimen antiliberal que, aún con reminiscencias regeneracionistas, tenía una perspectiva autoritaria» (Rabazas Romero y Sanz Simón, 2024: 247) que se dejó sentir en su política educativa.

#### · **El proyecto republicano de educación rural: las Misiones Pedagógicas**

Tras la dimisión del dictador en 1930 y en el mes previo al triunfo republicano en urnas, se creó una Comisión cuyo objetivo era llevar a las alejadas escuelas rurales «la aplicación de los nuevos métodos, la experimentación del material moderno, la utilización de los inventos que tienen aplicación pedagógica» y comprobar las «aptitudes del Magisterio nacional» fomentando su perfeccionamiento. A partir de abril de 1931, se pretendió extender esa experiencia a otras regiones de España y ampliar el público al que iba dirigida, así se constituyeron las Misiones Pedagógicas por Decreto de 29 de mayo de 1931. Estas campañas con fines misionales reclamaron para sí la tarea de «llevar a las gentes, con preferencia a las que habitan en localidades rurales, el aliento del progreso y los medios de participar en él [...] de modo que los pueblos todos de España, aun los apartados, participen en las ventajas y goces nobles reservados hoy a los centros urbanos». Educar los sentidos a través de la música, el cine, el teatro; crear museos en cuadras y pajares; recitar romances en las plazas; incitar la risa con los títeres fueron algunas de las actividades realizadas por el Patronato en los múltiples pueblos españoles (García Alonso y Scagliola, 2009: 37).

El objetivo de las Misiones Pedagógicas era, por tanto, apoyar y contribuir a la educación de toda la población española, y especialmente de aquellos que vivían en el campo y no sólo niños o jóvenes, sino también adultos y mayores, sin solapar la labor de la escuela, sino complementándola mediante la extensión de la cultura en todas sus manifestaciones. En palabras de García Alonso, la inspiración de Bartolomé Cossío en la configuración de las Misiones republicanas fue decisiva convirtiéndolas

en un prodigio de antipedagogía laica al pretender potenciar las intuiciones artísticas de los campesinos de un modo tan difuso, potente y espontáneo como son estimuladas las emociones en las calles de la ciudad. Reivindicaba para ellas un «carácter antiprofesional de comunicación cultural», no sistemático, que proporcionase un fogueo de lo que podríamos llamar «goce de la cultura», a través de las distintas manifestaciones de las artes, a aquellos que no conocían más ciclos festivos que los que marcaban la religión y la agricultura (2013, p. 1).

Todo ello se llevó a cabo a través de viajes y visitas misionales solicitadas por los inspectores, los Consejos Locales de cada provincia o los propios miembros del Patronato «mostrando, proyectando, explicando, representando e impartiendo y estableciendo, en los diferentes y más desamparados pueblos, una serie de recursos socioculturales» para beneficio de todos (Fernández Pastor, 2017: 75). De forma similar al caso mexicano y recordando también experiencias rusas, las líneas de actuación principales de las Misiones se concretaron en fundar bibliotecas para el pueblo con carácter ambulante o fijas, muchas de las cuales se instalaron en las escuelas; proyectar cine y audiciones musicales fomentando la creación de coros y orquestas en los pueblos; favorecer las manifestaciones folklóricas; representar obras teatrales; mostrar pinturas artísticas características del país a través de la recreación de un museo ambulante y explicar lecciones de ciudadanía para dar a conocer la estructura del Estado, de la administración pública y las bases de la vida democrática. Para todo ello se crearon diferentes Servicios como el de bibliotecas, cine y proyecciones, el Museo del pueblo y el servicio de música, coro, teatro y guiñol. También en una vertiente más dirigida al magisterio se realizaron visitas a escuelas y se organizaron cursillos de perfeccionamiento docente. Aunque las Misiones no tuvieron un carácter específicamente instructivo (las palabras de Bartolomé Cossío así lo reflejaron) ni se dirigieron de forma exclusiva a los escolares y sus maestros, la labor educativa y pedagógica en su más amplia extensión era clara.

Figura 2: Grupo de misioneros llegando a un pueblo con las maletas cargadas de libros, discos y películas.



Fuente: *Nuevo Mundo*, 19/05/1933: 26.

La intensa actividad educadora de las Misiones Pedagógicas, cuyos ecos llegaron a los países vecinos, ayudó a reforzar el carácter popular que adquirió la escuela como foco de transmisión cultural en los pueblos que, de forma evidente, rebasó las paredes de las aulas. Los relatos de las misiones contenidos en el libro de Memorias, constituyen una importante fuente para conocer la realidad del medio rural español de la década de los treinta (1992: 29 y ss.).

En acertadas palabras Félix Caudet afirmaba que representaron «una labor de divulgación cultural y de concienciación cívica» sin parangón en nuestra historia (1993: 83). Frente a criterios sobre su carácter en exceso folklórico y poco erudito, es preciso defender que la difusión de la cultura más popular y cercana a los pueblos buscaba sin duda una identificación más próxima y una puesta en valor de la cultura española en todas sus manifestaciones, idea ya planteada por los institucionalistas. En opinión de Fernández Soria las Misiones sobrepasaron ese llamado utopismo educacional y su carácter de caridad cultural (1995/1996: 400), para fomentar una auténtica «acción política directa», haciendo a los campesinos «partícipes» y «protagonistas colectivos» de la construcción de una nueva sociedad, o al menos acercando el conocimiento de unos nuevos valores de convivencia ciudadana.



Sin embargo y pese a los esfuerzos, la reducción de presupuestos destinados a estas campañas a partir de 1934 con el cambio de gobierno, y sobre todo a partir de 1935 supuso un freno a tan amable ilusión. Claramente tras la victoria en urnas de las derechas se volvía de nuevo «a una situación [análoga a la del período restaurador] en la que la España oficial, con todos sus organismos, daba la espalda abandonándola a su suerte a la España real» (Caudet, 1993, p. 104). En un acertado balance concluía Félix Caudet «Las Misiones actuaron en un contexto de grave crisis social y política [y económica], en un medio durante siglos empobrecido y degradado (...). Su acción cultural (o pedagógico-social) se vio limitada por esta realidad» (1993, p. 105). Aún así, también aquí los logros en cuanto a su labor auxiliar y complementaria hacia las escuelas y hacia la formación del magisterio de áreas rurales y su misión de extensión cultural hacia el medio rural en su conjunto, fueron notables pues reflejaron una voluntad real y un compromiso adquirido de transformación y progreso social que contribuyó a alentar el desarrollo espiritual y moral de muchas poblaciones históricamente olvidadas.

### **Conclusiones**

El estudio de los proyectos educativos y culturales de modernización desarrollados en el medio rural en la primera mitad del siglo XX constituye un tema fundamental para comprender, mediante un análisis comparado, los esfuerzos de transformación en los países latinoamericanos y europeos durante esta época. En el caso de México y España, una parte importante de sus programas políticos de modernización se enfocaron en la educación como un medio generador de cambio y progreso social y cultural de las poblaciones rurales cuyas condiciones de vida eran precarias y el acceso a la educación más limitado. En este contexto tanto en México como en España, la palabra misión que hasta el momento había estado asociada a la evangelización, comenzó a utilizarse para designar a un cierto tipo de intervención sociocultural laica que intentaba paliar la desigualdad evidente entre las posibilidades educativas que podían hallarse en la ciudad y en el campo. Ambos modelos, el cultural mexicano y el pedagógico español iban encaminados al mismo fin: extender la cultura, la ciudadanía y los valores de democracia, justicia y libertad a aquellos que ni siquiera sospechaban que existían estos derechos (García Alonso y Scagliola, 2009: 37).

México fue el primer país latinoamericano en diseñar una política activa de integración educativa de su población rural (García Alonso, 2021: 219). Sus líneas de actuación se centraron en llevar la educación, la cultura y las ciencias a las poblaciones más marginadas con el fin de erradicar el analfabetismo y

promover nuevos valores acordes al México moderno postrevolucionario. Al caso mexicano seguiría el de países como España y posteriormente Argentina, Uruguay, Ecuador, Colombia, Brasil, Guatemala y Cuba. La situación política, económica y social de cada país, así como la diversidad étnica y las necesidades prácticas de la vida cotidiana, influyeron de forma sustancial en la puesta en marcha de los proyectos educativos cuyo fondo común se concretó en el objetivo de extender la educación y la cultura hacia las zonas más alejadas. Siendo esto cierto cabe anotar que si bien el modelo mexicano pudo ser útil al caso de España en su organización y objeto recogidos e informados por Celaya, tuvo una aplicación diferente en la práctica, condicionada por sus particulares circunstancias, pues como explica García Alonso, el objetivo principal de las Misiones Culturales mexicanas era «crear una identidad compartida en un Estado con enormes desequilibrios étnicos y sociales, [forjando] una nación a partir de un conglomerado de comunidades con lenguas e historias diferentes» (2006: 193). Y en España, el problema no era de identidad étnica, «sino de desigualdad en el acceso a los bienes de la cultura [sobre todo y especialmente acusado en el medio rural]. En España no había indios, había pobres, y la miseria continuada durante generaciones había sido la responsable de la diferencia» (2006: 193). Sin embargo, estudiar las políticas educativas y culturales que siguieron los gobiernos revolucionarios y la acción de los círculos de intelectuales y artistas, comprometidos con su sociedad, en México y en España durante la primera mitad del siglo pasado no exime de identificar ciertos rasgos comunes al resto de procesos de cambio que se sucedieron en otros países latinoamericanos e, incluso, en Estados Unidos. La conformación de los nuevos Estados Nacionales, la plenitud del proceso modernizador respecto a las formas de relación social más tradicionales, la renovación de los sistemas educativos protectores de nuevos valores basados en la democracia, la libertad y la justicia social y la extensión cultural hacia las zonas periféricas, entre otras muchas cuestiones, constituyeron un entramado de transformaciones con amplias proyecciones en los tiempos y circunstancias de cada región. Si bien en el continente suramericano las esperanzas hacia un próspero futuro fueron mayores, al menos durante unas breves décadas, en Europa tras los años de la Gran Guerra y sobre todo durante el turbulento periodo histórico de entreguerras, el contexto internacional fue todo menos favorable a una política democrática consensuada y fundamentada en los citados valores. El gobierno del Frente Popular español, en guerra a partir de 1936, tuvo que hacer frente a políticas antidemocráticas sustentadas por el auge de movimientos fascistas que fueron ganando terreno en el continente hasta desencadenar la Segunda Guerra Mundial. En el caso de España, el asalto militar a la demo-

cracia y posterior triunfo del franquismo que impuso una larga dictadura, ahogaron toda la obra de reforma política, económica, social y cultural que los republicanos más progresistas habían puesto en marcha. El campo, sus escuelas y sus gentes quedaron, tras el breve paréntesis republicano, nuevamente desatendidas, aisladas y sumidas en la marginación.

## Referencias

- Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, AHSEP, caja 34, f. 255.
- Aguirre Lora, M<sup>a</sup> E. (2009). Imágenes de la nación en movimiento. El giro artístico en la educación mexicana (1920-1940 ca.). *Ethos Educativo*, 46, pp. 163-189.
- Aróstegui Sánchez, (1996). La República: esperanzas y decepciones. En: M. Tuñón de Lara (coord.). *La guerra civil española*, vol. 1 (pp. 10-58). Barcelona: ed. Folio.
- Azaña, M. (2007). Apelación a la República. La coruña, 1924 en Manuel Azaña *Obras completas II*.
- Bartolomé Cossío, M. (1882). Carácter, sentido y límites que debe tener la educación primaria en todos sus grados, Actas de las sesiones celebradas *Congreso Nacional Pedagógico* (pp. 82-86 y 195-196). Madrid: Librería de Gregorio Hernando.
- Bartolomé Cossío, M. (1915). Este es un libro de paz. Prólogo. En *Ensayos sobre Educación* de Francisco Giner de los Ríos. Madrid: Ed. de La Lectura.
- Bastian, J. P. (1989). *Los disidentes. Sociedades protestantes y revolución en México (1872-1911)*. México: Fondo de Cultura Económica, El Colegio de México.
- Calderón Mólgora, M. A. (2015). Texto de la conferencia «Educación rural, misiones culturales y cine en México: 1920-1933» Centro de Estudios de la Cultura y la Comunicación, Veracruz, México.
- Calderón Mólgora, M. A. (2018). México de la educación indígena a la educación rural. *Historia y Memoria de la Educación*, 7, pp. 153-190.
- Calles, P. E. (1925). Las ideas del Señor Presidente de la República en Materia de Educación. *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, III (8): 7.
- Carrillo García, G. (2017). Revoluciones y reformas agrarias durante el largo s XX latinoamericano, en Carrillo García, G. y Cuño Bonito, J. (ed.) *Historia agraria y políticas agrarias en España y América Latina desde el siglo XIX hasta nuestros días* (pp.147-238). Madrid: Ministerio de Agricultura Pesca y Medio Ambiente.
- Carrillo García, G. (en prensa). *La democracia incompleta. Historia de una idea revolucionaria previa a su triunfo*.
- Caudet, F. (1993). Las Misiones Pedagógicas. En: F. Caudet, *Las cenizas del Fénix. La cultura española en los años 30* (pp. 83-106). Madrid: Ediciones de la Torre.
- Cerdá Mondéjar, C. M. (2025). Educación y escuela rural en la Segunda República española. La experiencia republicana en la provincia de Murcia. Valencia: Tirant humanidades.
- Claude Fell, J. (1989). *Vasconcelos. Los años del águila 1920-1925*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917. Constitución publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 5 de febrero de 1917.

Constitución de la República española, 9 de diciembre de 1931.

Decreto de 29 de mayo de 1931 sobre creación de Misiones Pedagógicas, *Gaceta de Madrid* del 30/05/1931, pp. 1.033-1.034.

Díaz de la Guardia, E. (1982). La Enseñanza con Primo de Rivera, *Historia* 16, 71: 19-25.

Domínguez Domínguez, J. P. (2007). Real Patronato de las Hurdes (1922-1931) una institución de beneficencia al servicio de las Hurdes. *Revista de estudios extremeños*, 63, 1, 101-114.

Fernández Pastor, S. (2017). *Los Consejos de Protección Escolar en La Rioja durante la Segunda República (1931-1936)*. *Innovaciones y desarrollos metodológicos*. [Tesis doctoral. Universidad de Burgos].

Fernández Soria, J. M. (1995/1996). La educación popular entre la reforma y la revolución social. La Federación Universitaria Escolar (F.U.E.). *Historia de la Educación*, 14-15: 397- 416.

García Alonso, M. (2006). Reflexión sobre los fines y los medios. Las Misiones Pedagógicas en el marco internacional, en Eugenio Otero Urtaza y María García Alonso, *Las Misiones Pedagógicas 1931-1936*. (pp. 184-209). Madrid: Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales/Residencia de Estudiantes.

García Alonso, M. (2013). Intuiciones visuales para pueblos olvidados. La utilización del cine en las Misiones Pedagógicas de la Segunda República Española. *Cahiers de civilisation espagnole contemporaine*, 11 [En línea], doi.org/10.4000/ccec.4861.

García Alonso, M. (2021). La extensión pedagógica en Iberoamérica como modelo de acción política: las misiones educativas laicas. *Historia Caribe*, 38, pp. 209-236. <https://doi.org/10.15648/hc.38.2021.2819>.

García Alonso, M. y Scagliola, G. (2009). *Las Misiones socio-pedagógicas entre España y América: México- España- Uruguay*. UNED, Universidad de la República de Uruguay.

Gimeno Perelló, J. (2017). Por terrenos labrantíos: las Misiones Pedagógicas de la Segunda República. *eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado*, 14: 1-45.

Glenn, Ch. L. (2010). Political agendas through popular education: Mexico and Spain in the thirties. *Bordón*, 62 (3), 97-117.

Hall, L. B. (1985). *Álvaro Obregón. Poder y revolución en México, 1911-1920*. México: Fondo de Cultura Económica.

Hughes, Ll. (1951). *Las misiones culturales y su programa*. París: UNESCO.

Informes, situación en Durango t. III, 1911: 566.

Informes, Tabasco, t. III, 1911: 213.

Inman Fox, E. (1997). *La invención de España*. Madrid: Catedra.

López Martín, R. (1994). *Ideología y educación en la Dictadura de Primo de Rivera (I)*.

*Escuelas y Maestros*. Valencia: Universidad de Valencia.

Loyo, E. (2003). *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*. México: El Colegio de México. <https://doi.org/10.2307/j.ctv3f8psk>.

Llopis, R. (1930). Pedagogía soviética. Hablando con Lunatcharski. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 837, pp. 18-24.

Llopis Ferrándiz, R. (16 de abril de 1931). La Escuela y el Pueblo. Lo que hará la República. *Crisol*, 13.

Llorens Lastra, M.C. (2019). *Las misiones pedagógicas de la II República (1931-1936). Modernidad, ruralidad y vanguardia en la España contemporánea*. Tesis doctoral Universitat Pompeu Fabra.

Memorias del Patronato de Misiones Pedagógicas, 1992, p. XIV.

Meer, F. de (1978). *La Constitución de la II República: autonomías, propiedad, Iglesia, enseñanza*. Pamplona, Ediciones Universidad de Navarra (EUNSA).

Mena, J. de la Luz (1936). *Educación Racionalista. Doctrina y Método*. México.

Meneses Morales, E. (1983). *Tendencias educativas oficiales en México, 1821-1911*. México.

Moraga Valle, F. (2022). Gabriela Mistral en la reforma educativa vasconcelista. Agrarismo, escuelas nuevas y revolución mexicana, 1920-1952. *Amoxtli, Historia de la Edición y la lectura*, 9. doi 10.38123/amox9.322.

Otero Urtaza, E. (1982). *Las misiones pedagógicas: una experiencia de educación popular*. Sada (A Coruña): Eds. do Castro.

Otero Urtaza, E. y García Alonso, M. (2006). *Las Misiones Pedagógicas, 1931-1936. Catálogo Exposición itinerante*. Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales y la Residencia de Estudiantes.

Pacheco Cruz, S. (1953). *Recuerdos de la propaganda Constitucionalista en Yucatán, en una semblanza de la vida, actuación y asesinato del gobernador, Felipe Carrillo Puerto*. Apuntes históricos, Mérida, s.e.

Palacios Lis, I. (1985). Cuestión social y educación: un modelo de regeneracionismo educativo. *Historia de la Educación*, 4, 305-319.

Pozo Andrés, M<sup>a</sup> M. (2013). La construcción y la destrucción de la nación cívica desde la escuela en la Segunda República, *HISPANIA NOVA. Revista de Historia Contemporánea*, 11.

Rabazas Romero, T., & Sanz Simón, C. (2025). Desvelando la práctica educativa en la España de Primo de Rivera a través de la Inspección de Primera Enseñanza (1923-1930). *Revista De Educación*, 1(407), 243-265. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-407-660>.

Rocha Islas, M. E. (2023). Elena Torres Cuéllar, creadora del proyecto de las Misiones Culturales en 1926. *Historias*, 111, pp. 47-62.

Safford, F. (1991). Política, ideología y sociedad, en Bethell, L. (ed.) *Historia de América Latina* Vol. 6 (pp. 42-104).

Santiago Sierra, A. (1973). *Las Misiones Culturales*, DF, México, *Sepsetentas*, 11, Secretaría de Educación Pública.

Sarmiento, D. F. (ed. 2011). *Educación popular*. Argentina: UNIPE, Editorial Universitaria, Buenos Aires.

Vasconcelos, J. (1938) *El desastre*. México: Botas.

Vasconcelos, J. (1938) *La tormenta*. México: Botas.

Vasconcelos, J. (1950) *Discursos*. México: Botas.

Vasconcelos, J. (1981) *Textos sobre educación*. México: Secretaría de Educación Pública, «SepSetentas, 8».

Vasconcelos, J. (ed. 2011). *José Vasconcelos. La creación de la Secretaría de Educación Pública*. Selección de textos pertenecientes a *La tormenta* y *El desastre* de José Vasconcelos, y tomados de la edición hecha por el FCE. Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México Secretaría de Educación Pública-

Vaughan, M. K. (1982). *The State, Education, and Social Class in Mexico, 1880-1928*. DeKalb: Northern Illinois University Press.

Vera Estañol, J. (1957). *La Revolución Mexicana: orígenes y resultados*. México: Editorial Porrúa.

Victoria Moreno, D. (2015). Sociedad y Primera enseñanza en la Cartagena Contemporánea. En: R. Montes Bernárdez (coord.), *Maestros y Escuelas en la Región de Murcia 1750-1950* (pp. 249-264). VIII Congreso de Cronistas Oficiales de la Región de Murcia. Murcia: Nausícaä.

Zea, L. (1978). *Filosofía de la historia americana*. México: Fondo de Cultura Económica.