

International Journal of Human Sciences Research

LA APROPIACIÓN Y PRÁCTICAS DE LAS IDEAS PEDAGÓGICAS DE JOHN DEWEY EN LAS ESCUELAS RURALES MEXICANAS

Xóchil Virginia Taylor Flores

Centro Interdisciplinario de
Investigación en Humanidades
Universidad Autónoma del
Estado de Morelos, México
<https://orcid.org/0000-0002-2335-064X>

Antonio Padilla Arroyo

Instituto de Ciencias de la Educación
Universidad Autónoma del
Estado de Morelos, México
<https://orcid.org/0000-0001-6411-6473>

All content in this magazine is licensed under a Creative Commons Attribution License. Attribution-Non-Commercial-Non-Derivatives 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0).



Resumen: *En la actualidad, la obra pedagógica de John Dewey es una de las más influyentes en el campo de la pedagogía y de las ciencias de la educación.* La prolífica obra de Dewey, compuesta de múltiples reflexiones y ensayos teóricos que recogen sus diversas experiencias en el campo educativo, ha inspirado y orientado la labor teórica y empírica de muchos pedagogos contemporáneos. Es posible reconocer el influjo de sus ideas pedagógicas en países, entre ellos Yugoslavia, China, Turquía, Japón, Bélgica y Rusia, y regiones como Latinoamérica: Costa Rica, Colombia, Perú, Brasil, Argentina y México (Depaepe & Simon 2005: 9). Por su formación, Dewey incursionó en ámbitos de las ciencias de la educación, como en la psicología y, si bien se consideró un filósofo, se involucró de lleno en los problemas políticos, económicos y sociales de su país y se interesó en las problemáticas contemporáneas. Tal vez, el atractivo esencial del filósofo fue su decidida vocación y compromiso por la acción social que se reflejó, entre otros aspectos, en las transformaciones de las prácticas pedagógicas de su tiempo, que ensayó en la Escuela Laboratorio de la Universidad de Chicago, la cual fundó con el apoyo de su primera esposa Alice Chipman y un grupo de colaboradores. En suma, las ideas y las prácticas pedagógicas de Dewey inspiraron e impulsaron nuevas propuestas, proyectos, métodos y hábitos pedagógicos en otros contextos y en otros países; en particular en México, se incorporaron al programa educativo que el Estado mexicano y posrevolucionario impulsó para la creación de las escuelas entre 1920 y 1940.

Palabras clave: Dewey, escuelas rurales, prácticas pedagógicas, comunidad, integración.

INTRODUCCIÓN

Dewey nació el 20 de octubre de 1859 en Burlington, Vermont, Estados Unidos de

Norteamérica (Westbrook, 1993). En esa época el país transita de una economía agraria a una economía industrial, cuyos avances más significativos fueron en materia científico-tecnológica, la emergencia del movimiento sindical y la construcción de su democracia. El ideal democrático americano tenía como propósito incorporar a las distintas razas y los grupos sociales que habían llegado durante los procesos migratorios. De esta manera se pretendía integrar la sociedad americana, promoviendo el esfuerzo y la cooperación (Dewey, 2009:26-27).

Dewey tuvo una inclinación y un interés especial por la literatura británica gracias a la gran influencia de su padre y por su contacto con los amigos de la familia en la Universidad de Vermont (Hickman, 1998). Por su parte, su madre aprendió las habilidades para organizar una industria autosuficiente para satisfacer las necesidades de una familia granjera. John Dewey valoró las habilidades de su madre tal y como reconoció en su libro de *School and Society*, escrito en 1899, en el cual refirió que el carácter se forma por medio de los hábitos de disciplina, orden e industria. De la experiencia también retomó la idea del compromiso de hacer algo o de producir algo en el mundo (Martin, 2002). Además, el ambiente de Vermont en el que se desarrolló su niñez y adolescencia le permitió desarrollar aspectos de la teoría pedagógica y convertir en prácticas educativas ocupaciones y las industrias caseras bajo el cuidado de su abuelo paterno, las cuales eran comunes en las labores agrícolas. En uno de sus ensayos recordó lo que había experimentado: “Ahí en la aldea había un molino viejo y negocios con métodos antiguos y en casa de mi abuelo aún había velas y jabón que había sido hecho en la misma casa”. De igual manera comentaba lo que sería uno de los elementos fundamentales de su pensamiento pedagógico: “[...] en

ese tiempo había contacto directo con la naturaleza y (con) formas más simples de industria. Como no había grandes acumulaciones de riqueza, la mayoría de la gente joven tenía una educación genuina a través del contacto con los materiales y las funciones importantes para la sociedad” (Martin, 2002).

Estas imágenes que el mismo Dewey recogió son testimonios de un protagonista privilegiado de una sociedad en formación. Por eso su obra pedagógica no puede comprenderse sino a partir de las condiciones materiales y espirituales en las que vivió: periodos de crisis sociales en su país, entre ellas la Guerra de Secesión o Guerra Civil y la Primera y Segunda guerras mundiales. En su juventud, visualizó una democracia justa con sólidos principios éticos como rectores de la vida norteamericana y sin tintes partidistas. Los acontecimientos que vivió en esta época fueron definatorios como queda de manifiesto en sus cavilaciones acerca de la importancia de la labor educativa en la formación de los individuos: ideas y valores, atributos y habilidades intelectuales y manuales que, en principio, el niño, y más tarde, el futuro ciudadano tenía que poseer y ejercitar. En efecto, esas preocupaciones motivaron a John Dewey a pensar en una renovación pedagógica que tuviera en el centro un nuevo modelo educativo que procurara configurar un nuevo sujeto que atendiera y resolviera la problemática escolar para que, de ese modo, contribuyera a remediar varios problemas que conllevaba la creación de los individuos que forjaran una sociedad más justa que fuera al encuentro de la armonía cultural.

El presente trabajo se abordó desde el método historiográfico, teniendo como pregunta central: ¿De qué manera se incorporaron las ideas pedagógicas de John Dewey en las escuelas rurales en México? Atendiendo el objetivo general: Demostrar

la manera en que se apropió la propuesta pedagógica de John Dewey en la escuela rural mexicana en la primera mitad del siglo XX.

EL PRAGMATISMO DEWEYANO

En la segunda mitad del siglo XIX surgió en algunos círculos intelectuales y universitarios de Estados Unidos, la corriente del pensamiento denominada pragmatismo, la cual tiene como representantes a: Charles Peirce (1839-1914), William James (1842-1910), George Mead (1863-1931) y a John Dewey (1859-1952). La principal característica de esta corriente es su preocupación por los problemas que confrontan los hombres en todo momento. De ese grupo, Dewey va a orientar sus intereses intelectuales a revisar las relaciones entre la moral, la educación y la democracia, definiendo a esta última como “un principio educativo” y “una moral”. Dewey elabora su filosofía política con base en los resultados de las experiencias que se desarrollan en su entorno.

Cabe señalar que el filósofo norteamericano se convirtió al pragmatismo porque no era partidario de los dualismos insostenibles. En específico su filosofía de la educación trataba de superar la dicotomía entre la escuela tradicional, que funcionaba de manera memorística, y la progresista, que se inclinaba hacia las vivencias personales y colectivas o, en otras palabras, las acciones de los individuos. Así, la denominada Pedagogía Progresiva que funda Dewey tiene entre sus principios filosóficos, las experiencias o las acciones que se convierten en principios teórico educativos que tienen una base orgánica-experimental, fisiológica y psicológica: El Principio de Circuito Orgánico, El Principio de Actividad, Los Principios de Interés, el Principio de Esfuerzo y, finalmente, El Principio de Experiencia y de Continuidad de la Experiencia.

El principio más representativo de la obra de Dewey es el *Circuito Orgánico*, el cual deviene de los estudios previos impulsados por la denominada psicología científica de William Wundt (1832-1920), quien fuera denominado padre de la psicología científica.

El ejemplo que Dewey elige para explicar esa coordinación procede de W. James (Dewey, 1897:100-101). Se trata del caso del niño que se quema la mano con la vela, el cual es explicado de la siguiente manera: como primer momento se tiene un estímulo sensorial que nos atrae hacia la luz, lo cual genera una respuesta motriz al tratar de alcanzar la vela, posteriormente al sentir la quemadura, este estímulo final desencadena la respuesta de retirar la mano. La concepción psicológica de Dewey implica un escenario diferente, con una división funcional del trabajo que empieza con una disposición integrada del acto de ver, dentro del que se produce una coordinación compleja que incorpora aspectos sensoriomotrices del campo técnico, dentro del que se coordinan los movimientos óptico-oculares que a la vez orientan y determinan los movimientos tanto de la cabeza y el cuerpo; ambas operaciones se dirigen hacia la localización de la luz para determinar la proximidad de la fuente luminosa y sus características. Pero este movimiento lo que realmente está produciendo es una transformación o desarrollo de dicha experiencia. Y esto explica por qué el sentido de la vista se encuentra controlando el movimiento que propone el alcanzar el objeto deseado, el cual a su vez es reinterpretado como un objeto doloroso al sentir la quemadura. El control de la vista produce y, a la vez, coordina un acercamiento del brazo, la mano hacia la vela, lo que provoca que el niño se queme. Dewey lo define claramente como un aprendizaje. La experiencia se integra en un Circuito Orgánico que la dota de mayor contenido o valor.

“[...] tanto sensación como movimiento yacen en el interior; no en el exterior del acto [...] es una coordinación aumentada y transformada; el acto sigue siendo ver; pero ahora es ver-a-efectos-de-alcanzar. Sigue habiendo un circuito sensorio-motor: un circuito con más contenido o valor, pero no la sustitución de un estímulo sensorial por una respuesta motora” (Dewey, 1897: 101).

De este modo, el pedagogo norteamericano explicó lo que consideraba era retroalimentación entre el organismo y su entorno, que a su vez involucraba el proceso de aprendizaje: “El Circuito Orgánico” es el que coordina y transforma el desarrollo de la experiencia en un aprendizaje. De ahí la importancia que Dewey le asigna a la labor educativa para orientar la formación de los hábitos reflexivos al convertirse en los responsables de lograr la retención y el control de la conducta del organismo y que representan la síntesis y la unidad del Circuito Orgánico. Así, la función principal de los hábitos reflexivos es fortalecer los mecanismos que conducen a coordinar y unificar tanto los aspectos familiares de la experiencia como los sociales. En suma, los hábitos vienen siendo la base del aprendizaje orgánico en el proceso educativo.

Para Dewey el proceso de “educación” es el resultado de la adquisición de hábitos activos que participan en la interacción del individuo con su medio ambiente. Los hábitos de mayor importancia educativa son: los de raciocinio, observación y reflexión, de donde surgen los llamados hábitos mentales científicos, principal fuente de los contenidos cognitivos y los instrumentos que determinan los valores que proporciona el medio socio-cultural mediante gratificaciones derivadas de una conducta. Este tipo de hábitos, en contraste con el Circuito Orgánico, se distinguen por su naturaleza social y cognitiva. La sociedad es la encargada de determinar qué hábitos son buenos y malos desde su expresión conductual.

El hábito en el sentido deweyano es aquel que forma actitudes intelectuales y emocionales que estimulan la manera de interactuar con el medio ambiente. La noción social de hábito que Dewey concibe es aquella que equipara la ciencia con relación a la democracia en un proyecto educativo.

En el aprendizaje el sujeto debe tratar de seleccionar las acciones o respuestas posibles que lo lleven a lograr el fin propuesto. Una de las características del aprendizaje humano es el realizar la acción a través de las relaciones entre causa y efecto por medio de la inteligencia. Por ello es necesario relacionar los elementos de la situación con experiencias anteriores y predecir lo que se puede esperar si se hacen determinadas cosas (De la Mora, 1979: 22).

El segundo *Principio de Actividad* es el que nos permite el desarrollo del proceso educativo ya que gracias a él podemos formar conceptos, habilidades y valores. Precisamente la actividad tiene como resultado que el individuo pueda verificar y organizar la conducta y, por lo tanto, le permite experimentar o descubrir nuevos procesos para obtener otros resultados ya sea físicos, químicos, matemáticos o de cualquier otra índole. Sin embargo, el estudiante no puede sólo controlar los efectos de su actuación ya que necesita del medio social, ya sea familiar y del profesor para apoyar y controlar el proceso de aprendizaje. El profesor logra establecer una comunicación con el estudiante, encaminado a lograr que la observación y la organización de la experiencia se produzcan de manera continua y controlada. El control de la actividad, así como su verificación apuntan en Dewey a una concepción instrumental de ésta, donde desarrollo significa que la experimentación, la cognición y la intencionalidad están gradualmente entrelazadas. Las siguientes líneas de Dewey nos ofrecen pistas de la

orientación que desarrolló en su Escuela Laboratorio:

“Con niños mayores [...] se convertía en una experimentación cada vez más consciente, dirigida en primer lugar a la realización de lo que tuvieran entre manos, pero con el propósito último por parte del profesor de implantar en las mentes de sus alumnos el comienzo de conceptos científicos fundamentales. Al ser estos conceptos auténticamente fundamentales afectan prácticamente todo cuanto emprendían los niños” (Molinos 2002:58).

El tercer *Principio de Interés y Esfuerzo* en la educación implica un control social del proceso educativo del aprendizaje que permitirá ordenar la conducta en virtud del interés del individuo y de los objetivos significativos desde una dimensión social: se trata de la resolución de problemas cotidianos en el menor plazo, optimizando esfuerzo. El principio de interés (etimología del término “interesse” es estar entre -en medio-) dirige la actividad de manera inteligente y progresiva y está condicionando el desarrollo del niño. El Circuito Orgánico coordina el interés que viene siendo la idea o intención que provoca en el individuo la experiencia enriquecida y por consiguiente su crecimiento, como bien lo describe Molinos, en la siguiente cita: “En la medida en que la idea quedaba confirmada, prácticamente la experiencia del sujeto se enriquecía y, consiguientemente, el sujeto experimentaba un crecimiento: la experiencia era, así, asimilada por el sujeto, incorporada orgánicamente al caudal de su experiencia anterior” (Molinos 2002:165).

Tanto los partidarios de la teoría del interés, como los de la teoría del esfuerzo, han sostenido innumerables desencuentros porque tanto unos, como otros, defienden sus posturas y pretenden que su teoría es la principal en desarrollar las capacidades eficientes de los niños, así como lograr una formación apropiada de los valores morales.

Los partidarios de la teoría del interés critican a los que están a favor de la teoría del esfuerzo o doctrina de la disciplina porque aseguran que no puede lograr que el niño realice las actividades de manera voluntaria, lo único que propicia es que las lleve a cabo por obligación (en respuesta a las presiones externas) y que al término de las mismas sus energías se encuentren dispersas, evitando así el logro de una disciplina intelectual eficaz.

Dewey señala que la teoría del esfuerzo llega a un punto que se contrapone ella misma, debido a que es psicológicamente imposible realizar algún tipo de actividad sin que medie algún interés en particular. Por otro lado, cuando el profesor obliga al estudiante a realizar una tarea, lo único que está fomentando es que el interés puro que el niño muestra por el material presentado, se reemplace por el temor al profesor. En su defensa los teóricos del esfuerzo aseguran que, aunque el niño lleve a cabo alguna actividad sin que medie un interés natural de por medio, la realizarán y culminarán porque manifiestan un tipo de atención (interés) espontáneo. Aseguran que, si al niño se le forma desde muy temprana edad en el enfoque de la teoría del interés, cuando llegue a ser adulto no dispondrá de un carácter que le permita sortear las adversidades y problemas que se le presenten en el futuro.

La teoría del esfuerzo enfatiza la necesidad de fomentar hábitos y capacidades que los lleven a realizar labores trascendentes y no solamente aquellas que sean de su interés. Se defienden asegurando que la teoría del interés presenta de manera interesante las tareas a los niños. De esta manera perjudica a los niños al producir un efecto distractivo en ellos, que lejos de contribuir a su adecuada formación, los afectará moralmente. Para ello, es necesario fomentar hábitos disciplinarios para que los niños puedan superar los problemas morales que se les presenten en la vida cotidiana.

A pesar de las diferencias mostradas por ambas teorías, la percepción filosófica de Dewey señala que coinciden en su carácter exterior del objeto, de la idea o del fin que el alumno debe dominar. De esta manera tanto el interés, como el esfuerzo, se presentan fuera del sujeto, por lo tanto, él debe tener la capacidad de incorporarlas para efficientar su manera de conducirse.

“La suposición compartida [...] ya que se asume que el objeto o fin es externo al sujeto, tiene que hacerse interesante ser adornado con estímulos circundantes, artificiales y con ficciones que capten la atención. O ya que el objeto se encuentra fuera de la esfera del sujeto o del yo (self), es necesario apelar a la pura fuerza de voluntad, el esfuerzo desinteresado. (MW.7.156).

De acuerdo con Dewey el crecimiento del sujeto se logra al dominar la actividad o tarea, gracias a los estímulos o habilidades adquiridas de manera externa. Independientemente de la voluntad (esfuerzo) o el interés que se tenga para realizar las actividades, debe haber una cierta relación identitaria del alumno con el objeto implicado en la actividad llevada a cabo. Es necesario comprender que ambos principios se deben revisar de manera independiente y simplificada, de lo contrario no se podrán superar las consecuencias del tipo de pedagogías tradicionales que sustentan supuestos como “la letra con sangre entra”, o una teoría progresista tolerante que se incline a satisfacer los caprichos de los niños. Dewey nos muestra como ambos principios son complejos y revelan sus debilidades, bondades y peligros, así como sus coincidencias en el ámbito educativo.

El último principio es el de la noción de *Experiencia* en la educación. Para Dewey la investigación es el proceso de reconstrucción de la experiencia en la que se obra la unión de lo viejo y lo nuevo. Su teoría de la investigación apunta a que uno de los principales objetivos

en la educación debería ser refinar la capacidad de formular cada vez mejores preguntas, incluyendo mejores habilidades para comunicarse. Dewey pretende que se entienda que su instrumentalismo cultural (pragmatismo consecuente) apunta a convertir nuestras prácticas educativas en prácticas inteligentes y no por el contrario, convertir la inteligencia en algo simplemente práctico. De esta manera la experiencia opera mediante procesos enfocados en fines a-la-vista, para lograr desarrollar la inteligencia de los niños en un proceso continuo de crecimiento. La continuidad y la interacción de la experiencia trabajan de manera conjunta, unificada entre sí, enriqueciendo cada experiencia.

En resumen, Dewey sostiene que el proceso denominado “educación” es el resultado de la adquisición de hábitos activos que participan en la interacción entre el individuo y su medio ambiente. El papel que toma el principio de interacción, es importante porque es un indicador que nos da señales si el material que se les presenta a los niños está adaptado a sus capacidades y necesidades, o si, por el contrario, no cumple este requisito, evitando que se vuelva una experiencia antieducativa. En algunos casos los profesores tienen la inquietud sobre las situaciones en las cuales se presenta la interacción, por lo que es importante hacer algunas previsiones. El profesor tendrá que regular las “condiciones objetivas” en el aula, que vienen siendo: 1) la revisión de las actividades que realiza con los niños y cómo las realiza, 2) el tipo de palabras y el tono de voz que utiliza, 3) la revisión de los materiales y sobre todo lo más importante, 4) la organización social en la cual el niño se desenvuelve para estar preparado a enfrentar a ciertas situaciones. Además de los puntos mencionados, debe contar con el equipo, los libros, los aparatos, los juguetes y los juegos, para reunir las condiciones necesarias que

influyen directamente en la experiencia educativa de los alumnos.

LA EXPERIENCIA DE LA ESCUELA EXPERIMENTAL DEWEYANA

Para comprobar sus principios filosóficos educativos y verificar su tesis sobre el conocimiento y la conducta de los niños entre 4 y 14 años de edad, Dewey fundó en 1895 su “Escuela-laboratorio”, en la Universidad de Chicago. Al inicio de operaciones, la escuela contaba con doce alumnos, para 1902 tenía en total ciento cuarenta. La propuesta de Dewey era llevar al estudiante al campo de la acción mediante una secuencia progresiva, solucionando de esta manera el grave problema propiciado por la escuela tradicional, de la transferencia de conocimientos memorísticos del maestro al alumno.

La propuesta deweyana surgió por la necesidad de romper con las viejas prácticas de la escuela tradicional que resultaban antipedagógicas. El nuevo modelo planteaba un esquema novedoso, en el cual imperaba un ambiente de armonía y cordialidad, los maestros no utilizaban reglas para imponer el orden, ni campanas, no estaban frente al grupo transmitiendo información a los estudiantes, las sillas y las bancas no mantenían un orden riguroso, tampoco se llevaba a cabo la rutina de la recitación. La escuela experimental deweyana mantenía su filosofía basada en un modelo de enseñanza práctica enfocado en la resolución de problemas cotidianos. No se contaba con un plan de estudios reglamentado, ni lista de materias que se debían impartir por los maestros y de las cuales los alumnos debían dominar como en la escuela tradicional. Este modelo comprendía la relación del estudiante con el medio ambiente, su intervención responsable y la enseñanza de la realidad como un proceso de transformación.

La Escuela-laboratorio enseñaba principalmente la comprensión de conceptos y principios los cuales se aprendían a través de la realización de actividades. De esta manera los alumnos descubrían a través de la acción los principios verificables de causa-efecto, adaptándolos con procesos históricos. En otras de las materias como geografía, física o biología les enseñaban a reconocer la incidencia de algunos fenómenos de causa-efecto sobre los procesos geológicos: emergencia de continentes, océanos, montañas o erupciones de volcanes; magnéticos: como el funcionamiento de la brújula, el movimiento de las manecillas del reloj, las cualidades del ámbar, etc., ecológicos: distribución de poblaciones animales, las cadenas alimenticias, reproducción, alimentación, etc.

En la obra "Mi Credo Pedagógico" (Dewey, 1967: 51-66), se puede encontrar información considerable sobre el método educativo deweyano. Era de destacar el ambiente de armonía y actividad continua en interacción entre los estudiantes, como lo señala Meneses "En vez de estos elementos insustituibles de la escuela tradicional, se ofrecía a los ojos atónitos del visitante el espectáculo de un salón de trabajo lleno de niños, unos a solas, otros en grupo; éstos se hacían preguntas sobre los libros; aquéllos ostentaban lápiz y papel; los de aquí martillaban estrepitosamente; los de allá daban brochazos sobre unas tablas; los de acullá celebraban una reunión" (Meneses, 1986:22).

Las prácticas educativas que trabajaba la escuela tenían la función particular de introducir al niño en la fase experimental y teórica para aplicar los principios filosóficos-educativos deweyanos. Algunos de ellos eran: El taller de cocina, en el cual se aplicaban los principios de química, otro taller era el de carpintería, dónde los estudiantes fabricaban sus propias sillas y aprendían los principios de aritmética. El telar, por

ejemplo, una de las lecciones consistía en investigar cómo la humanidad inventó la tela, se les proporcionaban materiales como el lino, algodón y lana, para que estudiaran y fabricaran telas. El manejo de las telas les permitía descubrir por qué la lana se utilizó antes que el algodón, debido a que las fibras del algodón son difíciles de separar de las semillas, miden la décima parte de la longitud de las de lana, en cambio las fibras de la lana se hilan más fácilmente debido a que se adhieren unas con otras. Antes de desarrollar las actividades, los alumnos investigaban cómo podrían tejer la tela, posteriormente, hacían sugerencias y preguntas al maestro. Inicialmente, reinventaban el instrumento para cardar la tela, posteriormente de una experiencia a otra, derivaban en el telar moderno.

Dewey construyó un modelo educativo opuesto al tradicional, del cual reprochaba una información pasiva del estudiante al escuchar solamente al profesor en la transferencia de conocimientos; otra de sus críticas se centraba en el proceso masivo de atención a los niños, que descuidaba la atención individual, lo que provocaba un cese a la inteligencia y un descuido en la formación moral, también denominada social. Igualmente, consideraba que la escuela tradicional obstaculizaba la unidad social debido a que a los estudiantes se les preparaba sobre las materias de aritmética, geografía y matemáticas, sin relacionarlas al contexto social; había que relacionarlas con las necesidades propias de los infantes.

Dewey expresaba que la enseñanza escolar es un proceso de desarrollo del niño en el cual se debe relacionar la escuela con la vida. De la retroalimentación que tuvo de William H. Kilpatrick, Dewey llegó a considerar la educación como "reconstrucción, o reorganización" de las experiencias, el significado de la experiencia y de la dirección del curso de la experiencia subsiguiente. Para

Dewey, la vida escolar debía relacionarse con el hogar por lo cual era necesario introducir materias que tuvieran un significado particular con la experiencia diaria del niño, hacerlas interesantes con contenidos temáticos diversos, mantener una ocupación de apoyo, además de brindarle al educando una atención de acuerdo a sus capacidades y necesidades como individuo.

Para Rosa María Torres (1998), la educación juega un papel muy importante para desarrollar las capacidades intelectuales y estimular los intereses de los niños en un medio social que lo hace consciente de su pertenencia a un grupo, por ello, el proceso educativo está conformado por dos aspectos que son el psicológico y el social; en el primero se estimulan los instintos y capacidades del niño, en el segundo es necesario interpretar debidamente las capacidades del infante.

Las materias impartidas en la escuela tradicional no contemplan la dirección del desarrollo de la mente del niño, están enfocadas en transmitir símbolos sin significado para él, fuera de su experiencia. Dewey contrarresta que no es necesario obligar al niño a memorizar toda la información sin significados para él, ya que lo podía hacer a través del uso de la razón.

EL PAPEL DEL PROFESOR EN LA ESCUELA DE ACCIÓN EDUCATIVA

Para Dewey el principal problema que presentaban las escuelas tradicionales era la ausencia de una experiencia real pedagógica en los educandos. Este problema se explicaba porque, en parte, los profesores no estaban preparados para brindar un ambiente apropiado que tomara en consideración los intereses y capacidades de los alumnos. En contraste, la teoría educativa y la pedagogía debían promover un aprendizaje real cuyo eje era identificar y atender las necesidades físicas, mentales, educativas y culturales de

los estudiantes. Esto incluía capacitar a los profesores para responder a estas necesidades y desde ahí impulsar una nueva concepción de la educación, de sus fines y sus medios. En este ambiente, el maestro asumía un papel totalmente diferente, no se encontraba sentado en un sitio fijo, sino que deambulaba de un lado para otro, atendiendo todas las necesidades de los educandos, resolviendo sus dudas y aconsejándolos constantemente. No se percibía el silencio obligado en las escuelas tradicionales, sino una actividad constante que desencadenaba pláticas entre los niños que se encontraban interesados en sus actividades.

Dewey criticaba las técnicas educativas obsoletas por lo que planteaba la necesidad de revisarlas y actualizarlas de manera constante. A este respecto afirmaba; “No es bastante que ciertos materiales y métodos hayan demostrado ser eficientes con otros individuos en otros tiempos. Debe existir una razón para pensar que tengan cualidad educativa para individuos particulares en un tiempo particular” (Dewey, 1967:50). Asimismo, los materiales educativos que se utilizaban en la escuela tradicional también fueron objeto de las objeciones de Dewey en virtud de que estos ni alentaban el interés de los estudiantes ni menos aún la creatividad ni la imaginación de los alumnos y en cambio estaban elaborados para la repetición lo que ocasionaba el desinterés y la apatía tanto por la edición, como por los contenidos académicos, lo que se expresaba en una aversión por la materia y que, por consiguiente, terminaran divagando mentalmente.

El Principio de Continuidad de la Experiencia o Continuidad Experimental deweyano, es aquel que determina que toda experiencia trae consigo parte del conocimiento pasado, logrando modificar las cualidades de las experiencias subsiguientes. También este principio tiene que ver con el

desarrollo y crecimiento del estudiante en los aspectos físico, intelectual y moral. Dewey considera que el proceso educativo “[...] puede ser identificado con el crecimiento si se entiende éste en la forma de un verbo: crecer” (Dewey, 1967:35). Este principio resumía lo que Dewey concebía como educación progresiva, esto es, aquella que propiciaba el crecimiento del estudiante por medio de actividades que formaban los hábitos para lograr un desarrollo continuo. Precisamente con el criterio de continuidad se podía verificar qué experiencias aplicadas por el profesor eran realmente educativas y aquellas que no. La propuesta deweyana planteaba que era posible que el individuo pudiera crecer en nuevas direcciones, lo que permitía que, por ejemplo, en el caso de un ladrón, éste fuera capaz de cambiar sus hábitos de vida en un sentido recto. “Existe algún género de continuidad en cualquier caso, puesto que toda experiencia afecta en mejor o peor a las actitudes que sirven para decidir la cualidad de experiencias ulteriores, al establecer ciertas preferencias y aversiones, y al hacer más fácil o más difícil actuar para éste o aquél fin” (Dewey, 1967: 37).

El profesor de la denominada educación progresiva, es el agente social encargado del proceso educativo y es el más capacitado para dirigir la experiencia de manera eficiente y lograr el desarrollo y crecimiento continuo del estudiante. La función principal del profesor es impulsar y apoyar la formación del estudiante “quién es inmaduro” para que pueda organizar las condiciones de su experiencia y las utilice de la mejor manera para su desarrollo continuo. Este es un punto importante que hay que abordar, para resaltar la importancia que desde siempre ha prevalecido por mejorar y renovar los procedimientos educativos que existen con la intención de lograr superar los rezagos en materia educativa. Dewey refrenda la importancia de la “nueva educación”

o “educación progresiva [...] la solución fundamental no es la de la nueva educación contra la vieja, ni la de la educación progresiva contra la tradicional, sino que es una cuestión respecto a lo que debe ser digno del nombre de educación” (Dewey, 1967:117).

LA APROPIACIÓN DE LAS IDEAS DEWEYANAS EN LAS ESCUELAS RURALES MEXICANAS

La importancia de las ideas pedagógicas deweyanas trascendieron las fronteras y circularon en otros países como China, Japón, Rusia, Bélgica, así como en algunos países de Latinoamérica, entre ellos Argentina, Brasil, Cuba, Chile, Costa Rica, y México. En el caso de México, gran parte de su pensamiento pedagógico fue retomado, adoptado y apropiado en un momento histórico especialmente importante en la configuración de la sociedad y el estado posrevolucionario mexicano, como resultado del movimiento armado de 1910 a 1920 que derivó en uno de los proyectos y los programas más ambiciosos como fue la creación de la Secretaría de Educación Pública, cuyo objetivo fue atender las necesidades educativas del campo mexicano. Esto se hizo entre otras cosas por medio de la creación de una amplia red de escuelas rurales que, en su concepción, iba más allá de la idea de formar y desarrollar habilidades intelectuales y conocimientos, sino de involucrarse en la vida de los pueblos campesinos y de las comunidades indígenas, de las exigencias revolucionarias de un cambio y transformación para brindar tierra, educación y mejores condiciones de vida para las clases más necesitadas del país.

En este tenor, artífices reconocidos como José Vasconcelos, Gregorio Torres Quintero, J.M. Casauranc, Moisés Sáenz, Eulalia Guzmán, Rafael Ramírez e Isidro Rodríguez, se apropiaron de las ideas deweyanas y las incorporaron adecuándolas

al contexto mexicano para llevar educación a los lugares más remotos de México. Un México desconocido, imbricado en la miseria y el abandono que, tras los rastros de la modernidad del antiguo régimen, desvelaba la necesidad de ser explorado para llevar educación y atender las necesidades básicas para su desarrollo. Se pretendía lograr una obra de redención nacional civilizatoria implementando verdaderos centros de cohesión social en donde la tarea del maestro fuera aumentar la capacidad económica de los educandos y abrir los ojos a la conciencia de clases. La obra en todo momento pretendió alejarse de las cuestiones políticas y redimir las causas justas para la población desfavorecida económicamente.¹

El proyecto de las escuelas rurales inició bajo el mandato del Presidente Álvaro Obregón, con la implementación de la Secretaría de Educación Pública en el año 1921. En ese año José Vasconcelos asume el cargo de Secretario de Educación Pública de 1921 a 1924, posteriormente en la presidencia de Plutarco Elías Calles, quedó J. M Puig Casauranc como Secretario de Educación Pública y Moisés Sáenz de Subsecretario de Educación Pública de 1924 a 1928. Para Vasconcelos era indispensable incorporar a la población indígena dentro de la civilización moderna; para lograrlo se propuso impulsar el programa de alfabetización en todo el país. Fundó escuelas rurales o “casas del pueblo” para abatir los índices de analfabetismo y conformó las denominadas “Misiones Culturales” que formaban grupos de maestros, los cuales fueron llamados “misioneros itinerantes” o “caminantes” porque tenían que trasladarse de un poblado a otro para fundar escuelas en los lugares más apartados del país

(Padilla y Taylor, 2011:7). La educación que impartían debía de ser de corte técnico a fin de prepararlos para la vida futura y de este modo lograr que tuvieran mejores ingresos y condiciones de vida para contribuir al desarrollo económico del país.

Torres (1998) señala que 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 tenía que asimilarse a la cultura nacional para tener porvenir. En contraste, había una fuerte corriente de opinión conocida como indianista o indigenista que pensaba a la nacionalidad mexicana con un componente indígena y a la revolución como la ratificación de los valores indígenas. Para Vasconcelos el principal problema de México residía en una repartición desigual de los conocimientos en función de la situación económica y social de los mexicanos. En este sentido, la tarea principal de la Secretaría de Educación Pública se sustentaba en poner fin a esa injusticia a la par se trataba de integrar a la población indígena a la civilización.²

Para concretar el proyecto cultural, Vasconcelos congregó a un grupo de voluntarios que participaron como misioneros culturales para enseñar en las comunidades rurales más apartadas del país. Más tarde con Sáenz, contrató personal capacitado para que la educación estuviera en manos de profesionales, intentando con estas acciones solventar la problemática escolar en el campo. Sáenz no buscaba la incorporación del indígena en el desarrollo social del país, sino su integración. Deseaba construir un México íntegro en el cual existiera la

1. Como bien lo señalaba Rafael Ramírez: “cansados de vivir en medio del hambre y la penuria, reclaman agritos un mejoramiento material y social” (Ramírez 1981: 19).

2. En palabras de Sáenz “Integrar a México. Incorporar a la familia mexicana a los dos millones de indios; hacerlos pensar y sentir en español. Incorporarlos a aquel tipo de civilización que constituye la nacionalidad mexicana. Llevarlos hacia esa comunidad de ideas y emociones que es México. (Sáenz, 1927).

homologación de razas conviviendo en unidad. En este sentido, Sáenz apuesta por el pluralismo cultural asentado en un sistema económico justo y eficaz.

La escuela rural era la plataforma para integrar al indígena a México, sin necesidad de sacrificarlos ni enviarlos a reservas como en otros países lo hicieron. Los antecedentes que se tienen en la prensa de finales del siglo XIX atendían a tres condicionantes sobre la situación de los indígenas: "(...) las que propugnaban por el exterminio de los indígenas, las que buscaban su integración a la vida nacional y las voces paternalistas que veían que mediante la educación se podía mejorar la condición de los indígenas del país" (Loyo citado en Escalante 2010:23). El indígena tomaba entonces un sentido propio, valorando su pertenencia a la vida nacional, "[...] El indio no era la bestia para ser explotada era un ciudadano con derechos de participación en la vida de México" (Sáenz citado en Torres, 1998).

El principal propósito de Sáenz fue integrar a la población indígena por medio de la escuela rural, enseñarles el amor por México, por la patria, que conocieran el símbolo patrio que representa la bandera nacional, que supieran que existía la figura presidencial. Él apuntaba a la "escuela rural socializada", participativa, en comunión con los intereses de la comunidad, en la cual el maestro fungiera como un trabajador social comprometido. La distinción que surge entre la incorporación del indio a la sociedad que pretendía lograr Vasconcelos seguía el modelo europeo, que determinaba modificar sus condiciones de vida rudimentaria para superar su atraso económico, por otro lado, Sáenz apostaba por su integración, quería que el indígena participara activamente en la

sociedad y que conservara sus características culturales armonizando sus costumbres con la vida moderna.

Ahora bien, ambos reformadores convergen en la necesidad de brindarles una mejor calidad de vida a los indígenas, ofreciéndoles las herramientas educativas para su desarrollo y bienestar social. Es precisamente el modelo de la escuela "socializada", la denominada Escuela Nueva o la Nueva Educación propuesta por el filósofo pragmatista norteamericano John Dewey, el que va a servir para los propósitos venideros de la Secretaría de Educación Pública en la conformación de las escuelas rurales en todo el país. Esta nueva propuesta educativa surge como un experimento educativo, como bien lo expresa John Dewey: "El desarrollo educativo más importante y el más interesante también es, sin embargo, el de las escuelas rurales. Es la niña de los ojos del presente régimen, significa una revolución más que una restauración. No sólo es una revolución para México, sino que es, en ciertos aspectos, uno de los experimentos sociales más importantes emprendidos en el mundo" (Meneses, 1986: 456).

Durante el mandato del presidente Plutarco Elías Calles se duplicaron el número de escuelas rurales, en las cuales se pretendía no sólo fomentar una obra educativa para niños, sino para toda la comunidad, cuyo propósito era la renovación social y de justicia.³ Esta intención también la asumieron los maestros rurales con una convicción que tenían de su misión. Sin embargo, la percepción del indígena se mantuvo con ciertas características constantes como lo menciona Puig Casauranc a finales de su gestión:

3. La situación económica imperante en el país se hace constar en el discurso del Dr. J.M. Casauranc Secretario de Educación Pública del Gobierno del Presidente Plutarco Elías Calles, dirigido a 6000 campesinos del Estado de México el 18 de octubre de 1925, durante la apertura de tres escuelas para niños indígenas y mestizos: "de cada 50 habitantes de las clases campesinas de México, habrá 49 seres humanos que no satisfacen plenamente su hambre" (Sáenz, 1927:23).

“[...] los indígenas y los campesinos tienen, respecto de la nuestra, una cultura inferior [...] Su estándar de vida es casi primitivo (...) Un país en tales condiciones no puede constituir, propiamente una nacionalidad en el noble y alto sentido de igualdad real de derechos y oportunidades”. Es [...] urgente establecer bases de común entendimiento y crear instituciones que rehabiliten de un modo definitivo a los grupos desincorporados” (Citado en Escalante, 2010:24).

Alfredo Uruchurtu, oficial mayor de la SEP señala que para 1927 había un estimado de 7.834.774 de muestra total de indios y mestizos, los cuales formaban 44 familias diferentes dispersas en el extenso territorio nacional y que hablaban más de cien idiomas diferentes, por ello la necesidad de incorporarlos a la civilización mediante el establecimiento de las escuelas rurales por todo el país (Sáenz, 1927:53).

LAS ESCUELAS RURALES BAJO EL LEMA “APRENDER HACIENDO”

En las escuelas rurales predominó el trabajo en colaboración entre la escuela y la comunidad. Las ideas deweyanas se aplicaron en las enseñanzas de la práctica diaria en los talleres creados con base en este propósito, como bien lo expresa Casauranc: “En las escuelas rurales se cultiva la parcela, y florece el huerto y se forma una cooperativa y los bancos de la escuela que no pudo enviar el Gobierno Federal fueron construidos por los vecinos mismos. Y aprenden los niños a hacer camas y llevan la cama a su hogar y duermen el padre y la madre como seres civilizados, por primera vez” (Sáenz, 1927:26).

Rafael Ramírez subrayaba que en el pasado la educación se enfocaba en impartir o dar instrucción, en cambio, con las

escuelas rurales se inspiraban en las tesis de la educación activa, es decir, en promover la actividad mental y la física al mismo tiempo, tal y como lo había propuesto Dewey en su propuesta pedagógica de la escuela de la acción. Ramírez (1981)⁴ recordaba que la escuela tradicional, casi en los mismos términos que había empleado el filósofo norteamericano para objetar el tipo de educación que se había impartido en Estados Unidos, pretendía “enseñar o instruir a alguien de manera errónea dándole los conocimientos organizados y creando la pasividad y la receptividad”.

Ramírez retomando a Dewey, consideraba que el alumno era capaz de aprender si se logra despertar su interés, atención y esfuerzo en relación con un hecho, una situación, un fenómeno o una actividad valiosa. De esta manera los niños aprenden al hacer ellos mismos las cosas “(...) 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, 1981:182). En esta tesitura Ramírez insistía en la necesidad de desterrar las prácticas escolares que imponían actividades que derivaban en la indiferencia y que resultaban repulsivas para los estudiantes. De ahí que fuera indispensable fomentar prácticas enfocadas en las necesidades de los alumnos, en producir, crear, y buscar nuevas formas de aprendizaje. Parafraseando a Dewey, Ramírez concluía que las escuelas rurales mexicanas buscaban que “[...] 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, 1981:184).

4. Rafael Ramírez junto con Eulalia Guzmán, fueron parte del grupo de maestros que fueron enviados al vecino país del norte a capacitarse. 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 métodos obsoletos para edificar una escuela rural adaptada a las necesidades mexicanas.

En esta dirección, Ramírez consideraba que el profesor debía propiciar situaciones o escenarios para que el alumno aprendiera, lo que era posible de alcanzar con actividades que motivaran la atención de los niños. Así, el maestro tenía que estar atento para que en el momento preciso suministrara la información científica para lograr su objetivo, esto es, que el alumno aprendiera la lección correspondiente. Ramírez apuntaba enfáticamente que “[...] los métodos de enseñanza, pues, han de subordinarse a los modos de actividad en que se empeñen los alumnos” (Ramírez, 1981:186).

Para Ramírez el aprendizaje iniciaba en el seno familiar de manera natural y práctica. Por ejemplo, las niñas aprendían las actividades domésticas junto a la madre, mientras que los niños lo hacían a través del padre cuando éste desarrollaba actividades propias de sus faenas. Así ambas formas de enseñanza eran parte del aprendizaje informal que los capacitaba para integrarse a su medio ambiente. Por otro lado, el aprendizaje formal se adquiría con el acompañamiento de los maestros en las aulas escolares. Esta dinámica se construye con miras a transformar -gracias a la educación- a las personas para formar una mejor sociedad en un proceso educativo continuo que nunca termina. En el caso de la escuela, el aprendizaje que ésta proporciona debía ser cuidadoso y en una dirección que posibilitara la adquisición de habilidades, destrezas y hábitos científicos, es decir, un aprendizaje activo que se cultivara y desarrollara día tras día y de ese modo hacer del aprendizaje una experiencia útil para el estudiante, el individuo, la comunidad y el ciudadano en la vida social y su desarrollo cotidiano.

Ahora bien, como parte de la política educativa y cultural del Estado mexicano,

una institución estratégica la constituyeron las llamadas Misiones Culturales⁵, las cuales serían las responsables de llevar a los pueblos, las comunidades y las regiones más apartadas del país las prácticas y los métodos para el mejoramiento del maestro rural y con ello impulsar la creación de las escuelas rurales bajo los principios y los objetivos que apuntaba Ramírez. Los denominados “institutos de adiestramiento” se instalaban en las comunidades como una casa modelo para entrenar a los maestros en sus aprendizajes, estos espacios contaban con una cocina, una biblioteca y un dispensario. Dichos capacitadores estaban conformados por “[...] un educador, experto en educación rural; una trabajadora social que, de preferencia, fuera enfermera; un experto en agricultura; un experto en economía doméstica y un maestro de educación física” (Padilla y Taylor, 2013:22). Para 1928, los institutos se organizaron con una estructura más compleja integrados por “[...] un director coordinador, un maestro encargado de impartir “materias académicas”, otro de pequeñas industrias, una trabajadora social, un agrónomo o práctico agrícola, y un médico o enfermera, cada uno con una tarea específica” (Padilla y Taylor, 2013:23).

Las Misiones Culturales eran las encargadas de difundir nuevos hábitos, prácticas de higiene y promover la apertura de vías de comunicación de pueblos entre sí. En la idea de constituir la unidad entre escuela y comunidad, también coadyuvaban en la enseñanza y/o el mejoramiento de industrias caseras, como la producción de artefactos de arcilla, de sarapes, así como en el perfeccionamiento de cultivos, en la vigilancia y el manejo de enfermedades, entre otras tareas. En suma, se trataba de inculcar y formar nuevos hábitos, así como transformar usos y costumbres.

5. Los misioneros culturales eran los encargados de capacitar a los maestros rurales, quienes asistían gustosos a los institutos, mostrando siempre disposición en las largas y duras faenas de trabajo diario. Las actividades que se llevaban a cabo duraban de quince a dieciséis horas diarias (Padilla y Taylor, 2011: 8).

De esa manera, la educación y la escuela rurales se conformaron como el centro de la comunidad y el maestro como un verdadero trabajador social, un maestro apóstol, aquel que abría una pequeña biblioteca rural, resolvía consultas médicas o daba consejos familiares, tomaba notas de las preguntas y en caso de no poder responderlas las remitía a la Ciudad de México para recibir las respuestas, o escribía cartas, brindaba consejo jurídico, vacunaba a la gente o recetaba medicinas.

Dewey tuvo la oportunidad de ser testigo de la amplia labor cultural que desempeñaron estas instituciones educativas cuando realizó una visita a México. De este modo, cuando Dewey visitó México en 1926 y presenció la labor de las misiones culturales y de las escuelas rurales mexicanas, se sorprendió de observar la forma en que algunas de sus ideas y propuestas se habían adaptado a las necesidades de nuestro país, de los pueblos y las comunidades indígenas y mestizas, a pesar de las carencias económicas. Como lo constata Dewey en su registro de algunas de ellas: "Afirmé en alguna vez, que en ninguna parte he visto mejores ejemplos de una escuela socializada, que en algunas de estas Escuelas Rurales de México" (Dewey citado en Sáenz, 1927:47).

Por su lado, Moisés Sáenz, otro reformador educativo mexicano, consideraba que la escuela tenía vida propia como un binomio casa-escuela, patio-jardín escolar, hogar para los niños y centro de reunión para los padres. En sus palabras: "Los espacios de las escuelas rurales tienen más vida. Son más primitivos, pero más verdaderos" (Sáenz 1927:45). Y en estos espacios se trataba de atender también a los adultos mayores en horario nocturno, como lo expresa a continuación:

"Al llegar la tarde llegan adolescentes grandullones y adultos jóvenes, cohibidos y como avergonzados de su necesidad de instruirse en presencia del visitante, pero con un mal disimulado deleite infantil para

demostrar que también ellos saben. (...) cada persona trae su luz propia, una velita que, pegada en el pupitre ilumina la página del libro del rostro del que lee" (Sáenz, 1927:46).

Sáenz describía los trabajos realizados en las escuelas rurales, como eran leer y escribir poemas, realizar operaciones numéricas, cantar, dibujar y pintar, cultivaban flores y cuidaban abejas. Además, las niñas cosían y bordaban, en tanto que los niños criaban pollos, conejos y puercos. Al mismo tiempo, algunas de las actividades en las escuelas rurales estaban encaminadas a desarrollar el gusto por las artes. Una de las artes impulsadas fue la pintura que tenía el objetivo de fomentar en la niñez el sentido estético y la libertad de expresión. Esta actividad se impartía al aire libre. También, se les enseñaba a restirar la tela, a manejar los pinceles, preparar las pinturas y expresar libremente sus ideas en el lienzo. Los resultados de esta actividad educativa eran notables. Por ejemplo, en las escuelas rurales del Estado de México, a las cuales asistían indios y mestizos de Xochimilco, de Tlálpam, de Guadalupe, los estudiantes, sin ninguna preparación artística y sin conocimientos previos de dibujos, lograron resultados positivos después de 5 meses de trabajo, como quedó constancia en una exposición en la que presentaron 400 cuadros de su autoría (Sáenz, 1927:27).

Otras de las actividades realizadas en la escuela rural era hacer comidas frecuentes con los productos obtenidos en el huerto. Invitaban a las madres de familia para extender la enseñanza al hogar y aprovechar las legumbres, guisar pollos, conejos, etc. La intención era que incorporaran a su alimentación otros productos y no sólo la tortilla, los frijoles y el picante (Loyo, SF:123).

El maestro rural era el encargado de atender no sólo las actividades de enseñanza a la población infantil, sus actividades se extendían hacia la organización social;

vigilar la limpieza de las calles y las casas, hasta impulsar las industrias de la región y promover la comunicación con los pobladores. El maestro se convertía en consejero, en amigo, en agente que intervenía con las autoridades para la solución de los problemas con la comunidad. Se le exigían cada vez más acciones que rebasaban en ocasiones sus posibilidades. Sujeto a un salario ínfimo, también vivía en condiciones precarias al igual que los campesinos y también compartía sus luchas, lo que lo llevó en algunas de las veces a enfrentamientos con caciques, terratenientes y clérigos (Loyo, S/F:119-120).

El maestro desempeñó una tarea distinta en el ámbito rural, ahora tomaba un carácter participativo, lejos de la transmisión de conocimientos memorísticos al aprendiz y de manera unidireccional. Las ideas deweyanas quedaron asentadas en la construcción del pensamiento reflexivo a través de actividades que despertaban el carácter inquisitivo natural del niño, dejando atrás la disposición memorística tan dañina en la formación educativa (Padilla y Taylor, 2011:8).

Las imágenes que enseguida se presentan registran y dan cuenta de las tesis deweyanas que se retomaron y que se pusieron en práctica en las escuelas rurales mexicanas. Ahí está el movimiento del cuerpo y de la mente en una unidad donde el colectivo y la escuela al aire libre y abierta son los espacios del aprendizaje (Figuras 1 y 2).



Figura 1. El profesor de Cultura Física enseña a los niños el juego: *la mar está agitada*⁶



Figura 2 . Grupo de maestros después de trabajar en práctica sus conocimientos sobre Injertos.⁷

A MANERA DE CONCLUSIONES

John Dewey fue uno de los principales exponentes e impulsores de la llamada Escuela Progresiva. Su experiencia personal lo marcaron para proponer su teoría pedagógica y llevarla a la práctica en la Escuela Laboratorio, la cual fundó en la Universidad de Chicago, convirtiéndola en un espacio para profundizar en sus ensayos y perfeccionando sus principios filosóficos y experimentales. Sus postulados los elaboró y desarrolló como producto de su adhesión a la corriente del pragmatismo. Una de sus principales preocupaciones filosóficas en general y pedagógicas en particular, fue superar los paradigmas dualistas para superar la división entre la escuela tradicional, que funcionaba de manera memorística, y la escuela progresiva, que se inclinaba hacia una propuesta educativa activa basada en la

6. AHSEP. Fondo SEP, Sección: Dirección de Misiones Culturales, Serie: Instituto Social, Subserie: Primero y segundo Instituto Social en Xochitepec, Mor. Año 1928, Lugar: México, D.F., No. de expediente 2, No. folios 193.

7. AHSEP Misiones Culturales. Atlatlahucan. Exp 1 Folio 155.

experiencia. Sus tesis educativas inspiradas en el pragmatismo consecuente se centraban en la resolución de problemas de la vida cotidiana por medio de la organización de prácticas inteligentes. Para Dewey el pensamiento se transforma en inteligencia cuando utilizamos el razonamiento reflexivo que formule y supere problemas, lo que denomina lógica de la acción. El pensamiento se origina en la necesidad de afrontar alguna dificultad por lo que la reflexión supone la planeación y la proyección mental del resultado, alcanzar y decidir los pasos necesarios y su orden secuencial con miras a favorecer una conducta inteligente.

La influencia de su pensamiento en las escuelas rurales mexicanas fue significativa. Sus principios filosóficos experimentales fueron llevados a la práctica por reconocidos educadores mexicanos, lo que permitió impulsar la organización del sistema educativo mexicano después del movimiento revolucionario que sucedió entre 1910 y 1920. A este respecto, Dewey sostenía que las escuelas rurales mexicanas fueron establecidas como un experimento social para atender las necesidades educativas de la vasta población indígena por medio de su incorporación e integración a la sociedad nacional, según concluyó en su visita al país en 1926.

La conformación del proyecto educativo que representaba la escuela rural mexicana fue una respuesta al esfuerzo de las autoridades para dar educación y atender las necesidades culturales y materiales de los grupos indígenas que habitan por todo el país. Tuvo sus aciertos, como hemos podido constatar, aunque las autoridades educativas pretendieron llevar a cabo un proyecto que considerara las realidades cotidianas de los habitantes de pueblos y comunidades, del mundo rural, sus resultados fueron distintos en las regiones del país. El proyecto fue más allá de las posibilidades económicas de ese momento;

fueron más las intenciones y el corazón el motor del proyecto cultural. Lo podemos ilustrar, por ejemplo, en la vestimenta que portaban los maestros rurales, los cuales usaban traje, corbata, sombrero y zapatos, lo que contrastaba notablemente con los ropajes típicos que portaban aquellos hombres y niños indígenas, hechos de manta, la mayoría de ellos con telas muy desgastadas. Sus pies desnudos presentaban surcos profundos en la piel debido a su andar cotidiano sobre la tierra arcillada, de la misma manera que la tierra labrada es preparada para la siembra. Por otro lado, quedó demostrado el compromiso, la dedicación y la entrega de un proyecto educativo ambicioso en el que se apoyó a los maestros en aras de una mejor educación y de un nuevo porvenir para los indígenas y campesinos mexicanos.

Las escuelas rurales funcionaron aún sin contar con infraestructura necesarias. Los niños asistían a sus clases en espacios al aire libre, en comunión con la naturaleza. Las actividades educativas se lograron gracias al trabajo colectivo que se logró desarrollar con la comunidad, con el espíritu de cooperación mutua de la escuela deweyana de la acción. Como bien lo describe Meneses (1986:223), “la escuela de acción aspiraba a formar en los estudiantes, mediante el esfuerzo personal, hábitos de cooperación, de mutua ayuda y de constancia con el trabajo para fortificar su carácter moral y así lograr despertar la confianza en sí mismos, para desarrollar aptitudes con miras a la resolución de problemas de la comunidad”.

El planteamiento inicial de arraigar la escuela de la acción deweyana en las poblaciones rurales y no en la ciudad, obedece a que esta propuesta educativa rompía con los cánones establecidos con la escuela tradicional. Uno de ellos era el trabajo con los niños en espacios abiertos, atendiendo los huertos y los animales domésticos.

Otro aspecto importante que resaltar era la enseñanza de métodos didácticos especiales como los que se llevaban a cabo en la Escuela Laboratorio de Chicago, con la finalidad de enseñar a través del uso de lecturas, procesos cotidianos sobre el propio contexto social. Una muestra de este tipo de materiales fue el libro de cuentos realizado por Sáenz, denominado “Las cinco maravillas”, en el cual se presentan fotografías y dibujos de las propiedades de cinco plantas, asociados a su utilización en la industria textil y su derrama económica. Por la importancia de su contenido educativo, el libro fue premiado con la Medalla de Oro en la exposición de Sevilla.⁸

De los actores que encabezaron la puesta en marcha del proyecto de las escuelas rurales, en dos momentos de la historia que marcaron derroteros importantes en la educación mexicana, fueron: José Vasconcelos (en el periodo 1921- 1924) y Moisés Sáenz (en el periodo 1924-1928). Ambos intelectuales y reformadores educativos pretendieron incorporar a la población indígena y campesina mestiza más excluida y marginada a un proyecto nacional en el que la educación y la escuela rural eran piezas centrales para este propósito de justicia social y de democracia participativa, a pesar de las dificultades económicas y del difícil acceso a las poblaciones más apartadas del país. En el mismo sentido funcionaron las denominadas Misiones Culturales, las cuales estaban integradas por un grupo de maestros capacitados que tenían como encomienda trasladarse de comunidad en comunidad por periodos de aproximadamente treinta días, con la intención de acercarse a la problemática social de cada entidad, además de instalar los Institutos para realizar los talleres de capacitación para los maestros rurales.

La escuela rural además de enseñar a leer y a escribir, lo hizo mediante una política de castellanización a los niños indígenas, convirtiéndose en agencia civilizadora, lo que en no pocas ocasiones confrontó visiones civilizatorias entre la élite política y amplios sectores sociales en un proceso de violencia cultural, de respuesta y reivindicación de formas de vida que no se sujetaban a la lógica del modo de vida occidental y que derivó en cambios sustanciales en la estructura cultural de los grupos indígenas. Consideramos que este proceso “civilizatorio” llevado a cabo en las escuelas rurales mexicanas conllevó, como una consecuencia negativa, a la desculturización de los pueblos indígenas.

Ahora bien, un pilar de la política educativa fueron los maestros y para ello fue necesario formarlos en la denominada “escuela nueva” o “escuela de la acción” deweyana, esto es, en la enseñanza enfocada en explorar el carácter inquisitivo natural del niño por medio de la ejecución de actividades involucradas en proyectos con miras a lograr un propósito definido. Se preparaba a los niños para impulsarlos en la construcción del pensamiento reflexivo, desechando la disposición memorística fomentada por la educación tradicional. El maestro rural asumía ahora el papel de guía con un carácter participativo y no solamente en la transmisión y repetición de los conocimientos.

Debido al atraso que presentaban en todos los ámbitos las comunidades rurales, se puso énfasis en que los maestros trabajaran de manera intensa sobre la labor social para superar las limitaciones económicas y los obstáculos que se llegaron a presentar. A los maestros se les capacitaba para que atendieran las necesidades apremiantes de la población, fomentaran el progreso agrícola y participaran en la selección de productos propios de la

8. Con fecha 3 de septiembre de 1930, el Jefe del Departamento de Enseñanza Primaria y Normal emitió un comunicado a Moisés Sáenz, en el cual lo felicita por la merecida distinción de que ha sido objeto. (AHSEP) *Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública*. Personajes sobresalientes.

población para la enseñanza industrial. La capacitación comprendía pláticas de higiene, así como morales, trabajos de educación, introducir nuevas industrias y formas de participación, organización social y de nuevas prácticas democráticas bajo los principios de integridad.

Como se ha intentado mostrar en este texto, gran parte de la política educativa orientada al mundo rural se permeó de la obra pedagógica de John Dewey y fue retomada y apropiada no sólo por los reformadores sociales y educativos mexicanos sino por maestros, misioneros y distintos grupos sociales en el campo mexicano, lo que se reflejó en el entusiasmo que despertó en los campesinos y los indígenas, provocando a su vez, una respuesta favorable.

REFERENCIAS

Fuentes Primarias: Archivos consultados Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública. (AHSEP).

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.

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>

De la Mora, J. G. (1979). **Psicología del Aprendizaje**. México: Editorial Progreso, S.A.

Dewey, J. (1967). **Experiencia y Educación**, Buenos Aires: Editorial Losada, S.A.

Dewey, John, (2009). **Democracia y Escuela**. Madrid: Editorial Popular, S.A.

Escalante Fernández, C. (2010). **Inspectores y maestros rurales ante la educación de los indígenas en el estado de México de las décadas de 1920 y 1930**. Cuadernos Interculturales, vol. 8, núm. 14, pp. 21-33 Universidad de Playa Ancha Viña del Mar, Chile.

Hickman, L. (1998). (ed) **Reading Dewey, Interpretations for a Postmodern Generation**, (U.S.A.: Indiana University Press.

Loyo, E. (SF). **La casa del pueblo y el maestro rural mexicano**. México: Ediciones el Caballito. S.E.P.

Martin, J. (2002). **The education of John Dewey: a biography**. New York: Columbia University Press.

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, A.C.

Molinos, M^a del C. (2002). **Concepto de Práctica del Currículo en John Dewey**. España: Ediciones Universidad de Navarra, S.A.

Padilla, A. y Taylor, X. (2011-2012) **Dewey y las escuelas rurales en Morelos**. México. Inventio, la génesis de la cultura universitaria en Morelos, Vol. 8Nº. 15, págs. 5-11. ISSN 2007-1760. <http://inventio.uaem.mx/index.php/inventio/article/view/361>

Padilla, A. y Taylor, X. (2013-2014). **Educación rural en Morelos en la década de 1920**. México. *Inventio*, la génesis de la cultura universitaria en Morelos, año 9, número 19. págs. 19-24. <http://inventio.uaem.mx/index.php/inventio/article/view/282>

Ramírez, R. (1981). **La escuela rural mexicana**. México: SEP 80, FCE.

Sáenz, M. (1927). **El Sistema de Escuelas Rurales en México**. México: SEP. Talleres gráficos de la Nación.

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. (1998). **La influencia de la Teoría Pedagógica de John Dewey en el Periodo Presidencial de Plutarco Elias Calles y el Maximato, 1924- 1936**. (Tesis inédita de doctorado) dirigida por J. C. Geneiro, U.N.A.M.

Westbrook, R. B. (1993). **John Dewey (1859-1952)**. *En revista Perspectivas*. París: UNESCO: Oficina Internacional de Educación. Vol. XXIII, No 1-2, pp. 289-305.