



Espacio, Tiempo y Educación

E-ISSN: 2340-7263

jlhhuerta@espaciotiempoyeducacion.com

FahrenHouse

España

Taylor, Xóchil; Arredondo, Adelina; Padilla, Antonio
John Dewey en México: Una experiencia compartida en el mundo rural
Espacio, Tiempo y Educación, vol. 3, núm. 2, julio-diciembre, 2016, pp. 33-63
FahrenHouse
Salamanca, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477455338003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

John Dewey en México: Una experiencia compartida en el mundo rural

John Dewey in Mexico: A Shared Experience in the Rural World

Xóchil Taylor

e-mail: xochitt@uaem.mx

Universidad Autónoma del Estado de Morelos. México

Adelina Arredondo

e-mail: adelinaarredondo@yahoo.com

Universidad Autónoma del Estado de Morelos. México

Antonio Padilla

e-mail: antonin_19@yahoo.com.mx

Universidad Autónoma del Estado de Morelos. México

Resumen: El presente trabajo tiene como objetivo contribuir a examinar la influencia de las ideas de John Dewey en el pensamiento pedagógico mexicano y en las escuelas rurales en las primeras décadas del siglo XX, reflexionando sobre la retroalimentación que el pedagogo norteamericano obtuvo de su experiencia en México. Planteamos cómo el pensamiento deweyano se expresó principalmente a través de las concepciones pedagógicas presentes en el diseño de políticas orientadas a la educación rural, que impulsaron prácticas sustentadas en la «educación activa», vinculadas a la comunidad. Una de las particularidades de John Dewey es que su presencia no se limitó al mundo de las ideas sino que el pedagogo norteamericano conoció las formas en que se materializaron y se adoptaron algunas de sus tesis principales. Desde luego, la apropiación de las ideas deweyanas estuvo mediada por las intenciones de cambio social impulsadas por la ideología social de la Revolución Mexicana, por las historias de vida de los protagonistas de la transformación pedagógica en México, por las condiciones de posibilidad de la instrumentalización de las políticas educativas, y sobre todo, por las propias comunidades que participaron en la construcción material y simbólica de las instituciones escolares.

Palabras clave: Dewey; historia de la pedagogía; historia de la educación; escuela de la acción; escuela rural; México.

Abstract: This work examines the influence of John Dewey's ideas on the Mexican pedagogical theories and rural schools in the first decades of the twentieth century, and Dewey's own experience in Mexico. We look at how Deweyan thought was expressed mainly through educational ideas that shaped the design of policies aimed at improving schooling in rural areas, promoting practices based on community-based «active learning». One of John Dewey's peculiarities is that the American pedagogue had the opportunity to see how some of his main ideas were appropriated and implemented in the real world, generally in situations fuelled by the desire for social change. In the Mexican context in particular, such change was impelled by the

social ideology of the Mexican Revolution, and the life stories of the protagonists of the ensuing pedagogical transformation, the conditions furthering the possibility of new education policies, and above all, the communities who participated in the material and symbolic construction of a new form of schooling are discussed.

Keywords: Dewey; education pedagogy; education history; action school; rural school; México.

Recibido / Received: 16/05/2016

Aceptado / Accepted: 23/05/2016

Los obstáculos con que vas a tropezar están compensados por el hecho de que mi pensamiento no ha sido nunca inmune a la experiencia (Dewey, 2009).

1. Introducción

John Dewey es uno de los educadores y filósofos más prominentes del siglo veinte, como puede constatarse por los numerosos libros, artículos y trabajos dedicados al estudio de su obra. Dewey dedicó 46 años de su vida a elaborar sus ideas y ordenar sus experiencias educativas. Gran parte de estas se condensaron en su proyecto de Escuela Laboratorio que puso en marcha en la Universidad de Chicago (Holtz, 2002). Este ensayo le permitió sistematizar su teoría de la Escuela Activa o Escuela de Acción, cuyo objetivo primordial era estimular y desarrollar las capacidades del niño/alumno para transformarlo en un ser social.

Dewey se formó en la corriente filosófica denominada pragmatismo, la cual surge en la segunda mitad del siglo XIX en Estados Unidos, básicamente en los centros intelectuales y universitarios. Sus principales representantes son: Charles Pierce, William James, y George Mead (Geneiro, 1991). La obra del pensador norteamericano no puede conocerse a profundidad sino se contextualiza la corriente con la cual se identifica, como es la denominada «Escuela de la acción». Esta surge a principios del siglo XX como una revolución educativa. Dewey, como uno de los principales referentes de esta escuela, tuvo tal importancia porque trascendió las fronteras de Estados Unidos para cuestionar, aprender y aportar en varios países, entre ellos México.

La pedagogía deweyana propone inéditas prácticas pedagógicas y nuevos métodos en un momento en el que la instrucción de las masas atravesaba por un desorden educativo que se expresaba en múltiples ideas, en métodos basados en la autoridad y en una rígida jerarquía, en instituciones conservadoras y dominadas por valores morales y espirituales de orientación religiosa que dirigían las construcciones del niño (Depaepe *et al*, 2005, p. 9).

En América Latina la obra pedagógica de John Dewey ha sido muy apreciada y sus intervenciones en Sudamérica estuvieron mediadas por la experiencia mexicana de Dewey. De ahí que uno de los objetivos de este texto sea una

aproximación a las tesis y a la apropiación de éstas por la escuela mexicana que acogió diversas dimensiones de su pensamiento pedagógico.

Prácticamente no hay autor que trabaje sobre la historia de la educación post-revolucionaria en México que no toque el tema de la influencia de Dewey, sobre todo cuando se examinan las teorías pedagógicas, la instrucción primaria y la educación secundaria. Pero además hay autores que se han avocado específicamente a la relación entre México y el filósofo norteamericano. Rosa María Torres (1998) revisó la influencia deweyana en los pedagogos mexicanos. Rosa Bruno Jofré y Carlos Martínez Valle (2009) examinaron la relación de Dewey con la escuela rural mexicana. Greenwalt (2012) problematizó en torno a las impresiones de Dewey con motivo de su visita a México en 1926 y sobre el papel del Estado y la política educativa en México. Deron Boyles (2012) analizó cómo la escuela rural mexicana representó para Dewey el contexto que le permitió desarrollar una filosofía educativa útil y relevante. Gregory Pappas (2012) se enfocó a estudiar el impacto que sobre Dewey tuvieron sus dos visitas a México. Víctor J. Rodríguez (2013) mira las ideas de Dewey como un pilar importante en el desarrollo de proyectos educativos anarquistas y socialistas, al mismo que proveyó las bases para una política estatal que erradicó las diferencias culturales en aras de construir un conjunto de valores homogéneos para una ciudadanía nacionalista. Tal como sostiene Pappas (2012) la influencia fue mutua, pues para Dewey su viaje a México en 1926 significó encontrarse con «uno de los más importantes experimentos sociales emprendido en el mundo entero», y con respecto a su viaje en 1937 y su encuentro con Trotsky fue según palabras de Dewey «la más interesante experiencia intelectual en mi vida» (pp. 3 y 1).

Las ideas de Dewey fueron llevadas a la práctica con más nitidez en la escuela rural mexicana, quizás precisamente por su novedad, porque no cargaban con el peso de tradiciones anquilosadas, y es por eso y por la misma impresión que Dewey tuvo de ellas, que el tema sigue siendo examinado hasta la fecha. Hay todavía aspectos por explorar con más profundidad como el impacto de Dewey en las escuelas primarias urbanas, en las instituciones formadoras de maestros, en la escuela secundaria federal, instituida en 1823, en las escuelas técnicas y especiales y sobre todo en los proyectos educativos generados en los intersticios de los grandes planes nacionales de educación, sobre todo en las entidades federativas y organizaciones particulares interesadas en los cambios educativos.

Lo que nosotros ofrecemos aquí no pretende llenar esos huecos en las investigaciones sobre la influencia de Dewey en otros ámbitos educativos más allá de la escuela rural. Nos hemos quedado en el mismo tema. Y además lo hemos reducido a los años 20s del siglo pasado. Sin embargo, nuestra contribución intenta ir más en el sentido de examinar cómo los conceptos pedagógicos

deweyanos se realizaban en las escuelas del estado de Morelos. Y para ello volvemos a recorrer las rutas ya transitadas por los autores mencionados, esto es, revisar las interrelaciones entre Dewey y los principales instrumentadores de una escuela nueva para arribar a cómo estas ideas se llevaban a cabo en el terreno. ¿Por qué tanto interés aún en la escuela rural? Pues porque es en ese subsistema educativo en el que también se dio la influencia en el otro sentido; es decir, no sólo desde Dewey a la pedagogía y a la acción escolar, sino desde ésta hacia el pensamiento deweyano. Por otra parte, si bien estamos conscientes de que cada escuela, cada comunidad, cada región ofrecían diferencias específicas, hay rasgos que se generalizaron como resultado de las agencias públicas que crearon, administraron, supervisaron y operaron esta red de escuelas, por lo que observar un caso contribuye a comprender el conjunto.

2. La búsqueda de nuevos modelos pedagógicos

Al estallar la Revolución Mexicana en 1910 una de las cuestiones más dolorosas de la vida educativa en México era que los sectores más vulnerables del país, representados por indígenas y campesinos, habían sido ignorados en las políticas públicas. Frente a las críticas que se habían generado contra el presidente Porfirio Díaz, a quien se le atribuye gran parte de esta situación, éste emitió en 1911, en vísperas de su caída, un decreto que establecía la «instrucción rudimentaria» y la apertura de escuelas en todo el país con el fin de proporcionar educación a las clases marginadas (SEP, 1927, p. XVIII). En este marco, entre distintos intelectuales y educadores mexicanos uno de los comentarios más frecuentes fue que la enseñanza que se impartía era abstracta y de carácter instructivo y memorístico, esto es, inadecuada para resolver las necesidades y los problemas educativos que enfrentaba el país. Y si éste era uno de los mayores inconvenientes de la educación mexicana, la «instrucción rudimentaria» todavía era más deficiente al enfocarse únicamente en la lectura, la escritura, así como en la enseñanza de nociones básicas de aritmética y en hablar el castellano. Por eso, el propósito de la instrucción rudimentaria no cubrió las expectativas esperadas para los grupos que luchaban por un cambio social, si bien representó un primer esfuerzo para sentar las bases para que una década después, en 1921, se impulsara un proyecto sin precedentes a fin de atender las necesidades educativas y de subsistencia de la población indígena y campesina mexicanas.

En el fragor de la lucha revolucionaria, en algunos lugares se ensayaron ambiciosos proyectos impulsados por militantes del Partido Liberal Mexicano, que amalgamaba posiciones anarquistas, socialistas y anarcosindicalistas, todos interesados en pugnar por una sociedad más democrática, para lo cual una educación nueva era quizás el instrumento más valioso. Entre ellos estuvo el de

Salvador Alvarado en el estado de Yucatán, en el que participó Gregorio Torres Quintero, uno de los artífices de las escuelas rudimentarias, quien apoyado por el gobierno viajó a estudiar a la Universidad de Columbia, para después colaborar en los proyectos educativos post-revolucionarios.

La constitución mexicana de 1917 consagró los principios educativos que se fueron gestando durante el siglo anterior, esto es, que la educación fuera gratuita, obligatoria y laica, accesible a todos. Sobre esos principios se gestaron las aspiraciones de expandir el sistema educativo sobre todo en el ámbito rural, al que pertenecía cuatro de cada cinco mexicanos, sobre bases pedagógicas más efectivas.

En esta búsqueda de referentes teóricos y de experiencias había gran interés por los sistemas educativos norteamericanos, lo que propició que varios profesores y funcionarios viajaran a Estados Unidos para conocer su funcionamiento, entre ellos: Laura Méndez de Cuenca, Dolores Correa Zapata y Luis E. Ruiz. En los años 20's continuaron los viajes de funcionarios mexicanos al vecino país. Algunos de ellos tuvieron contacto personal con John Dewey en la Universidad de Columbia como fueron: Manuel Gamio, Eulalia Guzmán, José Vasconcelos, Rafael Ramírez y Moisés Sáenz.

En 1921 se creó la Secretaría de Educación Pública (SEP) con la pretensión de tener alcances federales, pues hasta entonces la educación pública había sido un asunto de cada entidad federativa, lo que obstaculizaba cualquier proyecto de carácter nacional. José Vasconcelos fue el primer secretario de educación pública de la república federal post-revolucionaria con posibilidades de constituir un sistema nacional educativo. Entre sus proyectos, y como demanda de los representantes del campesinado mexicano en el Congreso nacional, se concibió un programa de educación rural, con carácter federal cuya base fueron las Misiones Culturales.

Las Misiones Culturales fueron avanzadas de especialistas en educación para enseñar español y alfabetizar a los campesinos de manera itinerante y en ocasiones permanente, para localizar los sitios adecuados para establecer las nuevas escuelas y para reclutar y entrenar a sus maestros. Los maestros tenían la encomienda de motivar a las comunidades para involucrarse en la construcción y equipamiento de los locales escolares y para enviar a sus hijos, lo que se realizó con diferentes grados de aceptación, apropiación y resistencia según las localidades. Estas primeras escuelas fueron llamadas Casas del Pueblo, y más tarde parte del sistema de escuelas rurales, no sólo porque habían sido edificadas por el pueblo, sino porque acogían en ellas a niños y adultos y servían como lugar de reunión popular con la finalidad de cooperar en obras de mejoramiento comunitario. La principal intención era proporcionar una educación integral a los indígenas fundamentada en conocimientos que los prepararan para su desarrollo futuro a

partir de la realización de una serie de materias agrícolas, industriales y domésticas. (Rodríguez, 2014; Loyo, 1985; Civera, 2008, pp. 40-41).

¿Cuáles fueron los principios pedagógicos en los que se basaron esas escuelas? ¿Quiénes fueron los innovadores educativos que las impulsaron? ¿Cuál fue el papel de Dewey y sus ideas en estas instituciones de nueva creación? ¿Cuáles fueron las semejanzas y diferencias entre la filosofía educativa de Dewey y la practicada por los pedagogos mexicanos?

3. José Vasconcelos y Dewey, la controversia frente a la escuela mexicana

José Vasconcelos (1882-1959), originario del estado de Oaxaca, estudió la carrera de abogado en la Universidad de México y fundó con otros jóvenes intelectuales el Ateneo de la Juventud Mexicana, desde donde dirigieron fundamentadas críticas a la educación positivista del gobierno de Porfirio Díaz. Participó a favor de las fuerzas revolucionarias que derrocaron a Díaz y estuvo exiliado en Estados Unidos. Entre 1921 y 1924 fue el primer titular de la Secretaría de Educación Pública (SEP), establecida por el gobierno revolucionario. Desde ahí impulsó las campañas de instrucción pública hacia las zonas rurales e indígenas a través de lo que denominó Misiones Culturales y el establecimiento de escuelas rurales federales por todo el país. Las escuelas habían estado hasta entonces en manos de los gobiernos estatales, municipios y comunidades y no de la federación, excepto en el Distrito Federal y territorios. También envió a Eulalia Guzmán a Suiza, y a Rafael Ramírez y Moisés Sáenz a estudiar a los Estados Unidos para capacitarse en la propuesta Deweyana. No obstante lo anterior, era un antipragmatista que más adelante manifestó su distanciamiento con la pedagogía deweyana en sus conversaciones con sus colaboradores, como Moisés Sáenz, quien manifestó siempre su adherencia a Dewey.

En 1935 Vasconcelos expresó públicamente su crítica en el capítulo dos de su libro «De Robinson a Odiseo», tachando el modelo deweyano como «meramente controlador, un esquema que ajustaba al individuo a un todo organizado y planificado, convirtiendo al maestro en un agente al servicio de un mito social». También señalaba que era un modelo centrado en la experimentación pero que desdeñaba la experiencia que aporta el bagaje cultural y la historia (Del Castillo Santos, 2014, p. 134). Con respecto a la idea deweyana «aprender haciendo» Vasconcelos la consideraba vacía, sin sentido, propia de la sociedad maquinista, aunque también criticaba el sentido «libresco» de la educación tradicional (Trejo, pp. 258-259).

Vasconcelos (1935) inicia el capítulo II del libro citado, titulado «Examen de algunas teorías pedagógicas contemporáneas. El peligro Dewey», con las siguientes palabras:

All learning by doing, exclama Dewey, creyendo que así realiza su ideal, acomodación del niño a su ambiente, lo que por sí solas y sin escuelas ni proclamas realizan todas las especies zoológicas que sobreviven. Pero cualquiera sabe que más allá de agere está el *inteligere*, o sea, el animal racional, que desde Aristóteles quedó catalogado aparte de la familia irracional (...) No sé por qué, Dewey me trae a la memoria las ventajas de las reglas y reglamentos de comunidades y colegios, que al darnos ya prescritas las obligaciones diarias, los pormenores de la conducta corporal, nos ahorran el esfuerzo de pensar en menesteres comunes, triviales, y nos reservan de esta suerte la atención para los problemas superiores del pensamiento. Y es porque Dewey, a lo que parece, quisiera aniquilarnos la atención de lo grande para ponernos a inventar cada día la manera de anudar la corbata, la forma de asear la alcoba (p. 17).

Vasconcelos (1935) afirmó que el modelo de Dewey se limitaba a «adiestrar para el trabajo, lo que le asegura una serie de reflejos encaminados al empleo útil de su cuerpo», pero desdénando otras esferas de la formación infantil, incluyendo el juego. El llamado «Apóstol de la educación» afirma que «Enseñarnos a vencer la realidad en todos los órdenes, es más importante que enseñarnos la sumisión a la realidad». Criticó la limitada función que la escuela activa confiere al maestro, su idea de enseñar a investigar, al reduccionismo cultural, entre otros elementos. Pero a fin de cuentas lo que concluía era que el «mayor peligro» de Dewey estaba en la reducción «de los mensajes del genio» en la escuela (pp. 21-24).

En general Vasconcelos, quien había tenido experiencias negativas mientras estudiaba de niño en Estados Unidos, pugnaba por un modelo más sustentado en la cultura iberoamericana, en pos de lo que él llamó «la raza cósmica». En este sentido, tanto Vasconcelos como Casauranc coincidían en que la única solución para superar los problemas de los indígenas, era su incorporación a la civilización, bajo el esquema europeizante; aseguraban que la cultura de los indígenas no tenía porvenir (Torres, 1998). Esta controversia es analizada por Romo (2006), y revisada por Meneses (1986), Haddox (1967), Blanco (1993) y Fell (1996). Ornelas (2007) distingue una dualidad entre el Vasconcelos joven que mantiene muchas coincidencias con el pensamiento de Dewey y el Vasconcelos adulto que lo critica ampliamente.

Desde la praxis deweyana, Romo (2006) responde a Vasconcelos. En primera instancia sostiene que la crítica no es lo suficientemente válida, ya que Dewey aplica el principio de *aprender haciendo* a la realización de actividades que propicien el desarrollo físico, para estimular el logro de un juicio y razonamiento correctos (MW: VIII, p. 388). Para Dewey la acción no tiene que ver solamente con el término «hacer», ni tampoco lo que se aprecia solamente con los sentidos, ni como una simple «adaptación» del individuo al medio ambiente. La acción deweyana es concebida como una experiencia educativa (MW: IX, p. 146). Por otro lado, Vasconcelos afirma que Dewey no considera la inteligencia del ser

humano, siendo que el desarrollo del pensamiento reflexivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es uno de los principios básicos de su filosofía. Por medio del pensamiento reflexivo el ser humano puede superar cualquier situación de confusión y decidir la manera de actuar más pertinente. También Romo observa que Vasconcelos se centra en las actividades más rutinarias, sin considerar las acciones más relevantes. Tampoco utiliza el principio de *experiencia* como tal y lo relaciona a una acción que se consume en sí misma, sin una carga reflexiva. Las experiencias educativas deweyanas, lejos de limitar la atención del ser humano, son el germen del pensamiento reflexivo (MW: IV, pp. 201-202).

Siguiendo con la crítica de Vasconcelos (1935) a Dewey rescataremos este otro párrafo:

Con el pretexto de que busca despertar la curiosidad del alumno en relación con el mundo que lo rodea, el sistema Dewey gasta la atención de la clase en el detalle. Y la iniciativa que pretende desarrollar, la malogra, empleándola en adaptarse al ambiente maquinizado, que es su fin último. En cambio, la espontaneidad interior queda ignorada, si no anulada. Con apariencia de libertad, entonces, lo que en realidad se obtiene es producto de millones de ejemplares de humanos aptos para el aprovechamiento de ciertos aspectos del medio externo. Ciegos para lo desinteresado fieles al rebaño y sin otra finalidad que el record, lo mismo en el trabajo que en la diversión y el goce... Dentro de esta doctrina puede cambiar el sistema sin que se modifique la finalidad. Uno mismo puede apartarse del servicio capitalista y convertirse en instrumento de la economía de un Estado soviético (p. 19), parte de este párrafo citado también en Monroy (1975, p. 73).

Sin embargo, el principio de interés deweyano es el motor principal para estimular la iniciativa en el niño. Dewey se centra en la espontaneidad del niño, la cual trata de canalizar y aprovechar para un mejor desempeño escolar. El principio filosófico del interés deweyano dirige la actividad de manera inteligente y progresiva y condiciona su desarrollo. De esta manera la experiencia del sujeto se enriquece y se experimenta su crecimiento. El principio del interés va unido a otro elemento que es el esfuerzo, el cual se define como la manera de proponerse el logro de un objetivo o un fin y superarlo a pesar de las dificultades «(...) conduce a la persona a identificar la naturaleza de los obstáculos y de los recursos disponibles para hacerles frente» (MW.7., p. 176). Se trata de fomentar un ejercicio continuo del esfuerzo hasta formar las capacidades y los hábitos que se traduzcan en tareas relevantes y no solamente satisfactorias (de su interés). Para Dewey el crecimiento del sujeto (el *self*, entendido como el sí mismo) se basa en el aprendizaje del dominio del objeto (tarea o actividad) ya sea con estímulos o instrumentos (habilidades) que se encuentran fuera de él (Taylor, 2009). Además, Dewey sostiene que por encima de la voluntad (esfuerzo) o el interés que se deba tener para hacer las cosas tiene que darse el reconocimiento de cierta

identidad del sujeto con los hechos implicados en la actividad a realizar. Sobre ello Vasconcelos argumenta que «de tanto mirar el objeto se acaba por buscar en el objeto la ley de la conducta.... La sumisión cabal de la doctrina pragmática al medio que le da vida», cuando «el ideal debe ser una escuela que, en vez de apéndice social logre manifestarse como conductora de la sociedad».

No obstante las reticencias de Vasconcelos con respecto a la escuela nueva, otros funcionarios y maestros de la SEP, apoyados por el mismo secretario, se apropiaron de las ideas deweyanas y las condujeron (reconstruidas) particularmente a las escuelas rurales federales que se estaban multiplicando rápidamente. La Escuela Rural Mexicana, como fue llamada oficialmente por ellos, rompía con la escuela tradicional, con la escuela rudimentaria, con las escuelas de los pueblos como habían sido hasta entonces. La Escuela Rural donde quiera que se encontrase era administrada desde el centro del país, lo que era una novedad, y era nueva por su concepción general, su currículum, su pedagogía, sus jóvenes maestros, muchos improvisados, hasta sus edificios, edificadas por los pueblos, amueblados por las propias comunidades, como se dijo arriba, por eso llamadas «Casas del Pueblo», pero no sólo por eso, sino porque realmente aparecían como pertenecientes al pueblo, para el servicio del pueblo, donde se instruía no sólo a los niños, sino también a los adultos, lo que trascendió en mucho el modelo Deweyano.

Pero además, desde la Secretaría y a partir de los maestros, se impulsó en las comunidades rurales un espíritu nacionalista que incluyó la difusión del folclor considerado mexicano, y que trascendió textos e imágenes patrióticas, para incorporar cantos y danzas, costumbres consideradas mexicanas en los contenidos educativos, difundiendo en realidad un modelo cultural homogéneo, considerado nacional. Y también en eso se diferenció del modelo propiamente Deweyano.

4. Gregorio Torres Quintero: llevar las escuelas a todas partes

Gregorio Torres Quintero (1866-1934), originario de Colima, hizo sus estudios normalistas en la capital del país, en donde participó en los Congresos Pedagógicos Nacionales que promovían una profunda reforma escolar. De regreso a su estado natal, Colima, fue maestro, inspector escolar y consejero que desde el gobierno impulsó durante la última década del siglo XIX reformas educativas, escuelas modelo y una ley educativa progresista. Mostraba en sus comunicaciones su constante interés en buscar en otros países, como Estados Unidos y Francia, elementos para enriquecer sus planteamientos. También fue responsable de los reglamentos escolares y en la promoción de una pedagogía inspirada en la «escuela nueva» particularmente de Froebel. Editó la revista «La

educación moderna», de corta duración y después otra llamada «La educación contemporánea», para promover métodos más avanzados entre los maestros (Hernández, 2004, pp. 38-56).

En 1898 Torres Quintero se incorporó a la Dirección General de Instrucción Primaria del Distrito Federal. Fue inspector pedagógico, colaboró en el Congreso Nacional Pedagógico y promovió en el gobierno de Porfirio Díaz el establecimiento de escuelas rudimentarias para los sectores más desfavorecidos de la población, que tuvo alcance nacional por decreto del Congreso (Hernández, 2004, pp. 69-70). Torres Quintero se estableció en Mérida, Yucatán en 1916, y ocupó la Jefatura de Educación Pública durante el mandato del Gobernador del estado, el General Salvador Alvarado Rubio.

En Yucatán se organizaron los primeros congresos pedagógicos estatales, así como el primer congreso feminista del país. En el congreso pedagógico se manifestó un fuerte debate porque un grupo de maestros apoyaban la implementación de la Escuela Racionalista propuesta por el español Ferrer Guardia, mientras que otros como Torres Quintero, apoyaban la Educación por el Trabajo. Ante este problema, Torres Quintero, con el apoyo del gobernador Alvarado, impulsó la Escuela por el Trabajo y la Acción mediante la ley estatal de Educación Primaria, del 25 de abril de 1917. Esta ley establecía la educación primaria sustentada en el trabajo a través de prácticas agrícolas, talleres de industrias como carpintería, herrería y hojalatería. La educación propuesta tuvo sus bases en la escuela de la acción, que en esos momentos se estaba impulsando en Estados Unidos por conducto de John Dewey. La Escuela del Trabajo y de la Acción funcionó durante poco tiempo porque Alvarado dejó el cargo de Gobernador, propiciando que el grupo que apoyaba la Escuela Racionalista la implementara durante el gobierno de Carrillo Puerto (1922-1924) (Rodríguez, 2014).

Posteriormente Torres Quintero se incorporó a la Secretaría de Educación Pública por invitación directa de Vasconcelos. Viajó en dos ocasiones a Estados Unidos para ver el funcionamiento de las escuelas. En 1917 realizó el primer viaje y visitó los estados de Virginia, North Carolina, South Carolina, Georgia, Alabama y Tennessee. Asistió a las escuelas primarias, escuelas de Comercio, Preparatorias de Artes y Oficios y Artes Domésticas. También fue a Nueva York, a la Universidad de Columbia, donde visitó su departamento de educación y también la Escuela No. 106, conocida con el nombre de «Ethical Culture School» (Rodríguez, 2014, p. 374). En el segundo viaje que duró de 1920 a 1921, conoció las escuelas de todos los niveles; en particular, las «Escuelas Laboratorio». Estas escuelas se formaron años después de la primera impulsada directamente por Dewey, en la Universidad de Chicago, la cual funcionó de 1896 a 1904. En sus laboratorios de educación, además de ejercer prácticas (desde kindergarten, la

escuela primaria y high school), estas escuelas se dedicaban a la «experimentación» e «investigación» (Rodríguez, 2014, p. 425). Los comentarios de Torres Quintero sobre su visita fueron los siguientes: «Yo tenía noticia de ellas por el libro del pedagogo americano John Dewey titulado *School and Society*, que contiene unas conferencias dadas con motivo de sus experiencias pedagógicas en estas escuelas». En una de las escuelas que visitó escribió lo siguiente en el libro de visitas: «‘I am for the Schools that prepare for life!’ (¡Soy partidario de las escuelas que preparan para la vida!). En ellas se resolvió el problema de la educación vocacional antes que en las escuelas de blancos, ambas son *escuelas por la acción*» (Rodríguez, 2014, p. 383). También visitó las escuelas militares estadounidenses para ver su funcionamiento. Descubrió que el método utilizado era el de Dewey, el cual consistía en ponerles problemas prácticos que ellos debían analizar para proponer soluciones. Además, Torres comentó «me mostraron ‘su libro favorito’ *Education and democracy*, por J. Dewey» (Rodríguez, 2014).

Después de sus viajes a Estados Unidos continuó durante tres años como consejero en la Secretaría de Educación Pública, desde donde impulsó reformas pedagógicas a las escuelas primarias, urbanas y rurales. Su legado más importante fue quizás los más de 30 libros que publicó, así como numerosos artículos pedagógicos, que tuvieron mucha difusión en las entidades federales del país e influenciaron a las siguientes generaciones de maestros, con las ideas de la escuela nueva, de la escuela activa (Hernández, 2004).

5. Eulalia Guzmán: la síntesis de la escuela nueva

Eulalia Guzmán formó parte del grupo de maestros que envió Vasconcelos al vecino país del norte a capacitarse en la pedagogía deweyana cuando él estuvo a cargo de la Secretaría de Educación Pública. La influencia americana les permitió percatarse de las lamentables condiciones en que se encontraba la educación rural en nuestro país y daba cuenta de la necesidad de transformar las prácticas rutinarias de arcaicos métodos para construir una escuela rural adaptada a la circunstancia mexicana «(...) Una educación puramente intelectual, creemos, no hace más que poner a las gentes en aptitud de apreciar mejor la penalidades y miserias que sufren, pero no las dota con los medios necesarios para redimirse». Afirmó que «cansados de vivir en medio del hambre y la penuria, reclaman a gritos un mejoramiento material y social» (Ramírez, 1981, p. 19).

Eulalia Guzmán Barrón (1890-1985), originaria del estado de Zacatecas, fue una de las pioneras que aprendió los fundamentos de la «escuela de la acción» deweyana, se caracterizó por ser una mujer muy comprometida con su trabajo; desde joven se distinguió por su perseverancia en el estudio a pesar de

sus carencias económicas¹. En 1914 fue enviada por el presidente de la república, Venustiano Carranza a Estados Unidos a aprender nuevos métodos de enseñanza de la geografía y la historia, materias que enseñaba en la Escuela Normal para Señoritas. Posteriormente visitó Suiza, en donde estudió con Rudolf Steiner a los pedagogos de la escuela nueva. A su regreso en 1923 publicó el libro *La Escuela Nueva o de Acción*, que tuvo mucha difusión en México² (Serra Puche y De la Torre, pp. 131-132).

Basada en su texto, que sintetiza las ideas de Decroly y Dewey, Eulalia Guzmán presentó al secretario de educación, José Vasconcelos el documento «Bases para la organización de la escuela primaria», aprobado en noviembre de 1923, para implementarlo de manera «oficial» a partir de enero de 1924 (Fell, 1989). La instauración en México de la «escuela activa» surge como una aportación capital para el progreso de las «instituciones democráticas del país». Los postulados rectores de esa normativa se resumen en que la Escuela Nueva debía ser un constante laboratorio pedagógico; donde la observación y la experiencia precedieran a las lecciones orales; el trabajo colectivo se enfocase en la idea de comunidad; los trabajos manuales, los horarios y programas fueran flexibles y de acuerdo a las necesidades del niño; los deportes se realizaran al aire libre; las clases se orientaran a la observación y experimentación a través de talleres donde el niño investigase y reflexionase sobre sus propias experiencias; la escuela fuese co-educativa (de ambos sexos). Además planteaba que de ser posible la escuela fuese un internado tipo comuna; no existen premios ni castigos, la disciplina estuviera basada en la libertad dentro del trabajo y la alegría; donde las excursiones fueran un medio de enseñanza; predominara el espíritu de servicio y además, la cooperación sustituyera la competencia. Para Eulalia Guzmán los valores promovidos por la escuela debían ser fraternidad, paz y amor. Prescribían esas bases que adoptara el método natural de frases para la lectura-escritura, se utilizara la construcción como auxiliar de la aritmética y geometría, que los maestros se desempeñarán como guías y tuvieran libertad en la enseñanza. No habría directores, todos se auxiliarían en consejo y trabajarían en relación constante con la familia y con la sociedad (Monroy, 1975, pp. 67-68).

Lo anteriormente expuesto nos remite al postulado central de Dewey «Inquiring based learning». Además afirmaba Eulalia Guzmán que: «El trabajo

¹ Situación que expone mediante oficio que gira al Secretario de Justicia e Instrucción Pública el 20 de diciembre de 1904, solicitando una pensión para continuar sus estudios en la Escuela Normal para Profesores. AHSEP Fondo: Justicia e Instrucción Pública, Sección: Personal sobresaliente, Serie: expediente personal, años 1904-1924, Expediente: G4/5, Legajo 1, Folio 250 (5).

² El departamento de Bibliotecas de la Secretaría de Educación Pública remitió el 21 de febrero de 1924, cinco ejemplares del libro «La Escuela Nueva» a la Mtra. Eulalia Guzmán, de los cuales ella era la autora. AHSEP. Fondo: Justicia e Instrucción Pública, Sección: Personal sobresaliente, Serie: expediente personal, años 1904-1924, Expediente: G4/5, Legajo 1, Folio 250.

escolar, y muy especialmente el que se traduce en actividades corporales presentará oportunamente motivos para formar en el niño hábitos sociales», y como anticipándose a la crítica de la teoría Deweyana que más adelante publicaría Vasconcelos, Eulalia Guzmán refiere «Las actividades manuales que se realicen en la escuela primaria no tendrán por objeto transformar a ésta en un taller o centro de industria, sino que servirán de fundamento para la investigación, información y coordinación científica, para el desarrollo de la cultura estética y para dar una orientación prevocacional». Asimismo, la profesora Guzmán aclaraba que «los trabajos del niño no deben perseguir un fin preferentemente utilitario desde el punto de vista económico».

En 1924 Eulalia Guzmán fungió como Directora de la campaña nacional contra el analfabetismo en la Secretaría de Educación Pública y también estuvo comisionada para organizar «La casa del estudiante». El 13 de diciembre de 1924 solicitó la dirección de una escuela primaria con la intención de impulsar el Centro de Experimentación Pedagógica³. En 1925 participó como profesora de problemas de organización y técnica de la enseñanza en la Misión Cultural en Tuxtla⁴. De 1926 a 1929 fue enviada por el Presidente Plutarco Elías Calles a Alemania para estudiar «ciencias de la educación», y ver el funcionamiento de las escuelas primarias y secundarias de ese país, con la intención de actualizar el proyecto educativo nacional. Al regreso de su viaje a Europa, estudió Filosofía en la Universidad Nacional. Después de una maestría, fue una reconocida arqueóloga mexicana impulsora del departamento de la SEP que sería el antecedente del Instituto Nacional de Antropología e Historia.

El planteamiento pedagógico de Eulalia Guzmán organizaba los temas del currículum de las escuelas primarias alrededor de cuatro centros generales de acción: «la nutrición, la defensa, la vida comunal y la correlación mental». Este pensamiento expresado en 1923, con sus diferencias, fue recogido y revisado por Moisés Sáenz cuando sintetizó el sustrato pedagógico de la Escuela Rural Mexicana.

6. Rafael Ramírez: la escuela activa para indígenas y campesinos

Rafael Ramírez Castañeda (1885-1959), originario de Veracruz, fue otro de los pedagogos destacados que desarrolló un trabajo importante en la Secretaría de Educación Pública para impulsar la educación rural, además, conoció de

³ El Departamento Escolar de la SEP le contesta que al quedar implantada la Nueva Organización de las Escuelas se tendrá en cuenta su petición y si es posible se accederá a ella, fechada 18 de diciembre de 1924. AHSEP Fondo: Justicia e Instrucción Pública, Sección: Personal sobresaliente, Serie: expediente personal, años 1904-1924, Expediente: G4/5, Legajo 1, Folio 250.

⁴ AHSEP. Fondo: Justicia e Instrucción Pública, Sección: Personal sobresaliente, Serie: expediente personal, años 1904-1924, Expediente: G4/5, Legajo 1, Folio 250.

cerca la pedagogía de Dewey, enfocándose en la teoría y la práctica. Estudió en el Teacher's College of the Columbia University. Fue Jefe de las Misiones Culturales y Director de Escuelas Rurales e Incorporación Indígena. Escribió numerosos libros, cursos, discursos, folletos, circulares y artículos sobre las escuelas rurales (Loyo, 1985). Para él era muy importante dotar de educación a las clases marginales (básicamente a los campesinos) porque de alguna manera se les retribuía por su trabajo incansable y además, se les incorporaba al progreso del país. Ramírez lo expresaba así: «Deuda de honor es la que tenemos con el campesino y el obrero, deuda de honor que hay que liquidar a la brevedad posible, si no queremos cargar con la responsabilidad inmensa de retardar la integración de la patria al concierto de los pueblos cultos» (Ramírez, 1981, p. 52). Su principal preocupación era instrumentar una escuela de acuerdo a las necesidades de los campesinos, que les despertara su inteligencia y les infundiera ideales y aspiraciones. Además de la importancia de la enseñanza de trabajos manuales en madera, de mimbre, de cerámica, de tejido y bordado, entre otros.

Para Ramírez era indispensable que los maestros castellanizaran a los indígenas; sin embargo, tenían problemas para tratar de enseñar a los niños que no hablaban español. El inspector asignado y el programa escolar contemplaban poco esta situación, dejando a los maestros hispanohablantes solos y desesperados con los niños que hablaban tantas diferentes lenguas indígenas en la diversidad regional mexicana. Ramírez protestaba de la siguiente manera: «¿Por qué has de seguir viendo a los niños indígenas como animales raros? ¿Qué culpa tienen esas criaturas de haber nacido en un ambiente social en que no se habla español? Lejos, pues, de impacientarte con esos niños, debes sentir, por el contrario, hacía ellos, una honda, una profunda, una sincera simpatía» (Ramírez, 1981, p. 60).

Rafael Ramírez hace una distinción entre la llamada educación dominante cuyo enfoque se centra en la preparación del niño para la vida adulta, para ocupar un puesto en la sociedad, y la educación progresiva o «escuela nueva», cuyo enfoque es de igualdad y justicia. En este sentido, también afirmaba que la educación tradicional se enfoca a impartir de dar instrucción de manera pasiva, en comparación con la educación activa que se centra en la actividad mental o física. Ramírez retomando a Dewey, asentía que el alumno es capaz de aprender si se consigue despertar su *interés, atención y esfuerzo* en relación con un hecho, una situación, un fenómeno o una actividad importante. Señalaba que las cosas «más valiosas que los niños saben, las han aprendido haciéndolas: aprendieron a andar, andando; aprendieron a hablar, hablando; a escribir, escribiendo; a pensar, pensando, para no mencionar sino unas cuantas de esas cosas» (Ramírez, 1981, p. 182). Citando a Dewey, el pedagogo mexicano escribió «mediante la actividad de propósitos definitivos y claros ponemos todo el interés y todo el esfuerzo de los alumnos al servicio de la educación» (Ramírez, 1981, p. 184).

Para Ramírez, quien en su juventud fue maestro de primaria y organizó la escuela industrial, sobre la que publicó un libro llamado «La escuela industrial» en 1915, era importante enseñar oficios en las escuelas. El pensaba que de esta manera se preparaba a los estudiantes para diversos trabajos que los capacitaran para la vida rural y la explotación del trabajo agrícola bajo el siguiente esquema: preparar el suelo, utilizar abonos, cultivar cereales y plantas forrajeras, horticultura, beneficio de los bosques, conocimientos de zootecnia, apicultura, higiene de los animales domésticos, conocimientos de veterinaria y enseñanzas técnicas acerca de las maquinarias e instrumentos agrícolas. En el caso de las mujeres, proponía que además del aprendizaje escolar, se enfocara el programa a la enseñanza de actividades tales como: cocina, lavado, planchado, remendado, confección de ropa propia de los campesinos, costura a mano y en máquina, hilado, tejido, horticultura, floricultura, cuidados de las abejas y de las aves de corral y manejo de las incubadoras, etc., sin descuidar los principios de higiene y cuidado de los niños. Dentro de las actividades deportivas consideraba la gimnasia rítmica y estética, así como juegos y entretenimientos organizados de acuerdo a su edad.

La experiencia escolar temprana que Ramírez había tenido en las escuelas de Veracruz y Durango, así como sus innovaciones en la escuela industrial, aunados a la influencia Deweyana le permitió diseñar y llevar a la práctica propuestas muy pertinentes para construir una escuela rural ajustada a las circunstancias del campo mexicano: «una educación puramente intelectual, creemos, no hace más que poner a las gentes en aptitud de apreciar mejor la penalidades y miserias que sufren, pero no las dota con los medios necesarios para redimirse». Afirmó que «cansados de vivir en medio del hambre y la penuria, reclaman a gritos un mejoramiento material y social» (Ramírez, 1981, p. 19).

En su publicación *Propósitos fundamentales que la educación mexicana debe perseguir* explicaba los objetivos de la escuela rural que hemos resumido en los siguientes propósitos: Transportar «a la masa entera de la población rural» a «la cultura moderna», «el mejoramiento de las condiciones económicas de los campesinos», «el mejoramiento de las condiciones higiénicas y sanitarias de las áreas rurales», «la elevación del estándar de la vida doméstica, la educación rural agrícola por naturaleza», promover la recreación rural, liquidar el analfabetismo de las comarcas campesinas, «transformar la mentalidad de la gente campesina» hacia una sociedad más igualitaria (Ramírez, en Loyo, pp. 31-36).

Para Rafael Ramírez la escuela rural no se limitaba a promover el aprendizaje de los niños sino que debía extender su labor a los adultos. En su texto «Cómo es y que hace un maestro rural» afirmaba: «Un maestro rural tiene que hacer un triple trabajo: 1º Enseñar a los niños. 2º Enseñar a los adultos. 3º Mejorar la comunidad» (Ramírez en Loyo, p. 133).

Así es cómo la llamada Escuela Rural fue conformándose con las experiencias de vida de los maestros que la hicieron posible, la voluntad de los políticos que la impulsaron, muchos de ellos maestros a su vez, las comunidades que las acogieron y dieron terrenos, ayudaron a construir y amueblar sus edificios y, desde luego, las ideas pedagógicas recogidas de John Dewey y otros pedagogos de la «Escuela Nueva», dándole un contenido y un sentido que fue más allá de cualquiera de los elementos que la conformaron.

7. Moisés Sáenz: la escuela como centro comunitario

Moisés Sáenz (1888-1941), fue otro intelectual mexicano, conocedor y admirador profundo de la obra de Dewey. Originario del estado de Nuevo León, obtuvo su título de maestro en la ciudad de Jalapa, donde bajo la influencia del pedagogo de origen suizo Enrique Rebsamen se familiarizó con la pedagogía europea (Froebel, Pestalozzi, Herbart, Keher, Giart, entre otros). Estudió química y física en Pennsylvania y un posgrado en París. Sáenz conoció a Dewey en 1921 cuando estudió el doctorado en filosofía en la Universidad de Columbia en Nueva York. Dewey fue su maestro en las materias de filosofía y educación. Sáenz compartía con Dewey una visión humanista y sensible, además de la empatía entre sus ideas y sus aspiraciones, lo que les permitió mantener una relación filosófica y social (Romo, 2006). Ambos se influyeron mutuamente: Dewey con su pragmatismo democrático⁵ y Sáenz con su indigenismo educativo.

En su carácter de subsecretario de Educación Pública, reformuló y enriqueció la propuesta de la instrucción rudimentaria, bajo la administración del presidente de la República, Plutarco Elías Calles, quien a su vez había sido maestro rural en el estado de Sonora. En 1924, con base en las experiencias acumuladas por las misiones culturales y las casas de pueblo, Moisés Sáenz denominó oficialmente a estas instituciones como escuelas rurales, y más específicamente como la Escuela Rural Mexicana, tratando de remarcar con ello el inicio de una nueva etapa. Sáenz consideró necesario no solo castellanizar a los indígenas sino alfabetizarlos. Calculaba que había dos millones de personas que no entendían el español por lo que resultaba indispensable que los niños emplearan el castellano y las escuelas rurales estaban destinadas a ser el vehículo para cumplir con este objetivo. Y si

⁵ Para Dewey el pragmatismo es una doctrina que se caracteriza por poseer una concepción dinámica de la inteligencia y del conocimiento. Trata de desarrollar evolutiva y unitariamente las relaciones organismo-ambiente, sujeto-objeto e individuo-sociedad y se opone a los dualismos, que considera una mala herencia de las escuelas filosóficas. La versión del pragmatismo defendida por Dewey se denomina instrumentalismo (González, 2007, pp. 18-19). Por otro lado, para Schaffhauser, el pragmatismo es una corriente filosófica con intenciones sociales y científicas con miras al futuro, por lo cual se vincula al progreso. Por eso vislumbra la proyección del pragmatismo indigenista de Sáenz como una idea impulsada hacia diferentes acciones enfocadas en la vida social, iniciando por la educación en el ámbito rural e indígena.

bien se estipuló que en las comunidades indígenas, el primer año de escuela era para castellanizar a los alumnos, escasamente había profesores bilingües. De todas formas se trataba de facilitar las actividades propias de su formación educativa, social y cultural.

En 1926 Dewey visitó México, invitado por sus exalumnos Sáenz y Ramírez, quienes reconocían la importancia de sus obras escritas como *Escuela y Sociedad* (Romo, 2006, p. 247). Dewey impartió conferencias en la Universidad Nacional de México y habló con los futuros pedagogos. Posteriormente visitó las escuelas mexicanas. A propósito de la estancia de Dewey en México, Sáenz escribió lo siguiente:

Cuando John Dewey llegue a México encontrará sus ideas en plena operación en nuestras escuelas. Motivación, respecto a la personalidad, auto-expresión, vitalización del trabajo escolar, método de proyectos, aprender haciendo, democracia en la educación; todo lo de Dewey está ahí (Romo, 2006, p. 272).

Por su parte Dewey observó de su visita:

Yo deseo ir más lejos y decir que no hay en el mundo movimiento educativo que presente mayor espíritu de unión íntima entre las actividades escolares y las de la comunidad que el que se ve ahora en México (Dewey como se cito en SEP, 1927, p. 47).

Dewey siempre mostró interés por el campo y las comunidades por la cercanía que tuvo con su abuelo desde pequeño, por ello cuando su propuesta pedagógica se incorporó a las escuelas rurales mexicanas fue un motivo más para observar de cerca la puesta en marcha del proyecto mexicano. Schaffhauser (2002) refiere que Dewey estuvo en México en dos ocasiones, la primera en 1923 visitando la primera misión cultural en Zacualtipán, Hidalgo y la segunda en 1926, además en 1937 para la comisión Trotsky. Los otros autores consultados por nosotros hacen referencia sólo a los viajes de 1926 y 1937. En 1926 viajó al estado de Tlaxcala y al estado de Morelos, recorriendo las escuelas que habían instalado las misiones culturales y otras (AHSEP, tomo V, octubre 10, pp. 9-10). El propósito de los viajes era observar la manera en que se estaba gestando una revolución educativa democrática en México, así como sucedía en otras naciones como Turquía, China, Japón y la URSS.

Como resultado de su visita de 1926 a México Dewey escribió cuatro ensayos específicos sobre sus impresiones. Uno de ellos fue «El Renacimiento Educativo en México», donde expresó su satisfacción al ver sus ideas plasmadas en el proyecto educativo de las escuelas rurales. El documento muestra la organización escolar rural a nivel federal, estatal y municipal, señalando que las escuelas municipales fueron absorbidas poco a poco por los estados, además de que la federación adquiriría mayor control sobre los estados (AHSEP, tomo V, octubre 10, p. 5.)

Para Dewey, las Escuelas Rurales fueron establecidas como un experimento social para dotar de educación a las masas indígenas y campesinas, de esta manera, el Gobierno pretendía incorporarlos a la sociedad, sin importar los costos de su implementación. En sus propias palabras:

El proceso más interesante, a la vez que el más importante, lo constituye, sin embargo, las escuelas rurales, que están, por supuesto, consagradas a los indios. Ellas constituyen la preocupación más cara del presente régimen, lo cual viene a significar una revolución, más bien que un renacimiento. No se trata tan sólo una revolución para México, sino que, en algunos aspectos, es éste uno de los más importantes experimentos sociales emprendidos en parte alguna del mundo; porque indica un esfuerzo deliberado y sistemático por incorporar en el grupo social a los indios que forman el 80% de la población total (AHSEP, tomo V, octubre 10, p. 7).

Para Dewey la Revolución mexicana fue el resultado de la invisibilidad hacia el indígena de parte del Estado, y señalaba que durante el Gobierno de Porfirio Díaz no se estableció una escuela rural para indios, a diferencia de los gobiernos que siguieron de Obregón y Calles que vislumbraron un proyecto diferente de estado que transformó la educación rural dotando de 2600 escuelas, de las cuales 1000 se habían abierto el año anterior y estaban por aumentar en 2000 el siguiente año. Para Dewey estas acciones representaban una revolución educativa que el Gobierno Federal estaba impulsado (AHSEP, tomo V, octubre 10, p. 8). Si bien posteriormente reflexionaba sobre los problemas de pretender homogenizar una población en detrimento de las diferencias.

En particular, la trascendencia del proyecto educativo mexicano es que se apoyó en las ideas y las experiencias de la escuela de la acción que sostenía Dewey y que Sáenz compartía con entusiasmo. En 1925, en un viaje que efectuó al estado de Texas, el pedagogo mexicano ofreció una conferencia en la Convención de Maestros en la que expuso las experiencias de sus recorridos a las escuelas rurales en el sureste de México. Sáenz relató que las escuelas se encontraban en lugares apartados, en las montañas, sin vías de comunicación; sólo se llegaba caminando a través de veredas. El maestro desempeñaba un papel importante en la comunidad; iba más allá de las funciones de enseñanza de los niños al apoyar las necesidades propias de la población. Se dedicaba a encauzar las actividades escolares organizando a los niños. El trabajo que desempeñaban los alumnos era informal, algunas veces de manera individual y otras en grupos pequeños. Relató las diferentes actividades laborales y artesanales que se hacían en esas escuelas. Explicó como en alguna de esas escuelas observó que al medio día se retiraban algunos niños a sus casas y otros se quedaban (Loyo, 1985). Después llegaban padres de familia, o bien, las hermanas o hermanos de los estudiantes buscando oportunidades de aprendizaje informal; algunas jovencitas inclusive traían sus costuras. Al oscurecer llegaban los adultos que asistían a las

clases nocturnas, los cuales se alumbraban con bujías de parafina que ellos mismos llevaban porque no había alumbrado eléctrico. Al respecto expresaba con tristeza: «Bien hacemos con darles esta migaja de instrucción, pero si ellos de su pobreza y de su miseria han comprado la candela con que se alumbran y sí, ansiosos, han corrido en las tinieblas de la noche buscándonos, ¡cuán poca cosa en verdad les ofrecemos!» (Sáenz, 1980, p. 187).

Como lo mencionó Sáenz en la conferencia, las escuelas se convertían en un gran campo de actividad, inclusive se enseñaba a los niños las artesanías propias de la región y exhortaba a los padres de familia para que inculcaran a sus hijos las tradiciones artísticas mexicanas. También hizo notar que otra actividad era llevar a obreros especializados para tratar de mejorar el producto y abrir el mercado para su comercialización (Schaffhauser, 2002, pp. 186-188). Sáenz subrayó la integración de la escuela con la comunidad, es decir, su «indigenismo participativo»:

El mejor ejemplo de sociabilización en una escuela lo he visto en algunas de estas escuelas rurales de las montañas de México, donde el pueblo entra a la escuela, donde hay un espíritu de democrática libertad en el trabajo, donde hay igualdad en el esfuerzo y realidad en el interés y donde las relaciones entre el maestro son de tal naturaleza naturales y fáciles, que se tiene la idea de un grupo perfectamente integrado con comunidad de ideales y de intereses y en cooperación completa para realizarlos (Loyo, 1985, p. 22).

Siguiendo a Loyo (1985), para Sáenz la escuela rural constituía un centro social para la comunidad porque allí se concentraba toda la aldea. La escuela no solamente era para los niños, sino también para los adultos, implementando una pequeña biblioteca para uso de los alumnos y también para el pueblo. Sáenz conocía la situación de pobreza extrema de las escuelas rurales por los recorridos que realizaba plasmando todos los detalles en su libreta de notas que llevaba siempre consigo. Las escuelas rurales se encontraban situadas en montes o laderas de difícil acceso. En una ocasión recorrió en la noche la escuela nocturna situada en el poblado de Yetla, Cutempan en la Sierra de Puebla y de éste apuntó:

...a medio atrio que es cementerio y patio de la escuela asistían aproximadamente cincuenta personas, hombres y mujeres, en la penumbra de un inmenso salón (...) sentados al centro, en la gradería improvisada por el maestro: hombres y mujeres de rostro adusto, gente que ha trabajado todo el día en el costado de los cerros y en el fondo de las barrancas, y que, caída la noche hacen viaje, de más de una hora algunos, para venir a la escuela (Sáenz, 1980, p. 187).

Habría que añadir que los maestros también trabajaban el día entero y parte de la noche. A los maestros recién llegados no les era fácil incorporarse a las comunidades, así que tenían que ganarse su confianza para poder trabajar como un gran equipo. El compromiso que mantenían con los pobladores iba más allá de

la enseñanza escolar, según Sáenz se podía apreciar «el espíritu de la Revolución» y los describía como «maestros apostólicos» por la gran devoción, el sacrificio, un inagotable entusiasmo, una actitud enérgica, mucho empeño y su función de guías.

Las escuelas rurales se extendían a las comunidades mismas. Los maestros organizaban a los padres de familia para que juntos luchasen por mejoras como construcción de caminos, tendido de líneas telegráficas y telefónicas, introducción de agua potable, comenzando por la construcción y amueblado de los edificios escolares. En ese sentido Sáenz y los maestros rurales contribuían a fomentar las disposiciones para el progreso de la vida democrática, tal como Dewey lo planteó en su libro *Democracia y Educación*. El modelo de la Escuela Rural Mexicana, cimentado en condiciones de extremo aislamiento, pobreza y marginación y tradicionalismo católico, encomendaba a los maestros: la mayoría recién contratados, improvisados, jóvenes y mujeres ¡Una encomienda gigantesca, llevar a todos lados el progreso social y cumplir los principios constitucionales de una educación gratuita, obligatoria y laica! (SEP, 1928, pp. 40-41). Que tarea tan inconmensurable en los jóvenes y frágiles hombros de los maestros, y las maestras, pues la escuela rural fue uno de los motores de un intenso proceso de feminización del magisterio. Arredondo muestra como entre más lejos estuvieran las escuelas, a miles de kilómetros de distancia más numerosas eran las maestras, mientras que hacia el centro del país, los varones constituían mayoría. La violencia a la que fueron sujetos estos maestros y maestras en esos y en los siguientes años, muestra también las otras caras del proyecto educativo (Arredondo, 2016).

8. La huella de Dewey en las escuelas rurales: Tlaxcala y Morelos como ejemplo

Autores como Mary Kay Vaughan (1997) o Elsie Rockwell (2007) señalan que dentro de todo proceso revolucionario aflora la educación, tarde o temprano, como un instrumento clave para la transformación social. En la raíz del ambicioso programa que condujo a la creación y expansión de las escuelas rurales federales, estuvieron las demandas de las facciones campesinas en lucha, continuadas en el Congreso por sus representantes así como una ambición humanista de pedagogos y docentes progresistas. A la vez la educación universal era un elemento sustantivo para el fortalecimiento del Estado, para formar una ciudadanía nacionalista, y, para esta época, también para adiestrar hábitos, destrezas y disposiciones, para la futura fuerza de trabajo calificada urbana y rural. Otras veces la expansión escolar fue vista como una amenaza por poderes caciquiles locales, fuerzas conservadoras y clero tradicional, que impusieron muchos obstáculos a la labor del estado federal y de los maestros.

En el caso del estado de Tlaxcala se presentó el dilema de ampliar la «educación popular» para contrarrestar el impulso revolucionario o la noción de que las

escuelas eran «semilleros de zapatistas». En algunos pueblos, surgió la demanda de abrir la escuela como una reivindicación propia, merecida por su lucha contra «un tirano que mantuvo al pueblo en la ignorancia» (Rockwell, 2007, p. 22). En el caso de Morelos, cuna de la revolución zapatista, el impulso de la educación apuntó a éste último deseo organizando las «Misiones Culturales» en lugares como Atlatlahucan, Puente de Ixtla y Xochitepec, en los cuales la Secretaría de Educación Pública (SEP) estableció Institutos para capacitar a los maestros⁶.

Las investigaciones realizadas en Tlaxcala (Rockwell, 2007) y Morelos (Padilla y Taylor, 2012) muestran que hubo una apropiación del sentido pedagógico impulsado a través de las escuelas rurales, influido por Dewey. Los maestros rurales se mostraron ansiosos de aprender el sistema de enseñanza basado en la «escuela de la acción», que lejos de limitar las capacidades de los niños, les permitían explorar su carácter inquisitivo natural, a través de actividades involucradas en proyectos con miras a lograr un fin. Los maestros, la mayoría de ellos nóveles, dejaron atrás el rol centrado en el docente como figura trasmisora de conocimientos y se convertían en guías, alentando la participación de los alumnos, de los padres de familia y de la comunidad en su conjunto (Taylor, 2011).



Figura 1. 3er. Instituto en Tlaxcala, Sta. Cruz (1926). En esta fotografía aparecen acompañando al Dr. Dewey (segundo de izquierda a derecha), el Gobernador de Tlaxcala, algunas autoridades educativas y maestros rurales (Sáenz, 1927, p. 236)

⁶ (AHT); D.F. México. Serie: Instrucción Pública, Subserie: Noticias, Anaquel 1, Entrepáño: E, Caja 3, Vol. 13.

Las escuelas rurales estuvieron encausadas a formar prácticas inteligentes en el cultivo del suelo que impulsaran el progreso agrícola local, además de fomentar una vida social que beneficiara a la comunidad.



Figura 2. Grupo de maestros después de trabajar en práctica sus conocimientos sobre injertos⁷

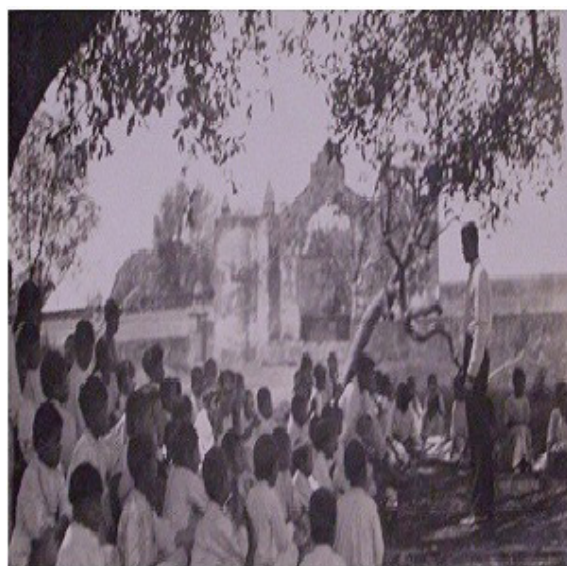


Figura 3. El Profesor de Agricultura explica una clase a los alumnos de la Escuela Federal en Atlatlahucan⁸

⁷ AHSEP, D.F. México. Sección: Dirección de Misiones Culturales, Serie: Institutos sociales, Subserie: segundo Instituto Social de Atlatlahucan, Mor., año: 1928, lugar: Morelos, México. No. exp. 1, No. folio 155

⁸ AHSEP, D.F. México. Sección: Dirección de Misiones Culturales, Serie: Institutos sociales, Sub-

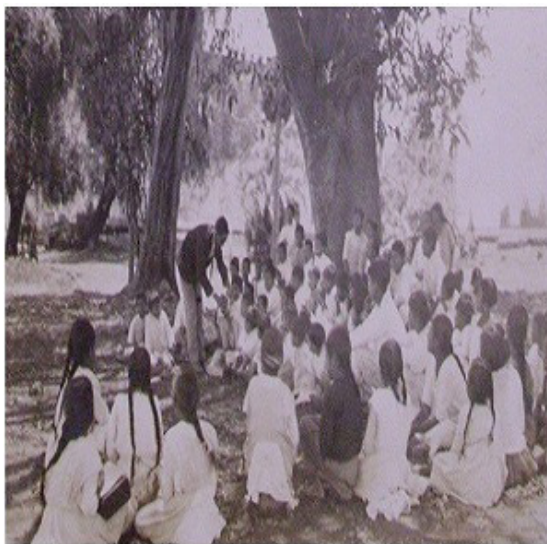


Figura 4. El Director de la Escuela Rural de Atlatlahucan obsequiando a los niños dulces elaborados en la clase de pequeñas industrias⁹

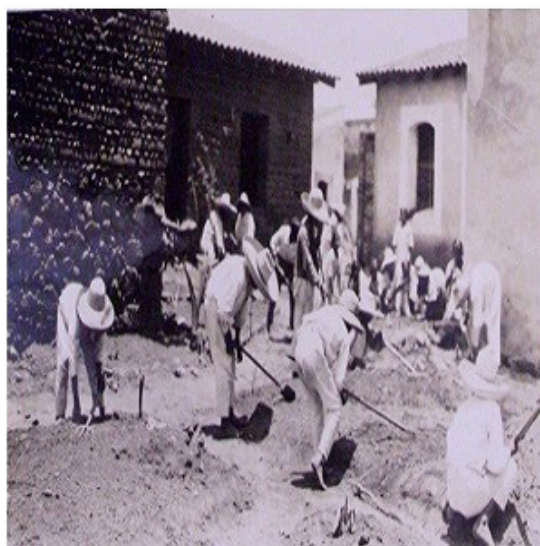


Figura 5. Alumnos de la Escuela Rural en Atlatlahucan, arreglando el terreno para el jardín¹⁰

serie: segundo Instituto Social de Atlatlahucan, Mor., año: 1928, lugar: Morelos, México. No. exp. 1, No. folio 155.

⁹ AHSEP, D.F. México. Sección: Dirección de Misiones Culturales, Serie: Institutos sociales, Subserie: segundo Instituto Social de Atlatlahucan, Mor., año: 1928, lugar: Morelos, México. No. exp. 1, No. folio 155.

¹⁰ AHSEP, D.F. México. Sección: Dirección de Misiones Culturales, Serie: Institutos sociales, Subserie: segundo Instituto Social de Atlatlahucan, Mor., año: 1928, lugar: Morelos, México. No. exp. 1, No. folio 155.

Con el propósito de capacitar a los maestros en los principios de la «Escuela Nueva» o «Escuela de la Acción» a través de las Misiones Culturales, la SEP estableció Institutos en las comunidades que habían estado aisladas. Uno de ellos fue el instituto del poblado de Puente de Ixtla, que se instaló del 4 al 25 de noviembre de 1926. Previo a la inauguración de los Institutos se compraban materiales y se procedía a estudiar los proyectos de trabajo. El evento contó con la participación de las autoridades municipales, los niños de las escuelas, los profesores que asistieron a los cursos, el C. Inspector del Estado y los pobladores, que en su mayoría eran campesinos. Como primer número se presentó una niña vestida de «india» que representaba la Patria Mexicana y les ofreció una jícara con flores, otra niña que vestía un atuendo característico de Puente de Ixtla les entregó un ramo de flores. Al repique de las campanas de la iglesia, se confundían los sonidos de las bandas de música que acompañaron a los invitados con canciones lugareñas.

El responsable de dirigir un mensaje de la SEP fue el Profesor Álvarez, quien informó sobre el propósito de las Misiones Culturales y les transmitió un mensaje de paz y de unión. La capacitación se extendía a veces de 15 a 16 horas diarias. Iniciaban muy temprano a las 5:30 con la materia de Cultura Física que se llevaba a cabo en un campo propiedad del Municipio. El encargado de coordinar las actividades era el Profesor de Cultura Física, con apoyo del C. Inspector Instructor el maestro Rómulo F. Hernández. En el caso de los trabajos de agricultura, se realizaron en dos etapas, primero se llevaron a cabo las tareas de trazo y reconstrucción del Jardín Público y después la siembra de hortalizas en un área de una hectárea¹¹.

El 2° Instituto Social para el Mejoramiento cultural y profesional de Maestros se instaló en Atlatlahucan, Morelos el 22 de julio de 1928. Para dar comienzo con las actividades, se realizó un festival de bienvenida que organizaron las autoridades, maestros y alumnos de la comunidad. El Centro de Cooperación Pedagógica trabajaba con un reglamento de operación en el cual los maestros de los alrededores que laboraban a una distancia no mayor de ocho kilómetros tenían que asistir quincenalmente y los que estaban a una distancia no mayor de doce kilómetros, mensualmente. El plan de trabajo comprendió la instalación de cooperativas de alimentos para pequeñas industrias así como una Biblioteca. Los encargados de impartir los cursos serían los directores de escuelas primarias que asistan a las reuniones.

La biblioteca de Atlatlahucan se inauguró con la visita de la misión cultural. En esta ocasión entregaron 57 libros, tres de ellos correspondían al libro escrito

¹¹ Informe del Jefe de la Misión Cultural Primitivo Álvarez de los trabajos en Puente de Ixtla, del 4 al 25 de noviembre de 1926.

por Dewey denominado «La Escuela y la Sociedad»¹². Con el propósito de fortalecer la biblioteca, el maestro Rafael Ramírez, Jefe de las Misiones Culturales que dependían de la Secretaría de Educación Pública enviaba periódicamente a la Misión Cultural de Atlatlahucan la revista titulada «La Nueva Democracia»¹³. El Jefe de la Misión Cultural tenía como encomienda enviar un informe al maestro Rafael Ramírez, Director de las Misiones Culturales de la Secretaría de Educación Pública, sobre el desarrollo de la capacitación.

En el caso particular de Atlatlahucan, el informe lo presentó el profesor Antonio Amaya, con los siguientes comentarios:

La población brindó hospedaje a los miembros de la Misión y a la mayoría de los profesores, en un edificio que se encontraba al lado de la parroquia, también en ese lugar se llevaron a cabo las actividades del Instituto. Los maestros rurales se distribuyeron en dos grupos (A y B) de acuerdo a su preparación profesional, a la organización del tiempo para las actividades a desarrollar, la selección de productos propios de la población para la enseñanza industrial, la proyección de la carretera que se tenía contemplada para comunicar el centro de la población con la Estación del Ferrocarril, gestiones para contar con un terreno para actividades deportivas y la organización de un comité de administración a cargo de la cooperativa de alimentos.

El informe académico se enfocó en la capacitación de los maestros a través de experiencias y motivación. También se orientó sobre el espíritu de «líder» que debían mantener, realizar una intensa labor social, se revisó la problemática particular de cada profesor, reforzando la importancia de la labor social, la superación de las limitaciones económicas y los obstáculos que se llegaron a presentar¹⁴.

De igual modo, en el Instituto establecido en Xochitepec, el maestro Balderas elaboró un informe sobre las actividades y materias que había promovido: agricultura, clasificación de suelo, análisis de tierras, uso de maquinaria, pequeñas industrias preparación de hortalizas, información sobre plagas, nociones de avicultura. También informó sobre la organización de algunas fiestas en el pueblo por parte de la trabajadora social y el profesor de cultura física para obtener recursos y adquirir los filtros de agua potable de la fuente que necesitaba la comunidad¹⁵.

¹² AHSEP, D.F. México. Sección, Dirección de Misiones Culturales, Serie: Institutos Sociales, Subserie: Segundo Instituto Social en Atlatlahucan, Morelos. México. Años: 1928, No Expediente 1, Folios 155

¹³ AHSEP, D.F. México. Sección, Dirección de Misiones Culturales, Serie: Institutos Sociales, Subserie: Segundo Instituto Social en Atlatlahucan, Morelos. México. Años: 1928, No Expediente 1, Folios 155

¹⁴ AHSEP, Fondo: SEP, Sección, Dirección de Misiones Culturales, Serie: Institutos Sociales, Subserie: Segundo Instituto Social en Atlatlahucan, Morelos. México. Años: 1928, No Expediente 1, Folios 155.

¹⁵ Informe dirigido al Prof. Rafael Ramírez, Director de las Misiones Culturales de la SEP, de los

El trabajo realizado en los institutos permite ver una vinculación muy estrecha entre la escuela y la comunidad, para realizar la encomienda de la capacitación a los maestros y la funcionalidad de las escuelas en las poblaciones más apartadas del país.

9. Reflexiones Finales

En este artículo nos hemos centrado en la exploración de las relaciones de Dewey con la escuela rural mexicana. Cabe señalar que la influencia de Dewey no se manifestó sólo en la escuela rural, sino que estuvo en la base en la política educativa de la SEP para las escuelas primarias urbanas, secundarias y técnicas. Pero la pedagogía de la acción no tuvo el mismo impacto en los ámbitos educativos tradicionales, que en las nuevas escuelas rurales federales.

Los avances educativos logrados desde el México independiente hasta el final del Porfiriato habían sido limitados al haber marginado a tres cuartos de los mexicanos. Precisamente porque la escolarización de la población indígena y rural había estado prácticamente abandonada, la expansión de la educación pública fue una de las demandas fundamentales de las facciones revolucionarias que se plasmaron en la Constitución de 1917, que confirmaban en un solo artículo los principios de la educación mexicana establecidos décadas atrás: ser universal (popular), gratuita, obligatoria y laica, y en los programas educativos de los gobiernos postrevolucionarios. Los constructores de las políticas educativas estuvieron interesados en cambiar las condiciones de vida de la población rural, ya que no solo trataron de atender las necesidades educativas, sino también las básicas de subsistencia a través de la escuela. En términos del Estado se buscaba integrar a la población indígena al progreso del país castellanizando y capacitando en las prácticas agrícolas y en los talleres de oficios, y precisamente las misiones culturales implementadas para este propósito van a lograr este cometido. Las comunidades rurales se apropiaban de nuevos conocimientos y habilidades y elaboraban experiencias que sintetizaban su bagaje cultural con las nuevas prácticas. Las investigaciones propias realizadas tanto en Tlaxcala como en Morelos muestran la manera en la cual se consiguió éste acercamiento con la población, en una síntesis de viejas aspiraciones, condiciones de posibilidad y nuevas teorías en las que destacaban las de Dewey.

En efecto, los principales promotores del proyecto de las escuelas rurales mexicanas como José Vasconcelos, Gregorio Torres Quintero, Eulalia Guzmán,

trabajos realizados en el primer Instituto Social de Xochitepec, Mor. México, el día 3 de agosto de 1928, el cual presenta la firma de Vo. Bo. del Jefe de la Misión el Prof. Antonio Amaya. AHSEP, Fondo: SEP, Sección: Dirección de Misiones Culturales, Serie: Instituto Social, Subserie: Primero y Segundo Instituto Social en Xochitepec, Mor. Años: 1928, No Expediente 2, Folios 193, foja 149.

Rafael Ramírez y muy especialmente, Moisés Sáenz, participaron de la puesta en marcha del sistema educativo posrevolucionario, el cual tuvo en el pensamiento de John Dewey una fuente de inspiración (SEP, 1927, p. 47). Para estos intelectuales y educadores mexicanos, el principal propósito de la educación y de la escuela era mejorar las condiciones de vida de los indígenas, incorporarlos a la nación y favorecer el desarrollo económico de un país democrático. Para alcanzar dicho objetivo, recuperaron y se apropiaron de diversas facetas del modelo pedagógico deweyano, sobre todo en la que cuestionaba la enseñanza tradicional. Para Dewey y para los protagonistas del modelo mexicano post-revolucionario, el eje del proceso educativo era el desarrollo psicológico del niño por medio del aprendizaje práctico, en comparación con el aprendizaje denominado pasivo que se caracteriza por la falta de motivación para adquirir la cultura y dificulta el éxito social. Para ellos el conocimiento deriva de las experiencias por medio de las cuales el niño entra en contacto con la realidad, no se trata de mantener al niño ocupado y de conservar el interés sin ningún fin.

Como se pudo corroborar esa influencia y apropiación del pensamiento pedagógico de John Dewey en México en las primeras décadas del siglo XX fue llevado a la práctica con mucha dedicación. Pero también intentamos poner de manifiesto que las experiencias previas de los pedagogos mexicanos y las experiencias vividas por las escuelas mismas tuvieron impacto en Dewey. Existía una gran preocupación por mejorar las condiciones de vida de la población indígena y campesina a través de la escuela como promotora del cambio social.

Desde Eulalia Guzmán, pasando por Vasconcelos, Ramírez, Quintero o Sáenz y otros más como Ezequiel Padilla o Puig Casauranc que por falta de espacio no mencionamos en este trabajo, la preocupación principal fue ampliar la red de escuelas rurales basadas en el reclutamiento de jóvenes maestros y su capacitación para formarlos como guías y no como transmisores de contenidos, despertando el interés de los estudiantes e involucrándolos en actividades reflexivas desarrollando proyectos enfocados hacia un fin. La premisa fue que la educación debía forjarse en el aprendizaje activo para que el niño aprendiera a través de la elaboración de trabajos manuales, de esta manera «aprender haciendo» de acuerdo a los postulados de la pedagogía de la acción deweyana.

Así pues, más allá de una transnacionalización pedagógica, en México se realizó una síntesis que incluyó el pensamiento de Dewey centrado en los postulados de la enseñanza como un proceso inmerso en la vida y del individuo como ser social, como constructor de una sociedad democrática. Sus experiencias en México contribuyeron también a que Dewey planteara un escenario social diferente basado en la inclusión, la integración, la tolerancia y el respeto por la diversidad, valores que incorporó de su cercanía con la población migrante en

Burlington, dentro de la concepción de progreso como una justificación para impulsar y mejorar la educación y la conservación de la cultura nacional.

Cómo hemos visto, varios autores han escrito sobre la relación Dewey-México, pero aún queda mucho por explorar para determinar en qué sentido, con qué detalle y profundidad pueden definirse esas mutuas influencias. Nosotros consideramos que no nos podemos limitar a afirmar que hubo impacto en ambas direcciones, sino que hubo una retroalimentación constante, un ir y venir de ideas y experiencias que nutrió, modificó y amplió el pensamiento pedagógico y la filosofía social del estadounidense Dewey y de mexicanos como Ramírez y Sáenz y no sabemos de cuántos maestros en las aulas, desde entonces y a la fecha.

Hacia el final del periodo que tratamos desde ambos polos se expresaron sendas preocupaciones por desvincular cada vez más la escuela de la instrumentación política y económica de que era objeto por los gobiernos nacionales, que trataban de homogenizarla. Se reafirmaba la intención de partir más de las particularidades sociales, de estrechar los vínculos escuela-comunidad, de responder a las necesidades de los individuos concretos y de rebasar la concepción que infantilizaba a los pueblos. La interacción no fue sólo entre pensadores de uno u otro país, sino entre los pedagogos y la acción concreta desplegada por las comunidades escolares particulares, las experiencias vividas que hacían de la escuela comunitaria un lugar de encuentro y negociación entre las propuestas oficiales y las propuestas de los maestros y de las propias comunidades, que respondían más a sus necesidades cotidianas y a su proyecto de vida.

Eso fue el resultado de una época específica, de la movilización popular y conceptual que la Revolución Mexicana ocasionó en torno a la educación pública. Lo que pasó años después ya no es materia del presente artículo.

10. Referencias documentales

Archivo Histórico Municipal de Tlayacapan, Morelos, México. (AHMT).

Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, México. (AHSEP).

11. Referencias bibliográficas

Arredondo, Adelina. (2015). Heroines in campaign: Women teachers of post-revolutionary México, ponencia en panel magistral, International Standing Conference for the history of Education (IsCHE), Istanbul University, Turkey, June 24.

Boyles, D. (December 2012). John Dewey's Influence in Mexico: Rural Schooling, «Community» and the Vitality of Context. *Inter-American*

- Journal of Philosophy*, 3(2), 99. Recuperado de <http://ijp.tamu.edu/blog/wp-content/uploads/2016/03/v3i2-Boyles.pdf>
- Bruno, R., & Martínez, C. (Otoño 2009). Ruralizando a Dewey: El amigo Americano, la colonización interna y la Escuela de la acción en el México posrevolucionario (1921-1940). *Encuentros sobre Educación*, 10, 43-64. Recuperado de <http://ojs.library.queensu.ca/index.php/encounters/article/viewFile/2163/3461>
- Civera C. Alicia (2008). *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945*, México: El Colegio Mexiquense, A.C.
- Del Castillo Santos, R. (mayo 2014). Pobres diablos: José Gaos, John Dewey y la metafísica *made in USA* (Primera parte). *Diánoia*, LIX(72), México: UNAM, FCE, 131-153. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/dianoia/v59n72/v59n72a7.pdf>
- Dewey, John. C.D. The Collected Works of John Dewey, 1882-1953, The Electronic Edition. Obra completa publicada por la Southern Illinois University Press, bajo la dirección editorial de Jo Ann Boydston: The Early Works, 1882-1898, 5 volúmenes; The Middle Works, 1899-1924, 15 volúmenes; The Later Works, 1925-1953, 15 volúmenes. Citamos con la abreviatura (EW, MW, LW) seguida por el volumen y la paginación en la edición crítica. mw.6.78, por ejemplo, indica John Dewey, The Middle Works, volumen 6, p. 78.
- Dewey, J. (1964). *El Niño y el Programa Escolar, Mi Credo Pedagógico*. Trad. Lorenzo Luzuriaga. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Dewey, J. (2009). *Democracia y Escuela*. Madrid: Editorial Popular, S.A.
- Depaepe, M., & Simon, F. (2005). La diseminación de ideas deweyanas en Bélgica a través de los manuales de pedagogía. *Historia del Caribe*, IV(10), Barranquilla: Universidad del Atlántico, 7-25. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2302573.pdf>
- Fell, C. (1989), *José Vasconcelos. Los años del águila (1920-1925)*. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Históricas.
- Geneyro, J. C. (1991). *La Democracia Inquieta, E. Durkheim y J. Dewey*. In Coedición. México: UAM, Editorial del Hombre; Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- González, J. (2007). John Dewey y la pedagogía progresista. In Trilla, J. (Coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 15-39) España: Editorial Graó, de IRIF, S.L.
- Greenwalt, K. (December, 2012). John Dewey in Mexico: Nation-Building, Schooling, and the State. *Inter-American Journal of Philosophy*, 3(2),

85. Recuperado de <http://ijp.tamu.edu/blog/wp-content/uploads/2016/03/v3i2-TOC.pdf>
- Hernández Corona, G. (2004). *Gregorio Torres Quintero: su vida y su obra (1866-1934)*. Colima: Universidad de Colima.
- Holtz, R. (2002, september). Makarenko and Dewey: Two Views Overcoming Life Circumstances Throug Education. *JCE*, 53(2), 3, 116-119. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/41971090>.
- Loyo, E. (1985). *La casa del pueblo y el maestro rural mexicano*. México: SEP, Ediciones el Caballito.
- Meneses, E. (1986). *Tendencias educativas oficiales en México: 1911-1934: La problemática de la educación mexicana durante la Revolución y los primeros lustros de la época posrevolucionaria*. México: Centro de Estudios Educativos AC.
- Monroy H., G. (1975). *Política Educativa de la Revolución (1910-1940)*. México: SEP.
- Ornelas, C. (Coord.). (2007). Robinson, Odiseo y el civismo. In *Democracia y educación cívica* (pp. 37-58). Colección sinergia, 7, Instituto Electoral del Distrito Federal.
- Padilla, A., & Xochil, T. (2012). Dewey y las escuelas rurales en Morelos. In *Inventio, La génesis de la cultura universitaria en Morelos*, Año 8(15), Octubre 2011- marzo 2012, 5-11. ISSN: 2007-1760.
- Pappas, G. F. (December, 2012). Dewey in Mexico: An Introduction. *Inter-American Journal of Philosophy*, 3(2), 1. Recuperado de <http://ijp.tamu.edu/blog/wp-content/uploads/2016/03/v3i2-Pappas-Introduction.pdf>
- Ramírez, R. (1981). *La escuela rural mexicana*. México: SEP 80, FCE.
- Rockwell, E. (2007). *Hacer escuela hacer estado*. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala México: El Colegio de Michoacán, CIESAS, CINVESTAV.
- Rodríguez, Ma de los Á. (2014). *Yo Gregorio Torres Quintero*. México: Universidad de Colima.
- Rodríguez, V. J. (2013). Radical Dewey: Deweyan Pedagogy in Mexico, 1915-1923. *Education and Culture*, 29(2), Article 6. Recuperado de: <http://docs.lib.purdue.edu/eandc/vol29/iss2/art6/>
- Romo López, A. P. (2006). *La Educación Democrática en John Dewey: una propuesta pedagógica de transformación social en México*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Navarra, España.
- Sáenz, M. (1980). *México Integro*. México: SEP, F.C.E.

- Schaffhauser, P. (2002). El pragmatismo indigenista de Moisés Sáenz o cómo encontrar ideas de John Dewey en Carapan. Bosquejo de una experiencia. In *Educación indígena, ciudadanía y Estado en México siglo XIX* (pp. 177-209). México: El Colegio de Michoacán, A.C, BUAP.
- SEP (1927). *El Sistema de Escuelas Rurales en México*. México: Talleres gráficos de la Nación.
- SEP (1926). Boletín SEP, TOMO V, octubre, No. 10, México: Talleres Gráficos de la Nación, pp. 9-16.
- SEP (1927). *El Sistema de Escuelas Rurales en México*. México: Talleres gráficos de la Nación.
- SEP (1928). *El esfuerzo educativo en México. Memoria analítico-crítica de la organización actual de la Secretaría de Educación Pública: sus éxitos, sus fracasos, los derroteros que la experiencia señala*, México. El Esfuerzo educativo en México, Tomo1, (escrito por Sáenz pp. 40-41).
- Serra Puche, M. C., & De la Torre, M. (2004). *Eulalia Guzmán*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de www.uam.mx/e_libros/biografias/GUZMAN.pdf
- Taylor, X. (2009). *Principios filosóficos experimentales en la pedagogía progresiva de John Dewey*. (Tesis inédita de licenciatura). Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México.
- Taylor, X. (2011). *La pedagogía pragmatista de John Dewey en Morelos 1920-1940*. (Tesis inédita de Maestría). Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México.
- Torres, R. M^a. (1998). *La influencia de la Teoría Pedagógica de John Dewey en el Periodo Presidencial de Plutarco Elías Calles y el Maximato, 1924-1936*. (Tesis inédita de doctorado). UNAM, México.
- Trejo, G. et al. (1991). *Educación para una economía competitiva. Hacia una estrategia de reforma*. México: Diana.
- Vasconcelos, J. (1935). *De Robinson a Odiseo: pedagogía estructuralista*. Madrid: Aguilar.
- Vaughan, M. K. (1997). *La política cultural de la Revolución: maestros campesinos y escuelas en México 1930-1940*. México: Fondo de Cultura Económica, Secretaría de Educación Pública.