
CAPÍTULO 7

LA EDUCACIÓN RURAL EN LA PERSPECTIVA DE JOHN DEWEY

Rosa María Torres Hernández¹

La comprensión del papel que desempeña la teoría deweyana en la educación rural se ha revisado en México, prioritariamente, en relación con el advenimiento del programa de acción, la educación vasconcelista y la educación socialista. En general, se toman tres caminos para abordar el problema, la primera ruta se aboca al estudio de la escuela rural en el periodo posrevolucionario. El segundo camino es el análisis de las estancias de John Dewey en México. El tercero de los caminos se orienta hacia la relación con sus allegados o con sus discípulos y la influencia de la teoría de Dewey en la educación en México.

Sin duda, el estudio historiográfico de la escuela rural en México ha requerido preguntarse acerca del papel de la teoría deweyana en el establecimiento de los proyectos educativos del Estado

¹ Cuerpo Académico Consolidado Prácticas Institucionales y Constitución del Sujeto en Educación (CAC-PICSE), Universidad Pedagógica Nacional (UPN), *rrmth2000@gmail.com*

posrevolucionario. Menos frecuentes son los estudios, desde otras disciplinas, de la recepción de Dewey en el mundo de habla hispana.

Este texto tiene como propósito estudiar la relación entre el planteamiento de Dewey y educación rural tomando como referencia dos situaciones que involucraron los planteamientos deweyanos, en las décadas de 1930 y 1940. Se parte de la revisión sucinta del proyecto de la Estación Experimental de Carapan y la recepción de los planteamientos deweyanos con la traducción y publicación de los textos de Dewey. Bajo la premisa de que las décadas de los años 30 y 40 fueron momentos nodales en la dinámica rural-urbana en México, particularmente en la educación. La primera década a la que se hace referencia comprende la educación socialista y la escuela rural mexicana, en esa vieja ruralidad, donde vida rural y quehacer agrícola eran sinónimos. Carapan permite –desde la recuperación de los archivos– escudriñar el potencial de inteligencia experimental.

El otro momento que revisa la recepción de los textos de Dewey en la década de 1940, años en los que la urbanización de México se hace evidente. Las ciudades y la dinámica de la urbanización plantean nuevos fenómenos que se perciben en los espacios, rurales y urbanos, que han pasado a ser parte de los extensos y complejos espacios metropolitanos.

Se trata de considerar las traducciones de la obra de Dewey en una dinámica donde la perspectiva social y política de la teoría deweyana fue desplazada, para dar cabida sólo a la mirada filosófica. Asunto no menor, si se considera que la teoría de la acción social de Dewey pone de relieve la vida en comunidad, asunto harto relevante justo cuando el camino hacia la urbanización dejaba atrás los proyectos de educación rural impulsados en las décadas de los años 20 y 30.

Una vez expuestas tanto la experiencia de Carapan como la traducción de las obras de John Dewey, se aborda la inteligencia y la acción social para la democracia como pilares fundamentales de la teoría deweyana, pero de igual manera como elementos

analíticos de la educación rural; como colofón de este documento se plantean algunas interrogantes para pensar la educación rural ante las nuevas ruralidades.

ESTACIÓN EXPERIMENTAL DE CARAPAN

Abordar la inteligencia social implica reconocer, como lo establece Dewey, que para afrontar en la sociedad la condición efectiva de la división de propósitos y los conflictos entre creencias, el único recurso de la humanidad es la inteligencia social (Dewey, 1916/1995). El ámbito de la educación representa un espacio privilegiado para la inteligencia social. Tal es la razón por la que se revisa una experiencia como la de la Estación Experimental de Carapan en México, recurriendo al largo y lento proceso del tiempo para resguardarnos de la desilusión que produce la observación a corto plazo de los acontecimientos (Dewey, 1916/1995). Empero también porque es una experiencia, que aunque breve, representa un momento de establecimiento de proyectos educativos en la vieja ruralidad (Arias, 1992).

La influencia de John Dewey en la educación pública mexicana no estuvo circunscrita al plano metodológico o ideológico, no podía estarlo porque la construcción de su teoría pedagógica se vinculaba a la filosofía y al liberalismo humanista de la época. Además, el Programa de Acción (1924-1934), que resignificó algunos de los planteamientos deweyanos, se instauró en la posrevolución, un momento de crisis y por tanto, de búsqueda de propuestas educativas que permitieran avanzar en la construcción del Estado-nación.

Los planteamientos de Dewey encontraron cabida en un país donde se construía una identidad nacional, construyendo otras imágenes y símbolos. De hecho, se constituían nuevas normas y expectativas del “sistema”, nuevas representaciones de lo que era el ciudadano mexicano producidas por el cambio social.

Las ideas deweyanas tuvieron eco en Moisés Sáenz y en otros intelectuales de la época porque coincidían con el liberal radical que era Dewey, en la necesidad de cambios globales en las estructuras institucionales, las transformaciones deberían producirse en un proceso gradual acorde con un plan de amplio alcance. Para Dewey, la mayor debilidad del antiguo liberalismo y de algunos liberales contemporáneos fue la ausencia de un programa organizado de actuación, sin el cual se corre el riesgo de la desaparición de los ideales democráticos. El liberalismo de Dewey partió de una fe en el logro democrático con el apoyo del método científico y la inteligencia experimental, pensaba que los principios democráticos pueden suscitar también disciplina y organización. El fin último de la democracia radical estaba en la exigencia de grandes cambios en las instituciones económicas, políticas, educativas, jurídicas, etcétera.

Según Dewey, en la democracia es trascendental el uso de la inteligencia experimental porque es precisamente el proceso de rehacer lo antiguo uniéndolo a lo nuevo; la labor que la inteligencia cumple en cualquier problema al que se enfrente una persona o una comunidad es efectuar una conexión operativa entre hábitos, costumbres, instituciones y creencias anteriores y las nuevas condiciones: se trata pues, de transformación de la experiencia pasada en conocimiento y la proyección de ese conocimiento en ideas y propósitos que anticipan qué puede suceder en un futuro y cómo hacer realidad nuestros deseos. El conocimiento y los hábitos tienen que modificarse para ajustarlos a las nuevas condiciones. En situaciones colectivas se involucran hábitos que se concretan en instituciones y tradiciones.

Como se dijo, en México la concepción democrática liberal radical de Dewey tuvo como uno de sus representantes a Moisés Sáenz, quien tomó a su cargo la Estación Experimental de Incorporación del Indio. El personal original de la Estación estaba integrado por: Moisés Sáenz, director; director escolar, José Guadalupe Nájera; etnólogo Carlos Basauri; psicometrista Ana María Reyna;

economista Miguel O. Mendizábal (comisionado temporal); trabajadora social Vesta Sturges (de Misiones Culturales); médico Felipe Malo Juvera (por Salubridad); agente sanitario Ignacio Hernández (por Salubridad); agrónomo Augusto Pérez Toro (por la Secretaría de Agricultura); agrónomo Ramón Camarena (de Misiones Culturales); director de recreación, Humberto Herrera (de Misiones Culturales); maestro de música, Juan B. Melena; secretaria Isabel Arellano (comisionada temporal), y ayudante de oficina Salvador Ortiz Vidales.

Es evidente que, como lo indica Shaffhauser (2010), para Sáenz el proyecto representaba romper con la mentalidad en el México de aquel entonces, esto es, enfrentar su dicho: “Somos un pueblo de regiones, de patrias chicas” (Sáenz, 2007, p. 87). De igual forma, el proyecto se orientó hacia la

relación entre el desarrollo y territorio donde la escuela, en el medio rural, sirve, a veces de enlace democrático e institucional y, de cuando en cuando, es el principal motor para proyectar unidades rurales, campesinas e indígenas en un diseño participativo, ciudadano y nacional (Shaffhauser, 2010, p. 2).

En ningún sentido se considera que el proyecto de la Estación Experimental sea la aplicación unívoca de los postulados deweyanos. Más bien, es necesario pensar el asunto en la complejidad no sólo de la época, sino del propio proyecto y sus fundamentos. Los estudios que enfatizan el fracaso de la Estación Experimental son harto conocidos. Dietz (1999), señala que tras el fracaso de la estrategia agrarista y estatista de reforma agraria ejidal en la región purépecha, el indigenismo debió proporcionar estrategias alternativas para abrir las comunidades e integrarlas en el proyecto nacional-estatal. Asegura que, con el apoyo de Emilio Prado y sus milicias, Sáenz se instala en Carapan, con un silencio pasivo de los comuneros y una resistencia pacífica que se convertiría más tarde en rechazo. Dietz afirma que sin lograr ninguno de los objetivos, el proyecto serviría como punto de partida del indigenismo mexicano y considera que

Lázaro Cárdenas adoptó la idea de la estación como prototipo para crear el DAAI. Bruno-Jofré y Martínez (2009) escriben:

el proyecto de Carapan (1932) no trasluce un conocimiento y aplicación del método científico en el sentido deweyano del ejercicio de crítica sistemática aplicada a la intelección empírica. Pero, no sólo no hubo un diseño claro en Carapan. Sáenz también abogó por separar la práctica educativa y la investigación rechazando las concepciones deweyanas de la relevancia de la interrelación entre teoría y práctica, idea y acción. Como el principio redencionista implicaba la imposición de los elementos salvíficos, no hubo espacio para que los estudiantes se involucrasen en un proceso de reflexión experimental auto-correctora. El redencionismo le hizo también apoyar el uso de instrumentos educativos memorísticos (catecismo cívico revolucionario) o irracionales emocionales (ritos, celebraciones) para la propaganda de un espíritu nacional que compara a las religiones nacionales del comunismo o los fascismos. El trabajo de Sáenz en Carapan no muestra conocimiento o aceptación de las propuestas deweyanas de la imbricación entre democracia y educación y, a pesar de que rechaza las nuevas estructuras caciquiles surgidas de la revolución, se sirve de ellas en su proyecto civilizador (p. 51).

No obstante, es menester mirar con detalle la información que proporcionan los archivos y los escritos de Moisés Sáenz para reconocer los tintes de la resignificación de la teoría deweyana. Se sabe que durante el año de 1932 se crearon las bases para el establecimiento de la Estación Experimental como parte de la Comisión de Investigación de Indias. La Estación, de acuerdo con sus finalidades, tendría que constituirse en un verdadero laboratorio de experimentación social, donde se concentrarían diferentes agencias del gobierno para lograr los propósitos educativos y sociales que el Gobierno de la República intentaba concretar con los campesinos.

El plan de la Estación tenía dos compromisos: el conocimiento de la idiosincrasia de los vecindarios afectados, su “costumbre” tradicional, sus instituciones socio-políticas, su economía, etc., para respetarlas y utilizarlas en lo posible o para modificarlas en lo

necesario, y el de los diversos requerimientos del programa de nacionalización de acuerdo con los enunciados y prácticas que venían estableciendo en México los gobiernos revolucionarios. El propósito general fue buscar la incorporación del indio al medio nacional, procurando que el proceso respetara a la modalidad indígena y el cumplimiento del ideal mexicano.

Elegir un nombre para la estación fue difícil, se pensó entre otros, en “estación de incorporación”, “estación de incorporación indígena” e “Instituto Social Rural”. El nombre que más gustó fue el de “Proyecto de Incorporación Indígena”, porque marcaba el sentido de la tarea; finalmente, se especuló que lo del nombre no era sustantivo, ya que lo importante era el rumbo y el método, de tal suerte que quedó denominada como Estación Experimental de Incorporación del Indio; nombre que Sáenz más tarde calificaría de pedante e inadecuado. El carácter experimental indicaba el tipo de intención indigenista que se pretendió llevar a cabo, y también una determinada conciencia del riesgo que se corría al emprender este tipo de acciones.

Shaffhauser (2010) plantea que la elección del lugar no fue producto de la casualidad, fue el resultado de esfuerzos previos del indigenismo en la búsqueda del cómo educar mejor y por dónde adentrarse a ese México de los años veinte y treinta, que era un país abrumadoramente rural y campesino. La primera zona que se propuso para establecer la estación fue Oaxaca. Sáenz acudió a este lugar con la intención de encontrar una comunidad adecuada para el estudio, le interesaba estudiar al indio “justo cuando comienza a ser mexicano”, por lo que era recomendable un sitio apartado de las rutas fáciles de acceso, una comunidad que no fuera grande ni compleja para poder observar los fenómenos sociales. Fue en Oaxaca donde Sáenz recordó la Cañada de los Once Pueblos y se dirigió a Michocán, acompañado de Pablo González Casanova y Carlos Basauri (DERPFECI, 1932a).

El régimen económico de las comunidades de la Cañada era típicamente indígena, con propiedad comunal y contaba con una

pequeña industria. Esas condiciones, según el equipo, daban la posibilidad de estudiar aspectos fundamentales: la economía indígena, el agro y la pequeña industria. La Cañada de Chilchota o de los Once Pueblos, era un lugar de manantiales, de clima templado donde se cultivaba el trigo, el maíz y el frijol, sitio donde los solares estaban llenos de árboles frutales, con una industria alfarera en dos de los pueblos. La Cañada en el año de 1918 había presenciado una “revolución agraria”, no hubo propiamente repartición de ejidos en la región, sino restitución de las tierras a sus dueños originales, aun así no se logró resolver el problema de la tierra:

Aunque no hay ejidos en la cañada si ha habido y hay agrarismo, ...existe una conciencia agraria marcada y una actitud casi agresiva por parte de los indios y sobre todo de sus directores, indios también, para conservar y defender sus derechos (Sáenz, 7 de julio de 1932, p. 3).

La instalación de la Estación Experimental fue en la casa cural, que estaba clausurada porque desde hacía muchos años esa iglesia no tenía cura, los agraristas habían expulsado al cura. La labor de la Estación Experimental abarcaba los pueblos de Chilchota, Urén, Tanaquillo, Acachuén, Santo Tomás, Zopoco, Huáncito, Ichán, Tacuro y Carapan. Sáenz y sus acompañantes una vez recorrieron la zona a caballo, cabalgaron en “el Charro”, “el Pantera”, “la Negra”, “el Burgués”, “el Mediano” y “el Pajarito”. Se tomó en arrendamiento una casita de dos piezas y cocina como habitación de tres miembros de la Estación, además el señor Ernesto Prado ofreció una vivienda a las afueras de Carapan, misma que fue ocupada por los dos agrónomos. Basauri y su esposa alquilaron una casa modesta, como eran las casas de Carapan. Cuando los miembros de la Estación llegaron, ya estaba Basauri y salió a recibirlos. “Andaba vestido como explorador que se embarca a las grandes cacerías africanas: bota fuerte, pantalón de montar, chamarra de cuero, y casco inglés. Antes de bajarnos del carro estábamos ya haciéndole burla. ‘No le falta más que el monóculo’, le dijo Mendizábal” (Sáenz, 1936, p. 39).

Sáenz relata que el recibimiento de las autoridades y de algunos de los vecinos de la Cañada fue cálido, hubo una asamblea de maestros, vecinos y escolares con fiesta, música y comida popular. Les esperaba a los miembros de la Estación otro tipo de recibimiento cuando se convocó a los habitantes para instalar el Centro Social y la Biblioteca, ubicados en la capilla abandonada. Allí se hicieron presentes los vecinos del lugar y les dijeron a los de la estación: “¿Quiénes son ustedes? ¿Qué ‘papel’ traen? ¿Dónde está la ‘orden’? Tenemos que consultar primero al Gobierno”. Los lugareños les gritaban: “No queremos cambiar, somos ignorantes y así queremos quedarnos”; una mujer gritó: “Somos indios, también la Virgen de Guadalupe es india” (Sáenz, 1936, pp. 48-49). Los reclamos no fueron sólo verbales, los lugareños lanzaron piedras y se hizo presente Ernesto Prado con pistola en mano, acompañado de tres hombres que a punta de garrote arremetían contra los pobladores (Sáenz, 1936). Estas escenas se repitieron en la escuela de Huáncito que estaba en el antiguo curato; aunque así se presentaron las cosas, Sáenz pensaba que la gente estaba mal aconsejada por los clérigos de Puerrepero y Zamora y de algunas gentes del señor Prado, los “pradistas” (Sáenz, 11 de agosto de 1932, p. 5).

Como parte de las actividades de la Estación estaban el centro social, la biblioteca, la visita a las escuelas rurales y las investigaciones demográficas, lingüísticas y económicas. Emprender la labor de adaptar la ex capilla para la biblioteca y el centro social no fue fácil, los vecinos resistieron argumentando falta de dinero. Se contó con 50 hombres, miembros de la Confederación Revolucionaria Michoacana de Trabajo, “agraristas” y “liberales”, y con la participación de gente de Tanaquillo y los de Urén (Sáenz, 1932b, p. 7).

Nájera inició la visita a las diez escuelas de la región, siete federales y tres estatales, donde se aplicó una encuesta y a partir de los datos, Sáenz se preguntó dónde estaba la “nueva escuela rural”. El estudio de las escuelas era sólo una parte de la labor de investigación que la Estación inició en la Cañada, se proyectaron

investigaciones sobre la demografía, estudio económico del municipio de Chilchota, y una exploración lingüística.

En la Estación realizaban investigaciones al mismo tiempo que se desarrollaba el trabajo del Centro Social, el consultorio, el apoyo agropecuario y la labor en las escuelas. En estas acciones el centro se encargaba de encontrar formas atractivas de trabajo con los adultos, fue una de las preocupaciones de Sáenz, ya que esto repercutiría en la satisfacción de necesidades y la obligación de la socialización y la integración nacional.

Una vez instalado el Centro Social, con muchas penurias se inicia el experimento con el programa de los adultos con reuniones de carácter social los domingos; hay té de hojas de naranjo y pan, se lee el periódico, pero las lecturas que más gustan son las fábulas de La Fontaine y de Esopo. Cantan “China del alma, encanto de mi amor vuélveme a ver con esos negros ojos, Dame un besito con esos labios rojos. China del alma, encanto de mi amor”. También hay proyección de películas. Ya con más confianza, los que participan en las reuniones del Centro empiezan a organizar juegos y a montar canciones. A Sáenz le parece que algunos de ellos comienzan a tener conciencia de grupo, observa además que hay una porrita de muchachos de doce años aproximadamente, que son muy entusiastas y no son molestos, no dan “guerra”. Sáenz escribe al respecto que “es curiosa esta cualidad de quietismo en el indio, aun cuando está activo” (DERPFECI, 1932, p. 8).

Las investigaciones demográficas, lingüísticas y económicas tenían como propósito obtener los datos necesarios para la formulación del trabajo que la Estación debía emprender en la región, era menester conocer las condiciones de la población y poder estimar el grado de desarrollo producto de la intervención de los miembros de la Estación.

En el caso del estudio lingüístico no se contó con la participación de Pablo González Casanova porque no acordó la forma de trabajo con Sáenz. Casanova se quejaba de ser usado como colector, mecanógrafo, calculador en las labores del censo y elaborador

de estadísticas; a lo que Sáenz argumentaba que esas eran tareas que formaban parte del trabajo de cualquier investigador científico en el campo. En una carta, Sáenz le aclara a González Casanova, que no presentó un plan de trabajo y que las reuniones que habían tenido eran para acordar tareas que debían desarrollar en el primer año; por lo que le indicó “mal puede usted afirmar que se separa de la Estación en vista de que yo no he creído conveniente aceptar el plan de trabajo lingüístico que usted sometió” (DERPFECI, 1932b, p. 1).

Habían pasado sólo tres semanas de la instalación cuando llegó de visita a la Estación el general Cárdenas, gobernador del estado. Arribó por el lado de Paracho, el personal de la Estación fue a encontrarlo a medio camino. En Carapan ya lo esperaba la gente para celebrar un mitin, después en el curato platicaron con el futuro presidente y le comentaron los planes de la Estación. Conoció las obras del Centro Social y el hospital y los terrenos que se utilizarían para el cultivo de hortaliza. El arreglo de la cuestión agraria fue un tema de conversación que tomó gran importancia en la reunión con el general Cárdenas, porque en Carapan la Revolución apenas se había asomado. El problema de la tierra para el indio no era de restitución de tierra o ejidal:

Las tierras del indio requieren, en primer término, una revisión de los sistemas de propiedad o de usufructo que las rigen y una reorganización en cuanto a la manera de su distribución. Enseguida deben liquidarse los litigios y diferendos (DERPFECI, 11 de agosto de 1932, p. 1).

Esos eran los temas y así se pasó el tiempo hasta entrada la tarde, cuando el general Cárdenas partió hacia Paracho para atender asuntos de su estado.

El secretario de Educación, Narciso Bassols también visitó la Estación Experimental. Todo estaba organizado para recibirlo, pero el día que lo esperaban no llegó. Llegó a visitar la Estación acompañado de Rafael Ramírez, jefe del Departamento; Celerino Cano,

director de escuelas federales de Michoacán; Jesús Romero Flores y Salvador Novo; para agasajar a los invitados –como en los preparativos de la visita anunciada y no cumplida– se compraron dos borregos, frijoles, maíz y chile para la comida. La recepción fue en la plaza, tocaba de a cuatro tacos por cabeza (dos de carne, uno de frijoles y uno de chile). La bienvenida al ministro fue en purépecha, después de la comida el invitado y miembros de la Estación acompañados por los vecinos fueron al Centro Social, al consultorio, allí el licenciado Bassols aprovechó la oportunidad para hablar de las Escuelas Centrales Agrícolas que habían sido puestas al cuidado de la Secretaría de Educación, y a la que esperaba que los muchachos de Carapan asistieran.

A las nueve de la mañana del día siguiente estaban dispuestos para ir a visitar los pueblos, empezando por la escuela de Carapan; ese día hubo de todo, desde decepción por el trabajo de Zopoco, comida en Tasquillo, solicitud de libros para la biblioteca y apoyo para la campaña antialcohólica y fiesta de inauguración del Hospital Don Vasco, donde Bassols declaró:

estamos reviviendo la obra del gran varón ... y la estamos siguiendo justamente en las casas construidas por él para aquella labor benéfica. Aquella obra fue de un solo hombre iluminado, la de hoy corresponde al sentir de toda una generación, es el resultado de una nueva conciencia social (Sáenz, 1932b, p. 8).

El personal de la Estación se reunió con Bassols y otros funcionarios de Educación un día después de la visita a las escuelas; en esta reunión el secretario de Educación felicitó a la Estación y reiteró que su finalidad era la acción rehabilitadora, la experimentación y la investigación. Los previno para no caer en la burocratización. Bassols partió de Carapan al día siguiente, invitado por una comitiva de Purépero para conocer Erongarícuaro.

La permanencia de Sáenz en la estación fue de seis meses, ahí palpó la dificultad de armonizar la especulación científica con la acción social, esta última les tenía sin cuidado a algunos

investigadores, otros eran buenos ejecutores pero no deseosos de elaborar ciencia. Sáenz quería que se hiciera ciencia con fines normativos para enfocar el conocimiento hacia las situaciones problemáticas observadas.

La estación trabajó un año más después de que Sáenz partió. La liquidación de Carapan era, según Sáenz, un síntoma de la falta de perseverancia y el despilfarro que existía en México. Carapan también lo hizo darse cuenta de la existencia de tres Méxicos: el del asfalto, el del camino real y el de la vereda, pero la mayor riqueza para Sáenz fue reconocer que el problema del indio es un problema humano y en México corría a la par de la integración nacional. El jefe de la Estación de Carapan reiteraba que era el proceso de socialización la solución para la integración indígena, el proceso de socialización era entendido en el sentido deweyano, como comunicar y comunicarse implicando la participación mutua de beneficios y responsabilidades.

Socializar al indio no es ni incautarlo, ni regimentarlo, ni exterminarlo; es hacerlo una parte de nosotros. Al socializar al indio tendremos forzosamente que socializarnos a nosotros mismos y esto quiere decir que siendo buenos mexicanos aprenderemos a ser mejores indios (Sáenz, 1936, p. 309).

Socialización y democracia son un binomio para Sáenz, en eso era sin discusión un digno discípulo de Dewey. Sáenz en Carapan, resignificó lo que Dewey consideraba como la experimentación y el uso de la inteligencia para el logro de la democracia. No obstante, como bien Dewey indicó, una sociedad es democrática en la medida en que se facilita la participación de los bienes de la sociedad a todos los miembros y se asegura el reajuste flexible de sus instituciones mediante la interacción de diferentes formas de vida asociada rechazando el principio de autoridad externa. La democracia es un modo de vivir asociado, la experiencia comunicada en conjunto, es ampliar la extensión del espacio y el número de individuos que participan en un interés, para mantener y extender la comunidad de intereses se recurre a la educación, si entendemos que ésta es un

proceso para formar disposiciones fundamentales, emocionales e intelectuales respecto a la naturaleza y a los hombres.

El límite de la acción experimental que Sáenz promovió fueron las condiciones de un México con una serie de componendas en el juego del poder político, luchas facciosas, corporativismo y la explotación. Sáenz era un intelectual liberal que hizo de la teoría deweyana una práctica, pero al mismo tiempo intentaba reconciliar una concepción radical con los propósitos del gobierno posrevolucionario. Ante la desaparición de Carapan, Sáenz argumentó lo siguiente:

El plan que nos teníamos trazado hubiese requerido según mis cálculos un año más para los estudios y además dos o tres más de acción social, a efecto de dejar definitivamente implantadas las organizaciones que íbamos creando. Después hubiera sido preciso retirar paulatinamente los elementos excesivos y al fin y al cabo dejar a los Once Pueblos a su propio destino, bajo la influencia de las nuevas instituciones, sobre las que el gobierno mantuviera el control y la dirección que su naturaleza demandara (Sáenz, 1936, p. 303).

La Estación Experimental fue al mismo tiempo proyecto de lo que Dewey planteaba, y muestra de los límites de una sociedad cuya democracia estaba aún lejos de lograrse, del juego de los preceptos teóricos y los límites de un naciente Estado-nación. Es verdad que el liberalismo radical de Dewey marcó la necesidad de cambios globales en las estructuras institucionales, emprender acciones de carácter igualmente global, los cambios tendrían que producirse en un proceso gradual con un plan de amplio alcance. Para John Dewey la mayor debilidad del antiguo liberalismo y de algunos liberales contemporáneos fue la ausencia de un programa organizado de actuación, sin el cual se corre el riesgo de que desaparezcan los ideales democráticos. El liberalismo de Dewey tuvo su fe en el logro democrático con el apoyo del método científico y la inteligencia experimental, los principios democráticos pueden suscitar también disciplina y organización. La acción de Sáenz, como la de otros

discípulos, estaba impregnada de esos ideales, empero también de los móviles del poder.

Baste decir que es trascendental para la teoría deweyana el uso de la inteligencia experimental. La inteligencia es precisamente el proceso de rehacer lo antiguo uniéndolo a lo nuevo; la labor que la inteligencia cumple en cualquier problema al que se enfrente una persona o una comunidad es efectuar una conexión operativa entre hábitos, costumbres, instituciones y creencias anteriores y las nuevas condiciones; es la transformación de la experiencia pasada en conocimiento y la proyección de ese conocimiento en ideas y propósitos que anticipan qué puede suceder en un futuro y cómo hacer realidad nuestros deseos.

El conocimiento y los hábitos tienen que modificarse para ajustarlos a las nuevas condiciones, en situaciones colectivas se involucran hábitos que se concretan en instituciones y tradiciones, cuando esto es así, el riesgo es que se actúe sobre su base de modo implícito, sin reconstruirlas y ajustarlas debidamente a las nuevas condiciones, o que se vaya hacia adelante a ciegas siguiendo algún dogma (Dewey, 1996). No obstante, la comunidad y las personas, no sólo actúan desde los implícitos y se conducen por dogmas, aun aquellos que abrevaron de las enseñanzas del propio Dewey así lo creyeran, sino que en las comunidades los lazos y formas culturales son de tal complejidad, que resulta difícil establecer incluso cuál es el sentido de comunidad, o bien, se debe ser precavido cuando se habla de la comunidad en forma abstracta, con propósitos estrictamente teóricos desde el liberalismo deweyano.

RECEPCIÓN DE DEWEY EN MÉXICO EN LA DÉCADA DE 1940

En los años 40 se dio en México el crecimiento de la industria, esto trajo como consecuencia: dependencia de la agricultura a la industria, urbanización y aumento del factor terciario. Se desarrolló la industria manufacturera, “por primera vez la exportación

manufacturera alcanzó el 25 por ciento” (Meyer, 1976, p. 1277). Crecimiento derivado de un proceso llevado a cabo desde los años 30 para fomentar la industria que se concretó en decreto presidencial a partir de estímulos fiscales; pero también por la Segunda Guerra Mundial. Además de la industrialización, se dio por finalizado el proyecto de reformas sociales (Meyer, 1976).

En ese contexto, a instancia del comité norteamericano para fomentar la traducción de las obras de John Dewey, Daniel Cosío Villegas y Samuel Ramos hicieron las gestiones para la traducción. Este proceso se considera importante porque es parte de las formas de recepción de la teoría deweyana en México. Vale decir que los estudios de recepción de la obra de Dewey han ido creciendo con el auge de la teoría deweyana (Bruno-Jofré y Schriewer, 2012; Jover, Ruiz-Valdepeñas y Thoilliez, 2010; Nubiola y Sierra, 2011). En el caso de México, Bruno-Jofré y Martínez (2009) advierten que:

en 1934 la SEP [se refiere a la Secretaría de Educación, en esos años no se denominaba Pública] distribuía a precio módico los siguientes títulos de traducciones de escritos de Dewey incluidas en la colección obras pedagógicas de consulta : “Ensayos de educación”; “Teoría sobre la educación” (Democracia y Educación); “Cómo pensamos”; “Filosofía de la educación. Los valores educativos”; “Los fines, materias y métodos de la educación”; “El hábito y el impulso en la conducta: la inteligencia y la conducta”; “Reconstrucción de la filosofía”; “Las escuelas de mañana”; “Pedagogía y filosofía”; “El niño y el programa escolar”; “El interés y el esfuerzo en educación” (p. 53).

Además de las obras mencionadas por Bruno-Jofré y Martínez (2009), Del Castillo Santos (2014) señala que existía también la traducción de la antología *The Philosophy of John Dewey*, compilación de Joseph Ratner (1928).

Varios de los textos de Dewey publicados en México fueron traducidos en España (Nebiola y Sierra, 2011). Si se acepta que esto fue así, quizá vale la pena pensar que por más económicas que fueran las ediciones, su circulación y lectura deben haber sido limitados a los

grupos cercanos a instituciones como la Escuela de Altos Estudios, en un país con un alto índice de analfabetismo y comunicaciones deficientes. Parece conveniente pensar en que, nuevamente, fueron los discípulos quienes recibieron y difundieron las ideas de Dewey.

En la década de 1940 Daniel Cosío Villegas –egresado de Columbia, en coordinación con Samuel Ramos y Nina Hirschensohn Adlerblum, antigua alumna de Dewey– se hizo eco del comité estadounidense para fomentar la traducción de las obras de Dewey. Adlerblum era la principal promotora de la difusión de la teoría deweyana, y de mantenerse en contacto con Dewey para darle a conocer los avances en la publicación de sus obras.

Adlerblum también se reunió con el ministro Jaime Torres Bodet [Secretario de Educación Pública] y con el presidente de la Comisión de Cooperación Intelectual, Samuel Ramos. Lo cierto es que, para 1944, Ramos administraba el pasado lo suficiente como para orquestar parte del futuro. Fue él, desde luego, quien arregló los encuentros de Adlerblum con otros intelectuales mexicanos. Y, sin duda, ella entendió que Ramos era la persona más indicada para coordinar la difusión del pensamiento de Dewey. Para el año siguiente, cuando se celebró el congreso interamericano (en un renovado ambiente de diálogo), Ramos ya era responsable oficial de la “edición, traducción e interpretación” de las obras de Dewey (Del Castillo Santos, 2014, pp. 133-134).

Entre 1944 y 1945 se dieron las condiciones para que se tradujeran, editaran e interpretaran las obras de John Dewey. También se produjeron una serie de estira y afloja que Ramón del Castillo Santos, relata con acuciosidad en su artículo Pobres diablos: José Gaos, John Dewey y la metafísica *made in USA*. Gaos calificaba la filosofía de Dewey como un “monismo de la naturaleza”, y expresaba:

Una filosofía no es cabalmente consistente de sí ... si se contenta con proponerse y rechazar a las demás, por muchas y sólidas razones que alegue en contra de las últimas y en su propio favor, si entre estas razones no figuran las explicativas de cómo se hayan originado las filosofías rechazadas por ella y,

siquiera por correlación empírica, cómo se ha originado ella misma (Gaos, 1948, p. 398).

En este texto no se entrará en detalles respecto de la polémica Medina Echevarría y Gaos. Sólo baste indicar que José Medina Echevarría, no tradujo la obra metafísica de Dewey, *Experiencia y la naturaleza*. Fueron José Gaos y Eugenio Imaz, junto con el mexicano Samuel Ramos, quienes tradujeron al español cuatro de las mayores contribuciones de Dewey a la filosofía general y se publicaron por el Fondo de Cultura Económica: *Experiencia y la naturaleza*, por José Gaos, en 1948; *El arte como experiencia*, por Samuel Ramos, en 1949; *Lógica. Teoría de la Investigación* y *La busca de la certeza*, por Eugenio Imaz, en 1950 y 1952, respectivamente. Cada uno de estos volúmenes cuenta con una introducción valiosa del traductor. Así se concretó una difusión de Dewey al servicio de la filosofía y desplazando la perspectiva de las ciencias sociales.

Medina Echeverría desde una perspectiva diferente a la de Gaos, en su trabajo *John Dewey y la libertad*, sostiene que:

En obediencia a su posición de científico, Dewey explora antes que nada el horizonte de su propio país; cierto que todo hombre occidental tiene ante sí inquietantes preguntas en cuanto al sentido de la democracia y la libertad, pero no pueden contestarse satisfactoriamente, como ninguna cuestión que afecte a la vida social, sino dentro de una situación concreta o, como prefiere Dewey, de una cultura determinada. No es falta de interés por lo demás, pues no sabemos cabalmente, inmersos en un mundo interdependiente, sino fidelidad a una exigencia de conocimiento; por ampliación sucesiva cabrá después trascender los límites de nuestras circunstancias inmediatas, en la medida que nuestro saber sea así más firme y ceñido. Propiamente es esto lo que distingue al cosmopolitismo del internacionalismo superficial, y nadie puede dudar de la amplitud de intereses en el filósofo Dewey. Toda cuestión sobre la democracia y la libertad es pura hojarasca y palabrería si no se inserta el problema detalladamente dentro de una cultura determinada y en un momento preciso. Todas las aberraciones del pensamiento social han consistido en el olvido del carácter “circunstancial”

de la vida humana o, para decirlo en términos de Dewey, en falsas ideas sobre la cultura y la naturaleza humana, determinadas por una perniciosa tradición de interpretaciones unilaterales. El problema es, pues, ¿qué tipo de cultura es esta donde estudiamos el funcionamiento de la libertad? (Medina Echevarría, 1939/2009, p. 188).

Existe, según Medina Echeverría, otra pregunta: ¿Cuáles son en la cultura actual los factores y relaciones favorables y adversos para realizar un ideal democrático? Afirma que:

La democracia nació favorecida por las circunstancias excepcionales; más una vez adquirido el valor humanista, nuestro deber está en velar porque esas condiciones se mantengan a través de las transformaciones que opera el curso histórico. Pero esto con la conciencia de que el camino democrático es el más duro de todos, pues es aquel que impone mayor número de responsabilidades a mayor número de hombres; y también de que sin responsabilidad no hay libertad. De esta suerte, si no olvidamos que el último resultado es el conseguido día a día en la continuada sucesión de las generaciones, es posible, según Dewey, ‘apelar al proceso largo y lento del tiempo para protegernos del pesimismo que nos produce la contemplación a corto plazo de los acontecimientos’ (Medina Echeverría, 1939/2009, pp. 196-197).

Como bien señala Del Castillo (2014), Gaos fue pionero en colocar a Dewey en el escenario de la tradición filosófica europea, pero Medina Echeverría fue pionero en la defensa del pensamiento social y político de Dewey. Vale decir que la teoría deweyana es justo una filosofía que no descuida la política y lo social.

EDUCACIÓN RURAL, INTELIGENCIA SOCIAL, ACCIÓN SOCIAL Y DEMOCRACIA

A partir de la experiencia de Carapan y de la traducción de las obras de Dewey en México en la década de 1940, se explora lo que tienen

de actual los planteamientos deweyanos. Si bien, la exposición de estos momentos se hace a partir de la mirada que considera que la comprensión de la educación rural requiere entender la democracia, la inteligencia y la acción social desde la teoría deweyana. También muestra dos circunstancias, una en la que la ruralidad comprende 70% de la población, y otra en la que el proceso de urbanización marca la considerable disminución de la población en zonas rurales, de tal suerte que hoy en las zonas urbanas se encuentra 70% de la población. Con el surgimiento de las urbes apareció la dicotomía urbano-rural, y ha quedado la impronta de asociar lo urbano con el espacio de la ciudad, así como el espacio del campo en correspondencia con lo rural (Fernández, 2008).

En los años 40 se recibe a Dewey bajo la mirada de los filósofos, que no de los interesados en la educación rural y la construcción del Estado-nación, como fue en la década de 1930.

El proceso de urbanización que se desató en México implicó un cambio en las relaciones económicas, sociales y culturales en lo rural. El país pasó de ser agrario a ser urbano, con un flujo de migración hacia las ciudades. Ya para la década de 1990 el campo había sufrido una transformación radical, relacionada, entre otras cosas, con el desarrollo rural y las nuevas formas de sustentabilidad, “con una visión más integral que toma como unidad de acción territorial, en vez de la tradicional división de las actividades en sectores productivos inconexos” (Grammont, 1992, p. 16).

Las nuevas ruralidades son producto del cambio en la economía, donde la agricultura ha dejado de ser el eje de la economía local. Esto ha dado paso a otras formas de desarrollo local, se ha modificado la dinámica económica de las comunidades con otras comunidades y con las ciudades. Existe ahora en el campo mayor y más especializada manufactura, se amplió la producción de las prendas de vestir y se incrementaron la agroindustria y la ganadería industrial, además de la artesanía, en algunas localidades (Arias, 1992).

En el análisis de las nuevas ruralidades, como ya se señaló, no puede separarse del surgimiento de las grandes ciudades. Esos

espacios metropolitanos son cada vez más complejos y ponen en entredicho la visión dicotómica y la división funcional entre campo y ciudad. La relación urbano-rural se dio a partir de que: *a)* el modelo de industrialización centralizado entró en crisis, con ello la producción manufacturera tiende a dividirse y desperdigarse, lo que ha provocado el traslado de instalaciones industriales a las ciudades medias, pequeñas y espacios rurales, hecho que puede romper con los vínculos tradicionales y crear nuevas regiones. *b)* El desplazamiento de la población a las ciudades repercute en el desplazamiento de las clases medias hacia desarrollos habitacionales en los que tratan de lograr una vivienda propia, lo que genera la demanda de servicios especializados para, como lo dice Nivón (2003), los nuevos suburbanitas. Lo anterior produce actividades a pequeña escala, misceláneas, tiendas de ropa y calzado, papelerías, etc. Conviven con estas formas de habitar el espacio, las “casas secundarias” que dan nuevas actividades a las comunidades rurales donde se prestan servicios en los fraccionamientos de fin de semana (Arias, 1992).

La educación rural hoy ya no es la escuela rural mexicana de la posrevolución, ni la escuela del inicio de la urbanización en México. Por ello, es pertinente reconsiderar los planteamientos deweyanos y pensarlos a la luz de las nuevas situaciones. Se hará siguiendo a Dewey, quien afirma que hablar de la situación y transformación de la situación es importante en la inteligencia social. La situación ha de ser transformada porque ha surgido un conflicto con creencias anteriores, y hay que generar o eliminar una o varias creencias. Cuando se habla de situación no se refiere a meros estados de las cosas. Son estados de las cosas en relación con un agente.

Es necesario retomar algunas ideas que se han expuesto en otro momento, para pensar respecto a la educación rural, ¿cuál es el papel de la acción inteligente?, ¿qué acción social se despliega en las comunidades?, ¿cuál es el papel de la escuela?, ¿cuál es el lugar de la teoría deweyana ante las nuevas ruralidades?

Las ideas de Dewey son relevantes para la educación en general y la educación rural en particular porque proponen una articulación

entre acción social, inteligencia y democracia. Dewey afirmaba que la tarea democrática no puede existir sin una conexión operativa entre hábitos, costumbres, instituciones y creencias anteriores a las nuevas condiciones; en situaciones colectivas se corre el riesgo de desconocer las tradiciones en aras de realizar los deseos o de imponer dogmas. En México ese reconocimiento de la tradición es complejo porque la lógica de la modernización y la globalización califica los hábitos y creencias de los grupos rurales como bárbaros o no civilizados.

Dewey, como liberal radical, fue consciente de la necesidad de cambios globales en las estructuras institucionales. Reconoció que, al emprender acciones de carácter igualmente global, los cambios tendrían que producirse en un proceso gradual con un plan de amplio alcance. Para John Dewey la mayor debilidad del antiguo liberalismo y de algunos liberales contemporáneos fue la ausencia de un programa organizado de actuación, sin el cual se corre el riesgo de que desaparezcan los ideales democráticos. El liberalismo de Dewey tiene fe en el logro democrático con el apoyo del método científico y la inteligencia experimental; los principios democráticos pueden suscitar también disciplina y organización.

Es trascendental el uso de la inteligencia experimental, la inteligencia es precisamente el proceso de rehacer lo antiguo uniéndolo a lo nuevo; la labor que la inteligencia cumple en cualquier problema al que se enfrente una persona o una comunidad es efectuar una conexión operativa entre hábitos, costumbres, instituciones y creencias anteriores y las nuevas condiciones; es la transformación de la experiencia pasada en conocimiento y la proyección de ese conocimiento en ideas y propósitos que anticipan qué puede suceder en un futuro y cómo hacer realidad nuestros deseos. El conocimiento y los hábitos tienen que modificarse para ajustarlos a las nuevas condiciones, en situaciones colectivas se involucran hábitos que se concretan en instituciones y tradiciones, cuando esto es así, el riesgo es que se actúe sobre su base de modo implícito, sin reconstruirlas y ajustarlas debidamente a las nuevas condiciones, o que se vaya hacia adelante a ciegas, siguiendo algún dogma.

Dewey hizo un llamado a la radicalización de la democracia, a la democracia creativa por la vía de la reconstrucción de las comunidades locales y la revitalización de la vida pública. Afirmaba que el “nosotros” es tan inevitable como el “yo”; el nosotros es factible cuando se perciben las consecuencias de la acción asociada, las asociaciones tienen sentido humano sólo cuando se buscan sus consecuencias. La participación en las actividades requiere la comunicación como prerequisite. Los símbolos dependen de la comunicación y la promueven, los resultados de la experiencia asociada son considerados y transmitidos. Los acontecimientos no pueden ser pasados de uno a otro, pero los significados pueden ser compartidos por medio de los signos. Los requerimientos y los impulsos son entonces adheridos a los significados comunes produciendo una voluntad general y una conciencia social.

La importancia de la comunidad es un problema intelectual, es la búsqueda de las condiciones para que la “Gran Sociedad”, pueda ser la “Gran Comunidad”. El liberalismo social y la democracia creativa requieren el estudio realista de las condiciones propias de su dinámica y de las ideas rectoras, concretadas en medidas políticas, para actuar sobre estas condiciones, con la vista puesta en el desarrollo de la libertad y la individualidad para lograr la comunidad de comunidades. En otras palabras, es el uso del método experimental, donde las ideas y las teorías sean consideradas como métodos de acción, continuamente sujetos a pruebas y revisados a la luz de las consecuencias que produzcan en las condiciones sociales existentes. Dado que son de naturaleza operacional, teoría e ideas modifican las condiciones, mientras que el primer requisito –a saber, basar las políticas en un estudio realista de las condiciones existentes– posibilita su continua reconstrucción (Dewey, 1939/1946).

Dewey confiaba en una política reformista, consideraban que se podía lograr por la reforma lo que los marxistas sólo veían factible por medio de la revolución, para un liberal radical como Dewey no existía diferencia entre el liberalismo como filosofía social y el radicalismo como acción, si se entiende a este último como adopción

de una política que produzca cambios como doctrina confiada en el compromiso con las reformas de menor cuantía, no se trata de un pacifismo genérico pero tampoco se trata de que dado que ciertos fines son deseables no importan los medios. Un verdadero liberal subrayará como sustantivo la absoluta correlación existente entre los medios utilizados y las consecuencias que de ellos se deriven (Dewey, 1934/1964).

Una sociedad es democrática, plantea Dewey, en la medida en que facilita la participación de los bienes de todos sus miembros y asegura el reajuste flexible de sus instituciones mediante la interacción de diferentes formas de vida asociada, rechazando el principio de autoridad externa. La democracia es un modo de vivir asociado, la experiencia comunicada en conjunto; es ampliar la extensión del espacio y el número de individuos que participan en un interés, para mantener y extender la comunidad de intereses se recurre a la educación; si entendemos que ésta es un proceso para formar disposiciones fundamentales, emocionales e intelectuales respecto a la naturaleza y a los hombres.

Para que en una sociedad la idea de democracia tenga vida y avance haciéndole frente a los cambios presentes y futuros debe moverse descubriéndola y redescubriéndola; la democracia requiere la educación para saber cuáles son los recursos útiles para satisfacer las necesidades colectivas; para ello es importante prever una comprensión del movimiento y la dirección de las fuerzas sociales, y de las necesidades colectivas. El proceso educativo tiene que recurrir a la filosofía y a la ciencia. La filosofía de la educación aparece como la teoría general de la educación, donde puede aguzar la percepción de su naturaleza y ofrecer las sugerencias en lo que hace a los únicos métodos a utilizar para tratarlos de modo satisfactorio. A la ciencia le corresponde determinar los hechos y generalizarlos sobre la base de la causa y efecto; ciencia y filosofía pueden superar la escisión entre conocimiento y acción, entre teoría y práctica.

En sentido deweyano, la tarea educativa no puede quedar en la esfera puramente mental, no puede prescindir de una acción que

produzca cambios reales en las instituciones. Las escuelas son instituciones que se deben reajustar, ellas tienen que ser comunidades de vida porque las percepciones y los intereses sociales sólo pueden desarrollarse en un medio auténticamente social en el que se da y se toma en la formación una experiencia común. En las escuelas debería haber puntos de contacto entre los intereses sociales de ella y los que están fuera de ella en un libre juego de ambos, porque las escuelas siguen y reflejan el orden existente, a la vez que participan en la configuración de un nuevo orden, el punto es que esa participación no tendría que ser ciega e irresponsable, sino de una manera inteligente con la mayor valentía y responsabilidad posible, es decir, de una o de otra forma las escuelas influyen en la vida social; no obstante, su influencia puede ejercerse por distintos medios y con distintos fines (Dewey, 1916/1995).

En las escuelas el maestro tiene la función sustantiva de formar al niño en la verdadera vida social, es un servidor social. Al igual que todos los participantes de la educación debe insistir en el hecho de que la escuela es el interés primario y efectivo para las reformas sociales. Esto tendrá que percibirlo la comunidad en su conjunto para apoyar al educador y brindarle los medios necesarios y adecuados para realizar su labor.

Todo lo anterior es una concepción central para la educación rural, si bien hoy, ante las nuevas ruralidades es indispensable un vocabulario que reelabore la idea de comunidad. Quizá la dinámica urbe-campo, y con ello la educación rural en el campo y la ciudad, coloca una gran pregunta: ¿Qué es la comunidad?, ¿cuál es el sentido de lo común en la nueva sociedad?, ¿cuál es hoy la situación de la educación rural en México? No hay pretensión de responder a estas preguntas, sino de considerar que

no podrá solventarse sin seleccionar parte del material cognitivo acumulado en anteriores experiencias y poniendo en juego hábitos previamente formados. Pero el conocimiento y los hábitos tienen que modificarse de manera que se ajusten a las nuevas condiciones ... La labor que la inteligencia cumple

en cualquier problema al que se enfrente una persona o una comunidad es efectuar una conexión operativa entre hábitos, costumbres, instituciones y creencias anteriores con las nuevas condiciones (Dewey, 1935/1996, p. 89).

REFERENCIAS

- Arias, P. (1992). *Nueva rusticidad mexicana*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Arias, P. (2005). Nuevas ruralidades: antropólogos y geógrafos frente al campo hoy. En H. Ávila. *Lo urbano-rural, ¿nuevas experiencias territoriales?* (pp. 19-32). México: UNAM-CRIM.
- Bruno-Jofré, R. y Martínez, C. (2009). Ruralizando a Dewey: el amigo americano, la colonización interna y la escuela de la acción en México posrevolucionario (1921-1940). *Encuentros sobre Educación*, 10, pp. 43-64.
- Bruno-Jofré, R. y Schriewer, J. (2012). *The Global Reception of John Dewey's Thought*. Nueva York: Routledge.
- Carrión, F. (ed.) (2001). *La ciudad construida urbanismo en América Latina*. Ecuador: Flacso, Junta de Andalucía.
- Del Castillo, R. (2014). Pobres diablos: José Gaos, John Dewey y la metafísica *made in USA* (primera parte). *Diánoia*, LIX (72), pp. 131-153.
- Del Castillo, R. (2014). Pobres diablos: José Gaos, John Dewey y la metafísica *made in USA* (segunda parte). *Diánoia*, LIX (73), pp. 113-133.
- Departamento de Escuelas Rurales Primarias Foráneas e Incorporación Cultural Indígena. (DERPFECI) (7 de julio de 1932a). C. *Jefe del Departamento de Enseñanza Rural e Incorporación Cultural Indígena*. (Caja 1327/3). Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, México.
- Departamento de Escuelas Rurales Primarias Foráneas e Incorporación Cultural Indígena. (DERPFECI) (11 de agosto de 1932b). *Se contesta telegrama del seis de agosto*. (Caja: 1327/3). Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, México.
- Dewey, J. (1916/1995). *Democracia y educación*. Madrid: Narcea.
- Dewey, J. (1934/1964). *Una fe común*. Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J. (1935/1996). *Liberalismo y acción social y otros ensayos*. Valencia: Alfons El Magnánim.
- Dewey, J. (1939/1946). *Libertad y cultura*. Buenos Aires: Rosario.
- Dietz, G. (1999). La comunidad acechada: la región purépecha bajo el impacto del indigenismo. *Relaciones*, XX (78), pp. 157-202.

- Fernández, E. (2008). La sociedad rural y la nueva ruralidad. En M. Chiappe, E. Fernández y M. Carámbula (comps.) *El campo uruguayo. Una mirada desde la sociología rural* (pp. 33-47). Montevideo: Departamento de CCSS, Facultad de Agronomía, Universidad de la República.
- Gaos, J. (1948). Prólogo. En J. Dewey, *Experiencia y Naturaleza* (pp. 389-420). México: Fondo de Cultura Económica.
- Grammont, H. (1992). Prólogo. En H. Ávila, *Lo urbano-rural, ¿nuevas experiencias territoriales?* (pp. 19-32). México: UNAM-CRIM.
- Jover, G., Ruiz-Valdepeñas M. A., y Thoilliez, B. (2010). La obra de John Dewey en su tránsito por España durante el primer tercio del siglo XX. Dos ejemplos de recepción editorial, *Edetania* (37), pp. 33-56.
- Medina Echeverría, J. (1939/2009). John Dewey y la libertad. En J. Medina Echeverría, *Responsabilidad de la inteligencia. Estudio sobre nuestro tiempo* (pp. 187-197). México: Fondo de Cultura Económica.
- Meyer, L. (1976). La encrucijada. En D. Cosío Villegas, L. Villoro et al. *Historia general de México (1275-1355)*. México: Colegio de México.
- Nivón, E. (2003). Las contradicciones de la ciudad difusa. *Alteridades*, 13 (26), pp. 15-33.
- Nubiola, J., y Sierra, B. (2011). La recepción de Dewey en España y América Latina. *Utopía y Praxis Latinoamérica* (13), pp. 107-119.
- Sáenz, M. (1932a). *Informe sobre el viaje a la Cañada de Chilchota, Mich. realizado por la Comisión de Investigación de Indias*. (Caja: 1327/3). Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, México.
- Sáenz, M. (1932b). *Informe general número 1 que el jefe de la Estación de la Incorporación del Indio en Carapan, rinde a las oficinas que la han constituido*. (Caja: 1327/3). Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, México.
- Sáenz, M. (1936). *Carapan: bosquejo de una experiencia*. Lima: Librería e Imprenta Gil.
- Sáenz, M. (2009). La escuela y el pueblo. En M. Sáenz, *México íntegro* (pp. 87-115). México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Shaffhauser, Ph. (junio-julio, 2010). El proyecto Carapan de Moisés Sáenz. Una experiencia educativa entre indigenismo y desarrollo rural. En M. Romo e I. Truffer (orgs.). *Desarrollo, territorio y educación rural*. Simposio llevado a cabo en el IV Congreso Internacional CEISAL, Toulouse, France.
- Torres, R. M. (1998). *Influencia de la teoría de John Dewey en el periodo presidencial de Plutarco Elías Calles y el Maximato, 1924-1934* (Tesis doctoral inédita). Universidad Nacional Autónoma de México, México.