



ISBN: 978-607-30-0180-9

Universidad Nacional Autónoma de México

Instituto de Investigaciones  
sobre la Universidad y la Educación

[www.iisue.unam.mx/libros](http://www.iisue.unam.mx/libros)

---

María Esther Aguirre Lora (2017)

“Artistizar al ciudadano, despliegue de un territorio en la modernidad, ca. 1920-1940”  
en *Modernizar y reinventarse. Escenarios en la formación artística, ca. 1920-1970*, María Esther Aguirre Lora (coord.), IISUE-UNAM, México, pp. 67-106.

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

## Artistizar al ciudadano, despliegue de un territorio en la modernidad, ca. 1920-1940<sup>1</sup>

María Esther Aguirre Lora\*

Lo verdaderamente maravilloso de esos años de 21 a 24 fue, sin embargo, la explosión nacionalista que cubrió a todo el país. Era un nacionalismo sin xenofobia, no era anti nada, sino pro México[...] De la noche a la mañana, como se produce una aparición milagrosa, se pusieron de moda las canciones y los bailes nacionales, así como todas las artesanías populares[...] Domingo a domingo en la explanada principal del Bosque de Chapultepec se dieron conciertos y bailes a los que asistían verdaderas muchedumbres que aplaudían del modo más caluroso[...] Volvieron a leerse los autores mexicanos, *El Periquillo* o *Los bandidos de Río Frío* [...] Y no hubo una casa en la que no apareciera una jícara de Olinalá, una olla de Oaxaca o un quexqueme chiapaneco. En suma, el mexicano había descubierto su país y, lo más importante, creía en él.

Daniel Cosío Villegas<sup>2</sup>

Uno de los indicios de lo que podríamos llamar el “giro artístico” en la escuela básica, siempre en el contexto de los programas educativos neoliberales, bien puede remontarse a finales de la década de

\* Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-UNAM.

1 En la línea de historiografía de la educación artística en la escuela básica, he escrito, entre otros, los siguientes textos, de los cuales recupero algunos planteamientos en este capítulo: “En pos de la construcción del sentido de lo nacional. Universos sonoros y dancísticos en la escuela mexicana (ca. 1920-1940)”, 2006; “Arquitectura musical en la escuela rural mexicana (ca. 1920-1940)”, 2007; “De cómo se introdujo la enseñanza de la música en la escuela primaria”, 2007; “Imágenes de la nación en movimiento. El giro artístico en la educación mexicana (ca. 1920-1940)”, 2009; “Artistic Education, a *Laboratory* to the Fashioning of Mexican Identity (ca. 1920-1940)” (en prensa).

2 Daniel Cosío Villegas, *Memorias*, 1976, p. 94.

los noventa, cuando la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), alarmada frente a las diversas crisis que aquejan a nuestras sociedades, señaló el arte como una de las dimensiones formativas imprescindibles, e hizo un llamado a la necesidad de impulsarlo en todas sus manifestaciones, no sólo a lo largo de los distintos niveles escolares, sino también en el curso de la vida humana. En relación con la obligatoriedad de su enseñanza en la escuela básica —que es el caso que aquí interesa poner de relieve— apelaba a la participación, en múltiples formas, de pintores y dibujantes, músicos, poetas, dramaturgos, directores, actores y bailarines, capaces de multiplicar los espacios artísticos formativos.<sup>3</sup>

El asunto, sin embargo, en su aparente novedad y actualidad, no es inédito; diría yo que es una constante en los momentos percibidos como críticos a lo largo de nuestra historia, donde los conflictos posibilitan vislumbrar algunas vías de transformación que hacen hincapié en dimensiones educativas ignoradas, en las que podría encontrarse *claves* para revertir la situación. En este caso, remite a otros momentos fundadores de nuestra mexicanidad donde (en el contexto de un país devastado, con fracturas y polarizaciones de distinta magnitud en el tejido social, que mal que bien apenas se recuperaba del movimiento armado de 1910, en medio de un clima de crisis internacional y la amenazante presencia del poderoso vecino del norte) otro grupo dirige una convocatoria similar al conjunto de la sociedad. Se trata del círculo de intelectuales, artistas y políticos, maestros y funcionarios, aglutinados en torno a la carismática presencia de José Vasconcelos, rector de la universidad y ministro de la recién fundada Secretaría de Educación Pública (1921-1924),<sup>4</sup> durante el gobierno del general Álvaro Obregón (1920-1924), cuya

3 UNESCO, "Llamamiento para la promoción de la educación artística y de la creatividad", 1999.

4 Vasconcelos (1881-1959), miembro de la generación del Ateneo de la Juventud que en 1907 iniciara un movimiento de transformación cultural humanista y espiritual, alternativo al de los círculos positivistas; éste se enlazaría con el movimiento revolucionario de 1910 y sus demandas democráticas. Los ateneístas fundaron la Universidad Popular (1913) con la intención de acercar la cultura a las clases trabajadoras. En 1920, con la llegada de Álvaro Obregón a la presidencia de la república, Vasconcelos es nombrado casi simultáneamente rector de la universidad y ministro de Educación Pública (1921-1924), desde donde impulsa uno de los

apuesta era impulsar un amplio programa de “regeneración social” donde la educación —no sólo la instrucción en cuanto tal—, así como la cultura en general y el arte tuvieran un lugar privilegiado en la empresa de modernizar a la sociedad, contribuyendo a subsanar las desigualdades y marginaciones de la población en general. La situación, iniciada por Vasconcelos, se prolongará en el curso de los gobiernos revolucionarios, aproximadamente de los años 1920 a 1940,<sup>5</sup> lo cual se constituye en la matriz de los respectivos imaginarios que aún hoy se evocan con nostalgia; se trata del momento culminante en la construcción de la identidad nacional.

Se sabía que la nueva nación, revolucionaria, se enfrentaba a la tarea de reinventarse: del desmantelamiento del gobierno dictatorial de Porfirio Díaz, con una duración de más de treinta años (1884-1910), transitaba al establecimiento de un nuevo orden social, con miras a su despliegue industrial y su legitimación; estaba urgida de definiciones entre las que se encontraba la de formar una identidad compartida por amplios sectores donde *lo mexicano* integrara la diversidad étnica y las ricas raíces de las culturas antiguas<sup>6</sup> en un todo homogéneo capaz de construir un *nosotros* colectivo,<sup>7</sup> tareas de las

---

proyectos educativos y culturales de mayor envergadura en el México contemporáneo. En 1929 fue candidato a la presidencia del país.

- 5 Me refiero a los gobiernos posteriores al movimiento armado, conocido como Revolución Mexicana (1910-1920); es decir, los de Álvaro Obregón (1920-1924), Plutarco Elías Calles (1924-1928), a lo que se conoció como Maximato (presidencias de Emilio Portes Gil, 1928-1930, Pascual Ortiz Rubio, 1930-1932, y Abelardo Rodríguez, 1932-1934) y Lázaro Cárdenas (1934-1940). Entre ellos, si bien existen diferencias fundamentales que se traducen en su concepción de la educación y la cultura, también es posible percibir ciertas líneas de continuidad y un fuerte compromiso con el programa de educación popular, la del campo y de la ciudad, la de los niños, los campesinos, los obreros y los adultos en general. Se transita de un periodo de reconstrucción nacional al de modernización económica, social y cultural, con miras a la industrialización del país.
- 6 Manifestaciones en torno a la construcción de la identidad mexicana se pueden rastrear, en una perspectiva de tiempo largo, desde los primeros años del siglo XIX.
- 7 Mónica Quijada, “IX. ¿Qué nación? Dinámicas y dicotomías de la nación en el imaginario hispanoamericano?”, 2003, p. 315.

que se habría de ocupar, en pleno, el Estado, inmerso en un campo de fuerzas que mediarían en la empresa.<sup>8</sup>

Por lo demás, sabemos que las identidades colectivas no necesariamente derivan de decretos y constituciones, sino del plano de lo simbólico que acontece en el campo de la subjetividad, ámbito donde se producen imaginarios colectivos de pertenencia a una *comunidad* ficticia,<sup>9</sup> unida por recuerdos, tradiciones, historias, costumbres, lealtades, destinos compartidos, en un proceso que no necesaria ni exclusivamente se da de arriba abajo.<sup>10</sup>

En este tenor, el *nacionalismo mexicano revolucionario*<sup>11</sup> renovará las “atmósferas nacionales” del siglo XIX, al darles nueva fuerza y recurrir a la perspectiva estética como una dimensión clave para la reconstrucción del país y la integración de los grupos sociales, unidos por el sentimiento compartido de experimentarse mexicanos. Es entonces cuando se logrará una articulación inédita entre el discurso artístico y el educativo.

Así, la educación artística de la escuela básica, durante los años 1920-1940, terminó por ser un espacio de exploración e invención, en el cual la audacia de las propuestas, lo novedoso de las prácticas que se quería instaurar, aunado a la reflexión teórica sobre lo que se

8 Véase Mary K. Vaughan, *La política cultural en la Revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*, 2001; Elsie Rockwell, *Hacer escuela, hacer Estado*, 2007; Romana Falcón, “Los trozos de la nación”, 2007.

9 Puede decirse, siguiendo a Pérez Vejo, con respecto a la nación como construcción histórica referida al problema de las identidades colectivas, que “es un asunto político en cuanto a sus causas y consecuencias, pero no en cuanto a la forma como se lleva a cabo. Es un proceso mental cuyo funcionamiento tiene más que ver con el desarrollo de modelos culturales, que con la actividad política propiamente dicha. Sentirse miembro de una nación es una cuestión de imágenes mentales” (“La construcción de las naciones como problema historiográfico: el caso del mundo hispánico”, 2003, p. 278).

10 Véase Benedict Anderson, *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, 1991, p. 24; Tomás Pérez Vejo, “La construcción de...”; Mónica Quijada, “IX. ¿Qué nación?...”.

11 Entre los siglos XVIII y XIX, se experimenta la desintegración del orden monárquico, lo cual plantea a los círculos de políticos y pensadores de ambos lados del Atlántico el problema de construir y legitimar un nuevo orden político que reemplazara al anterior, de modo que tendrá lugar el inicio de un periodo centrado en la construcción de las naciones. Se trata de un fenómeno ampliamente estudiado por Gellner, Hobsbawm, Smith, entre otros, que han avanzado distintas explicaciones al respecto.

planteaba, no tenían precedentes en lo que se había hecho en el terreno de la instrucción pública en las décadas anteriores: por primera vez las políticas educativas y las culturales habrían de conjuntarse y referirse a la escuela básica, integrando, además, una original propuesta de alfabetización masiva y de difusión cultural entre amplios sectores de la población.

## CONTEXTOS Y CIRCUNSTANCIAS

Ahora bien, en cuanto a esta temática puede decirse que la historiografía del arte en México, desde distintas vertientes y momentos históricos, ha sido un campo muy bien abonado, aunque no se puede decir lo mismo de la historiografía de la formación artística en general en donde, si bien existen logros importantes, aún encontramos considerables vacíos en unas áreas más que en otras.

En un somero recorrido por las investigaciones mexicanas de corte historiográfico referidas a la escuela básica de los gobiernos revolucionarios, realizadas en el curso de las tres últimas décadas y vinculadas con la zona metropolitana, cobran relevancia dos tipos de obras:<sup>12</sup>

Las que abordan el asunto de la educación artística en la escuela básica como parte de un contexto más amplio; en este sentido, puedo referirme fundamentalmente al trabajo de Ernesto Meneses Morales, *Tendencias educativas oficiales en México, 1911-1934* (Centro de Estudios Educativos, 1986), donde, al analizar el programa educativo de Vasconcelos, necesariamente lo trata brevemente; lo mismo sucede con Claude Fell en *José Vasconcelos. Los años del águila (1920-1925). Educación, cultura e iberoamericanismo en el México postrevolucionario* (1989), en la obra coordinada por Pablo Latapí, *Un siglo de educación en México* (1998), que introduce un

12 No considero aquí los artículos publicados en revistas ni las ponencias presentadas en distintos encuentros nacionales e internacionales.

capítulo sobre la educación artística y la vida cultural.<sup>13</sup> Asimismo, Engracia Loyo, por su parte, en *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928* (1999), toca tangencialmente el problema.

Existe otro grupo de obras dirigidas a campos artísticos específicos en las que se aborda el tema que nos ocupa, en el contexto de un universo y de un corte temporal más amplio, aunque siempre circunscritas a la región metropolitana. Puede mencionarse al respecto, entre las más recientes, dos publicaciones que se realizaron en el contexto de los centenarios: la coordinada por Aurelio de los Reyes, *La enseñanza del arte* (2010), en la que se abordan diversos aspectos e instituciones involucrados en la enseñanza de las artes plásticas en México,<sup>14</sup> la de Roxana Guadalupe Ramos Villalobos, *Una mirada a la formación dancística mexicana (ca.1919-1945)* (2009, que da cuenta del proceso de institucionalización de la formación de bailarines en México), y la de la actriz e historiadora Josefina Brun, *El teatro para niños y jóvenes en México, 1810-1910* (2011), donde se plantean, en una perspectiva de tiempo largo, distintas experiencias teatrales en el ámbito de la educación formal y la no formal.

En relación con este segundo grupo de publicaciones, es ineludible hacer mención a la ya clásica colección *Historia social de la educación artística en México (notas y documentos)*, que coordinara Néstor García Canclini (años ochenta). Se trata de indagaciones efectuadas con fuentes primarias que aportan una mirada interpretativa del problema; por lo menos tengo conocimiento de tres relacionados con la escuela básica que,<sup>15</sup> no obstante su brevedad —no

13 Me refiero al capítulo de Sylvia Durán, "XXV. La educación artística y las actividades culturales", con una revisión del campo en una perspectiva de tiempo largo que abarca desde la vida novohispana hasta la época contemporánea, pp. 384-414.

14 Particularmente destaco, en relación con el propósito de este texto, los capítulos del propio De los Reyes, "La enseñanza del dibujo en planes integrales de educación en el siglo XIX", 2010, pp. 93-129, y el de Julieta Ortiz Gaytán, "Ideales de los nuevos tiempos: el arte y la educación como mejoramiento social (1921-1932)", 2010, pp. 219-260.

15 Uno de Susana Dultzin, "La educación musical en México (antecedentes: 1920-1940)", 1981, y dos de Francisco Reyes Palma, "La política cultural en la época de Vasconcelos (1920-1924)", 1981, y "Un proyecto cultural para la integración nacional, periodo de Calles y el Maximato (1924-1934)", 1984.

llega a cincuenta páginas cada uno de ellos—, aportan una mejor comprensión de los procesos.

Con base en lo planteado hasta aquí, mi propósito en este capítulo es, por un lado, avanzar algunas explicaciones en relación con las condiciones que favorecieron que la cuestión artística emigrara al ámbito de la escuela popular en el México revolucionario;<sup>16</sup> por otro, aproximarme al papel que las artes jugaron, mediante la educación de masas, en la construcción de la subjetividad de los *mexicanos*.

La indagación realizada procede de: 1) expedientes, inventarios, circulares y otros documentos del Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, Fondo Departamento de Bellas Artes [AHSEP-DBA] y Fondo Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios, Escuelas rurales [AHSEP-DGEP]; 2) *Boletines de Educación*, t. I, 1914-1915; 3) *Boletines de la Secretaría de Educación Pública*, tt. I al X, 1922 a 1931, México, Departamento Editorial [BSEP]; 4) *El Maestro Rural* (1932-1939), revista de la Secretaría de Educación Pública [EMR]; 5) prensa, obras de la época y legislación educativa.

Para darle curso a mi propósito propongo dos coordenadas, que pueden hacer las veces de herramientas epistémicas, fértiles por sus posibilidades de explicación, donde convergen múltiples miradas; me refiero a *paisaje estético y artistización del ciudadano*.

## PAISAJE ESTÉTICO<sup>17</sup>

Ya en el último tramo del siglo XIX, para los liberales en el poder, como buenos ilustrados, era una verdad bien sabida que la educación popular podría ser una de sus mejores cartas políticas, puesto

16 Distingo, con Stanley Robert Ross y Alan Knight, dos fases en el movimiento revolucionario: el de la lucha armada, que abarca de 1910 a 1915, y el cultural, que se puede prolongar hasta 1940 aproximadamente.

17 Derivo *paisaje estético* del concepto *paisaje sonoro*, propuesto hacia los años sesenta por el músico R. M. Schafer, cabeza del World Soundscape Project, que se refería al estudio de los entornos sonoros para aplicarlo al entorno sensible —biósfera estética, podríamos decir—, cuyas imprints histórico-culturales nos envuelven y nos constituyen como sujetos.

que ella permitiría la formación de una conciencia común, con pleno reconocimiento de las leyes e instituciones republicanas, así como la cohesión de todos los mexicanos, al zanjar sus diferencias en la identificación con el “alma nacional”, a cuya forja Justo Sierra (1848-1912)<sup>18</sup> recurría obsesivamente para poder avanzar en el proyecto de nación civilizada, como forma de cohesión interna y defensa frente a los peligros potenciales del exterior.<sup>19</sup> La empresa implicaba fraguar, en virtud de la identidad cultural cuya representación era *lo mexicano*, vínculos simbólicos entre toda la población. La discusión, sin embargo, estaba abierta para definir lo que habría de caracterizarse como mexicano; en ella participaban intelectuales de distintas procedencias, para quienes no era claro si por tal habrían de recuperar lo popular y lo indígena, tan cuestionados por el “oscurantismo” del que, se consideraba, estaban rodeados.<sup>20</sup>

Ahora bien, si el debate en torno al lugar de lo cultural en la educación y al sentido de lo mexicano, como identidad colectiva, ocurría conforme avanzaba el siglo XIX, ¿cuál es la novedad en relación con el planteamiento de los gobiernos revolucionarios?

Más allá de la considerable transformación experimentada en la historia del país a raíz del movimiento revolucionario y no obstante algunas líneas de continuidad con respecto al pasado en las nuevas prácticas culturales, el giro en la concepción de la cultura fue de ciento ochenta grados. Habían madurado las reflexiones y búsquedas que practicaban, desde los primeros años del siglo XX, diversos grupos pensantes, entre ellos los miembros del Ateneo de la Juventud,<sup>21</sup>

18 De vasta preparación, formó parte de los círculos intelectuales de la época como escritor, historiador, periodista y político. Ocupó cargos relevantes durante el gobierno de Porfirio Díaz, uno de los cuales fue el de ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes (1905-1911), cuya propuesta de creación fue iniciativa suya. Es el creador del proyecto de la Universidad Nacional de México (1910).

19 Claude Dumas, *Justo Sierra y el México de su tiempo, 1848-1912*, vol. I, 1992, p. 460; María Eugenia Chaoul, “Enseñar la religión de la Patria: tiempo y espacio en la escuela primaria porfiriana”, 2007, p. 295.

20 Henry Schmidt, *The Roots of Lo Mexicano. Self and Society in Mexican Thought, 1900-1934*, 1978, pp. 38-63.

21 Fundado en 1909, estuvo integrado, de acuerdo con el propio Vasconcelos, por “los escritores Alfonso Reyes, Pedro Henríquez Ureña, Julio Torri, Enrique González Martínez, Rafael López,

en las que estaba presente la misma concepción de cultura y el papel que el Estado habría de asumir en relación con ésta y con la educación; pueden encontrarse planteamientos referidos a la necesidad de democratizar la cultura, consecuentes con el momento político que se vivía, los que impugnaban que las bellas artes continuaran siendo “artículo de lujo y de importación”.<sup>22</sup> Pero en los ambientes artísticos de estas décadas veinte a cuarenta también confluían diversos movimientos vanguardistas procedentes de los escritores estridentistas, de los grupos ligados a la revista *Contemporáneos*, de los artistas plásticos abocados al arte gráfico que fundarán el Taller de la Gráfica Popular (1937), de los grupos de artistas aglutinados en la Liga de Escritores y Artistas Revolucionarios (1934), quienes pugnan por irrumpir en el academicismo de las escuelas de arte explorando otros lenguajes artísticos y movidos por la utopía de proyectarse a las masas, a lo que se sumaban las voces renovadoras procedentes de la *pedagogía de la acción*, de John Dewey (Estados Unidos, 1859-1952);<sup>23</sup> de la revolución soviética artístico-cultural impulsada por Anatoly Lunacharsky (URSS, 1875-1933) y algunos exponentes del movimiento *escuela nueva* —Francisco Ferrer Guardia (España, 1859-1909), Ovidio Decroly (Bélgica, 1871-1932), William Kilpatrick (EU, 1871-1965).<sup>24</sup>

---

Roberto Argüelles Bringas, Eduardo Colín, Joaquín Méndez Rivas, Antonio Medis Bolio, Rafael Cabrera, Alfonso Cravioto, Martín Luis Guzmán, Carlos González Peña, Isidro Fabela, Manuel de la Parra, Mariano Silva; el filósofo Antonio Caso; los arquitectos Jesús T. Acevedo y Federico Mariscal; los pintores Diego Rivera, Roberto Montenegro y Alfredo Ramos Martínez; los músicos Manuel M. Ponce y Julián Carrillo”. Carlos Monsiváis, *La cultura mexicana en el siglo XX*, p. 27.

- 22 “La obra revolucionaria de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes”, *Boletín de Educación*, vol. I, núm. 2, 1915, p. 13 y ss.
- 23 La propuesta del pensador estadounidense John Dewey fue ampliamente difundida en México durante el periodo revolucionario por simpatizantes de distintas procedencias, entre las que se cuenta Vasconcelos, en su función de ministro de Educación; también por la acción sistemática de su discípulo Moisés Sáenz (1888-1941), como subsecretario de Educación Pública (ca. 1925-1935).
- 24 La Escuela Nueva constituye un movimiento complejo que aglutina diversas experiencias, propuestas y teorías, procedentes de distintas perspectivas ideológicas, el cual favorecía el diálogo e intercambio entre comunidades de educadores más allá de los espacios locales. Si bien su origen se puede situar en el último tramo del siglo XIX, toma su nombre, de acuerdo con María de Mar Pozo, de la primera New School fundada en Gran Bretaña con el nombre de

Por otra parte, la propuesta vasconceliana puesta en movimiento mediante la Secretaría de Educación Pública (SEP),<sup>25</sup> que integraba educación, arte y cultura, constituirá la “cultura estética”, ampliamente discutida y estudiada desde los años del Ateneo,<sup>26</sup> por las perspectivas que abría para regenerar el espíritu de las capas más humildes de nuestra sociedad, al darles “una distracción que no les cuesta nada y que eleva sus espíritus para los deseos de mayor bienestar, alejándolos de los vicios o de la simple holganza”.<sup>27</sup> Se trataba de elevar a rango constitucional, como otros tantos derechos que ya se habían establecido en 1917, el derecho a la cultura.

En todo ello se operaba una transición importante entre lo que fuera la utopía decimonónica de la *comunidad cívica*, tendiente a la integración política y social mediante la inclusión de los ciudadanos en el proyecto de nación civilizada, regulada por leyes e instituciones que normalizarían las diferencias de origen, a la aspiración de constituir una *comunidad cultural* en los inicios del siglo xx,<sup>28</sup> concepciones que requerían afinar las formas de intervención, de tal modo que al lado de los héroes y símbolos patrios, del estudio de la historia, la geografía y el civismo, se pudieran integrar universos sonoros y dancísticos, piezas teatrales, una importante dotación de lecturas, imágenes visuales y colores genuinamente mexicanos, los cuales hablaran de aquel México ignoto que se revelaba frente a los cánones occidentales dominantes, proyectándose al ámbito de lo nacional y lo cosmopolita como una nación homogénea.<sup>29</sup>

---

Abbotsholme (1889). Todo esto se da en el contexto de la modernización e industrialización y el despliegue de los sectores medios.

25 En el Proyecto de Ley para la creación de una SEP federal (1920), se establecen tres departamentos, de igual importancia y estrecha vinculación entre sí: Escolar, de Bibliotecas, de Bellas Artes. Véase “La discusión del presupuesto para 1923”, *Boletín de la SEP* [en adelante, *BSEP*], vol. I, núm. 3, enero de 1923, p. 85.

26 Plotino, Platón, Aristóteles, Schopenhauer, Nietzsche, Bergson se encuentran entre las lecturas favoritas.

27 *BSEP*, vol. I, núm. 3, 1923, p. 85.

28 Mónica Quijada, “IX. ¿Qué nación...”

29 Como sabemos, la noción *comunidad imaginada*, de Benedict Anderson, referida a la nación como una construcción que se da en el contexto de la configuración de los estados modernos, ha resultado ser una herramienta historiográfica fértil para abundar en el papel que

Este programa de “regeneración cultural” resultaba ser el polo de tensión complementario a la “regeneración político-social” que se planteara a lo largo del XIX, ya que, siguiendo a Smith y a Hutchinson, podría pensarse que cuando el nacionalismo político fracasa o está agotado, son los nacionalistas de la cultura los que ofrecen nuevos modelos y dan salida a los diversos tipos de energía colectiva, movilizandolos a numerosos miembros de la comunidad que hasta entonces no se habían implicado.<sup>30</sup>

De hecho, la fragua de la nación mexicana no podría limitarse, como alguna vez se llegó a pensar en el XIX, preponderantemente a las “comunidades de imprenta”, como forma privilegiada de representación cultural. Había que considerar, además, otros registros, capaces de mover a la gente en la medida en que le fueran comprensibles, lo cual nos ubica en la dimensión popular, cotidiana, de la nación.<sup>31</sup>

El problema de la construcción de la nación constituye, de este modo, un nudo al que se enlaza el asunto de lo mexicano como identidad cultural compartida y como memoria colectiva, que nos remite al entorno sensible en el que una comunidad vive cotidianamente inmersa, lo cual nos lleva directamente a la construcción histórico-cultural de imaginarios visuales, sonoros, verbales, gestuales, plasmados en formas de comunicación e interacción en comunidades específicas. Se trata de un entorno al que llamo, a partir de las aperturas que ha posibilitado el reposicionamiento de la estética tradicional, *paisaje estético*,<sup>32</sup> el cual puede servirnos para aproximarnos a la *urdimbre*

---

al respecto ha jugado la escolarización. Con respecto a dicha noción hay distintas posturas críticas.

30 Anthony Smith, *Nacionalismo y modernidad*, p. 144.

31 *Ibid.*, p. 250 y ss; Katyia Mandoki, *La construcción estética del Estado y la identidad nacional*. Prosaica III, 2007, p. 30 y ss.

32 Es decir, si bien la estética por su misma matriz conceptual hace hincapié en el sujeto cuya facultad es la percepción sensible a diferencia de la percepción racional —esto ya Kant lo señaló en su *Crítica del juicio* (1790)—, de entrada marca la diferencia entre las formas de conocimiento racional y de conocimiento sensible, entre los distintos lenguajes y lógicas que se ponen en movimiento en cada caso. Así, pues, la estética centra la condición del sujeto en el mundo, como ser vivo abierto a cuanto lo rodea, capaz de percibirlo, de ser permeable a ello; facultad sensible que se construye histórica y culturalmente. Sin embargo, a la vuelta de los años, parecería que la estética se ha reducido al ámbito de la creación artística —autor, receptor, obra de arte—, como aquellos eventos sorprendentes que se originan en el ámbito

*sensible de lo mexicano* en el que la población se reconoce en una gama de sabores, olores, entornos sonoros, músicas, movimientos, palabras, gestos, colores envolventes, que se amalgaman de distinta manera en cada ambiente y crean circuitos de pertenencia.

Pero más allá de lo que pudiera ser un *giro romántico* volcado a la sociedad hacia el reconocimiento de lo propio, hay un proceso que no podemos perder de vista en este contexto: se trata de un momento histórico de legitimación del Estado-nación, que ya se mencionó, movido por una intención de integrar las poblaciones dispersas a lo largo y ancho del territorio, donde las artes de gobierno ensayaban otras vías para relacionarse con la población,<sup>33</sup> más en el plano de lo sensible que de lo cognoscitivo: se buscaba “un México que le hablara” a amplios sectores de la población, con seducción, convencimiento, persuasión..., deslumbrándolos —distintas variantes retóricas, podríamos decir— con lo que se propiciaría una fuerte identificación cultural entre todos ellos —identidad nacional—.<sup>34</sup> Aquí el *paisaje estético de lo mexicano* resulta determinante como matriz de la que se nutrirán los artilugios —palabras, colores, movimientos, gestualidades, rituales, sonidos, imágenes— del círculo de artistas, intelectuales, políticos y educadores, de alguna manera involucrados en el arte de gobernar.

De Vasconcelos —ministro de Educación durante el gobierno de Álvaro Obregón— a Vázquez Vela —ministro durante los últimos años del gobierno de Lázaro Cárdenas—, se supo mover los resortes emotivos de las masas al convocarlos, provocar adhesiones, sorprendiéndolos con los espectáculos masivos, desbordantes, con rituales escenográficos plenos de ritmos, movimientos y colorido, con el embellecimiento envolvente de la ciudad, la escuela, los jardines públicos, los barrios marginales; con la fuerza de la palabra.

---

de la sensibilidad y se ha perdido de vista la vida cotidiana, donde la relación con el otro se da mediada por esta misma condición sensible (véase Katya Mandoki, *Prosaica. Introducción a la estética de lo cotidiano*, 2004).

33 Romana Falcón, “Los trozos de...”, p. 541.

34 Véase Peter L. Berger y Thomas Luckmann, *La construcción social de la realidad*, 1968; Ernest Gellner, *Naciones y nacionalismos*, 1983; Benedict Anderson, *Imagined Communities: Reflections...*; Anthony Smith, *Nacionalismo y modernidad*.

En el reconocimiento de lo propio, lo mexicano, se transitará del “emblanquecimiento” porfiriano, como aspiración racial, cultural, afín a la condición europea, al oscurecimiento vasconcelista, como revelación de los rostros morenos y la piel oscura, lo que da cuenta de la diversidad étnica y cultural del país, de la existencia de campesinos, obreros, indios, mestizos, mulatos —el muralismo fue el mejor aliado—, materia prima de la propia *estética de la cultura mexicana*.

## ARTISTIZAR AL CIUDADANO

En el imaginario de los círculos liberales del siglo XIX ya estaba planteada la disyuntiva entre barbarie o civilización; de ahí la necesidad imperante de civilizar, de instruir para formar una nación de ciudadanos conforme a los parámetros urbanos y europeos que, si bien generaría nuevas formas de inclusión/exclusión, apuntaba a la *ciudadanización* de la población, hecha de orden, de disciplina, de disposición para el trabajo, de respeto a las instituciones, impulsores del progreso social.<sup>35</sup> En el caso de los gobiernos revolucionarios, al hacer del arte-cultura el medio idóneo para lograr el comportamiento virtuoso, capaz de elevar la calidad moral, espiritual de los ciudadanos, de combatir los vicios sociales, puede decirse que se da un desplazamiento más: del ciudadano “cívico” a su *artistización*, con la complicidad de una pléyade de pintores, escultores, diseñadores gráficos, escritores, teatreros, bailarines.

Pero esto se conjuga con la nueva perspectiva asumida entre los artistas, que se replantean su papel social esforzándose por dejar atrás el arte de las élites porfirianas, su sentido de *divertimento* en espacios cerrados y restringidos, a los que sólo tenían acceso las clases pudientes —como la música del salón familiar y de los conservatorios—; la pintura de caballete; los museos; el coleccionismo privado, las funciones teatrales y operísticas en espacios cerrados. El eco de las vanguardias irrumpe en el academicismo de la época y la influencia de la Revolución soviética —con Lunacharsky en las po-

35 Mora, 1836, pp. 61-63, citado en Mónica Quijada, “IX. ¿Qué nación?...”, p. 310.

líticas educativas y culturales a la cabeza— apunta a revisar el papel social del artista, su vinculación con la cultura local, el sentido de su obra, su relación con el público más amplio y directamente con las masas, y se exploran tanto formas de integrar las artes a la vida diaria, al embellecerla, como de plantear el intercambio más fértil entre los distintos campos artísticos.<sup>36</sup>

En la tarea de regeneración mediante la cultura los artistas tendrán un lugar protagónico e inédito, al estrenarse como maestros de la escuela popular en el programa de Vasconcelos: ya no serán los maestros normalistas, integrados al Departamento Escolar, los encargados de enseñar canto, dibujo, recitaciones, teatro, gimnasia, sino los artistas —del Departamento de Bellas Artes—<sup>37</sup> habrían de asumir, como una de sus funciones, estar al servicio de las escuelas. Las críticas no se hicieron esperar, por lo que suponía la carencia de “metodología de enseñanza” —logro de los pedagogos del siglo XIX—, pero Vasconcelos estaba convencido de la importancia de poner a los niños en contacto directo con los artistas:

Prefiero la música [contestaba] a la metodología de la música [...] no habrá alumno que no aproveche más de su contacto directo con un músico que con una metodología de cualquier especie [...] el artista le enseña a cantar como cantan los pájaros y como cantan los hombres cuando no ensayan las voces conforme a metodologías pedantes, sino cuando tratan de expresar emociones sinceras.<sup>38</sup>

36 Es ilustrador el caso de los artistas plásticos: en 1922 Diego Rivera y David Alfaro Siqueiros fundaron el Sindicato de Obreros, Técnicos, Pintores y Escultores de México (1923), que escribió un manifiesto en el que todos se comprometían a “Socializar el arte. Destruir el individualismo burgués. Repudiar la pintura de caballete y cualquier otro arte salido de los círculos ultraintelectuales y aristocráticos. Producir solamente obras monumentales que fueran del dominio público. Producir belleza que sugiera la lucha e impulse a ella” (Justino Fernández, *Arte moderno y contemporáneo*, “Tomo II. El arte en el siglo XX”, 2001, p. 12).

37 El Departamento de Bellas Artes, paralelo al Departamento Escolar y al Departamento de Bibliotecas, se había estructurado en dos secciones: la primera, integrada por el Museo Nacional de Historia, la Escuela Nacional de Música y la Academia de Bellas Artes; la segunda comprendía tres direcciones, Cultura Estética, Educación Física, y Dibujo y Trabajos Manuales.

38 *BSEP*, vol. I, núm. 2, 1922, pp. 30-31.

La medida incluso fue más allá: en 1921 creó la Dirección de Cultura Estética —a cargo de Joaquín Beristáin, reconocido músico de la época—, autónoma de las otras dos direcciones del Departamento de Bellas Artes —Educación Física, Dibujo y Trabajos Manuales—, cuyo propósito era promover orfeones y realizar espectáculos artísticos populares tanto para los niños en edad escolar como para amplios sectores de población urbana (obreros, soldados, barrios marginales), así como orientar el aprendizaje del solfeo y canto coral en las escuelas mediante clases modelo;<sup>39</sup> el presupuesto asignado, elevado en relación con otras partidas, se justificaba plenamente en la medida en que arte y cultura eran el medio idóneo para la regeneración moral del pueblo.

## El arte toma la plaza pública

La consigna de abrir el arte al pueblo, de transformar la actividad estética en un acto colectivo, accesible a las capas populares, se tradujo en la apertura de espacios públicos para los cuales tal parece que la Dirección de Cultura Estética no se daba abasto movida por el propósito de ofrecer espectáculos grandiosos gratuitos o a bajo costo. Se pensaba en grandes conjuntos de bailarines, coros de millares de voces, desplazamientos teatrales en espléndidos escenarios, en los que pudiera florecer la cultura nacional. En todo ello, es indudable la huella del modelo soviético:

En 1921 [nos dice Josefina Brun] se celebró el centenario de la consumación de la Independencia con diferentes actos cívicos y culturales. Vinieron a México espectáculos folclóricos como los Coros Nacionales de Ukranianos, la Orquesta Nacional Rusa de balalaikas y domras, con

39 El propósito era integrar a artistas propiamente dichos, como se precisó en la fundación de esta dirección: "Con objeto de asentar sobre bases verdaderamente artísticas la educación estética [...] se resolvió constituir un cuerpo de profesores independiente de las Direcciones Técnicas y constituido con elementos especialistas, es decir, con artistas y no con maestros de escuela que, en general, no podrían sacar a los alumnos de la rutina de determinados cantos y coros escolares" (*BSEP*, vol. II, núm. 6, 1921, p. 221).

su cuadro de danzas populares, los Coros de cosacos del Kubán, y su correspondiente cuadro de danzas populares, que sirvieron de ejemplo para la creación de conjuntos similares en México”.<sup>40</sup>

Así, Vasconcelos y Beristáin estaban decididos a que todos los mexicanos cantaran y bailaran, que todos actuaran y declamaran, y para ello en el ámbito urbano se recurre a los escenarios de los cines Rialto, Rívoli, Buen Tono, Garibaldi, y se establecen los *festivales al aire libre* —bajo el modelo de los antiguos griegos—, que congregan a 12 mil espectadores en la tribuna monumental del bosque de Chapultepec, primero (véanse imágenes 1 y 2); después, a 40 mil en el Estadio Nacional, que Vasconcelos mandó construir *ex profeso*.<sup>41</sup>

**Foto 1**

Décimo Festival al Aire Libre, Dirección de Cultura Estética, Chapultepec, 23 de abril de 1922.



FUENTE: *Boletín de la SEP*, vol. 1, núm. 2, 1922. México, SEP, Departamento Editorial [Archivo Histórico de la UNAM].

40 Josefina Brun, *El teatro para...*, p. 60.

41 Vasconcelos admiraba profundamente la cultura helénica y en los festivales al aire libre y en otras ceremonias artísticas así lo manifiesta.

## Foto 2

Décimo Festival al Aire Libre, Dirección de Cultura Estética, Chapultepec, 23 de abril de 1922.



FUENTE: *Boletín de la SEP*, vol. 1, núm. 2, 1922. México, SEP, Departamento Editorial [Archivo Histórico de la UNAM].

Ahí verían sucederse ininterrumpidamente coros de dos mil a quince mil voces —“masas corales”—, 150 orquestas típicas actuando simultáneamente, danzas regionales ejecutadas por mil niños —como el Jarabe tapatío—,<sup>42</sup> con atuendos propios de los lugares de procedencia; ahí se congregarán niños y niñas, jovencitas y muchachos, procedentes de escuelas públicas y privadas junto con obreros y soldados,<sup>43</sup> con cantantes ya reconocidos internacionalmente —como Fanny Anitúa y Josefina Llaca— y trovadores veracruz-

42 En realidad, las imágenes musicales y dancísticas del país, procedentes de los sectores populares y campesinos, ya circulaban en los medios urbanos desde el siglo XIX, y aun antes. La novedad no fue que se bailara el jarabe o algún otro son; lo estrictamente novedoso era que lo bailaran los niños en las escuelas y en espacios abiertos, como los previstos entonces.

43 En los ambientes revolucionarios mexicanos habrá resultado de lo más sorprendente que los soldados del Regimiento de las Guardias Presidenciales, imaginados ajenos a toda manifestación estética, bailaran públicamente un baile yaqui con el atuendo original: “¡Soldados que cantan; soldados que bailan! Confesemos que es una actitud en verdad muy poco frecuente [...] La educación estética, armonizada con la moral y técnica que se imparte en las escuelas de tropa

nos y yucatecos traídos para la ocasión, con compositores —como Manuel M. Ponce, que ponía las bases para una escuela mexicana de música y cuyos arreglos a las canciones populares constituían parte recurrente de los programas, o Julián Carrillo, como autor y director de las “masas corales y orquestales”— y con instrumentistas consagrados —como Luis G. Saloma y José Rocabrana—. Las imágenes de remotos rincones del país circularon al lado de obras de compositores occidentales consagrados —como Mozart, Beethoven, Saint- Saëns, Wagner, entre otros—; se mezclaron con las imágenes de los himnos nacionales y las canciones de Chile, Argentina, Brasil y, por supuesto, España, sin dejar de incluirse la ejecución de uno que otro baile porfiriano —como la polka, la mazurka y el chotis. El reclamo, con un dejo de romanticismo por recuperar lo nuestro, por fortalecer la expresión de lo nacional, no clausuraba la inclusión de expresiones del arte universal.

La proyección de los festivales fue nacional: casi simultáneamente, en 1922, las delegaciones de la Dirección de Cultura Estética en los estados empezaron a organizar los suyos y a intercambiar programas. Para 1922 se habían realizado 17 festivales al aire libre, se había organizado 24 orquestas públicas y, por lo menos, dieciocho centros de orfeones populares con tendencia nacionalista, cada uno con su orquesta típica. Asimismo, se había iniciado las clases de canto coral en los cuarteles.<sup>44</sup>

Vasconcelos, sin desconocer la música y la danza universales, había dado el viraje hacia lo nacional. Ante la mirada asombrada de los sectores medios urbanos desfilaban por primera vez imágenes sonoras y dancísticas de diversas regiones del país. Por vez primera los niños y las niñas bailaban y actuaban con atuendos locales que despertaban la admiración y curiosidad de todos los espectadores; se estaba lejos de una perspectiva intercultural, pero algo se empezó a percibir del mosaico étnico y cultural —como se le llamaba— que existía en el país.

---

y en ejercicios y maniobras, logrará hacer del militar un hombre completo” (*BSEP*, vol. I, núm. 4, 1923, p. 322).

44 *BSEP*, vol. I, núm. 3, 1923, p. 297.

En la década de los veinte entraron por la puerta grande de la SEP distintas manifestaciones de folclor nacional y motivos mexicanos, que iban desde las artesanías hasta los trajes típicos, pasando por dibujos, melodías, canciones, bailables regionales, así como cuadros teatrales costumbristas.<sup>45</sup>

El teatro también se proyectó a los grandes escenarios que ofrecían los espacios abiertos; si bien no logró el esplendor de los coros, los bailables, la música o los cuadros gimnásticos, exploró iniciativas procedentes del ámbito regional, acordes con la búsqueda de lo mexicano que se conocerían como Teatro Sintético Mexicano,<sup>46</sup> consistente en la puesta en escena de cuadros sencillos, breves de entre cinco y diez minutos, relacionados con la vida cotidiana de los indígenas, que también podían incluir bailes, música, mímica, vestuario, escenografía, donde se buscó escribir para los indios y hacerlos actuar.<sup>47</sup> Se trata de iniciativas que se promovieron en otros estados del país.

Con estas experiencias se creía que podría encontrarse una vía para llegar a construir el verdadero teatro nacional. En efecto, años adelante se tratará de superar lo que se transformó paulatinamente en diálogos e imágenes prototípicas del indio, la china, el hacendado, al llevar a la escena obras teatrales de masas, tales como *Liberación* (1930), *Fuerza campesina* (1934), *El mensajero del sol* (1941), en las que se buscaba solemnizar las luchas del pueblo o el antiguo pasado indígena.<sup>48</sup> Por su parte, en el terreno directamente infantil se conso-

45 Una contribución importante al respecto fue la de Gerardo Murillo, *Doctor Atl*, abogado a observar y registrar las distintas artes populares del país, publicadas en un hermoso libro, profusamente ilustrado: *Las artes populares en México* (1921), que sería una referencia obligada para dibujantes, pintores, ilustradores y, en general, estudiosos de la cultura.

46 La propuesta, inaugurada en la zona arqueológica de Teotihuacan en 1922, fue iniciativa del antropólogo Manuel Gamio, quien integró al pintor y decorador Carlos González, al músico Francisco Domínguez y al dramaturgo Rafael Saavedra, todos ellos interesados en el conocimiento de la antigua cultura de la población y con el propósito de recuperar las antiguas tradiciones literarias.

47 Rafael Saavedra, "El teatro sintético mexicano", 1923; Pedro Henríquez Ureña, "La Revolución y la vida intelectual de México", 1960.

48 Ricardo Pérez Montfort, "Un nacionalismo sin nación aparente (la fabricación de lo típico mexicano 1920-1950)", 1999, p. 190.

lidaron las variantes del teatro de títeres, cuya tradición databa del siglo XIX con la familia Rosete Aranda, que circularon ampliamente en los espacios escolares para difundir distintos contenidos de acuerdo con los momentos que vivía el país y las políticas culturales en turno.

Frente a las perspectivas que ofrecieran las artes escénicas, las plásticas, por su parte, también conquistaban espacios públicos. La proyección indiscutible del muralismo, como alternativa a la decimonónica pintura de caballete, aristocratizante, realizará obras monumentales en edificios públicos para difundir masivamente su mensaje: denunciar la explotación de obreros y campesinos, así como la opresión del pueblo mexicano desde los tiempos de la conquista; la crítica al ejercicio del poder y la corrupción en distintas esferas. Todo ello, al instaurar un nuevo lenguaje gráfico,<sup>49</sup> hizo visible al “pueblo mexicano” en las paredes de la recién inaugurada SEP, en la Escuela Nacional Preparatoria, en el Seminario de San Pedro y San Pablo, lo que planteaba posiciones más próximas al socialismo y distantes del costumbrismo idealizado, lo cual proyectaría a Diego Rivera (1886-1957), a José Clemente Orozco (1883-1949) y a David Alfaro Siqueiros (1896-1974) al reconocimiento internacional. El muralismo, sin lugar a dudas, contribuyó a crear otro paisaje estético donde los mexicanos aprendieron a mirarse a partir de nuevos colores, imágenes y formas. Por lo demás, el movimiento no quedó limitado a los grandes edificios del Centro Histórico; poco a poco se desplazó a las escuelas públicas, las cuales solicitarían la colaboración de los artistas de Bellas Artes para adornar las escuelas con pinturas que recrearan tanto escenas de la vida infantil, comportamientos deseables en su condición ciudadana, como otros mensajes ideológicos.<sup>50</sup> Lo anterior contribuiría a formar la sensibilidad popular mediante la renovación del paisaje estético mexicano.

Irrumpir en la academización de la plástica también se ensayó por otras vías novedosas, como el establecimiento de Escuelas de Pintura al Aire Libre (EPAL) en distintos puntos de la ciudad, expe-

49 Véase Justino Fernández, “Tomo II. El arte en el siglo XX”, 2001.

50 AHSEP, Departamento de Bellas Artes, cajas 1-5 y 2-6, 1936.

rimento que introdujo Alfredo Ramos Martínez (1871-1946) desde 1913 y que retomó en los años veinte con el propósito de que los alumnos de la Escuela Nacional de Bellas Artes o antigua Academia de San Carlos pintaran con total libertad, inspirados en los motivos que los rodeaban,<sup>51</sup> lo cual también los volcaría hacia temáticas del paisaje mexicano que eventualmente derivaron a las costumbristas y al retrato de grupos indígenas. La proyección al medio social, popular, se amplió, en la medida en que la bandera antiacademicista se llevó al extremo de no limitarse a la atención de los estudiantes profesionales, sino a “dar cabida a niños indígenas que habitaban los barrios aledaños de la ciudad, con el fin [de] que se compenetraran de las formas artísticas y desarrollaran un arte propio”,<sup>52</sup> orientación que se dirigió asimismo al ambiente rural y a poblaciones fuera de la zona metropolitana, lo cual también contribuiría al reconocimiento de la población indígena y, desde ahí, ayudaría a sentar las bases de la escuela mexicana de pintura.

Ya directamente en el plano de la vida escolar Adolfo Best Maugard (1891-1964), al frente de la Dirección de Dibujo y Trabajos Manuales y en común acuerdo con el ministro de Educación Pública, José Vasconcelos, ideó un método de dibujo alternativo a la práctica de dibujar el cuerpo humano: inspirado en la cerámica local y en las grecas prehispánicas derivó siete formas básicas que, según él, se repetían en todas ellas y servirían para dibujar, en creciente complejidad, grecas, flores, cestas, etc., de acuerdo con las características de lo que se consideraba lo mexicano (véanse figuras 1 a 6). *El Método de dibujo. Tradición, resurgimiento y evolución del arte mexicano* (1923) de Best Maugard tuvo un tiraje de 15 mil ejemplares y, en principio, se empleó para capacitar a dos mil maestros que

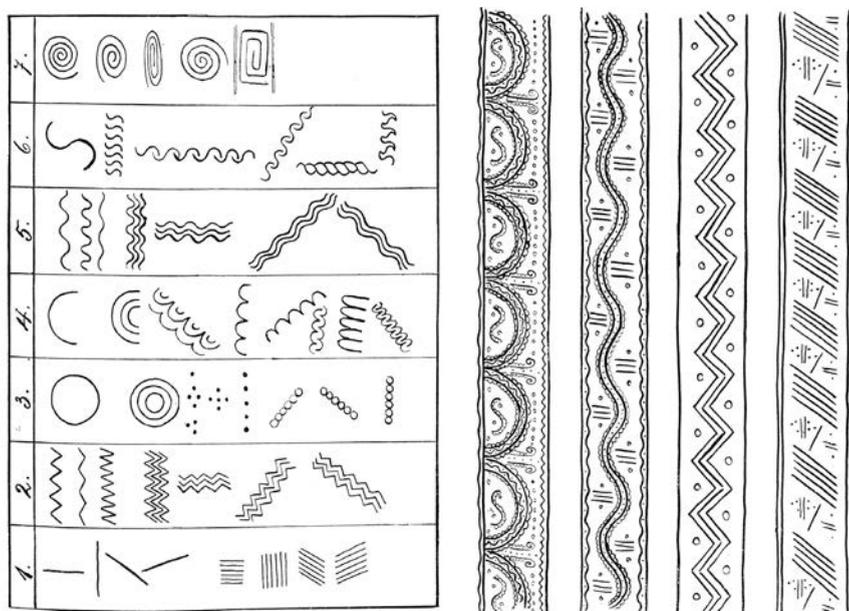
51 Influidos por los impresionistas franceses que optaron por abandonar los talleres y salir al aire libre a pintar, en los bosques de Barbizón, hacia 1913 funda la primera escuela en Santa Anita Ixtapalapa (1913), que se conocerá como Barbizón; en una segunda etapa, hacia 1920, con el apoyo del gobierno, funda la EPAL de Chimalistac, luego la de Coyoacán y otras más. Para apoyar a los alumnos ofrecían instrumentos de trabajo y aun espacio para vivir para quien lo quisiera. Hacia el cardenismo van perdiendo importancia hasta que las EPAL se cierran. En ellas impartieron clase o se formaron muchos de los pintores mexicanos reconocidos.

52 Véase Laura González Matute, “Proyectos educativos en la posrevolución: Escuelas de Pintura al Aire Libre”, 2008.

transmitirán sus conocimientos a 700 mil alumnos de las escuelas primarias, normales y de obreros<sup>53</sup> —aunque pocos años después se cancelaría porque no tomaba en consideración las necesidades del dibujo técnico e incurría en una simplificación rutinaria—. La propuesta incluso fue más allá: Best influyó en la introducción de colores que hoy consideraríamos totalmente “mexicanos”: el fucsia, el verde limón, el azul rey, que procedían de la arquitectura popular y las artesanías.

**FIGURAS 1 Y 2**

Método de dibujo Best Maugard



Fuente: Adolfo Best Maugard, *Método de dibujo. Tradición, resurgimiento y evolución del arte mexicano*, México, Departamento Editorial de la Secretaría de Educación, 1923.

53 BSEP, vol. I, núm. 2, 1922, p. 227; BSEP, vol. I, núm. 3, 1922, p. 378.

FIGURAS 3, 4, 5 Y 6

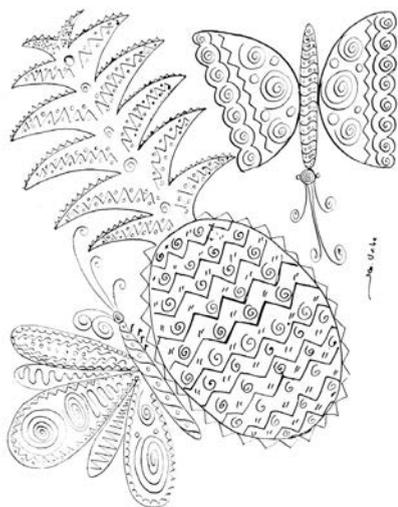


Figura núm. 5.



Figura núm. 6.

Fuente: Adolfo Best Maugard, *Método de dibujo. Tradición, resurgimiento y evolución del arte mexicano*, México, Departamento Editorial de la Secretaría de Educación, 1923.

Poner en movimiento esta política cultural no fue fácil: las diferencias ideológicas entre las propuestas y las polémicas y acres críticas que involucraron a los pintores entre sí estuvieron a la orden del día, pero Vasconcelos partía de una de sus convicciones: para crear una verdadera escuela mexicana se requería tener absoluta libertad, actitud ajena a la imposición de cánones estéticos.<sup>54</sup>

Puede decirse que a la intención de lograr la modernidad social y económica se integraba, por fin, la modernidad cultural y artística, que penetraba en todos los campos con un *arte de masas*, de donde fluía lo mexicano. No obstante, interesa tener presente que la modernidad había implicado un programa de expansión urbanística aunado al fortalecimiento de sectores medios e intelectuales, que harían de las ciudades el núcleo de las reformas e innovaciones de distinto tipo. La iniciativa de proyectar el arte a espacios más amplios no desconocía el problema de la educación rural, pero surgía de los círculos de artistas e intelectuales enclavados en la zona metropolitana, formados en las urbes europeas o en las instituciones de educación superior de la ciudad de México.

## Reposicionamiento de la educación artística

Los años posteriores a la propuesta vasconceliana —años de la presidencia de Álvaro Obregón—, en lo que respecta a la política educativa y cultural, continuaron favoreciendo a los sectores populares, aun cuando cambiaron de perspectiva ideológica, de prioridades y de escenarios: a partir de la presidencia de Plutarco Elías Calles (1924-1928) se dio un viraje a las políticas educativas y culturales que, *grosso modo*, se tradujeron en la mayor importancia que se dio a los trabajos manuales por sobre las actividades artísticas. Las artes, por lo demás, servirían de medio para la transmisión ideológica

54 “Alma Reed cuenta, en su introducción a la monografía que publicó sobre Orozco, que el mismo Vasconcelos en cierta ocasión al hacer una visita a los pintores que estaban trabajando, llamó a uno de ellos y le dijo: ‘Detesto lo que está haciendo. ¡Es espantoso! Pero el muro es suyo. Adelante’, lo cual si no demuestra el buen criterio artístico del filósofo, al menos sí su actitud liberal”. Justino Fernández, *Arte moderno y...*, p. 13.

del régimen, con la consabida reducción del presupuesto destinado para su enseñanza en la escuela básica. La prioridad fue la modernización capitalista orientada a la industrialización del país.

A los emplazamientos preferentemente urbanos, gestionados por artistas e intelectuales comprometidos con el programa de regeneración social y cultural, los sucedieron grupos regionales de maestros, pedagogos e intelectuales, conocedores de la vida rural, que se desplazaban a lo largo y ancho del país: si para 1923 sólo existían 690 misioneros<sup>55</sup> y maestros rurales, para 1936 había 16 079,<sup>56</sup> preocupados por desalcoholizar, desfanatizar e higienizar a las comunidades campesinas —para 1930, 75 por ciento de la población era rural— y la gran promesa de modernización económica y social estaba depositada en la industrialización del país, lo cual enfocaba la atención en la escuela rural, en el mundo campesino y en el indígena, así como en los espacios urbanos vinculados con los trabajadores. Y era ahí donde había que subsanar el atraso para poder impulsar otra concepción de desarrollo social, de trabajo productivo, que permitiera estar a la altura del mundo civilizado.<sup>57</sup>

Puede decirse, sin embargo, que desde principios de los años veinte datan tres de las instituciones más originales y ricas de la educación rural latinoamericana, que establecen las directrices de lo que sería este proyecto entre 1920 y 1940: las Casas del Pueblo (1922),<sup>58</sup>

55 Se trata de una práctica ya usual en el Porfiriato para enfrentar la carencia de maestros en el medio rural: los *maestros ambulantes* que, bajo el reclamo vasconceliano, se transformaron en *misioneros* que recorrían los pequeños poblados dispersos e inaccesibles, a la manera de los misioneros evangelizadores del siglo XVI. El misionero devino una figura arquetípica de la educación rural de estos años.

56 Mary K. Vaughan, *La política cultural...*, p. 27.

57 En medio de estos cambios de regímenes políticos y reorientaciones que marcaban las autoridades de la Secretaría de Educación Pública en turno, asistimos a sucesivos desplazamientos, del espiritualismo católico de Vasconcelos, al pragmatismo de Moisés Sáenz, formado en el presbiterianismo y discípulo directo de John Dewey, para concluir con la educación socialista impulsada por Narciso Bassols (1931-1934), Ignacio García Téllez (1934-1935) y Gonzalo Vázquez Vela (1935-1940), paulatinas radicalizaciones que provocaron verdaderas crisis sociales, tales como la persecución religiosa durante los últimos años del callismo (Guerra Cristera) y la modificación del artículo tercero constitucional, que orientaría la educación a una perspectiva socialista, al impulsar, entre otras cosas, la coeducación.

58 Es una escuela rural-indígena abierta a la comunidad, en una franca relación de intercambio y apoyo mutuo entre el ámbito de la comunidad y el de la escuela, cuyo compromiso era me-

las Escuelas Normales Rurales (1922) y las Misiones Culturales (1923). En los tres proyectos siempre estaría presente, por lo menos como intención, la perspectiva de una enseñanza más práctica que, al echar mano de la escuela nueva o de la escuela de la acción, concede un lugar importante al papel de las artes en la vida humana, con la intención de fomentar espacios de convivencia y recreación más sanos y moralmente civilizatorios. De ahí surgirían programas de educación artística que habrían de nutrir los festejos escolares, las ceremonias cívicas y los espacios de convivencia cotidiana.

La Misión Cultural constituyó toda una institución orientada a capacitar a los maestros rurales para las funciones que habrían de asumir, yéndolos a buscar a sus comunidades. Cada misión, al recorrer el país visitando pequeños poblados rurales donde se pudiera reunir por los menos a 40 maestros de la región, venía provista de materiales, libros y equipos que dejaban en cada lugar para que los maestros pudieran utilizarlos; entre los instrumentos de trabajo no podía faltar, por lo menos, una *victrola* con su dotación de discos y, en el mejor de los casos, algún instrumento musical y un aparato de cine. La empresa era titánica.<sup>59</sup>

Para 1929 se preveía que, al lado del experto en agricultura, en pequeñas industrias, en educación física, en trabajo social, no faltara un maestro de música y canto para formar orquestas típicas y bandas e impulsar el teatro al aire libre; un maestro de artes populares

---

jorar las condiciones de vida de los campesinos en todos aspectos. Entre sus finalidades, sociales, económicas, morales e intelectuales, también se señalaban las físicas y estéticas, con el propósito de “desarrollar hábitos de higiene, formar hombres físicamente fuertes y vigorosos, dulcificando su carácter por medio de manifestaciones artísticas relacionadas con el medio ambiente”; esto último se traduciría en actividades específicas, tales como cantos vernáculos y populares adecuados a los alumnos, organización de orfeones, bandas y típicas. Benjamín Fuentes (comp.), *Enrique Corona Morfín y la educación rural*, 1986, p. 121 y ss.

59 “Llevar la misión a una pequeña comunidad era una verdadera hazaña. Los misioneros, cargados de sus efectos personales, petate, cobijas, cubiertos y platos, se transportaban por caminos sólo transitables en carreta de bueyes, equipo de cocina, provisiones, ropa de cama, instrumentos de carpintería y labranza, materiales didácticos, una pequeña biblioteca, un botiquín; equipo para deporte, instrumentos musicales, un fonógrafo o un aparato de cine, etc.” (AHSEP, Departamento de Bellas Artes, cajas 12, 6, 2 y 37, Misión de General Cepeda, Coahuila, 1926, citado en Engracia Loyo, *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*, 1999, p. 305.

que educara a los artesanos en la técnica del trabajo, que impartiera cursos de pintura y de dibujo al aire libre, que organizara un museo de productos regionales, el teatro de la comunidad e impulsara la juguetería nacional.<sup>60</sup>

Por lo demás, aunadas a una orientación práctica de los saberes, dirigidos al mejoramiento de las condiciones de vida, las políticas educativas derivaban en el establecimiento de otras formas de organización social donde prevalecía el sentido de cooperación para afrontar distintas situaciones; esto también se traslucía en la educación artística, donde era notoria la interrelación de los artistas para lograr un propósito común, así como la pluralidad de papeles que les eran asignados, que rebasaban su exclusivo ámbito de especialidad:

Los maestros de artes plásticas enseñaban teatro; confección y manipulación de títeres; decoración de salones de clase; realización de teatros al aire libre; elaboración de murales colectivos y, lo más importante para la danza, diseño de vestuario. Dicho vestuario se elaboraba en las clases de costura impartidas por la trabajadora social. Por su parte, los estudiantes de primaria y los alumnos-maestros confeccionaban máscaras, tocados y utilería para los festivales.<sup>61</sup>

Más allá del entusiasmo, pero también de los problemas constatados cotidianamente en la realización del proyecto, la cuestión es que no se daban abasto, en las ciudades y mucho menos en el campo, los artistas formados académicamente en su especialidad. De ahí que otros *agentes*, formados con los propios recursos locales, participaran de lleno en el impulso a la educación artística, en las escuelas urbanas y en las rurales.

Por otro lado, nutrirse de lo mexicano en el ámbito de la cultura y de la educación artística contribuyó a la necesidad de que las distintas instituciones se volcaran a explorar las regiones con la consigna de hacer circular los descubrimientos a lo largo y a lo ancho del

60 *El Universal Gráfico*, 24 de octubre de 1929, p. 10.

61 Noemí Marín, *La importancia de la danza tradicional mexicana en el sistema educativo nacional (1921-1938): otra perspectiva de las misiones culturales*, 2004.

país. Ya desde las primeras Misiones Culturales —que eran las que más movilidad tenían—, los maestros misioneros debían estudiar a las comunidades campesinas con las que entraban en contacto y detectar, recopilar, describir y contextualizar canciones, melodías, bailes e instrumentos musicales regionales, aunque también recopilar danzas, juegos, juguetes y artes populares de la región.<sup>62</sup>

Pero no se trataba solamente de llevarle al maestro rural conocimientos y orientaciones desde el centro o registrar los informes en la Secretaría de Educación Pública; el compromiso implicaba, además, dar a conocer los hallazgos entre los alumnos, los maestros y las comunidades próximas, y después en otras más lejanas, en cuanto ocasión fuera propicia para ello. Los espectáculos se trajeron a la capital y se mostraron, intencionalmente, en espacios consagrados como la estación radiofónica XEW, que transmitió cantos otomíes, o el Palacio de Bellas Artes, escenario de las pircuas michoacanas; también se llegó a montar exposiciones de dibujos y artesanías en espacios públicos. Todo ello remitía a lo que se percibía como México: los unos supieron de la existencia de los otros.

La efervescencia del momento hacía que el Departamento de Bellas Artes recibiera las solicitudes más variadas para respaldar la educación artística en las escuelas urbanas y rurales, que fueron incrementándose con el curso de los años: el apoyo de “decoradores” [profesores de artes plásticas] para adornar las paredes de las escuelas, el envío de obras teatrales acordes con la ideología revolucionaria del régimen, surtido de carteles para apoyar la campaña antialcoholismo y desfanatizadora, boletos para asistir a conferencias y conciertos en el Palacio de Bellas Artes, ayuda para la formación de compañías de teatro infantil escolar y la realización de funciones de títeres y de teatro guiñol, dotación de entradas para que los obreros y campesinos de todo el país pudieran asistir a los festivales de carácter social y cultural, envío de películas para su exhibición,

62 Este nuevo oficio lo compartieron maestros misioneros y maestros rurales; profesores normalistas, inspectores y funcionarios; músicos de profesión, pintores, antropólogos y compositores. Incluso participaron los presidentes municipales.

dotación de instrumentos musicales para formar orquestas típicas y bandas.<sup>63</sup>

Por si esto fuera poco, el esplendor de los diseñadores gráficos hacia los años treinta aportaba lo suyo a la ilustración de textos escolares, revistas y carteles que inundaban los espacios públicos del campo y de la ciudad, de escuelas y fábricas, los cuales resultaron ser una herramienta privilegiada para construir ese imaginario sobre los futuros ciudadanos limpios, trabajadores, alfabetizados, sin prejuicios ni fanatismos religiosos, solidarios en la defensa de los propios derechos y de los intereses de la patria y, por supuesto, desalcoholizados. Con dibujos geometrizados, de preferencia a dos tintas —negro y rojo—, del fondo de las gruesas líneas emergían escenas de campesinos trabajando la tierra, las chimeneas humeantes de las fábricas... Los maestros de escuela, imbuidos de la mística de compromiso social y aliados con las luchas de los trabajadores, paulatinamente se radicalizaron en la perspectiva socialista. Al respecto los artistas gráficos tuvieron un radio de influencia muy importante pues, con iniciativas similares a las que dieron origen a las Escuelas de Pintura al Aire Libre, proyectaron estas propuestas a las zonas industriales de las ciudades para favorecer la sensibilidad artística del mundo proletario mexicano, con lo cual se fundaron los Centros Populares de Enseñanza Artística Urbana (1927),<sup>64</sup> donde se aprendería a mirar máquinas, fábricas, chimeneas.<sup>65</sup>

Son años en que los pintores muralistas, bajo la política del gobierno de Plutarco Elías Calles, serían contratados por la Secretaría de Educación en calidad de dibujantes gráficos, ilustradores de libros de texto e, incluso, como maestros misioneros.<sup>66</sup> Resulta interesante saber que, a raíz del conflicto entre el propio Calles y los pintores afiliados al Partido Comunista Mexicano, a muchos de ellos se los envió a las Misiones Culturales que se encontraban a lo

63 AHSEP, Departamento de Bellas Artes, caja 1, exp. 1, f. 11 y exp. 2, ff. 5-23, 1935-1937.

64 Me refiero a Fernando Leal y Gabriel Fernández Ledesma.

65 Laura González Matute, 2000, citada en Alicia Azuela, "La forja de un imaginario. El movimiento artístico revolucionario", 2004, p. 83.

66 Engracia Loyo, *Gobiernos revolucionarios y...*, p. 165.

largo y ancho del país, lo cual se revirtió pues, además de enriquecer con ello su perspectiva y abrirse a la colaboración con otros artistas, estimularon la creación de teatros al aire libre en las escuelas, por sencillas que fuesen, y en las comunidades en general; trabajaron en la cuestión escenográfica y la tramoya, tras haber asumido el tratamiento de problemas colectivos o bien de temáticas enraizadas en las propias tradiciones.<sup>67</sup> Fue tal su integración y la experiencia que acumularon en la realización de sus proyectos que, más adelante, los encontramos organizados en el Bloque de Maestros de Artes Plásticas de Misiones Culturales, desde donde presentaron estudios e iniciativas para mejorar las actividades.<sup>68</sup>

En este contexto, no es de sorprender que Diego Rivera, ya consagrado como muralista, al igual que otros abordara la ilustración de textos, volantes y la elaboración de carteles. Al respecto resultaron ser paradigmáticos de la vida escolar *El Sembrador*, periódico quincenal, impreso en dos presentaciones, mural y tabloide, con información relevante para la vida cotidiana de las comunidades rurales —entre los que estaba presente el papel de modelación social que ejercían la música, el canto y otras expresiones artísticas— que devino una herramienta muy útil para el maestro rural, y *Fermín* (1927), libro de texto escrito por Manuel Velázquez Andrade, libro de lectura dirigido a los niños campesinos y donde, a partir de un niño hijo de un peón se narraba la lucha agraria y la superación de las propias condiciones.<sup>69</sup>

Pero, sin lugar a dudas, la revista de mayor circulación entre las comunidades rurales fue *El Maestro Rural* (1932-1939), constantemente solicitada por los maestros a las autoridades del Departamento de Escuelas Rurales, incluida en los inventarios escolares o como parte de las pequeñas bibliotecas de las escuelas, que si bien penetró con distinta intensidad en los diversos poblados del país, es posible que casi ninguno desconociera su existencia; de hecho, ha llegado a

67 Francisco Reyes Palma, "Un proyecto cultural para la integración nacional, periodo de Calles y el Maximato (1924-1934)", 1981, p. 59 y ss.

68 AHSEP, Departamento de Bellas Artes, caja 62, exp. 8, 1935.

69 Engracia Loyo, "Lecturas para el pueblo, 1921-1940", 1984, p. 330.

considerarse la “cuarta fuerza” de la SEP (véase foto 3).<sup>70</sup> Entre las temáticas que se abordaban, directamente relacionadas con el mejoramiento de la vida rural tales como organización y siembra de hortalizas, fabricación de jabones, cuidado de animales, tuvieron un lugar constante y relevante las referidas a la educación artística: no faltaron las secciones destinadas a la música, al teatro, a la danza, al dibujo que, además de algunas reflexiones y orientaciones, contenían propuestas para ponerse en práctica a partir de la escuela. *El Maestro Rural* circuló partituras de sencillas canciones, corridos y melodías, ya conocidas o que los maestros componían; dio a conocer las danzas que los maestros misioneros descubrían —tales como los Viejitos de Michoacán, el Tunkul y la Mesticita de la península de Yucatán, la Chilena de la costa chica—; sencillos diálogos teatrales —algunos escritos por Salvador Novo— y pequeñas obras para teatro de títeres, poemas, cuentos y leyendas. Gracias a ello se abría un foro con el fin de comunicar las experiencias al respecto y derivar orientaciones para organizar un coro, construir un teatro al aire libre, montar un teatro de títeres, organizar bandas musicales, poner danzas, cuidando la coreografía y el vestuario. Las temáticas respondían a las preocupaciones que marcaban la política educativa y cultural, y a la orientación ideológica del régimen socialista en turno —higiene, honestidad, trabajo y disciplina, cooperación, laicidad—, pero también a la búsqueda de expresiones artístico-culturales de lo mexicano.

Por otra parte, en el medio urbano se dio un importante despliegue de distintas iniciativas artísticas particulares y oficiales dirigidas al público infantil; puede citarse, entre otras, la creación del periódico infantil *Pulgarcito* (1925), en el cual se publicaban los dibujos seleccionados de entre aquellos que enviaban los niños; la de un grupo de pintores y escritores (impulsados por Leopoldo Méndez, con el propósito de proyectar el teatro a escuelas primarias y jardines de niños), quienes lograron establecer en el Departamento de Bellas Artes el Laboratorio de Teatro Guiñol (1932), con grupos que se desplaza-

70 Esto consta en diversos expedientes, de la década de los treinta, de las escuelas rurales federales procedentes de Oaxaca, Chiapas, Querétaro, Durango, Guanajuato, Veracruz (AHSEP, Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios, Escuelas Rurales).

ban por distintos escenarios del centro del país ofreciendo funciones para los escolares.<sup>71</sup> Su proyección, heredera de la antigua tradición de las marionetas y títeres de guante, marca el periodo que se conocería como época de oro del teatro guiñol en México.<sup>72</sup> En 1934, en la estación de radio XEW, Francisco Gabilondo Soler (1907-1990) inaugura el programa semanal *Cri-cri, el grillito cantor*,<sup>73</sup> que durará veintisiete años al aire, con lo que se consolidó la tradición de componer canciones infantiles. Tal situación coincide con la política iniciada por la SEP en torno a 1932 sobre la música infantil, cuyo propósito era reemplazar el antiguo repertorio de cantos escolares por otro acorde con los intereses de los niños y los contenidos de los programas.<sup>74</sup>

Ahora bien, a partir de los años treinta la SEP está muy estructurada y definida en sus funciones y programas, con una interrelación fructífera entre el Departamento de Bellas Artes y los de Enseñanza Primaria, Secundaria y Normal, lo cual hubiera sido inimaginable en los años de su fundación (1905). Carlos Chávez coordinó durante un breve tiempo (1932-1934) el Departamento de Bellas Artes —consolidado, a partir de 1934, por Antonio Castro Leal—, donde aplicó su vasta experiencia y contacto con el medio educativo en el “plan de acción” referido a la educación y la formación artísticas en México, que resulta, aún hoy, monumental y visionario; todo se encuentra *in nuce*: a partir de la precisión de tres líneas de acción definidas en términos de a) labor docente, b) difusión artística en general, c) creación e investigación artística, se aborda el ámbito de la escuela básica, el de los trabajadores y el profesional. Queda claro que la intención en cada uno de éstos se planteaba de manera diferente: en un caso el arte constituye una dimensión relevante de la formación integral —vieja idea acariciada por Rébsamen y Justo Sierra—; en otro, se percibe como “educación estética”, legado del siglo XIX; en el último,

71 Josefina Brun, *El teatro para...*, p. 71.

72 *Ibid.*, p. 72.

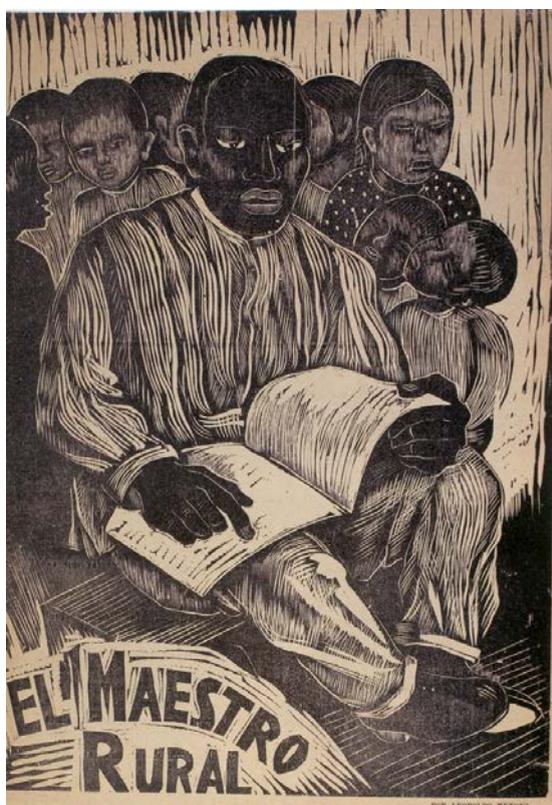
73 Fue el gerente general de la XEW, Othón Vélez, quien abrió este espacio. Las búsquedas en torno a la producción de canciones dirigidas a un público infantil, mediadas por la escuela, se pueden rastrear desde los primeros años del siglo XX, como puede constatarse en el disco compacto que se incluye en este volumen.

74 AHSEP, Departamento de Bellas Artes, caja 21, exp. 7, f. 4, 1934.

se remite directamente a la formación de especialistas.<sup>75</sup> Las discusiones y orientaciones referidas a la educación artística se tomaban con el cuerpo de integrantes del Consejo de Bellas Artes, integrado por representantes de los distintos campos artísticos y del Departamento de Enseñanza Primaria y Normal. Parte de la regulación de las actividades y programas se concentraba en reglamentos generales y específicos en cada caso, sometidos a constante revisión.<sup>76</sup>

**Foto 3**

Portada de la revista *El Maestro Rural*, vol. I, núm. 1, 1932. Grabador Leopoldo Méndez.



Fuente: Hemeroteca Nacional.

75 AHSEP, Departamento de Bellas Artes, caja 4, exp. 4.

76 AHSEP, Departamento de Bellas Artes, caja 21, exp. 1.

Se delineaba así el complejo territorio de la educación artística, con tantas secciones como se había previsto entonces —Música, Artes Plásticas, Teatro, Danza—, cada una de ellas con distintos orígenes y dificultades, a su vez coordinados por pintores, escultores, literatos, músicos, actores, bailarines, que gozaban de amplio reconocimiento en el país y fuera de él —baste mencionar a Rufino Tamayo, Juan Olaguíbel, Luis Sandi, Celestino Gorostiza, Francisco Domínguez, entre otros—, cuyos debates y reflexiones sentaban las bases de lo que serían las políticas y programas específicos de cada campo, en medio de pugnas y capillismos, antagonismos y alianzas, con las que trataban de legitimarse entre sí.

Puede decirse que los treinta fueron años en que se trazó el engranaje de la educación artística mexicana. Con ello parecía cerrarse un ciclo que se abrió con el compromiso de Justo Sierra por crear el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1905), donde educación, cultura y artes compartirían un mismo territorio.

#### A MODO DE CIERRE

El problema de la constitución de la educación artística nos enfrenta a un campo de tensiones cuyas coordenadas son lo académico y lo no académico; lo culto y lo popular, así como las variantes que se dan en medio de ambos extremos.

En la enseñanza de la música, la danza, el teatro, la plástica, si bien hubo el propósito de integrar a los artistas en cuanto tales a la vida escolar, se evidencia la fractura y la distancia entre las escuelas urbanas y las rurales, donde cada una de ellas quedaría librada a sus propios recursos y alternativas; se perciben las fracturas entre la manera en que se pensaba su enseñanza en la ciudad, donde predominaban los cánones de los artistas formados en las instituciones académicas, poseedores de una tradición erudita, y lo que sucedía en los pequeños poblados, donde los maestros no necesariamente po-

seían ese bagaje cultural y habían ensayado otras vías para formarse como tales, más ligados a la transmisión oral.<sup>77</sup>

La popularización de la enseñanza artística en el curso de los gobiernos revolucionarios, radicalizada en su ideología de un régimen político a otro, nos coloca en el centro de las políticas educativas y culturales de los gobiernos en turno. Deviene un nudo en el que se enredan hilos de distinta procedencia, los cuales van desde las búsquedas de lo mexicano —que pueden leerse en tiempo largo—, a la retórica empleada por los gobiernos para crear consensos y legitimarse, hasta la insistencia en modelos occidentales propiamente dichos.

El desbordamiento de actividades artísticas dirigidas a las poblaciones escolares, a sectores medios, campesinos y obreros en general, no siempre fue “miel sobre hojuelas”; sobre la marcha se enfrentó con dificultades de diverso tipo derivadas de escaso presupuesto, falta de personal, carencia de repertorios, trabas burocráticas, entre otros; incluso, con la prioridad que las políticas educativas y culturales en turno le daban a cada manifestación artística. No obstante, el despliegue de la educación artística fue espectacular; la conjunción de políticas educativas y culturales orientadas a la escuela popular fue inédita y, como tal, quedó grabada en el imaginario de los mexicanos.

## FUENTES Y REFERENCIAS

Aguirre Lora, María Esther, “Artistic Education, a Laboratory to the Fashioning of Mexican Identity (1920-1940 *ca.*)”, en Thomas Popkewitz (coord.), *New Paths in the Historiography of Education*, Nueva York, Palgrave, 2013.

77 La exclusión generalizada de los indígenas de las tradiciones musicales “cultas” o eruditas, por ejemplo, ocurrió desde muy temprano, en el siglo XVI, cuando Felipe II controló su participación en la composición y ejecución de música sacra; con ello, este sector perdió la posibilidad de desarrollarse en las instituciones novohispanas de alta cultura musical, reclusándose en los pueblos y en las rancherías; hubo, por supuesto, casos de excepción. Yolanda Moreno, *Rostros del nacionalismo en la música mexicana. Un ensayo de interpretación*, 1989, p. 53.

- Aguirre Lora, María Esther, “Imágenes de la nación en movimiento. El giro artístico en la educación mexicana (ca. 1920-1940)”, *Ethos Educativo*, segunda época, núm. 46, septiembre-diciembre, 2009.
- Aguirre Lora, María Esther, “Arquitectura musical en la escuela rural mexicana (ca. 1920-1940)”, en Lesvia Rosas (coord.), *La educación rural en México en el siglo XXI*, México, Centro de Estudios Educativos/ Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe-Ayuda en Acción, 2007, pp. 159-200.
- Aguirre Lora, María Esther, “De cómo se introdujo la enseñanza de la música en la escuela primaria”, *Correo del Maestro*, vol. 12, núm. 135, 2007.
- Aguirre Lora, María Esther, “En pos de la construcción del sentido de lo nacional. Universos sonoros y dancísticos en la escuela mexicana (ca. 1920-1940)”, *Revista Interuniversitaria de Historia de la Educación*, núm. 25, 2006, Universidad de Salamanca, pp. 205-224.
- Anderson, Benedict, *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, Londres/Nueva York, Verso, 1991 [ed. rev.].
- Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP), Fondo Departamento de Bellas Artes.
- Azuela, Alicia, “La forja de un imaginario. El movimiento artístico revolucionario”, *Revista de la Universidad de México*, nueva época, núm. 77, 2004, pp. 77-84.
- Berger, Peter L. y Thomas Luckmann, *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu, 1968.
- Boletín de la SEP*, tomos I al X, 1922 a 1931, México, Secretaría de Educación Pública, Departamento Editorial [BSEP].
- Brun, Josefina, *El teatro para niños y jóvenes en México, 1810-1910*, México, Instituto Nacional de Bellas Artes, 2011.
- Castillo, Isidro, *México: sus revoluciones sociales y la educación*, 5 tomos, México, Universidad Pedagógica Nacional, 2002.
- Chaoul Pereyra, María Eugenia, “Enseñar la religión de la Patria: tiempo y espacio en la escuela primaria porfiriana”, en Nicol Giron (coord.), *La construcción del discurso nacional en México, un anhelo persistente (siglos XIX y XX)*, México, Instituto Mora (Historia política), 2007, pp. 295-328.
- Cosío Villegas, Daniel, *Memorias*, México, Secretaría de Educación Pública (Lecturas Mexicanas, 55), 1986.

- De los Reyes, Aurelio, “La enseñanza del dibujo en planes integrales de educación en el siglo XIX”, en Aurelio de los Reyes (coord.), *La enseñanza del arte*, México, Instituto de Investigaciones Estéticas-UNAM, 2010, pp. 93-129.
- De los Reyes, Aurelio (coord.), *La enseñanza del arte*, México, Instituto de Investigaciones Estéticas-UNAM, 2010.
- Dumas, Claude, *Justo Sierra y el México de su tiempo, 1848-1912*, tt. I y II, México, Coordinación de Humanidades-UNAM (Nueva Biblioteca Mexicana), 1992.
- El Maestro (1921-1923)*, *Revista de Cultura Nacional*, México, Universidad Nacional/ Talleres Gráficos [EM].
- El Maestro Rural (1932-1939)*, *Revista de la Secretaría de Educación Pública* [EMR].
- Falcón, Romana, “Los trozos de la nación”, en Verónica Oikión Solano, *Historia, nación y región*, vol. II, Zamora, El Colegio de Michoacán, 2007, pp. 537-571.
- Fell, Claude, *José Vasconcelos. Los años del águila (1920-1925). Educación, cultura e iberoamericanismo en el México postrevolucionario*, México, Instituto de Investigaciones Históricas-UNAM, 1989.
- Fernández, Justino, *Arte moderno y contemporáneo*, “Tomo II. El arte en el siglo XX”, México, Instituto de Investigaciones Estéticas-UNAM, 2001.
- Fuentes, Benjamín (comp.), *Enrique Corona Morfín y la educación rural*, México, Secretaría de Educación Pública-Ediciones El Caballito, 1986.
- García Canclini, Néstor (coord.), *Historia social de la educación artística en México (notas y documentos)*, México, Cuadernos del Centro de Investigación para la Educación y Difusión Artísticas-Instituto Nacional de Bellas Artes-Secretaría de Educación Pública, varios años.
- Garciadiego, Javier, “Vasconcelos y la refundación”, *Revista de la Universidad de México*, nueva época, núm. 79, septiembre, 2010, pp. 30-33.
- Gellner, Ernest, *Naciones y nacionalismo*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1988.
- González Matute, Laura, “Proyectos educativos en la posrevolución: Escuelas de Pintura al Aire Libre”, *Discurso Visual*, revista digital, México,

- Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de Artes Plásticas-Instituto Nacional de Bellas Artes, enero-junio, 2008.
- Henríquez Ureña, Pedro, “La Revolución y la vida intelectual de México”, en *Obra crítica*, México, Fondo de Cultura Económica, 1960, pp. 610-617.
- Las escuelas de pintura al aire libre*, México, Secretaría de Educación Pública, Cvltvra, 1926.
- Las misiones culturales en 1927*, México, Secretaría de Educación Pública, 1928.
- Las misiones culturales en 1931-1933*, México, Secretaría de Educación Pública, 1933.
- Latapí, Pablo, *Un siglo de educación en México*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Fondo de Cultura Económica, 1998.
- Loyo, Engracia, “Lecturas para el pueblo, 1921-1940”, *Historia Mexicana*, vol. XXXIII, 1984, pp. 298-345.
- Loyo, Engracia, *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*, México, Centro de Estudios Históricos-El Colegio de México, 1999.
- Mandoki, Katya, *La construcción estética del Estado y la identidad nacional. Prosaica Tres*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-Fondo Nacional para la Cultura y las Artes/Siglo XXI, 2007.
- Mandoki, Katya, *Prosaica. Introducción a la estética de lo cotidiano*, México, Grijalbo, 2004.
- Marín, Noemí, *La importancia de la danza tradicional mexicana en el sistema educativo nacional (1921-1938): otra perspectiva de las misiones culturales*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/ Instituto Nacional de Bellas Artes/Centro Nacional de las Artes/Biblioteca Digital-Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza José Limón (Serie II, Historia), 2004.
- Meneses Morales, Ernesto, *Tendencias educativas oficiales en México, 1911-1934*, México, Centro de Estudios Educativos, 1986.
- Monsiváis, Carlos, *La cultura mexicana en el siglo xx*, México, El Colegio de México, 2010.
- Moreno Rivas, Yolanda, *Rostros del nacionalismo en la música mexicana. Un ensayo de interpretación*, México, Fondo de Cultura Económica, 1989.

- Ortiz Gaytán, Julieta, “Ideales de los nuevos tiempos: el arte y la educación como mejoramiento social (1921-1932)”, en Aurelio de los Reyes, (coord.), *La enseñanza del arte*, México, Instituto de Investigaciones Estéticas-UNAM, 2010, pp. 219-260.
- Pérez Montfort, Ricardo, “Un nacionalismo sin nación aparente (la fabricación de lo “típico” mexicano 1920-1950)”, *Política y Cultura*, núm. 12, UAM-Xochimilco, 1999, pp. 177-193.
- Pérez Vejo, Tomás, “La construcción de las naciones como problema historiográfico: el caso del mundo hispánico”, *Historia Mexicana*, El Colegio de México, vol. LIII, núm. 2, 2003, pp. 275-311.
- Popkewitz, Thomas S., Barry M. Franklin y Miguel A. Pereyra (comps.), *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, Barcelona/México, Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM/Pomares/Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación (Conocimiento y educación), 2003.
- Quijada, Mónica, “IX. ¿Qué nación? Dinámicas y dicotomías de la nación en el imaginario hispanoamericano”, en Antonio Annino y François-Xavier Guerra, *Inventando la nación. Iberoamérica, siglo XIX*, México, Fondo de Cultura Económica, 2003, pp. 287-346.
- Quintanilla, Susana y Mary Kay Vaughan, *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*, México, Fondo de Cultura Económica, 1997.
- Ramos Villalobos, Roxana Guadalupe, *Una mirada a la formación dancística mexicana (ca. 1919-1945)*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Instituto Nacional de Bellas Artes/Fondo Nacional para la Cultura y las Artes, 2009.
- Reyes Palma, Francisco, “La política cultural en la época de Vasconcelos”, en *Historia social de la educación artística en México*, Cuadernos del Centro de Investigación para la Educación y Difusión Artísticas, México, Instituto Nacional de Bellas Artes-Secretaría de Educación Pública (Notas y documentos, 1), 1981.
- Reyes Palma, Francisco, “Un proyecto cultural para la integración nacional, periodo de Calles y el Maximato (1924-1934)”, en *Historia social de la educación artística en México*, Cuadernos del Centro de Investigación para la Educación y Difusión Artísticas México, Instituto Nacional de Bellas Artes-Secretaría de Educación Pública (Notas y documentos, 3), 1981.

- Rockwell, Elsie, *Hacer escuela, hacer Estado*, México, El Colegio de Michoacán/Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, 2007.
- Saavedra, Rafael, “El teatro sintético mexicano”, *El Mundo*, 1 de septiembre de 1923, pp. 7-8.
- Schafer, R. Murray, “Nunca he visto un sonido”, en *Megalópolis sonoras, identidad cultural y sonidos en peligro de extinción*, México, Foro Mundial de Ecología Acústica, 2009.
- Schmidt, Henry C., *The Roots of Lo Mexicano. Self and Society in Mexican Thought, 1900-1934*, Tejas/Londres, Texas A&M University Press, 1978.
- Smith, Anthony D., *Nacionalismo y modernidad*, Madrid, Istmo (Ciencia Política, 176), 2000.
- Tortajada Quiroz, Margarita, *Frutos de mujer*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-Instituto Nacional de Bellas Artes-Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza José Limón, 2001.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), “Llamamiento para la promoción de la educación artística y de la creatividad”, Enlaces para la Educación y el Arte (LEA International), UNESCO, 1999, en línea en <<http://portal.unesco.org/culture/es/ev.php>>, consultado el 15 de noviembre de 2013.
- Vasconcelos, José, *Indología*, en *Obras completas*, vol. IV, México, Libreros Unidos Mexicanos, 1958.
- Vaughan, Mary Kay, *La política cultural en la Revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*, México, Fondo de Cultura Económica, 2001.