

JULIETA ORTIZ GAITÁN

ESTADO Y CULTURA. LAS ESCUELAS RURALES, UNA CRUZADA CULTURAL EN EL MÉXICO BRONCO

Dentro del replanteamiento del papel del Estado como rector de la vida social, reviste gran importancia la discusión sobre sus funciones administrativas referentes al ámbito cultural: ¿debe el Estado subvencionar al arte y la educación de manera prioritaria o más bien debe seguir los lineamientos del dejar hacer y permitir que las corrientes artísticas fluyan libremente auspiciadas por las fuerzas del mercado? ¿Existe alguna relación entre la calidad y el carácter de la producción artística y el grado de auge y estabilidad del Estado que la patrocina, o por el contrario, el arte y el desarrollo cultural y educativo pueden florecer independientes en cuanto a sus valores intrínsecos y libres de la tutela estatal?

Estas y otras cuestiones cobran interés en referencia a periodos concretos de la historia del arte en México, planteadas desde una óptica actual, cuando el Estado parece perder la hegemonía que tuvo en otros tiempos para compartir su espacio de acción con instancias provenientes de la sociedad civil —principalmente de la iniciativa privada— en el clima ideológico del llamado neoliberalismo finisecular que cierra, tal vez, un largo ciclo abierto con el proyecto liberal triunfante en la República restaurada.

Dentro de este ciclo, el Estado moderno mexicano se ha arrogado, tradicionalmente, el papel de mecenas de las artes, custodio del patrimonio cultural y la tarea casi mística de proporcionar educación al pueblo, laica y gratuita. Estos tres aspectos de las políticas culturales del Estado pueden localizarse a lo largo de poco más de un siglo enlazados entre sí por una idea rectora: mantener la unidad nacional por medio de la exaltación de los valores culturales del país y, por ende, establecer una situación estable y de autocomplacencia controlada desde las cúpulas del poder.

En esta perspectiva, el Estado, como entidad federativa que comprendía gobierno, administración y consenso nacional, al estar por encima de intereses gregarios, particulares o lucrativos, necesariamente debía tener fines sociales, constituyéndose así en depositario de los

más altos valores de la Nación y en árbitro vigilante de los conflictos comunitarios.

Pudiera pensarse que el arte producido en estas condiciones ha sido un arte de carácter indefectiblemente nacionalista que se retroalimenta de las bondades oficiales y que fructifica al amparo de subsidios seguros; no obstante, esto está muy lejos de la realidad y lo que ha sucedido es una fluctuación entre nacionalismo y cosmopolitismo en las manifestaciones artísticas, ligada a las diversas etapas del desarrollo estatal. Por lo que toca a la calidad, es ya un lugar común afirmar que el arte posrevolucionario —sobre todo la Escuela Mexicana de Pintura— constituye un periodo brillante y destacado en el México moderno y por lo mismo es necesario indagar más sobre las relaciones entre el arte y los gobiernos que lo propiciaron; pero hay algo que no deja lugar a duda y es el hecho de que la Revolución de 1910 constituyó un proceso legitimador de gran peso para el Estado y una fuente rica y revitalizadora para la creación artística en general. En lo que toca a los programas educativos, la proximidad con la lucha armada y la idea de que se iniciaba un “México espléndido” sobre terreno virgen, les confirió un tono místico, idealizado y no exento de utopía.

Relación entre Estado y cultura en el México moderno

Existe una línea de continuidad desde los orígenes del Estado moderno, como se ha mencionado, pero no sólo en el aspecto cultural sino también en el económico, ya que es fácil detectar la estructura capitalista que ha perdurado hasta nuestros días, inalterada por guerras, leyes y revoluciones. De acuerdo con ello, tanto los liberales decimonónicos como los científicos porfiristas, los gobiernos posrevolucionarios y los tecnócratas neoliberales posmodernos han esgrimido, de una manera casi obsesiva, una palabra casi mágica que abarca programas y objetivos: modernidad. Pero una modernidad enraizada en lo nacional, para lograr configurar un perfil cultural propio en un marco teórico-social de progreso, desarrollo y equidad.

La educación y la cultura han tenido un papel relevante en estos programas, debido en parte a la convicción de algunos dirigentes políticos y culturales de que el progreso no se suscribe tan sólo al ámbito de lo material, sino que es indispensable el logro de una armonía integral entre los avances espirituales y los meramente materiales.

Durante el gobierno de Porfirio Díaz la ansiada modernidad parecía haber llegado definitivamente, cuando la paz duradera permitió el desarrollo de las fuerzas productivas que generaron a su vez riqueza en abundancia: ferrocarriles que unieron las distantes regiones antes aisladas, prósperas minas y haciendas, industrias incipientes en ciudades también incipientes, palacios afrancesados tanto privados como gubernamentales, amplias avenidas con automóviles motorizados... pero todo circunscrito a una minoría cada vez más reducida que asfixiaba a las clases medias y a la agobiante mayoría desposeída.

Un gobierno fuerte y autoritario, basado en la dictadura militar y no en la democracia, patrocinó entonces una cultura abierta, cosmopolita y en ocasiones extranjerizante, pese a los esfuerzos por conservar un tinte nacionalista, armando un aparato cultural ostentoso de acuerdo con los propósitos de hacer de México el ansiado país moderno a la manera de los países cultos de Europa. Huelga decir que la esmerada educación de las élites provenía generalmente del extranjero, lo cual abría aun más el abismo entre los reducidos grupos cultos y las mayorías analfabetas que alcanzaban el 85% de la población.

La Revolución no modificó la estructura económica del país. A la causa política que la inició, se unió la desesperada situación de los peones, campesinos y obreros, quienes pugnaban por el fin de la desigualdad social. El Estado, entonces, requirió para su consolidación de una justificación ideológica proporcionada por artistas e intelectuales que produjeran un arte nacional promotor de la unidad y la cohesión.

La coyuntura fue aprovechada con creces por el equipo vasconcelista, implementador de una política cultural vigorosa y coherente. Sin duda el hecho de que Vasconcelos hubiese sido miembro del Ateneo de la Juventud estructuró de manera más sólida la labor educativa de aquellos años. Vasconcelos fue el prototipo de intelectual orgánico de los primeros años del estado posrevolucionario, el cual, por su parte, acogió al programa vasconcelista con entusiasmo, en el entendimiento tácito de que sería su mejor propagandista. El pintor en los muros públicos y el maestro rural en las lejanas escuelitas habrían de ser portavoces de la nueva era.

A partir de los años cuarenta y cincuenta, con la consolidación del Estado posrevolucionario y su orientación hacia una política desarrollista que daba por terminadas las reivindicaciones revolucionarias, la cultura

se internacionalizó paulatinamente con marcada influencia norteamericana. Se termina el ciclo nacionalista y las manifestaciones artísticas adoptan lenguajes universales que valoran elementos de síntesis con otras culturas, en sus más variados matices. Pareciera entonces que, al igual que en el Porfiriato, el Estado fuerte y autoritario vuelve a cobijar una cultura más abierta y cosmopolita, aunque sin perder de vista la adecuada retórica nacionalista, como sucedió en el gobierno de Díaz.

En la última década del siglo xx vivimos una fase extrema de esta cultura de rasgos cosmopolitas, la cual pareciera encontrar su contraparte en las políticas económicas neoliberales que tienden a borrar deslindes nacionales en pro de la conformación de nuevos bloques comerciales. Sin embargo, paradójicamente, también es cierto que han surgido, casi simultáneamente, brotes enérgicos de un nuevo nacionalismo ahora más localizado y tal vez sin las características positivas del nacionalismo autoafirmativo de los años veinte, todo lo cual nos habla de un mundo que se abre y se globaliza, conteniendo en su seno grandes contradicciones.

Programas educativos posrevolucionarios: utopía y realidad

Las revoluciones contemporáneas quieren a los sabios y quieren a los artistas, pero a condición de que el saber y el arte sirvan para mejorar la condición de los hombres. El sabio que usa de su ciencia para justificar la opresión y el artista que prostituye su genio para divertir al amo injusto, no son dignos del respeto de sus semejantes, no merecen la gloria.

José Vasconcelos

El 10 de octubre de 1921 José Vasconcelos tomaba posesión de su cargo como Ministro de la nueva Secretaría de Educación.

Ya es tiempo, mexicanos... —había dicho— En estos instantes solemnes en que la nación mexicana, en medio de su pobreza dedica un palacio a las labores de la educación del pueblo... que la luz de estos claros muros sea como la aurora de un México nuevo, de un México espléndido.¹

Inmediatamente puso en marcha un programa pedagógico congruente con su visión filosófica de la sociedad. Dividió a la Secretaría en tres departamentos: Departamento Escolar, de Bibliotecas y de Bellas Artes. Dos divisiones especiales se encargarían de la alfabetización y de la enseñanza en las comunidades indígenas.

Impulsado por su convicción en la eficacia de la evangelización de los misioneros del siglo xvi, Vasconcelos decidió repetir su hazaña imprimiendo aquel fervor,

¹ J. Vasconcelos, "Discurso pronunciado en el acto de la inauguración del nuevo edificio de la Secretaría", en *Antología de textos sobre educación*, México, SEP-Ochentas, 1981, p. 220.

ahora revolucionario, a los contingentes de maestros y educadores que la habrían de realizar. Se convocó a todo aquel que pudiese y desease contribuir a la misión. Se formaron ejércitos infantiles que enseñaban las primeras letras y algunos intelectuales y poetas acudieron prestos al llamado, recibiendo todos a cambio un diploma de "buen mexicano", muy honroso sin duda, pero sin remuneración alguna.

Daniel Cosío Villegas cuenta cómo él y Carlos Pelli- cer se instalaban en las plazas o patios de las vecindades para leer algunos de sus poemas a un auditorio curioso y atento que previamente había recibido las primeras lecciones de gramática.²

Esta campaña empezó un año antes, cuando Vasconcelos ocupaba aún la rectoría de la Universidad Nacional y continuó hasta culminar con las Misiones Culturales. En octubre de 1923 se reunió el primer grupo de maestros con la denominación oficial de Misión Cultural Federal, con la finalidad de impartir cursos de capacitación a los maestros rurales. Esta primera Misión fue realizada en el poblado de Zacualtipán, Hidalgo, por los maestros Roberto Medellín y José Gálvez y dirigida a tres grupos: uno de maestros rurales, otro formado por vecinos y el tercero de niños.

En mayo de 1924, debido al éxito de esta primera misión hidalguense, se llevó a cabo una segunda, esta vez en Cuernavaca, Morelos. Los maestros misioneros llevaban ahora una doble función: enseñanza académica para los maestros rurales y aprendizaje de pequeñas industrias para los vecinos. El jefe fue el profesor Rafael Ramírez Castañeda.

Los resultados positivos de estas dos misiones culturales hicieron que las autoridades educativas decidieran la organización de seis misiones más para el invierno de ese mismo año, ya dentro de la gestión de José Manuel Puig Casauranc.³

Respecto al área urbana, la política educativa multiplicó el número de escuelas elementales en las que, además, se implantó el suministro de desayunos escolares. La educación media se dividió en dos niveles: secundaria y preparatoria. Con el objeto de revisar y actualizar los sistemas de enseñanza se implantaron, en 1923, las "Bases para la organización de las Escuelas Primarias conforme al principio de la acción", reestructuración que respondía a la influencia de la Escuela Racionalista, cuyo auge se apreciaba en los estados del sureste y en Veracruz.⁴ En ese mismo año vio la luz la Dirección de Enseñanza Técnica Industrial y Comercial encaminada a

formar y capacitar obreros calificados requeridos para el futuro industrial del país.

Por otra parte, la difusión de la cultura debía apoyarse eficazmente en una abundante producción de material de lectura que alcanzara también, al igual que los maestros rurales, las más lejanas poblaciones del territorio nacional. Libros de texto elementales, con nociones básicas de historia, civismo, higiene y arte, que no descuidaban el aspecto práctico de la siembra y el cuidado de los animales. Pero más aun: llevado por su pasión por los autores clásicos, Vasconcelos hizo imprimir ediciones populares difusoras del pensamiento antiguo, destinadas a las bibliotecas escolares y a enriquecer el saber del maestro, obras que debían "inundar el alma mexicana".

Estas medidas sin duda fueron desproporcionadas en un país con 85% de analfabetismo y aunque la idea de difundir a los clásicos era en sí encomiable, los destinatarios no estaban preparados para ello. Hernán Robledo narra que estando de paso por un pueblecito desolado, el general Obregón y su comitiva esperaban en la estación de ferrocarril cuando preguntaron el nombre del pueblo a un solitario habitante que se encontraba en el andén. El hombre respondió que lo ignoraba, ante lo cual, extrañado, el general Obregón inquirió el lugar de su procedencia. Con más extrañeza aun, escucharon al interpelado contestar que era de ahí de ese pueblo, que sus padres habían nacido ahí y que él mismo nunca había salido de tal lugar. Asombrado por la apatía e ignorancia del lugareño, y ya a solas con su secretario, Obregón le comentó: "Cuando lleguemos a la ciudad de México, haga que le manden a este individuo los *Diálogos* de Platón y *La Divina Comedia* que Vasconcelos ha publicado para aliviar la ignorancia del indígena."⁵

No obstante lo narrado en esta anécdota, el acceso a los clásicos significó para muchos maestros una puerta al saber y a la superación que pudieron abrir con gratitud. Por relatos familiares conocí la profunda emoción y el acontecimiento extraordinario que significaba recibir en las alejadas escuelitas rurales, la colección de clásicos mandada por el secretario de Educación. Platón y Cervantes se acomodaban en los estantes contruidos con tablones sobre adobes y pasaron a formar parte del exiguo tesoro de aquellos maestros heroicos. Hostilizados por el cura del pueblo, no era extraño que los libros tuvieran que ser escondidos para evitar su confiscación.

La edición de los clásicos, amén de revistas y publicaciones periódicas, trajo consigo la injerencia más activa del Estado en la industria editorial. Después de un prolongado monopolio ejercido por la Casa Appleton, encargada entonces de los libros de texto escolares, surgieron pugnas entre esta editorial y la Casa Bouret.

² D. Cosío Villegas, *Memorias*, México, Joaquín Mortiz, 1976, pp. 86-90.

³ A. Santiago Sierra, *Las Misiones Culturales*, pp. 16-20.

⁴ J. Vázquez de Knauth, *Nacionalismo y educación en México*, Centro de Estudios Históricos, Nueva Serie, 9, El Colegio de México, 1970, p. 139.

⁵ John W.F. Dulles, *Ayer en México. Una crónica de la Revolución (1919-1936)*, México, Fondo de Cultura Económica, 1977, pp. 117-118.

Estos problemas propiciaron una coyuntura favorable que fue aprovechada por el gobierno mexicano para dar por terminado el citado monopolio y encargarse de la impresión y edición de los libros de texto. En 1921, el gobierno de Álvaro Obregón encarga a los Talleres Gráficos de la Nación dicha tarea dentro de los programas educativos de la SEP.

Sin embargo, estas medidas, a todas luces positivas, eran tomadas desde el centro, a veces con grandilocuencia y dèsmesura si se toman en cuenta las condiciones materiales en las que se encontraba el país, porque no hay que olvidar que, finalmente, los libros que llegaban a las lejanas escuelas rurales no podían ser leídos con facilidad por la ausencia de instalaciones eléctricas. Hay entonces cierta alteración de prioridades en estos programas ambiciosos y, hasta cierto punto, románticos; basta con pulsar la enorme distancia entre los objetivos educativos y la raquílica realidad del entorno social donde habrían de aplicarse. Moisés Sáenz, secretario de Educación en el régimen de Calles, narra:

En la escuela hay una minúscula biblioteca, de un solo estante quizá y, sin embargo ya es un estímulo para leer y espaciar el espíritu. Al anochecer vienen los jóvenes por su parte de educación... No habiendo instalaciones eléctricas, cada persona trae su luz propia, una velita que, pegada en el pupitre, ilumina la página del libro y el rostro del que lee. El maestro o la maestra rural están siempre ocupados. Enseñar a leer, escribir y contar sería un juego de niños comparado con lo que tienen que hacer los maestros en estas escuelas rurales nuestras...⁶

Se advierte un sentido poético en esta evocación de la escuela rural y casi podemos imaginar el "rostro del que lee" iluminado por la frágil luz de una vela, como parte de un gran mural riveriano en los patios de la SEP. Sin embargo, en la realidad, dudamos mucho que jóvenes campesinos, llegados al anochecer, pudiesen concentrarse en sus lecturas en esas circunstancias y cansados de sus faenas diarias.

No obstante la idea de impartir una educación pragmática que elevara las condiciones de vida de las comunidades rurales no sólo era encomiable sino que respondía a los objetivos de la Revolución. Por medio de las Misiones Culturales, un grupo de maestros de la capital viajaba para impartir cursos a los maestros rurales concentrados en lejanas poblaciones. Las materias variaban desde carpintería, cultivo de hortalizas, fábrica de jabones y cosméticos, curtido de pieles (pequeñas industrias), cocina y repostería, conservación de frutas y legumbres, hasta las materias escolarizadas.

⁶ M. Sáenz, "Nuestras escuelas rurales", en *Mexican Folkways*, Vol.3, Núm. 1, febrero-marzo, 1927, pp. 44-52.

Estos grupos de maestros se denominaban "Institutos" y generalmente estaban formados por un director, profesor de organización escolar y técnico de la enseñanza; un profesor de higiene y sanidad; un profesor de pequeñas industrias; una profesora de economía doméstica y un profesor de agricultura. En 1926, seis Misiones llevaron a cabo cuarenta y dos Institutos, capacitando a 2327 maestros en servicio.⁷ Se organizaron cursos de perfeccionamiento en la Escuela de Verano de la Universidad Nacional, en los que se advertía gran optimismo por ambas partes —autoridades y magisterio— por la acción redentora de la educación. La escuela que se buscaba

tenía que ser una escuela que se encarara con la vida, que enseñara cómo cuidarla, cómo formar hogar y familia; cómo gozar la vida; una escuela con las puertas abiertas a los cambios que generan progreso y felicidad para la Humanidad.⁸

En 1928 se introdujeron ciertos cambios en los programas de educación rural: se piensa en ampliar los Institutos y agregarles cursos por correspondencia; ampliar el personal con un profesor de música y orfeones y dotar a las Misiones de aparatos cinematográficos y de proyección fija. Entre los pintores que colaboraron con estas Misiones estuvieron Leopoldo Méndez, Fernando Gamboa, Ramón Alva de la Canal, Ángel Bracho, Francisco Dosamantes, Pablo O'Higgins y Alfredo Zalce, entre otros.

En apoyo al programa de educación rural se fundó en 1925 la Casa del Estudiante Indígena "que pretendía suministrar a los jóvenes de raza india la preparación necesaria para ayudar a sus respectivos grupos a incorporarse a la cultura del país".⁹ Ese mismo año Manuel Gamio, quien en su calidad de antropólogo había estudiado el problema de la identidad cultural tomando en cuenta al componente indígena de la población, renunció a la Subsecretaría de Educación.

Las corrientes reivindicadoras del indigenismo, que cobraban auge por esos años, se daban dentro de opiniones diversas y un clima ideológico polémico. Por ejemplo, José Vasconcelos consideraba que "juventud sería la Raza Cósmica, nueva, que forjásemos; pero el indigenismo es regresión de milenios..."¹⁰ Su renuencia a aceptar estudios antropológicos que "diagnosticaran" sobre los grupos étnicos, así como su yanquifobia respecto a los antropólogos norteamericanos que le proponían realizar investigaciones de campo, se manifestaban en su respuesta impaciente:

⁷ Santiago Sierra, *op. cit.*, p. 25.

⁸ *Idem.*, p. 36.

⁹ J. Vázquez de Knauth, *op. cit.*, p. 142.

¹⁰ J. Vasconcelos, *La Tormenta*, México, Letras Mexicanas, Fondo de Cultura Económica, 1982, p. 796.

“¿Para qué va a estudiar a los indígenas? Yo ya sé en qué condiciones están. Están con hambre en el cuerpo y en el espíritu. No se necesitan investigaciones, se necesita trabajo.”¹¹

Vasconcelos se oponía tajantemente a la segregación del indígena, ya fuera para su estudio o para su educación, argumentando para ello el peligro de obstaculizar una integración de por sí difícil, además de la posibilidad de caer en posturas racistas.

José Manuel Puig Casauranc, por su parte, aceptaba que la educación del indígena debía ser diferente tan sólo al principio, mientras duraba su iniciación dentro de la cultura nacional. Una vez que hubiesen aprendido el castellano y las cuatro operaciones básicas, o sea la educación elemental, los grupos de indígenas se asimilarían —según Puig— paulatinamente al contexto cultural mexicano. Esta idea fue aceptada por las políticas culturales de la época.¹²

Por estos años algunos maestros y periodistas extranjeros visitaron el país para conocer el experimento de educación campesina y emitir observaciones y juicios. Entre ellos se encontraban John Dewey (en cuyas teorías pedagógicas se basaban los lineamientos pragmáticos de las escuelas rurales), Emma Reh Stevenson, Catherine Vesta Sturges, Elizabeth H. Curtis, Frances Toor y J. Boone de Cortina, entre otros. A los ojos de estos extranjeros se mostraban con mayor claridad algunos de los problemas de México, como el lacerante menosprecio y desconfianza que en sus propias capacidades tienen los grupos oprimidos y marginados. Estos grupos, que han pasado sin transición de un status rural con características feudales a otro de industrialización acelerada, sufrieron un proceso de aculturación propio del surgimiento de la sociedad de consumo, exacerbada en nuestros días hasta el desperdicio, la enajenación y el ecocidio.

En los años veinte, el testimonio de la maestra C. V. Sturges nos dice que los campesinos de entonces, igual que hoy, trocaban sus valores culturales, rechazados y desvalorados, por conceptos extraños que hoy podríamos llamar chatarra cultural: la sombra del antiguo trueque de cuentas de vidrio por oro puro:

En cada Instituto tuve que insistir sobre mi preferencia por la loza de Oaxaca, de tan lindas formas y colores. Siempre que se notó que me servían con ella en la mesa, se apuraba alguien a quitármela, con disculpas, porque se había permitido que se sirviera a la profesora con “loza corriente” y se me

ofrecían estúpidos platos de fabricación extranjera, hechos por máquina y con estampas cursis...¹³

La revaloración de las artesanías y el arte popular provino, en buena medida, de estas visiones más objetivas, como parte del gran proceso del surgimiento de un nuevo concepto de nacionalismo cultural que se gestaba en el país. Abundando en la condición de México como pueblo colonizado, la maestra Vesta Sturges pone el dedo en la llaga cuando comenta: “Pesa sobre los nuevos misioneros la responsabilidad de reorientar la larga confusión que ha surgido durante cuatro siglos y restablecer en estas gentes su quebrantada fe en sí mismos...”¹⁴

Todos estos aspectos formaban parte de la problemática educativa posrevolucionaria, enfocada desde una perspectiva homogeneizadora y redentora de la cultura y la educación que le confería un lugar prioritario en los programas de reconstrucción nacional. No obstante, en ocasiones, la distancia entre la teoría y la práctica se ahondaba en los exiguos resultados obtenidos y los conflictos políticos causados por la orientación ideológica de los programas educativos. Recordemos, por mencionar un ejemplo, los enfrentamientos que se dieron por la implantación de la educación socialista durante el régimen de Lázaro Cárdenas. Por el contrario, cuando coincidieron objetivos estatales con la voluntad de la inteligencia, y con las necesidades de expresión del momento histórico, se estructuraron programas viables y congruentes que condujeron a resultados fecundos.

Ciertamente no pueden hacerse afirmaciones tajantes al respecto: la sincronía entre los tiempos del poder y los de intelectuales y artistas, por un lado, así como la relación de aquél con la ciudadanía en general, es indudablemente difícil y en ocasiones indeseable. De ahí la cuestionada labor del Estado como promotor cultural y su pérdida de terreno frente a otras instancias. Pese a ello, puede decirse que su obligación en este sentido sigue vigente toda vez que la administración pública se verá siempre en posiciones favorables para lograr obras de carácter general o nacional, que puedan tener una efectiva trascendencia. Asimismo, se puede hablar de cierta autonomía de los fenómenos culturales que permite logros significativos y expresiones relevantes, todo lo cual nos lleva a enfatizar la idea de las instancias autogestivas¹⁵ insertadas en la dinámica cultural y gozando las facilidades de un Estado no paternalista, que conducirían finalmente a una producción artística y educativa más rica, vigorosa y de carácter democrático. ■

¹³ C. Vesta Sturges, “Por el camino con Misiones Rurales”, en *Mexican Folkways*, Vol. 3, Núm. 3, 1927, p. 162.

¹⁴ *Idem*.

¹⁵ Propuesta formulada por Alberto Dallal en diversos artículos y conferencias.

¹¹ J. Vasconcelos, *El Desastre*, México, Fondo de Cultura Económica, 1982.

¹² J. M. Puig Casauranc, *La cosecha y la siembra*, México, 1928.