

28
2ef.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGIA

LA INFLUENCIA DE LA ESCUELA ACTIVA
DE JOHN DEWEY EN EL PENSAMIENTO
PEDAGOGICO DE RAFAEL RAMIREZ Y LA
ESCUELA RURAL MEXICANA (1924-1932)

Vº Bº
P. Guzmán



T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGIA

P R E S E N T A

FACULTAD DE FILOSOFIA
Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGIA
GOBIERNO FEDERAL
LAURA ELVIRA MEZA CAMPOS

MEXICO, D. F.

1988.

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
ASUNTOS ESCOLARES



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

INDICE

Página

. JUSTIFICACION	1
. INTRODUCCION	3
1. TEORIA PEDAGOGICA DE JOHN DEWEY	
1.1 BIOGRAFIA DE JOHN DEWEY Y CONTEXTO EN QUE SURGE SU TEORIA	13
1.2 POSTULADOS BASICOS	
1.2.1 CONCEPTO GENERAL DE EDUCACION	18
1.2.1.1 EDUCACION INFORMAL Y FORMAL	20
1.2.1.2 LA ESCUELA	20
1.2.1.3 EL MAESTRO	22
1.2.1.4 EL ALUMNO	22
1.2.2 LOS FINES DE LA EDUCACION	24
1.2.3 LOS VALORES DE LA EDUCACION	26
1.2.4 METODOLOGIA	27
1.2.4.1 METODO GENERAL	29
1.2.4.2 METODO INDIVIDUAL	30
1.2.5 LA MATERIA DE ESTUDIO	31
1.2.6 MOTIVACION EN EL APRENDIZAJE	34
1.2.7 ACTIVIDADES DIDACTICAS	35
1.2.8 ESTIMACION DEL RENDIMIENTO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	36
1.2.9 PRINCIPIOS GENERALES DE ORGANIZACION PEDAGOGICA	36
. CONCLUSIONES PARCIALES	39
. REFERENCIAS DEL CAPITULO	41
2. DESARROLLO HISTORICO DE LA ESCUELA RURAL MEXICANA	
2.1 LAS IDEAS PRECURSORAS Y EL MOVIMIENTO DE REVOLUCION	46
2.2 JOSE VASCONCELOS, LA SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA Y LA EDUCACION RURAL	49

3.2.5.2 EL PROGRAMA ESCOLAR	103
3.2.5.3 EL METODO	105
3.2.5.3.1 EL METODO DE PROYECTOS	105
3.2.5.3.2 EL METODO DE PROBLEMAS	106
3.2.5.3.3 EL METODO DE LOS CENTROS DE INTERES	107
3.2.5.4 LA INDIVIDUALIZACION DE LA ENSEÑANZA	108
3.2.5.5 ACTIVIDADES DIDACTICAS	109
3.2.5.6 MEDIOS DIDACTICOS	110
3.2.5.7 ESTIMACION DEL RENDIMIENTO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	113
. CONCLUSIONES PARCIALES	114
. REFERENCIAS DEL CAPITULO	116
4. BALANCE COMPARATIVO	
4.1 FACTORES QUE DETERMINAN LAS TEORIAS PEDAGOGICAS	127
4.2 TEORIAS PEDAGOGICAS	
4.2.1 NIVEL FILOSOFICO	129
4.2.2 NIVEL METODOLOGICO	131
4.2.3 NIVEL ORGANIZATIVO	132
. CONCLUSIONES GENERALES	133
. FUENTES CONSULTADAS	136

JUSTIFICACION

A lo largo de mi formación profesional como pedagoga en la Facultad de Filosofía y Letras tuve la oportunidad de conocer una amplia gama de teorías, corrientes de pensamiento y opiniones sobre diversos asuntos relacionados con la educación, pero particularmente llamó mi atención la asignatura de Historia de la Educación en México. Esta materia despertó en mí un gran interés por profundizar en el conocimiento de las experiencias que se han venido sucediendo a través del tiempo en el país y especialmente aquellas que surgieron después del período revolucionario y que son, sin duda, los antecedentes más inmediatos de nuestra situación educativa actual.

Una de las experiencias que más me impresionó fue la Escuela Rural Mexicana que desarrollaron Moisés Sáenz y Rafael Ramírez, ya que a mi juicio este modelo educativo presentó elementos muy avanzados en su momento y todavía considero que existen suficientes aspectos de él dignos de una nueva revisión con miras a rescatarlos. Es por ello que decidí estudiar más detenidamente a la Escuela Rural Mexicana, en este caso a través del pensamiento y obra de Rafael Ramírez -uno de sus más grandes teóricos y promotores- y aprovechar la ocasión de presentar un trabajo de investigación precisamente sobre este tema para obtener el grado de licenciatura.

Existen además otras razones -ésta de carácter objetivo- que justifican mi elección del tema. La primera de ellas es que no existen abundantes fuentes que hablen del ascendiente de John Dewey en el pensamiento pedagógico de la época en México, sobre todo si se toma en cuenta que fue uno de los teóricos y filósofos que revolucionaron el campo educativo en este siglo y que, además, su pensamiento fue la piedra angular de numerosas experiencias desplegadas en diversas partes del mundo. Particularmente esta carencia se hace más aguda sobre la influencia de aquél sobre Rafael Ramírez (salvo escasos comentarios aislados de algunos autores, no encontré documentos que se dedicaran específicamente a estudiar este tema) por lo que considero que este trabajo puede ser una aportación a este asunto tan poco tratado.

Otra de las causas que motivaron este estudio es la necesidad de hacer una análisis retrospectivo de los distintos proyectos educativos

por parte de los pedagogos para tener oportunidad de conocer -y rescatar- propuestas que enriquecerían su ejercicio profesional.

De esta manera considero que el trabajo de investigación puede satisfacer tanto mi anhelo de profundizar en el conocimiento de la Escuela Rural Mexicana a través de uno de sus mayores impulsores, así como el deseo de cubrir el vacío de información sobre la influencia de John Dewey en la educación del México de los años Veintes y en el pensamiento pedagógico de Rafael Ramírez, posibilitando una mayor comprensión de lo que es -y ha sido- la educación en México.

INTRODUCCION

En la literatura que hace referencia a la educación del México post-revolucionario (en especial de la década de los años veintes) existen puntos de vista divergentes sobre la trayectoria de la Escuela Rural Mexicana. De aquellas opiniones dos merecen atención por presentar una marcada oposición entre sí:

- a) Para algunos autores los postulados de Moisés Sáenz y Rafael Ramírez no fueron más que una imitación del modelo americano y una " extensión " de la Nueva Política Económica del régimen (como había ocurrido en otros casos, donde los colaboradores del presidente Plutarco Elías Calles adoptaron esquemas extranjeros para apoyar la acción reconstructora del Estado) y pretenden ver en tales principios una fórmula que en última instancia serviría para incrementar la producción y la productividad dentro de un esquema capitalista (1).
- b) Para otros la Escuela Rural Mexicana no fue un burdo intento por imitar los métodos americanos de educación, sino que la Escuela Activa ofrecía un sistema adecuado para alcanzar un ideal netamente mexicano " La integración entre la escuela y la vida que postulaba la Escuela Activa, no difería del ideal de integración social y cultural del mosaico mexicano que era (...) para Sáenz (y también para Ramírez) la única base sólida de la que podría surgir una auténtica nacionalidad mexicana ... (2).

Ante estas dos interpretaciones se manifiesta la siguiente interrogante:

La Escuela Rural Mexicana, tal como la concibió Rafael Ramírez ¿ Fue una copia del modelo de la Escuela de la Acción de John Dewey ?...

Este trabajo de investigación se inclina a considerar la segunda afirmación como la de mayor veracidad (en cuanto a que no fue una copia del modelo americano) aunque debe agregarse que si bien las ideas de Dewey tuvieron una influencia notable dentro de la Escuela Rural Mexicana, ésta última bajo el enfoque de Rafael Ramírez se desarrolló como un sistema diferente al norteamericano.

La hipótesis de este trabajo se fundamenta en la idea de que existen factores circunstanciales (políticos, económicos, sociales...) que determinan las características de la educación y de toda teoría pedagógica. Para esclarecer lo anterior es factible hablar del concepto de cultura que se entiende como: " El complejo de conocimientos, creencias, arte, moral, derecho, costumbres y cualesquiera otras aptitudes y hábitos que el hombre adquiere, como miembro de la sociedad " (3). Pero si bien es ésto un concepto general de cultura es importante señalar que no es posible hablar de " la cultura ", sino que es más correcto hablar de " las culturas " ya que cada una tiene un desarrollo peculiar porque sus rasgos son distintivos y cuentan con una historia propia. Además cada una de las culturas desarrolla una organización y estructura que se renueva constantemente. La educación es también uno de los componentes fundamentales como lo son la ciencia, el arte, la moral, etc., ya que gracias a ella es posible la adquisición, transmisión y preservación de la cultura misma. Este componente está supeditado a factores históricos, políticos, sociales... que determinan su desenvolvimiento.

En el sentido más restringido la educación es aquél proceso de transmisión cultural, por medio del cual las generaciones adultas influyen sobre las jóvenes infundiéndoles sus ideas, usos y costumbres. Esta definición sugiere la premisa de que es un fenómeno eminentemente social, o sea, que por el simple hecho de que los hombres conviven en una sociedad surge la necesidad de seguir ciertas tradiciones, hábitos, patrones,...característicos de dicho grupo. La Educación es un elemento esencial y permanente (tanto a nivel individual como colectivo) pero que no siempre se realiza del mismo modo, varía de acuerdo con las necesidades y aspiraciones sociales. En suma, las funciones de la educación con respecto a la cultura serían:

- . Facilitar la creación, conservación y reproducción de la cultura misma y...
- . Posibilitar el desarrollo cultural del hombre (individual y socialmente) con objeto de mantener un estilo de vida peculiar.

Ahora bien, la educación supone acción y reflexión dado que cualesquiera que sea la actividad educativa ésta requiere de un análisis anterior. Ello significa que todo acto educativo está subordinado a una unidad superior, en donde todos los elementos están correlacionados y en la que ésta sólo es una parte de aquella unidad. De tal suerte que una teoría pedagógica podría enunciarse como:

La organización de conocimientos, valores, filosofías, normas... de acuerdo con un cierto orden e interdependencia, determinados a su vez, por factores circunstanciales.

El trasplante fiel de modelos educativos de un país a otro no se considera posible porque la educación, como parte de una cultura, contiene elementos propios derivados, precisamente, de la ideosincracia del grupo social en que se origina y al que va dirigido el proceso. De tal manera que en un modelo educativo que trata de importarse, siempre surgirán características divergentes, determinadas por los valores, las formas de vida de la comunidad a la cual se destina y hacen que el nuevo modelo difiera del sistema original.

La investigación que me propongo realizar tiene como meta destacar la importancia y originalidad de las ideas pedagógicas de Rafael Ramírez sobre la Escuela Rural Mexicana en los años en que ésta tuvo su mayor auge y llegó a admirar a propios y extraños.

La delimitación del período de análisis (1924-1932) está fundamentada en dos importantes sucesos. El primero de ellos es la fecha (1924) en que Rafael Ramírez escribe una obra en la que deja sentir claramente la influencia de la Escuela Activa Norteamericana de John Dewey en su pensamiento educativo: " La Enseñanza por la Acción dentro de la Escuela Rural ". El segundo acontecimiento que determinó el período es el balance que en 1932 hace el entonces ministro de educación, Narciso Bassols sobre la educación rural, que dió como resultado una nueva orientación y replanteamiento de los objetivos de la Escuela Rural (esta vez con marcadas tendencias hacia el socialismo). (*)

El cuerpo general de la obra abarcará tres etapas: en la primera de ellas se expondrá un panorama del período histórico en el que se desenvuelve el pensamiento y la obra de John Dewey, por ser ésta la de mayor influencia en la ideología del Estado Mexicano de esa época en materia educativa, con objeto de conocer detalladamente los aspectos fundamentales del pensamiento pedagógico del autor americano y la relación que guarda con la teoría de Rafael Ramírez y la Escuela Rural Mexicana de manera que se puedan determinar posteriormente los rasgos divergentes entre ambos educadores.

En la segunda etapa de este proyecto se expondrán las circunstancias en las cuales se desenvuelve el pensamiento y acción del maestro veracruzano. En este intento de reconstrucción del contexto se describirá a grandes rasgos la trayectoria de la Escuela Rural Mexicana, desde los primeros años del presente siglo hasta 1924, así como aquellas ideas y proyectos de los gobiernos del presidente Plutarco Elías Calles y los del período conocido como " El Maximato ", que guardan relación con el pensamiento educativo de Rafael Ramírez de esta época y que en cierta medida lo determina. Asimismo se expondrán los postulados centrales del pensamiento de este pedagogo.

Finalmente en la última etapa del proyecto, se realizará una confrontación de ambas teorías pedagógicas para analizar las posibles diferencias, contando ya con todos los posibles elementos de análisis desarrollados en los capítulos anteriores.

Es conveniente aclarar que en esta investigación sólo se pretende enfocar el aspecto teórico de cada modelo educativo, por lo que se hará caso omiso de los resultados - positivos o negativos - de la aplicación de tales propuestas en la realidad y se deja para estudios posteriores los logros que en la práctica estas teorías podrían haber alcanzado.

TRES OBJETIVOS DEL TRABAJO...

- 1) Conocer las principales ideas pedagógicas de Rafael Ramírez Castañeda sobre la Escuela Rural Mexicana de 1924 a 1932.
- 2) Señalar las posibles diferencias de la Escuela de la Acción que proponía John Dewey con las ideas de Rafael Ramírez.
- 3) Determinar cuáles fueron las aportaciones de Rafael Ramírez a la Escuela Rural Mexicana.

METODOLOGIA

La manera como se presentará el trabajo es la siguiente:
se parte de un análisis descriptivo para conocer por separado las causas que determinaron los postulados de ambas pedagogías. Posteriormente se sistematizarán uno y otro modelo con objeto de señalar sus principios fundamentales, para lo que se delimitan tres niveles básicos en una teoría pedagógica (filosófico, metodológico y organizativo) y se desploman para su mayor comprensión. En esta parte del estudio es necesario aclarar que en ocasiones las ideas principales pueden aparecer repetidamente. Ello se debe al modelo que se elaboró para presentar los postulados centrales, pues se buscó que éste abarcara el mayor número de elementos posibles que debe contemplar una teoría pedagógica. Por consiguiente, aún cuando los tres niveles se describen por separado, en realidad están íntimamente relacionados, por lo que suele reiterarse la información; de tal suerte que es sólo por razones metodológicas que se presentan las teorías pedagógicas de esta forma. (Ver esquema anexo).

Es conveniente advertir que para recolectar mayores datos sobre el pensamiento de Rafael Ramírez fue necesario revisar algunas obras del autor que fueron escritas en años posteriores al período de análisis de este trabajo, con objeto de aclarar y globalizar tal sistema pedagógico; sin embargo siempre se trató de cuidar que las ideas recientes tuvieran relación con las de los años que se estudian para evitar distorsionar la información.

TEORIA PEDAGOGICA (ESQUEMA GENERAL DE TRABAJO)

- 1) ONTOLOGIA: CONCEPTO GENERAL DE EDUCACION - Esencia, formas, grados, definiciones. Leyes, factores y agencias sociales de la vida educativa. Categorías pedagógicas (educador, educando, contenido cultural, comunidad educativa, poderes educativos).
- 2) ETIOLOGIA: Factores que intervienen en la Educación (causas); la comunidad educativa con su entorno.
- 3) AXIOLOGIA: VALORES DE LA EDUCACION - Valores y bienes. Vigencia y transformación de los ideales educativos.
- 4) TELEOLOGIA: FINES DE LA EDUCACION - Fines Generales y particulares.

DIDACTICA

(o METODOLOGIA - Métodos o procedimientos más eficaces en la tarea de enseñanza)....

NIVEL
METODOLOGICO

- a) Concepto, formas y tipos de aprendizaje
b) Leyes de aprendizaje
c) Fines de la enseñanza
d) Motivación de la enseñanza
e) Materia didáctica
f) Método didáctico
g) Medios didácticos
h) Lcción, tierra escolar, clase.... (se agrupa como actividades didácticas)
i) Estimación del rendimiento Enseñanza-Aprendizaje.

ORGANIZACION Y ADMINISTRACION EDUCATIVAS

(Organización y práctica del proceso pedagógico)

NIVEL
ORGANIZATIVO

- a) Pedagogía política y política educativa
b) Sistemas de educación
b'') Tipos (regionales, nacionales, internacionales)
c) Instituciones (escolares, circunescolares, extrarescolares)
c) Organización y administración escolares
• Organización del trabajo escolar (calendario, horarios, control, exámenes....)
• Disciplinas
• Función directiva y función supervisora
• Organización escolar material (presupuesto, construcciones, mobiliario....)
d) Educación periescolar y extrarescolar

REFERENCIAS - INTRODUCCION

- (*) RAMIREZ, RAFAEL. La enseñanza por la acción dentro de la escuela rural. México, S.E.P., 1924. Sobre el balance y las reformas realizadas por Narciso Bassols en la Escuela Rural véase CASTILLO, ISIDRO. México y su revolución educativa. México, Pax-México, 1968. pp. 348-353 y 354-360.
- (1) Véase VAUGHAN, MARY KAY. Estado, clases sociales y educación en México. pp. 317, 335.
- (2) Véase ARCE GURZA, FRANCISCO. " En busca de una educación revolucionaria: 1924-1934 " en TANCK DE ESTRADA, DOROTHY. Ensayos sobre historia de la educación en México. pp. 183-184. Enrique Krauze resume la ideología de Sáenz y la Escuela Rural Mexicana como: " Dewey + La Bandera Nacional ". KRAUZE, ENRIQUE. " La reconstrucción económica " en Historia de la Revolución Mexicana, 1924-1928. p.304.
- (3) Es ésta una definición clásica del concepto antropológico de cultura, propuesta por Edward B. Taylor. Aunque este término es uno de los más usados y por tanto cuenta con diversas definiciones, todas ellas manifiestan algún aspecto comprendido en el concepto de este autor. Véase " Cultura " en Enciclopedia internacional de las ciencias sociales. v. 3, p. 29B.

**1. TEORIA PEDAGOGICA DE
JOHN DEWEY**

BIOGRAFIA DE JOHN DEWEY Y CONTEXTO EN QUE SURGE SU TEORIA

John Dewey nació en Burlington, Estado de Vermont (Estados Unidos), el 20 de octubre de 1859, en el seno de una familia de granjeros regularmente acomodados. Tanto sus primeros estudios, como los superiores los realizó en su Estado natal.

Sus actividades docentes las inició en 1879, al impartir clases en una escuela secundaria durante dos años y en una escuela rural otro año más, pero estas actividades las interrumpió poco después para proseguir sus estudios de doctorado en la Universidad de Hopkins en Baltimore, los cuales concluyen en 1884 al obtener el grado en Filosofía y Psicología. Posteriormente reanuda su actividad docente al ser nombrado primero, profesor en la Universidad de Minnesota y después en Michigan; en este último sitio es donde experimentó la influencia de la filosofía Hegeliana y de la psicología de William James (1).

En 1894 el educador norteamericano es invitado por la Universidad de Chicago para dirigir el área de Filosofía y Psicología (que incluía la sección de Pedagogía). Por esos años Dewey ya tenía la convicción de que había que adecuar los métodos de la educación elemental de acuerdo con las mejores concepciones psicológicas del momento, por lo que se decide a poner en práctica sus teorías, creando su célebre "Escuela-Laboratorio" (conocida comúnmente como " Escuela Dewey "), en donde su autor pretendió lograr que sus conceptos filosóficos, pedagógicos y psicológicos se desarrollaran de manera experimental. Durante siete años trabajó afanosamente en su proyecto y fruto de esos años es su obra: "La Escuela y la Sociedad".

En Chicago también fundó la Escuela Pragmatista de ese lugar. El Pragmatismo es una postura filosófica cuyo criterio de verdad consiste " (En identificar tal postura) con las consecuencias prácticas que reporta, es decir, la verdad de una afirmación equivale a la utilidad de la misma. Estas consecuencias deben entenderse como instrumentos destinados a procurar y a aclarar conocimientos, nunca como medios para obtener satisfacciones crasamente materiales..." (2). Dewey suponía que todo el conocimiento, teórico o práctico debía estar encaminado a la acción,

por lo que negaba que el acto de conocer " (tuviera por objeto) la captación de la realidad tal como es; (y consideraba como verdadero aquello que cumpliera) su función de medio o método respecto a un fin " (3).

En 1904 Dewey renunció a su cargo en la Universidad de Chicago, a causa de ciertas diferencias con el Director por la escuela que aquél fundara. Poco después Dewey fue nombrado profesor en la Universidad de Columbia (Nueva York, E.U.) en la que permaneció hasta 1922, año en que se jubila. Durante su estancia en esta Universidad escribió una de sus obras más importantes: " Democracia y Educación ". Otros de sus títulos más destacados son: " Pedagogía y Filosofía "; " Las Escuelas de Mañana ..."; " Mi Credo Pedagógico "; " Experiencia y Educación "; " La Ciencia de la Educación "; " La Escuela y el Niño "; " Cómo Pensamos "; " El Niño y el Programa Escolar "; por mencionar sólo alguno de sus trabajos. Este eminente educador murió en 1952.

Los criterios pedagógicos de John Dewey son en esencia resultado de la Revolución Industrial y de los cambios sociales que sufrieron los Estados Unidos a finales del siglo XIX, principios del XX. En términos generales la situación histórica en la que vivió el educador americano se comenzó a gestar a partir del surgimiento del fenómeno de industrialización en gran escala y de los nuevos métodos de organización de la producción, que respondían a una nueva concepción conocida como: " Teoría de la Organización Científica ", preconizada principalmente por F. Taylor -destacado ingeniero- quien sostenía entre sus muchas premisas que " el trabajo debía realizarse racionalmente ", es decir, que había que sustituir los métodos empíricos por procedimientos técnicamente estructurados que comprendían la estandarización de los tiempos y movimientos necesarios para la ejecución de la labor (4). Esta teoría se encaminaba a lograr un sistema industrial que consiguiese una mayor producción en el menor tiempo posible. Bajo esta lógica el trabajador era considerado como " un engranaje de la maquinaria ", como un " autómatas ", ya que por una parte se le negaba el control sobre el contenido, la ejecución y la conceptualización de su tarea y por otra, no se tomaban en cuenta ni sus aptitudes ni sus necesidades humanas. Por lo demás se manifestaba una clara desvinculación del trabajo físico con el intelectual, de lo que resultaba una marcada centralización en la toma de decisiones por un grupo reducido de elementos.

Los educadores americanos, en su mayoría, veían en estos signos de cambio muestras patentes de progreso, por lo que intentaron interpretar ese nuevo orden dentro de los esquemas pedagógicos de su país. En suma las reformas que pretendían establecer estaban encaminadas a conseguir que la Escuela fuera un medio para "adaptar" a la gente al nuevo estilo económico, con el propósito de que cada individuo contribuyera con su trabajo especializado, dentro de los modos de producción establecidos, es decir, que cada sujeto y de acuerdo con su especialidad colaborara para ser más eficiente y rápida la producción. Por tales razones los pedagogos enfatizaban la necesidad de consolidar dentro del sistema educativo norteamericano, hábitos de trabajo, obediencia, cooperación y lealtad hacia el sistema escolar y hacia la sociedad. Para obtener de los educandos estas características, se modificaron los planes de estudio y se contemplaron nuevos medios: pruebas de aptitudes, programas especializados, entrenamientos vocacionales, entre otros.

Otro factor que determinó el sistema pedagógico de John Dewey fue la estructura social de Estados Unidos que, por lo menos hasta principios de siglo, estaba constituida de un modo muy singular, debido en gran medida a la historia de ese país. El origen de la población de Norteamérica se gesta a partir de la llegada de inmigrantes ingleses a tierra americana, por la costa atlántica en 1607. Fundamentalmente aquellos colonos deciden salir de su país a consecuencia de la represión que tanto la Iglesia Anglicana como el Estado les impusieron. Las severas medidas eran la respuesta a la consolidación de las ideas puritanas (es decir, la tendencia religiosa nacida con Calvino que ganaba adeptos entre los anglicanos) que ya bajo el reinado de Jacobo I se tornaban muy poderosas. A raíz de la crítica situación, algunos puritanos deciden salir de Inglaterra con miras a fundar una " nueva sociedad " en otras tierras. A medida que el tiempo transcurría los colonizadores se iban internando más y se establecía nuevos centros de población en los que el régimen de vida, al menos en un principio, era típicamente inglés.

Posteriormente otros colonizadores también llegaron a tierras americanas y establecieron nuevas ciudades. Entre los nuevos habitantes se encontraban, principalmente, holandeses, franceses, españoles y suecos. Los indígenas, antiguos dueños del territorio, en un principio no mostraban hostilidad ante los europeos, pero más tarde se levantaron en armas por los constantes atropellos que sufrían. Los colonos se vieron en la necesidad de conseguir mano de obra barata toda vez que su situación mejoraba, por

lo que estimaron conveniente que podían emplear hombres de color, provenientes de Africa. El mestizaje fue prácticamente nulo.

La población siguió creciendo de una manera acelerada. Durante los siglos XVII y XVIII las corrientes de inmigrantes procedían de Inglaterra, Escocia e Irlanda; en los años de 1840 y 1850 los pobladores llegaron de Irlanda y Alemania. Con el auge de la industrialización en la década de 1880 llegó otra oleada de inmigrantes de Alemania, Irlanda, Inglaterra y de los países escandinavos. Entre 1900 y 1914 llegaron por primera vez de Rusia, Polonia, Austria y Hungría. En años más recientes Norteamérica acogió asiáticos, mexicanos, centro y sudamericanos. No obstante esta extraña configuración étnica (en donde convergen diversos idiomas, religiones y costumbres) las raíces anglosajonas predominaron sobre todas las demás.

Un asunto que se deriva de lo anterior, es el problema para relacionar a los grupos indígenas y de otras minorías étnicas con la sociedad norteamericana, para lo cual se valen del sistema de ASIMILACION, que consiste en abrir escuelas especiales, en donde se emplea para esas minorías una pedagogía diferenciada de la del resto del país.

La industrialización en gran escala tuvo como consecuencia no sólo transformaciones en los esquemas productivos y escolarizados, sino que además en el terreno social, hubo movimientos migratorios de grandes núcleos de población del campo a la ciudad, para incorporarse a las factorías, entre otros fenómenos. De estos movimientos se derivaron nuevos conflictos tales como " la proliferación de estratos sociales antagonistas y el hacinamiento caótico en las ciudades " (5), que como se verá, tendrían una influencia notable en los postulados de John Dewey.

Las ideas de Dewey no eran contrarias a la situación provocada por el auge de la industrialización y en este sentido, sus postulados no son revolucionarios sino que, más bien, se presentaron como alternativa a la Teoría Científica de la Organización, ya que trataba de conciliar el sistema productivo con los intereses individuales y sociales, basándose en principios que sustentó a través de su teoría pedagógica; Mary Kay Vaughan los sintetiza de la siguiente manera:

- 1) " (Dewey) combinaba el pragmatismo, con la incorporación de hábitos de disciplina, trabajo, orden y cooperación.
- 2) (recreaba) dentro de la escuela un sentido de comunidad y propósitos compartidos.
- 3) (pensaba que) la escuela debía explicar al trabajador (en general al individuo) el significado intelectual y social de su trabajo " (6).

Es importante mencionar que los anteriores postulados los concebía Dewey bajo la idea de consolidar una " Sociedad democrática ", que entendía no como una forma de gobierno propiamente, sino como " un modo de vivir asociado ", en el que el orden, la disciplina y la cooperación se desarrollarían con el conocimiento y respeto que el individuo manifestara por su labor y por la de los demás, así como de la conciencia que éste tomara de sus derechos y los de los otros seres, que con él se empeñasen en una tarea común: " el bienestar social ". De este modo el pedagogo pensaba que se eliminarían barreras (de clase, raciales, etc.) y se " conciliarían los antagonismos sociales ". A esto debe agregarse la fuerte influencia que las ciencias y su método ejercieron en el pensamiento del filósofo americano (recuérdese que es la época del maquinismo, de los grandes descubrimientos, etc, que en buena medida se debieron al avance de las ciencias) y que se traducen en un sistema muy peculiar de trabajo del educador (el " método de problemas ").

La pedagogía de John Dewey se enmarca dentro del movimiento que se conoce como " Educación Nueva ", por ello se entiende la tendencia reformadora que pretende " cambiar el rumbo de la educación tradicional, intelectualista y libresca, dándole un sentido vivo y activo " (7). Esta concepción surgió a principios de siglo a nivel mundial y a partir de ella se generaron diversas Escuelas.

POSTULADOS BASICOS

.Concepto General de Educación

Para poder caracterizar lo que Dewey entendía por educación se tomará como punto de partida la siguiente definición a su pensamiento: " En el sentido más amplio Dewey concebía a la educación como la suma total de procesos por medio de los cuales una sociedad o grupo social, grande o pequeño, transmite sus poderes, capacidades e ideales adquiridos, con el fin de asegurar su propia existencia y desarrollo de un modo continuo ..." (8).

Esta definición ciertamente engloba los postulados fundamentales: primero, la idea de la educación como una función social. En su sentido más general la educación supone el proceso que garantiza la existencia del grupo social en forma continua pero además se le agrega la cualidad de desarrollo, o sea, se le dota de un tipo de " Continuidad Dinámica de Crecimiento ". Dewey interpretaría este proceso " como de renovación de los significados de la experiencia (o sea, de las costumbres, instituciones, creencias, ocupaciones, etc.) (9) mediante un proceso de transmisión en parte incidental, en parte para la continuidad social " (10). En este punto es necesario considerar que los grupos sociales presentan un ideal que pretenden perpetuar mediante la educación. Existen sociedades que únicamente se preocupan por conservar sus costumbres establecidas y hay otras cuyas aspiraciones son más amplias y pretenden abarcar un mayor número de intereses compartidos. Esta última es la que señaló el filósofo como el modelo al que se debía aspirar: La Sociedad Democrática, que caracterizó como aquella que facilita la participación e interacción de sus bienes a todos sus miembros de forma equitativa y que además permite un " ajuste flexible de sus instituciones de acuerdo con la interacción de las diferentes formas de vida asociada " (11).

Esta concepción de sociedad implica un tipo de educación acorde con ella y por tanto inclinada a satisfacer los intereses personales dentro del marco de convivencia social. Dewey señalaba que la educación es un proceso " continuo de crecimiento, reorganización, reconstrucción y transformación " (12). Esta idea se opone enfáticamente a considerar

al proceso educativo como preparación para el futuro, pues supone que al estar preparando al niño para una vida de adulto, en primer lugar se pierde su identidad como miembro social. Esta falsa concepción conlleva a una pérdida de energía (ímpetu) sobre la preparación presente con miras a un futuro demasiado vago, desperdiciando con ello el potencial actual. Aunado a lo anterior se puede notar que al estar planteado todo el sistema en un futuro impreciso es necesario emplear promesas, premios o castigos para motivar la participación del sujeto, por lo que el proceso sufre presiones externas ante algo que debe ser totalmente intrínseco, lo que puede sintetizarse en la frase: " La educación es un proceso de vida y no una preparación de la vida futura " (13), o sea que este proceso toma aquí un papel de actividad estructuradora, de reconstrucción continua con el fin de ampliar y profundizar su contenido social: " Aprender a actuar con y para los demás mientras se aprende a pensar y a juzgar por sí mismo " ... (14).

Dewey identifica dos aspectos en la educación: el psicológico y el social, este doble aspecto corresponde por una parte a aquellas capacidades, las tendencias originales del niño y los poderes y por otra parte, la situación social en que se encuentra el sujeto. Estas situaciones se relacionan y determinan mutuamente; por una parte las capacidades que tiene el niño únicamente definirán su uso o función de acuerdo con la actuación que presente en un contexto social y por otra parte sólo en este contexto se pueden pedir transformaciones del sujeto que dispone plenamente de sus capacidades.

El educador americano señaló dos factores fundamentales en el proceso educativo:

- a) UN SER INMADURO: alguien no desarrollado
- b) CIERTOS FINES SOCIALES: ideas y valores encarnadas en la experiencia del adulto.

El proceso consiste en la " adecuada acción recíproca, en la interacción de estas fuerzas ". (15).

.Educación Informal y Formal

La diferencia en el nivel de desarrollo entre los adultos y los jóvenes de un grupo social no puede ser superada sólo con el crecimiento físico, existe además una deliberada acción sobre las capacidades naturales, las tendencias originales del recién nacido ejercida por las fuerzas sociales. Esta transmisión de la herencia social consiste primordialmente en una comunicación de experiencias hasta que se convierta en una posesión común. De esta manera en las situaciones sociales los jóvenes aprenden a actuar de forma similar con el resto de la comunidad.

La acción que se ejerce en este proceso puede ser de una manera incidental: en contacto con su entorno social el niño aprende directamente de las actividades del adulto, de la convivencia con los demás; así pues es un tipo de educación natural y por lo mismo " más vital, profunda y real; pero es más aleatoria y limitada " (16). A este proceso se le conoce como educación informal.

Toda vez que las sociedades se hacen más complejas en sus estructuras y recursos, se torna más difícil la transmisión de experiencias por lo que es necesario un proceso más sistematizado en donde se presenten situaciones especializadas y complejas, organizando instituciones y materiales y delegando las tareas de enseñanza a un grupo específico de personas. Esta educación es intencional y sin ella sería muy arduo transmitir los recursos y experiencias de una sociedad compleja. En suma este último tipo es más abstracto y no es tan vital como el proceso informal, sin embargo " es más completo, amplio y seguro " (17). El quid del proceso educativo para Dewey es precisamente mantener un equilibrio entre los dos modelos: " la vitalidad y la influencia de la educación informal y el ambiente universalizado y sistemático de la educación formal " (18).

.La Escuela

La Escuela para Dewey es una institución social, " es sencillamente la forma de vida común en la cual se han concentrado todos

los medios que pueden contribuir eficazmente a que el niño aproveche los recursos heredados de la raza y a que use sus poderes o capacidades para fines sociales. La Escuela ha de representar la vida presente, que ha de ser tan real y vital para el infante como la que vive en su casa, en la calle o en el campo de juego " (19).

En este sentido, se puede entender a la Escuela como una comunidad en miniatura, como una sociedad en embrión (embryonic society). Es misión de esta institución simplificar la vida social para ser una continuación de las actividades del niño e ir gradualmente propiciando nuevas experiencias. Además debe fomentar un espíritu de cooperación como principio fundamental de la vida en comunidad. La Escuela debe ser un lugar en donde se produzcan manifestaciones dignas de ser vividas por sí mismas y no sustitutos de realidad y por supuesto, no debe ser un lugar aislado del contexto social, sino que debe ser parte de la comunidad.

La Escuela presenta varias funciones específicas que pueden esquematizarse así:

- a) SIMPLIFICA EL AMBIENTE- Es su primera función, ya que una civilización es demasiado compleja para ser asimilada en su totalidad, por tanto es necesario fragmentarla y asimilarla en porciones de un modo gradual y graduado.
- b) ELIMINA LO QUE ES INDESEABLE- hasta donde es posible, aquellos rasgos perjudiciales del medio ambiente existente para que no influyan sobre los hábitos mentales. Se establece así un "medio de acción purificado ".
- c) AMPLIA EL AMBIENTE- Para contrarrestar diversos elementos del ambiente social y tratar de que cada individuo logre una oportunidad para liberarse de las limitaciones del grupo social en que ha nacido y para ponerse en contacto vivo con un ambiente más amplio.

- d) ESTABILIZA E INTEGRA- La Escuela tiene también la función de coordinar dentro de las disposiciones de cada individuo las diversas influencias de los diferentes ambientes sociales en que se introduce para contrarrestar el peligro de dividirse en un ser con diversas normas de juicio y emoción en las distintas ocasiones (20).

Un aspecto importante en el proceso escolarizado es que en éste el niño es estimulado y controlado en la vida de su comunidad mediante el trabajo y este trabajo está realizado bajo una unidad de pensamiento y acción (21). Quizá el producto más fino que puede y debe formar la Escuela es la capacidad de aprender de la vida misma.

.El Maestro

El papel que asigna Dewey al maestro está muy ligado al concepto de Escuela. El pensaba que el maestro es un miembro de la comunidad y como tal su misión consiste en guiar, dirigir al alumno, proporcionando o modificando la influencia del medio ambiente para asegurar que aquellas disposiciones intelectuales y emocionales se desarrollen de una manera adecuada. Esto supone la dicotomía entre el educador y educando; aquél conoce ya las cosas, éste está en proceso de aprendizaje. En este sentido, el maestro debe tener un conocimiento sobre la materia de estudio y manejarla bien porque, como se dijo, su misión primordial es detectar las necesidades, capacidades y características del alumno y encauzarlas de acuerdo con su experiencia presente y en relación con lo que el experto (en este caso el educador) conoce ya.

.El Alumno

El otro término de la dicotomía maestro-alumno lo representa este último. Como se señalaba ya, el error más grande que se comete en el proceso educativo es preparar al niño para su vida futura como adulto, haciendo de ello el principal interés, sin tomar en cuenta los potenciales que tiene. Dar por hecho que el adulto se encuentra ya en el niño, es

restar importancia a las necesidades y poderes con los que cuenta esta etapa, minando así las facultades del sujeto en crecimiento y desarrollo. Esta concepción errónea se pone de manifiesto en el hecho de que el sujeto pierde interés en conocer situaciones nuevas y llega, incluso, a desarrollar temor ante ellas. Es necesario entonces hacer uso de agentes externos para motivar una respuesta que debería ser absolutamente espontánea. De lo anterior se traduce que se resta iniciativa al niño y en cambio, se desarrollan tendencias a la uniformidad y a la conformidad.

Otro aspecto que fomenta esta falsa concepción, es la marcada tendencia a favorecer habilidades mecánicas o automáticas, dejando de lado la interacción del alumno (que supone pensar, reflexionar y actuar) con aquello que aprende, mermando así la experiencia personal surgida de un interés y percepción propios. Se antepone una dependencia con el maestro basada en lo que él determina y no en lo que el niño genuinamente quiere saber. La dicotomía maestro-alumno que se ha venido apuntando no es antagónica, simplemente determina los problemas fundamentales del proceso educativo escolarizado: por una parte el problema de la enseñanza consiste, como se dijo, en conocer la materia de estudio y detectar las características y necesidades del alumno para que se de una adecuada dirección de la experiencia y por otra parte el problema del aprendizaje consiste en el reconocimiento de las capacidades y la familiarización con la materia de estudio para poder profundizar en ella y finalmente poder organizar de manera lógica el material como punto de partida de nuevas experiencias. El aprender resumiría el problema y la forma más refinada de ello sería aprender de la vida misma.

Dewey señaló que si el maestro es un miembro de la comunidad, los niños deben ser considerados también como " miembros sociales en situación plena y regular (...) y no como candidatos en una lista de espera ..." (22). Esta advertencia supone, por tanto, un nuevo tratamiento del sujeto como alumno y tomará un peso específico dentro del proceso educativo .

.Los Fines de la Educación

En la teoría pedagógica de Dewey la idea de los fines toma un sentido muy particular debido a que nunca relacionó éstos con algo ajeno o impuesto desde afuera del ámbito educativo. En este sentido, el filósofo afirmaba que la educación como tal no tenía fines, eran sólo aquellas personas involucradas en ésta las que los determinaban. Así pues es necesario retomar algunos puntos para aclarar el sentido que se otorga a los fines dentro de su pensamiento pedagógico.

Dewey definía un fin o propósito como " una forma de actuación con sentido (...) hacer algo percibiendo el sentido de las cosas a la luz de aquel intento " (23). Esta idea supone:

- a) UNA ACTIVIDAD ORDENADA- Que consiste en la progresiva terminación de un proceso, teniendo en cuenta la previsión anticipada de la culminación posible.
- b) UNA PREVISION DE RESULTADOS- Que da dirección a la actividad. Esta previsión funciona de tres modos:
 - 1) Observación de las condiciones - Para analizar medios disponibles para alcanzar el fin y descubrir obstáculos.
 - 2) Selección y organización - Para usos más adecuados de los medios.
 - 3) Elección de alternativas - Para realizar juicios sobre la relativa conveniencia de los planes de acción ... (24).

Esto equivale a decir que un fin " es la capacidad de referir las condiciones presentes a los resultados futuros y las consecuencias futuras a las capacidades presentes " (25), actuar así es actuar intelligen

temente. Una condición fundamental para establecer un fin es que sea consecuencia de una situación que ya está ocurriendo. Esto no implica que el fin o propósito esté determinado completamente, a veces puede ser formulado de una manera aproximada o simplemente como un mero bosquejo, pero como quiera que sea su función radica en el hecho de que pueda cambiar o modificar las condiciones que así lo requieran. Se puede observar que el fin debe ser experimental, pues supone una continua revisión, por medio de la acción para lograr un desarrollo constante. De lo anterior se desprende fácilmente el por qué Dewey se oponía de manera enfática a la idea de la imposición externa de fines en la educación. En primer lugar, los fines se originan en actividades que están ocurriendo en realidad, en la vida misma y puede ser amplia la gama de propósitos. Cuando se impone una " lista de fines ... " se corre el riesgo de hacerlos inflexibles y por tanto, de desvincular las actividades actuales con las consecuencias perdiendo la posibilidad del desarrollo incesante y de actuar, por otra parte, de forma inteligente pues se priva al sujeto de poder experimentar y modificar la condiciones que sean necesarias.

Existe asimismo otro riesgo cuando los fines no nacen de una situación vivencial: al imponer propósitos se limita la actividad y se vuelve mecánica tanto para el maestro como para el alumno y se desvinculan los medios para lograr los propósitos. Generalmente los fines son formulados por la autoridades educativas con base en las necesidades de la comunidad; a su vez estos propósitos son comunicados a los maestros y no permiten que sean ellos mismos los que pongan en práctica sus recursos y establezcan una verdadera comunicación consus alumnos y la materia de estudio, limitando así la actividad y dando pie a una influencia externa del proceso educativo. Esta situación también afecta a los educandos ya que después de la doble o triple imposición de los fines que se les presentan éstos se vuelven confusos y a menudo se refleja en los niños una total desconfianza ante las actividades.

A pesar de que Dewey insistía en el hecho de que los fines se originan en la vida cotidiana, consideró necesario determinar el fin global de la educación tomada en su conjunto, después de hacer un análisis sobre su naturaleza. El concluyó, en última instancia, que la educación es un proceso de desarrollo. Tal desarrollo debe tener un objetivo dinámico que se traduce en crecimiento, de esta manera se puede decir que el propósito de la educación es " más educación " y con ello el fin y el proceso pasan a ser una y la misma cosa. Esto es, la continua revisión, la reconstrucción constante del proceso educativo (26).

Los Valores de la Educación

Para poder entender cuáles eran los valores que la educación debía fomentar en los jóvenes, es necesario recordar que Dewey sostenía firmemente que la educación es un proceso social, un proceso de participación de la experiencia, ligado al concepto de Sociedad Democrática. Si bien es cierto que existen muchas clases de organización social, se puede decir que éstas fragmentan la acción de sus miembros, por lo que no hay una verdadera participación de experiencias y por tanto, no existe una situación equitativa. Para Dewey la única forma de sociedad que permite compartir la experiencia entre sus miembros es la Sociedad Democrática. Esta sociedad está pensada no sólo como una forma de régimen político, sino que la entiende como un modo general de vida en grupo. Esto supone la equitativa oportunidad de tomar y recibir de los demás, garantizando la mayor participación posible de experiencias comunicada a un mayor número de personas. Al ampliar el campo de interacción, el tipo de sociedad que planteó el filósofo necesariamente debía estar sujeto a cambios o reajustes que supone el constante intercambio entre los miembros o grupos sociales, lo que planteaba aceptar el interés recíproco entre el individuo y la comunidad para dar dirección y sentido a la acción. Esto equivale no sólo a ampliar la participación de experiencias e intereses, sino que se suprimen barreras de clase, raza, etc. Este prototipo social implica asimismo, un modelo educativo, el cual estará impregnado de un alto sentido moral, que permitirá a los miembros jóvenes la plena participación en los asuntos sociales de acuerdo con sus propias decisiones.

Una Escuela Democrática basada en estos principios deberá fomentar las actividades que estimulan los intereses de los propios niños de acuerdo con los requerimientos de su comunidad, o sea, aquellas actividades que fomentan la cooperación y que nacen del genuino interés del niño y no de la imposición del maestro como autoridad. Por consiguiente Dewey identifica la cualidades morales y sociales de conducta como idénticas entre sí. De hecho " la moral es tan amplia como los actos que conciernen a nuestras relaciones con los demás " (27). El valor más grande que puede tener un hombre es la " capacidad de vivir como un miembro social de modo que lo que obtiene de vivir con los demás se equilibre con lo que él contribuye " (28). Por tanto, el cultivo de unos cuantos rasgos aislados del contexto social es algo que se opone totalmente a los postulados de Dewey.

.Metodología

Antes de exponer lo que Dewey propopnía como un método apropiado para la práctica educativa es necesario señalar algunos conceptos básicos de su teoría. El pensamiento para el filósofo americano, es el elemento más importante para el conocimiento, por lo cual es necesario centrar las condiciones que promueven dicha característica. El supone que " el pensar es el método, el método de la experiencia que ella toma ..." (29). En este mundo tan cambiante el pensamiento debe ser lo suficientemente seguro, fértil y sólido (que no estático) para ofrecer una conducta adecuada ante las condiciones futuras. Para desarrollar adecuadamente el pensamiento como el método de conocimiento, es necesario distinguir ciertas etapas por las que atraviesa. Así pues, la etapa inicial del pensamiento debe centrarse en lo que denominó: Experiencia. La experiencia es, ante todo, una situación activo-pasiva que comprende una conexión del hacer o ensayar con algo que se ha sufrido como una consecuencia. En este punto recide el sentido vital de la experiencia, aunque todavía no hay situación cognoscitiva. Pero toda vez que en esta experiencia se logra conectar el hecho con las consecuencias que éste tiene y se logran captar los pormenores y las relaciones que guardar entre sí, se puede hablar de pensamiento y por tanto de conocimiento.

Un factor importante de la experiencia proviene de la acción corporal. Generalmente se llega a una dicotomía falaz entre la actividad física y la mental (o del espíritu como lo llama Dewey), esta separación tiene como consecuencia el hacer mecánico de las actividades corporales y a las actividades mentales se les priva de comprender las relaciones que se perciben de una actividad y sentido de ellas. Así pues cuando se hace algo es necesario determinar aquellas conexiones específicas y sus consecuencias. En este proceso se implica al pensamiento en la forma ensayo-error y esta experiencia toma características reflexivas, por tanto, se vuelve un proceso que se desarrolla en forma continua y unificada, se integra el elemento inteligente. Esta situación permite actuar con un fin, o sea, que se actúa con sentido.

El objeto de pensar es " ayudar a alcanzar una conclusión, proyectar una terminación posible sobre la base de lo que ya está dado " (30). Es claro que cuando se piensa, las situaciones están ocurriendo y por ende se presentan indeterminadas o dudosas, así el pensamiento tiene

la función de averiguar, investigar y trata de anticipar las consecuencias por medio de hipótesis. Los rasgos generales de una experiencia reflexiva son:

- 1) " Perplejidad, confusión, duda, debido al hecho de que estamos envueltos en una situación incompleta cuyo carácter pleno no está todavía determinado;
- 2) Hay una anticipación por conjetura, una tentativa de interpretación de los elementos dados, atribuyéndoles una tendencia a producir ciertas consecuencias;
- 3) Se hace una revisión cuidadosa (examen, inspección, exploración, análisis) de toda consideración asequible que definirá y aclarará el problema que se tiene entre manos;
- 4) Hay una elaboración consiguiente de la hipótesis presentada para hacerla más precisa y consistente, porque comprende un campo más amplio de hechos;
- 5) Apoyándose en la hipótesis proyectada como un plan de acción que se aplica al estado actual de cosas haciendo algo directamente para producir el resultado anticipado y comprobando así la hipótesis " (31).

Como se ve existe una clara distinción entre el pensar reflexivo y el mero ensayo-error, aunque siempre existirá la última situación. El pensamiento siempre se encuentra sujeto a un ensayo en el mundo, factible de ser comprobado y así aquél se convierte en una experiencia.

El interés pedagógico de estas conclusiones reside en el hecho de que el proceso educativo debe fomentar la producción de buenos hábitos de pensar y por tanto el pensamiento forma parte del método de la experiencia educativa. De tal suerte que las características del pensamiento reflexivo son idénticas al método de la experiencia educativa ya que:

- a) Debe propiciar una auténtica experiencia en el alumno
- b) Debe plantear un problema auténtico para estimular el pensamiento
- c) Considera que el alumno tenga información para poder hacer las observaciones adecuadas para tratarlo
- d) Que las posibles soluciones le planteen la responsabilidad de desarrollarlas ordenadamente
- e) Que pueda comprobar por sí mismo sus ideas, ya sea para aclarar y descubrir su validez o bien para refutarlas y corregirlas.

.Sobre el Método

Para Dewey la trilogía escolar está representada por el método, la materia de estudio y la organización, temas estrechamente vinculados entre sí. La definición del método demuestra la afirmación anterior al suponer que éste es "aquella organización de la materia de estudio que la hace más eficaz en el uso. El método no es nunca nada fuera del material " (32). Con ello se tiene una dirección efectiva de acuerdo con los propósitos, además de un considerable ahorro de energía y tiempo. Retomando la idea de la experiencia como una situación de hacer y las consecuencias de ello, se infiere que es un proceso en el cual la actividad comprende la interacción tanto de hecho por el sujeto como de lo que hace el ambiente, ésto es, no hay diferencia entre la materia de estudio y el método; tratar de separarlos sería tanto como volver la enseñanza y el aprendizaje mecánicos. El método debe derivarse de una observación de lo que ocurre en la realidad con una inferencia de lo que ocurrirá en la siguiente ocasión y no como una rutina mecánica, señalada por pasos a seguir.

a) Método General

Aún cuando los métodos son individuales, pueden distinguirse

algunos rasgos generales debido a otras tantas semejanzas con experiencias anteriores. Así el estudio de operaciones, resultados, técnicas, materiales y modos de acción es lo que podría llamarse método general y sirve como directriz para una acción inteligente, ya que transforma las experiencias anteriores a la luz de nuevas circunstancias, complementando la originalidad y la iniciativa de los modos personales de hacer las cosas.

b) Método Individual

Como se dijo ya, el método individual está basado en la capacidad, hábitos, intereses y modos personales de hacer las cosas así como de sus experiencias anteriores. Esto supone una amplia gama de matices y formas del método. Sin embargo existen algunas características importantes en la forma de tratar la materia de estudio:

- LA ADECUADA FORMA DE PENSAR, que consiste en " la detección del problema, la recolección y análisis de datos; la proyección y elaboración de sugerencias de ideas (hipótesis); la aplicación y comprobación experimental y la conclusión resultante del juicio " (33).
- EL ESPIRITU DIRECTO, o sea, la confianza ante lo que se va a hacer (la fe ciega ante las posibilidades de la situación, ya que no es conciente esta actitud).
- LA AMPLITUD DE ESPIRITU, que significa la flexibilidad de las consideraciones ante la gama de posibilidades de resolución que se abren sobre la situación problemática y las consecuencias de actuar de cierta manera.
- LA SINGULARIDAD DE ESPIRITU, o integridad mental que supone la plenitud del interés, la unidad del propósito sobre lo que se estudia.

- LA RESPONSABILIDAD, o sea, la aceptación de antemano sobre las consecuencias de la actividad.

.La Materia de Estudio

La materia de estudio consiste en primera instancia en "los significados que proporcionan un contenido a la vida social existente" ... (34). El punto de partida en la preparación del niño se encuentra en la vida social, ya que marca la dirección y da sentido a sus esfuerzos. Las materias de estudio deben, por tanto, estar subordinados y correlacionadas en torno a lo que dicten las propias actividades sociales del infante. Básicamente se debe tomar en cuenta que el camino a seguir debe estar ubicado en las capacidades del sujeto y teniendo como guía aquellos mismos ejes constructivos generales que han producido la civilización. Las materias de estudio por consiguiente, deben capacitar al sujeto para realizar gradualmente las actividades fundamentales de la construcción, partiendo de la unidad inconsciente de la vida social para hacer conciente al niño de su herencia de grupo. Estas primeras tareas parten de actividades tales como: la cocina, la costura, además de otros trabajos manuales y proporcionan experiencias básicas para el desarrollo de nuevas actitudes e intereses (éstas fomentan el desarrollo en y por la experiencia).

Ahora bien, para encauzar correctamente las capacidades e intereses de niño es menester, como se dijo, seleccionar aquellos estímulos más adecuados que doten de significado sus actividades y que ayuden a adquirir nuevas experiencias. Para determinar los estímulos más adecuados es necesario tener bien claro que es lo que se pretende alcanzar. Así pues Dewey analiza aquellos aspectos constitutivos de la experiencia: el aspecto psicológico y el aspecto lógico.

- a) EL ASPECTO PSICOLOGICO: Es histórico, comprende el desarrollo del niño, observa los pasos inciertos y aquéllos que ha sido eficientes y logrados, así como la situaciones inmediatas e individuales.
- b) EL ASPECTO LOGICO: Que está en relación con la materia de estudio en sí misma. Representa el producto neto de la experiencia

pasada. Tiende a descuidar el proceso y pone énfasis en los resultados. Presenta situaciones en forma de abstracciones, generalizaciones y clasificaciones. Sintetiza, ordena y separa los resultados con respecto a los intentos actuales. Ello no quiere decir que este aspecto sea ya algo acabado, únicamente quiere decir que presenta la experiencia pasada de tal forma que pueda servir, o sea aprovechable en la experiencia futura.

Estos aspectos no son opuestos, son complementarios o se puede decir que son lo mismo, ya que " tiene su sentido como un punto en el desarrollo de la experiencia y su justificación está en la actualización sobre el futuro desarrollo que asegura " (35).

El gran error de los programas o materias de estudio es que generalmente presentan una oposición con los niños. Al desvincular la experiencia con la materia de estudio se llega a presentar una abstracción tan fuera de la vida actual del niño que pierde su sentido vital y personal para convertirse en un material simbólico y formal. Se presenta la materia tal como la maneja el especialista, sólo con algunas modificaciones para darle un carácter más general y utilizarla en un nivel más bajo. De ello resultan tres situaciones erróneas:

- a) FALTA DE CONEXION - Entre lo que el niño ha experimentado y el material formal y simbólico. Cuando el símbolo no resume o sustituye las experiencias que el niño ha vivido y es impuesto desde fuera, carece de sentido y se convierte en algo estéril.
- b) LA FALTA DE MOTIVACION - Que se explicará más adelante.
- c) LA PERDIDA DE CUALIDADES DE LA MATERIA AL PRESENTARSE DE MANERA EXTERNA Y TOTAL - Toda vez que se presenta la materia con las modificaciones y la ordenación que se supone adecuada para la comprensión del niño, se priva de su valor lógico y por tanto, pierde aquellas cualidades que alentarán el ejercicio del razonamiento y la estimulación de sus facultades

de abstracción y generalización, dejando sólo el material para la memorización. Esta situación pone de manifiesto el gran problema que significa por una parte, suprimir la formulación lógica del adulto y por otra parte, inhibir las capacidades de aprehensión y respuesta del niño, lo que se traduce en una grave distorsión de la lógica infantil.

En la dicotomía maestro-alumno, que ya antes se mencionó, la materia de estudio toma características diferentes para cada uno. Desde la perspectiva con que Dewey definió al maestro, los estudios escolares deben condensar los elementos esenciales de la cultura que deben conservarse y estar organizados de tal manera que no permitan "esfuerzos azarosos" con respecto a los significados. Así, en la labor del maestro la materia escolar se encuentra ya condensada y sistematizada. Comprende principios que están más adelantados que los de los alumnos y que además, difieren en el método de organización del saber. Esta característica permite que el maestro centre su interés no en la materia misma, sino en las relaciones que guarda con las capacidades de cada uno de sus alumnos, para poder dirigir la experiencia de la mejor manera.

Para el alumno la materia de estudio guarda una estrecha relación con la experiencia, pero difiere de la posición del maestro ante ella. La experiencia del educando "se encuentra desorganizada con respecto a los centros prácticos directos de interés" (36). En relación con la materia de estudio, ésta se encuentra sin relación lógica, desorientada, indefinida y conexas con sus ocupaciones personales (37). Dewey distingue tres etapas por las que se desarrolla la materia de estudio en la experiencia del niño:

- 1) " FAMILIARIZACION CON LA MATERIA - En esta etapa se encuentra el conocimiento como la capacidad inteligente, el poder hacer, y está expresado en la familiaridad o trato íntimo de las cosas. Es esta etapa la del saber activo, el 'aprender haciendo o cómo hacer', y sugiere la familiarización con el uso de las cosas. Esta actitud se manifiesta en el hecho de que se pueden anticipar el tipo de actuación y la reacción de ellos, por lo tanto, no son ajenos, abstractos o extraños.

Las artes y las ocupaciones constituyen la parte inicial del programa, pues corresponde al saber actuar para la consecución de los fines.

- 2) PROFUNDIZACION DE LA MATERIA - En esta etapa la materia se recarga y profundiza, ya por el conocimiento o bien por la información transmitida. La información juega un papel importante ya que sirve como intermediario intelectual, pues condensa y registra en forma utilizable los resultados de la experiencia anterior de la sociedad para dar sentido a las nuevas experiencias. En este sentido, la información es el material que está establecido, asegurado en la situación dudosa y es la base que ayuda a resolver un problema. Esta información sirve como estímulo para el conocimiento pero ésta depende de la respuesta a lo que se comunica.
- 3) AMPLIACION DE LA MATERIA - En esta etapa se llega finalmente a la ampliación y elaboración del conocimiento en materia racional o lógicamente organizado (como un experto en la materia ...) " (38).

Estas consideraciones deben de tenerse en cuenta cuando se realiza un programa escolar, ésto es, ir de las cosas más simples y/o esenciales a las más complejas y especiales. Además como se dijo, en un principio los criterios para determinar las materias deben obedecer a las necesidades de la comunidad y fomentar la responsabilidad social.

.Motivación en el Aprendizaje

Básicamente el interés es un producto de impulsos y tendencias primitivas en el niño. Cuando un infante tiene un fin propio, surgido de una actividad ordinaria presenta un interés espontáneo por alcanzarlo y pone en juego todas sus fuerzas para vencer los obstáculos. El interés por tanto, debe nacer de la propia meta que el niño elija, puesto que ésta

lo dotará de la fuerza sobre el curso de la acción. Si dicha meta es impuesta por un agente externo (padres, maestros, entre otros) el interés y la motivación que deberían ser naturales, tendrán que sustituirse con un poder coercitivo externo, interrumpiendo la conexión entre la necesidad y el fin. Entre las situaciones erróneas que más se confunden con el interés se tienen:

- a) Las actividades desagradables que pueden llegar a ser agradables, ya que carecen de motivos vitales para su realización y se cae en la rutina, en un procedimiento mecánico.
- b) La sustitución de los motivos vitales por la del efecto de contrastes, que se refiere ya a evadir un castigo o a recibir halagos, o bien por temor al ridículo.

Es importante señalar que Dewey pensaba que el "esfuerzo surge como producto del interés y no como la energía que gasta el sujeto en ausencia de éste" (39). Existe una complementación de ambos ya que a mayor interés, mayor esfuerzo. Asimismo, la disciplina y el interés se encuentran ligados porque éste suministra la energía suficiente contra las dificultades y distracciones que puedan desviar la actividad. Así pues se tiene que el interés debe tener una conexión intrínseca con el material estudiado puesto que éste surge como una situación de experiencia vital.

.Actividades Didácticas

Tradicionalmente en el plan de estudio se presenta información de las ramas del conocimiento, éstas a su vez se subdividen en lecciones que constituyen porciones de la materia. El grado de dificultad de cada porción va en aumento de los primeros grados hasta la Universidad. Estos "cortes" en las materias de estudio no se encuentran conectados unos con otros, se convierten en temas aislados y constituidos (no como materia para descubrir y construir). Bajo la influencia de un "método escolástico" despojan de todo su sentido a la materia (de sus necesidades y propósitos). Así pues la lección es algo ajeno, extraño al alumno y se convierte en algo para memorizar para reproducirse cuando se pida, de tal manera

que mientras se tome como punto de apoyo al libro de texto per se y se utilice el principio de autoridad, perderá la capacidad de investigar y descubrir. Para contrarrestar este tipo de errores pedagógicos es necesario elegir aquellos tipos de actividades que además de tomar en cuenta las las características psicológicas de los escolares, influyan en la formación de buenos hábitos de pensamiento (observación, inferencia, entre otros ...). Partir de aquellas actividades que en principio no son en sí mismas intelectuales, para que gradualmente se relacionen con la formación de hábitos intelectuales manifestados con un carácter consecutivo.

.Estimación del Rendimiento Enseñanza-Aprendizaje

Para Dewey la estimación del rendimiento y los problemas relacionados con la graduación y promoción, están estrechamente vinculados con las necesidades sociales. Si los exámenes son sólo instrumentos que refuerzan o instigan situaciones mecánicas y no cumplen una misión social, deben ser suprimidos. En cambio, si los exámenes verifican la aptitud del niño para vivir en su comunidad y revelan la situación en donde puede desenvolver mejor sus capacidades en beneficio de su sociedad, deben ser aceptados ... (40).

.Principios Generales de Organización Pedagógica

Para hacer el proceso educativo escolar más eficaz y eficiente es necesario tener en cuenta la función de cada una de las partes intervinientes y la relación que guarda con las demás, identificándose de esta manera dos aspectos:

- a) ADMINISTRATIVO - Este aspecto es que analiza el sistema e intenta detectar el mal ajuste y el gasto ineficiente de tiempo y energía por parte de maestros y alumnos.

- b) **PERSONAL** (Llamado también Psicológico o Moral) - Este aspecto supone que el método parte del desarrollo, capacidades y necesidades individuales e intenta asegurar la mejor organización escolar para lograr la continuidad y eficiencia del desarrollo. Su punto de partida está en el alumno y dispone de los grados del sistema escolar para evitar desviaciones, repeticiones, duplicados u otros obstáculos (41).

El tratar de separar estos aspectos supone la parcialidad del sistema, puesto que ambos son complementarios. El desarrollo continuo y la buena organización interna se aseguran tomando en cuenta las características psicológicas del desarrollo. Partir del descubrimiento de aquellas capacidades, intereses y necesidades de los primeros años para después encontrar su uso y/o aplicación y gradualmente ir madurando tendencias más complejas. Esta idea implica que hay que partir desde afuera del ámbito escolar para encontrar las claves de la buena organización ya que para articular las sucesivas fases de las materias de estudio y de una materia con otra en los programas, es menester tomar en cuenta que la madurez de las capacidades no ocurre en la escuela, sino que comienza en el hogar y por ende, es necesario utilizar las experiencias en esta institución.

Asimismo, otro problema que se presenta es el tratar las materias de los programas con una tendencia uniforme. Dewey veía la solución a este problema en alternar durante algún tiempo la atención sobre cierto tema y cesar después para pasar a otro, con el fin de dar la oportunidad de hacer flexible la experiencia y con ello permitir el descubrimiento de nuevas aptitudes o debilidades, así como para evitar en lo posible los cortes que se presentan cuando el niño pasa de una unidad a otra o de un año a otro. Este problema está estrechamente relacionado con el aislamiento del maestro, a quien se le confina en un grado escolar exclusivamente. Esta situación se puede subsanar de varias formas, entre ellas la creación de comités mixtos para formar el programa escolar, el intercambio de datos e informes o una inspección unificada, pero estas propuestas sólo resuelven parte del problema. Lo ideal sería transferir al maestro de un grado a otro, o bien que el maestro enseñara en más de un grado. Vale la pena mencionar que el filósofo americano también hacía énfasis en la preparación de los maestros y hacía notar que se especializaban generalmente en alguna fase del conocimiento y no se les capacitaba para entender el estudio como una parte de un sistema total. Probablemente lo que más agravaba este problema era el aislamiento de las escuelas normales con respecto a las universidades.

Todo lo anterior viene a demostrar la importancia que tiene una buena articulación de las partes para poder integrar un sistema escolar óptimo. Considerar cada parte aislada y fijamente no proporciona soluciones adecuadas y profundas, ya que el problema de la articulación nace cuando no hay una coordinación entre las partes y las funciones que cada una desempeña con respecto a las demás (42).

CONCLUSIONES PARCIALES

- 1) Los criterios pedagógicos de John Dewey son resultado de la Revolución Industrial y de los cambios sociales que sufrieron los Estados Unidos a finales del siglo XIX y principios del XX.
- 2) Los modelos que los educadores norteamericanos elaboraron por esos años se encaminaban a adaptar a la gente a los nuevos modos de producción de una manera más rápida y eficiente.
- 3) Las ideas de John Dewey fueron la alternativa a la Teoría Científica de la Organización, ya que trataba de conciliar los intereses individuales y sociales con el sistema productivo.
- 4) La Escuela de John Dewey se encuadra en una tendencia pedagógica reformadora porque su teoría es:
 - FUNCIONAL. En el sentido de que todo aprendizaje ha de tomar en cuenta su uso, es decir, la aplicación que de él se hará.
 - SOCIAL. Porque pretende preparar al individuo para desempeñar una labor de utilidad para la sociedad a la cual pertenece.
 - ACTIVA. Ya que se opone a la educación de tipo tradicional, intelectualista y libresca proponiendo en cambio, capacitar al niño para que realice actividades que le permitan apropiarse del conocimiento que ha producido la civilización.
 - VITAL. Porque lleva las experiencias de la vida a la escuela y trata de ser así, el punto de partida en donde el niño conoce el desenvolvimiento histórico del hombre.

REFERENCIAS - CAPITULO 1

- (1) Véase LUZURIAGA, LORENZO. " La pedagogía de John Dewey " en DEWEY, JOHN. El niño y el programa escolar. p.8. William James es el fundador de la Escuela filosófica conocida como "Pragmatismo".
- (2) " Pragmatismo " en Enciclopedia Salvat Diccionario. v.10, p.2739. Junto con Pierce y W. James, John Dewey es considerado como uno de los grandes exponentes de esta línea filosófica.
- (3) Ibid. v.7,p.1837. A la doctrina elaborada por Dewey se le conoce como INSTRUMENTALISMO. Otros representantes de esta variante del Pragmatismo Metodológico son: Hook, Childs y Schlesinger.
- (4) Véase RIOS SZALAY, A. Y A. PAÑIAGUA. Orígenes y perspectivas de la Administración. p.79.
- (5) VAUGHAN, MARY KAY. Estado, clases sociales y educación en México. P.293.
- (6) Ibid. p.295.
- (7) LUZURIAGA, LORENZO. Historia de la educación y de la pedagogía. P.238.
- (8) LUZURIAGA, LORENZO. " la pedagogía de John Dewey " en DEWEY, JOHN. El niño y el programa escolar. p.13.
- (9) Véase la parte dedicada a la experiencia en " Metodología " de este mismo capítulo.
- (10) Véase DEWEY, JOHN. Educación y democracia. p. 340.

- (11) DEWEY,JOHN.Ibid. p.110.
- (12) Ibid. p.60.
- (13) DEWEY,JOHN. El niño y el programa escolar. p.15.
- (14) Ibid. p.94. (subrayados del autor).
- (15) Véase Ibid. p.24.
- (16) Ibid. p.15.
- (17) Idem.
- (18) Idem. y DEWEY,JOHN. Educación y democracia. p.14-17.
- (19) Ibid. p.17.
- (20) Ibid. p.29-31.
- (21) Posteriormente se explica que concepto tiene Dewey de acción, pensamiento y experiencia en la parte correspondiente a " Metodología " de este mismo capítulo.
- (22) Ibid. p.64.
- (23) Ibid. p.116
- (24) Véase Ibid. pp.113-115.

- (25) Idem.
- (26) Véase BRUBACHER, J.S. " John Dewey " en CHATEAU, JEAN. Los grandes pedagogos. p. 285.
- (27) DEWEY, JOHN. Democracia y educación. p. 376.
- (28) Ibid. p. 377.
- (29) Ibid. p. 168.
- (30) Ibid. p. 162 (subrayado del autor).
- (31) Ibid. p. 164-165.
- (32) Ibid. p. 180.
- (33) Ibid. p. 188 (subrayado mío).
- (34) Ibid. p. 207.
- (35) DEWEY, JOHN. El niño y el programa escolar. p. 40.
- (36) DEWEY, JOHN. Democracia y educación. p. 199.
- (37) Ibid. p. 200.
- (38) Véase Ibid. pp. 200, 201, 204.
- (39) BRUBACHER, JOHN. Op.cit. p. 291.

(40) DEWEY,JOHN. El niño y el programa escolar. p. 58.

(41) Véase Ibid. p.67.

(42) Véase Ibid. pp.67-83.

**2. DESARROLLO HISTORICO DE LA
ESCUELA RURAL MEXICANA**

LAS IDEAS PRECURSORAS Y EL MOVIMIENTO DE REVOLUCION

Los antecedentes más inmediatos de la Educación Rural en México se gestaron a principios de este siglo. La situación general de descontento que vivía el país durante los últimos años del Porfiriato marcaban ya por una parte, la necesidad de cambio de todas aquellas estructuras anquilosadas y por otra, la satisfacción a las demandas de los sectores más desprotegidos del país. En el terreno educativo estas demandas se hacían notables ya que en términos generales, la educación estaba circunscrita principalmente, a la clase media y alta de los centros urbanos; esto significa que sólo una minoría de la población recibía atención (1).

Por otra parte, la educación rural por aquella época prácticamente no existía. Pocos consideraban necesaria la educación de los campesinos y de los indios del país. Los esfuerzos que se desplegaban, como se dijo, se encaminaban a otras clases sociales.

En los primeros años del siglo y antes de 1910, los primeros brotes de insurgencia se hacían patentes. Muchos intelectuales, en franca oposición al Gobierno Porfirista, manifestaron su descontento en distintas regiones del país, como fue el caso de los hermanos Flores Magón y el Partido Liberal Mexicano, quienes definían en sus postulados el sentir del inminente movimiento revolucionario de 1910: " Tierra para los campesinos, libertad política y escuelas para el pueblo " (2).

En 1911, después de la caída de Porfirio Díaz, el Gobierno provisional de Francisco León de la Barra estableció un sistema de escuelas rudimentarias para indígenas y campesinos en los lugares más apartados del país. Estas tenían como finalidad enseñar a leer y escribir el castellano, así como nociones de aritmética. Esos centros educativos no proliferaron y sólo en algunos lugares continuaron por algún tiempo sus labores, primero por lo poco útiles que eran y segundo porque el movimiento armado impidió conservarlos (3).

Ya en 1912, con el Gobierno de Francisco I. Madero, el entonces subsecretario de Instrucción Pública y Bellas Artes, Alberto J. Pani, inició una encuesta nacional sobre educación popular basada principalmente en la revisión del decreto sobre las Escuelas Rudimentarias de 1911. Su objetivo era presentar un programa de instrucción popular que fuera capaz de proporcionar los medios de un mejoramiento económico de los alumnos, así como de aprovechar dichas Escuelas de manera más racional, con los medios de que se disponía. Según conclusiones de Pani, los problemas principales para la aplicación del programa eran:

- a) " La heterogeneidad étnico-lingüística y (la) distribución geográfica de la población.
- b) Las deficiencias mentales del conglomerado indígena.
- c) Su escaso valor como plan de educación integral.
- d) La nociva acción que engendra predicar socialismos agrarios de tipo orozquista o zapatista.
- e) La estrechez de su presupuesto " (4).

Como consecuencia de lo anterior, el subsecretario propuso:

- a) " Modificar el decreto excluyendo a los adultos.
- b) Ampliar el plazo a dos años para disminuir la pobreza pedagógica del programa.
- c) Enriquecer éste con nociones elementales de Geografía e Historia, Dibujo y trabajos manuales.

d) Establecer la posibilidad de agregar el canto y las actividades tecnológicas.

e) La formación del personal docente mediante el establecimiento previo de escuelas normales regionales, así como de escuelas prácticas industriales o agrícolas " (5).

A pesar de que esta encuesta se utilizó para otros fines (pues se tomó como estandarte de la política y filosofía del Gobierno que realmente no hizo mucho por la Educación Rural) logró generar ideas, conceptos y actitudes auténticamente revolucionarias hacia la Educación popular (6).

Durante el Gobierno de Venustiano Carranza sucedieron dos hechos muy notables: el primero de ellos fue la promulgación en 1917 de una nueva Constitución Política, que regiría el destino del país y que particularmente en su artículo tercero, daría cabida a las demandas de educación, proponiendo entre otras cosas, que la enseñanza primaria fuera laica y gratuita. El otro hecho fue la supresión del entonces Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, también en 1917, so pretexto de respetar la autonomía local. No obstante esta medida, algunos gobernadores siguieron realizando esfuerzos para proporcionar educación en sus Estados (7). En términos generales en materia de educación rural, el balance de la obra en el período de Carranza fue casi nulo, pues se concedió poca importancia a esta educación y a sus instituciones.

JOSE VASCONCELOS, LA SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA Y LA EDUCACION RURAL

En el lapso comprendido entre los años de 1917 a 1920, las luchas continuaban todavía a lo largo del territorio nacional. Las causas que motivaron los enfrentamientos se basaban, principalmente, en que las reformas sociales proclamadas por los revolucionarios no se aplicaban y el descontento que ello provocaba, gradualmente se fue convirtiendo en sublevación general ante el Gobierno de Carranza que finalmente fue derrocado.

En 1920 tras un período provisional en la presidencia de Adolfo de la Huerta, asume el poder el General Alvaro Obregón. La problemática por la que atravesaba el país entonces planteaba, entre otras cosas, dos graves asuntos que requerían de urgente solución: por una parte la situación agraria y por otra las demandas educativas de la población.

El problema agrario que fundamentalmente se basaba en el reparto de tierras, se veía seriamente condicionado para su resolución por varios factores, de los cuales, los más importantes eran las estructuras latifundistas y eclesiásticas, estrechamente unidas a fuertes intereses (algunos de ellos extranjeros, como en el caso de las compañías petroleras); la solución por tanto, implicaba una acción sumamente comprometedora que requería de tiempo (8). Así pues, el único medio que tenía el Gobierno para calmar los ánimos populares, era el de satisfacer las demandas educativas, lo que ofrecía la ventaja de ser un terreno menos escabroso. De acuerdo con esta idea, Obregón aceptó entonces que se restableciera la Secretaría de Educación Pública, quedando al frente de ésta José Vasconcelos (hombre de ideas liberales y figura muy controvertida) principal promotor de esa reapertura.

El programa de educación rural que concebía el nuevo ministro era muy amplio y original y dado que estaba respaldado por una estructura específica para asuntos indígenas y rurales, las tareas se emprendieron enseguida. La filosofía bajo la cual Vasconcelos pensó su obra estaba fundamentada en la tradición indígena e hispana y trataba de revivir los más altos valores de ambas para fundirlos en un sólo concepto que sirviera como símbolo de identidad. El ministro manifestaba interés hacia el indígena,

pero él juzgaba necesario incorporarlo al resto de la población, porque pensaba que las culturas indígenas no tenían ningún futuro y así " Debía de mezclarse para dejar de ser indio y convertirse en mexicano " (9).

La Escuela Rural se inició en este período sin una teoría educativa determinada y se nutría de modelos propios surgidos de la tradición (como el caso de los grandes evangelizadores del siglo XVI, que sorteaban grandes distancias y peligros para llevar su doctrina a lugares remotos) (10). Las condiciones de México significaban un reto para llevar a cabo las tareas educativas ya que por un lado, las características geográficas del país no permitían el libre acceso a muchos lugares y por otro, la configuración heterogénea de la población, conformada por la enorme gama de elementos étnicos, costumbres e incluso lenguas, dificultaban mucho dichas tareas. La Escuela por tanto, debía responder a las circunstancias y necesidades de la comunidad, pero tomando en cuenta que su misión más importante era la de unificar a México.

La primera acción que se realizó en el medio rural fue la de enviar maestros ambulantes a recorrer el país. Esta medida se tomó porque era necesario localizar aquellos núcleos de población que requerían de atención educativa (especialmente los indígenas) y estudiar las condiciones en que se encontraba la región. Asimismo, dado que no había maestros especializados para la enseñanza rural, hubo necesidad de improvisarlos allí mismo, en los lugares en que hacían falta. Los maestros misioneros instruían en breves cursos a los voluntarios (que en muchos casos sólo sabían leer y escribir) para que éstos se convirtieran en maestros rurales fijos de su comunidad y siguieran la labor educativa, que de otra forma hubiese sido imposible proseguir. A estos maestros se les conoció con el nombre de " Monitores ".

Al mismo tiempo que se preparaban maestros, se iban estableciendo instituciones llamadas " Casas del Pueblo ". Diseñadas como escuelas unitarias (ésto es que un solo maestro enseña a todos los alumnos de diversos grados escolares), sus funciones iban más allá de las escuelas tradicionales, pues aparte de enseñar a leer y escribir a los niños, sus actividades se extendían a la población adulta, impartiendo conocimientos de economía doméstica, prácticas de agricultura, pequeños oficios y rudimentos acerca de la vida social, así como castellanización en los casos que lo ameritasen y pláticas instructivas para la población. Generalmente la misma comunidad

acondicionaba algún sitio para que sirviera a estos fines o edificaba los centros escolares, cuando había posibilidades.

En 1923 las autoridades educativas decidieron organizar la labor de los maestros ambulantes en una Institución, cuyo objetivo fundamental era ayudar a la superación magisterial de los monitores y además ayudar a los pobladores de las distintas comunidades a elevar sus condiciones. Nacen así las "Misiones Culturales", integradas por distintos especialistas (maestros, médicos, entre otros) los cuales y de acuerdo con sus conocimientos, impartían cursos breves --llamados Institutos-- en diversos lugares, pues las Misiones Culturales en un principio no perdieron su carácter ambulante. Esta original estrategia trataba de coordinar los anteriores esfuerzos aislados para fortalecer y enriquecer la labor de los maestros rurales, por lo que se les enseñaban conocimientos básicos de didáctica, historia y geografía (para desarrollar la conciencia nacional) y materias vocacionales sencillas. También se impartían nociones de higiene y medicina moderna, que para algunos educadores rurales eran totalmente desconocidas, además se fomentaba el desarrollo de la artesanía local para ayudar a elevar el nivel de vida de la comunidad y mejorar las técnicas de producción. Al concluir el período presidencial del General Alvaro Obregón, la acción se extendía a lugares en donde no había existido plantel escolar alguno.

GOBIERNO DEL PRESIDENTE PLUTARCO ELIAS CALLES
(1924-1928)

.Ideología y proyectos (11)

Al término del régimen del General Alvaro Obregón (1920-1924) tocó el turno a Plutarco Elías Calles, otro general sonorense, de presidir una nueva administración gubernamental que vendría a marcar nuevas directrices a la Escuela Rural Mexicana -en particular- a raíz de la peculiar ideología y anhelos de los nuevos hombres en el poder.

Cuando Calles asumió el mando en la segunda mitad de los años veintes, México seguía siendo un país que por sus características geográficas se encontraba aislado, es decir, que la comunicación entre sus habitantes no se establecía fácilmente. Esta característica acentuaba en cierto modo la conformación de núcleos de población heterogéneos entre sí, ya por sus elementos étnicos, lingüísticos y/o culturales, derivados -en gran parte- de la compleja estructura de los tres componentes raciales de la población: el Criollo (grupo minoritario), el Mestizo (grupo dominante, cuya raíz cultural fundamental era la hispana) y el indígena (que abarcaba por esa época casi un 40% de la población total de la República) (12). Asimismo la obra educativa que se había venido desarrollando, sobre todo en el anterior régimen, no había podido solucionar el problema del analfabetismo, principalmente entre los habitantes del campo y sobre todo entre los grupos indígenas.

Por aquellos años el país era predominantemente rural, debido a que más de las dos terceras partes de su población radicaban en el campo, realizando actividades relacionadas con la agricultura, la ganadería, la pesca, la caza o la silvicultura. La industria por lo demás, se encontraba aún en estado incipiente (13). Por todo lo anterior no resulta sorprendente que la política del nuevo Gobierno estuviera encaminada a concentrar su atención y esfuerzos principalmente a resolver los problemas generados por las peculiaridades del México de los años veintes, con especial atención sobre los asuntos agrarios.

El General Calles tenía una visión muy peculiar de lo que le correspondía hacer en el poder, debido a su fuerte personalidad pragmática y a sus ideales de modernización que resultaban muy opuestos al legado indígena, colonial, católico y agrario del México tradicional (14). El sueño del nuevo presidente era ver convertido a México en un país " agrícola, próspero gracias a (granjeros) emprendedores que gozarían de nuevas obras de riego, caminos, ferrocarriles, crédito y tecnología " (15). El presidente tomaba como prototipo de su obra la pequeña propiedad agrícola que vió en ocasión de una gira por varios países europeos, siendo aún candidato a la presidencia. En tales propiedades el cultivo de vides y hortalizas se practicaba de manera intensiva sobre superficies limitadas y en las granjas además, se criaban vacas, gallinas y cerdos. El granjero arquetipo era una persona eficiente, laboriosa y ahorrativa que residía en casas limpias y cómodas en donde la esposa trabajaba junto con él (en la elaboración de mantequillas y mermeladas) y los niños acudían a la escuela del pueblo (16). Pero el Primer Mandatario no era el único que fijaba su atención en pautas extanjeras. Un hecho notable es que al igual que Calles, algunos de sus colaboradores más cercanos habían tenido oportunidad de hacer viajes de estudio por diversos lugares del mundo y estaban fuertemente influenciados por ciertas experiencias que pensaban imitar en México (17).

El presidente y su equipo se dieron a la tarea de preparar y poner en marcha un proyecto rector que sentara las bases " para el progreso de México ", en el menor tiempo posible. Así este proyecto debía empezar por organizar al país, para conseguir un marco de paz y estabilidad política. El eje de aquél sería una reestructuración de la política económica, que en esencia serviría para la consecución de tres objetivos: primero " para convertir definitivamente (al) mosaico mexicano en una sola unidad, en una nación; segundo, para independizarse del dominio económico extranjero y por último, lograr con todo ello su autonomía (18).

El nuevo plan abarcaba distintos ángulos: las finanzas, el reparto de tierras, la producción agrícola, el comercio exterior, las obras de caminos e irrigación, la educación, etc., y en cada rubro las estrategias se prepararon de acuerdo con la ideología del mandatario y su gabinete (19). De este modo, la plataforma del programa agrícola de la nueva política sería la fórmula que el propio Calles propuso: "Reforma agraria= reparto + riego + crédito + técnica + escuelas " complementada por caminos y transportes adecuados (20).

La dotación de tierras durante los años de este régimen sufrió una disminución gradual porque suponían los técnicos que el reparto indiscriminado provocaría graves compromisos a la Nación, pero a cambio proponían que repartidas las tierras se apresurara la organización de la vida productiva en el campo, de tal suerte que las demás estrategias -entre ellas la educación- se iniciaron a la brevedad posible y con un ímpetu transformador inusitado.

.La Educación

Calles consideraba a la educación como una especie de " sustento psicológico " de la Nueva Política Económica, por lo cual se encuentra impregnada -quizá más que ningún otro campo de la acción- del afán pragmático, técnico y modernizador.

Los tiempos en que José Vasconcelos trataba de educar al pueblo en los ideales humanistas de la cultura occidental quedaban atrás. Para esa nueva Administración aquellos intentos resultaban secundarios mientras no hubiera paz y progreso, por lo que la educación se concibe entonces como el instrumento -el catalizador- de la unidad para la creación de una nacionalidad vigorosa, que favorecería la armonía social y el desarrollo económico. De acuerdo con lo anterior, la educación debía servir para " que los campesinos hicieran producir la tierra, (para) que los obreros se adiestraran en las técnicas modernas de producción (y en suma) para que el país saliera del caos económico en que se encontraba desde la Revolución " (21).

El mejor ejemplo de cómo el régimen trató de vincular a la educación con el desarrollo económico fueron las Escuelas Centrales Agrícolas. En los días en que el programa para el campo aún se diseñaba, se pensó que las medidas no tendrían los resultados esperados, a menos que se contara con hombres preparados en las técnicas agropecuarias modernas, capaces de aprovechar los recursos que se destinarían al campo. Así desde un principio el ambicioso proyecto rector contemplanaba la creación de escuelas, cuyo objetivo sería " incrementar simultáneamente la facultad de producción y la capacidad de consumo " (22), complementando con ello todo el proyecto.

La estrategia fue preparada por Gonzalo Robles (un ingeniero agrónomo que intentaba repetir en México las experiencias que había vivido en las escuelas, industrias y cooperativas de Chile, Argentina y Bélgica) y consistía en establecer una red de Escuelas Centrales Agrícolas de acuerdo con las características económicas de cada región, para " convertir al sumiso campesino mexicano nada menos que en todo un (granjero) como el del (lejano oeste) " (23).

Tal estrategia pretendía que en cada lugar se articulara la cooperativa con la escuela y un banco (el Banco Agrícola Ejidal), de manera que la primera proveería de alumnos a los planteles y éstos últimos aportarían el capital técnico, aunado al capital económico del banco (cuyo director lo era asimismo de la escuela) para beneficio de la cooperativa, todo ello con miras a convertir las instituciones escolares en centros del desarrollo regional.

Los planteles fueron dotados cada uno con 500 hectáreas para las prácticas y cultivos de toda índole y contaron además con maquinaria y equipo adecuado para el desarrollo agropecuario. En estas escuelas se buscó la manera de que los educandos aprendieran la forma de aprovechar industrialmente los productos de la región -e infundirles un " espíritu empresarial " -para lo cual se utilizó el método de " aprender-haciendo " , siguiendo de algún modo el criterio de John Dewey. El personal docente que laboraba en estos centros eran egresados de la Escuela Nacional de Agricultura de Chapingo y de escuelas norteamericanas, aunque había también maestros " prácticos " .

A pesar de los esfuerzos -y recursos- que se desplegaron, la estrategia no alcanzó los logros previstos. La limitación económica del régimen fue uno de los mayores impedimentos para la expansión del sistema de Escuelas Centrales Agrícolas en todas las regiones del país. El mismo criterio económico de regionalización que utilizó Robles llegó a ser - en algunos casos - otro obstáculo, ya que no tomó en cuenta que afectaba los intereses de la otra geografía: la del poder local. En suma, una serie de problemas técnicos, políticos y sociales frenaron el desarrollo de este proyecto.

El panorama educativo de la época no se agotó sólo con estas Escuelas, sino que fueron apenas un aspecto del complejo fenómeno que se vivió entonces. Durante la gestión de Calles, el Estado empezó a ejercer dominio en el terreno educativo, al tratar de materializar la unificación y expansión del sistema. Sin embargo la postura " dogmática y un tanto violenta en muchas de sus ideas, provocó el desacuerdo de algunos sectores de la población " (24). Ciertamente este período se caracterizó también por los diversos enfrentamientos ideológicos (y en el caso de la Iglesia Católica de luchas armadas contra el Estado) que derivaron en constantes debates sobre la definición de las doctrinas y los combates de unas a otras -la Escuela Racionalista, la Escuela de la Acción, la Escuela Socialista, por mencionar algunas- que reflejan el ambiente de desacuerdo en que vivía la sociedad.

El encargado principal de la construcción del proyecto educativo Estatal -que desde cualquier ángulo era amplio y muy ambicioso- fue Moisés Sáenz, a la sazón subsecretario en el Ministerio de Educación (25). A él se debió en gran medida la integración de los diferentes programas en una estructura coherente y partió para ello de la definición de su teoría pedagógica, particularmente de los fines de la educación nacional. Para el subsecretario la meta principal sería LA CONFORMACION DE LA NACIONALIDAD MEXICANA Y EL PROBLEMA A RESOLVER ERA LA ELIMINACION DE LA HETEROGENEIDAD ETHICA Y CULTURAL QUE EN SU OPINION IMPEDIA EL PROGRESO DE MEXICO (26). Con ello la educación para Sáenz deja de ser un " engranaje " más de la Nueva Política Económica del Callismo, para convertirse en una " empresa " de mayor importancia.

La preocupación central de Sáenz era lograr la unidad social y cultural de México, principalmente entre los indígenas y el medio rural en general ya que, según él, era donde se hacía más patente esta carencia. Quizá por eso la actividad más importante que desempeñó por esos años fue la expansión del sistema escolar en el campo (27). La tarea no resultaba nueva, ya que José Vasconcelos había trabajado tiempo atrás para lograr la compactación del mosaico mexicano (que consideraba como la única base sólida de la que podría surgir una auténtica nacionalidad mexicana); pero curiosamente aún cuando se empeñó en convertir " las Casas del Pueblo " en un centro social para la comunidad, nunca creyó que la Escuela por sí sola redimiría al campesino y al indígena. Sáenz en cambio, pone una fe absoluta sobre la acción redentora de la educación. El subsecretario compartía con Vasconcelos ese afán unificador que culminaría con el surgimiento de

la nacionalidad, pero sus enfoques diferían diametralmente: Vasconcelos partía del reconocimiento " de las esencias culturales " del legado indígena, español y occidental como el sustento para la conformación de la nacionalidad -el " proyecto mestizo "-. Sáenz pretende erigir (imponer) precisamente por sobre ese mosaico mexicano una nación, unida racial, espiritual y material mente por medio de una nueva fe que sustituiría las raíces culturales: " la religión práctica " (28).

En efecto, Sáenz le da a su concepción educativa un sentido " religioso ", porque considera la existencia de un elemento más profundo de unión entre los mexicanos que su catolicismo y ese elemento era precisamente su MEXICANIDAD, por tanto debía crearse un agente que fuese portador de una tradición folclórica, de un temperamento artístico y de un sentido de destino racial. El agente no era otra cosa que la ESCUELA MEXICANA que por encima de la educación católica o laica estaría basada en una educación práctica (29).

La misión de la Escuela Mexicana en el medio rural era " enseñar a vivir al campesino " y vivir era " (convertirlo) en un hombre útil, industrioso y fiel a la única religión verdadera, la de México " ...(30). En esta Escuela que idealizaba Sáenz, tanto los niños como los adultos aprenderían a trabajar, a conservar su salud, a dignificar su vida doméstica, a recrearse de un modo sano, (en el caso de los indígenas aprenderían también a hablar, leer y escribir en español) y a tener conciencia de su pertenencia a la Nación Mexicana; y sólo de manera lateral recibirían las enseñanzas tradicionales.

La Escuela Rural de Sáenz estaba inspirada en el método de la Escuela de la Acción del filósofo y pedagogo norteamericano John Dewey, y precisamente a raíz de ese apego por las tesis norteamericanas se suscita la controversia sobre la teoría y métodos pedagógicos utilizados por el educador mexicano. Para algunos autores los postulados de Sáenz no fueron más que una imitación del modelo americano y una " extensión de la Nueva Política Económica del régimen " (no hay que olvidar que otros colaboradores de Calles habían imitado en sus respectivos campos esquemas extranjeros para apoyar la acción reestructuradora del Estado) y pretenden ver en los principios del subsecretario una fórmula que en última instancia, serviría para " incrementar la producción y la productividad dentro de un esquema (...) capitalista " (31).

Para otros autores, en cambio, el ideal de Sáenz es netamente mexicano y la Escuela Activa, con su método ofrecía la oportunidad de vincular las enseñanzas escolares con las necesidades cotidianas (que era en buena medida lo que buscaba la " Educación para la Vida "). Para facilitar tal labor el pedagogo se inclinó a aprovechar las tesis americanas (32). Esta polémica en torno a Moisés Sáenz se hace extensiva sobre el pensamiento y obra de Rafael Ramírez ya que en el periodo que se analiza, la colaboración de ambos para la creación del sistema de Escuelas Rurales fue muy estrecha (33) y se deja sentir una fuerte influencia de aquél - y quizá por su conducto de John Dewey - sobre este último.

EL MAXIMATO (1928-1934)

.Situación General

En los últimos años del período presidencial de Calles México atravesaba por momentos decisivos y peligrosos en virtud de dos gravísimos problemas que amenazaban su frágil estabilidad.

En primer término el país se encontraba sumido en una crisis económica que ya desde mediados de 1926 se empezaba a perfilar, debido a una compleja serie de condiciones desfavorables, entre ellas: la caída internacional del precio de la plata y el petróleo (34); la brusca interrupción de las actividades comerciales; la creciente hostilidad de las relaciones con los Estados Unidos y el conflicto entre la Iglesia Católica y el Estado (que produjo enormes pérdidas tanto sociales como económicas). Los efectos de esta vicisitud no tardaron en dejarse sentir sobre el campo y la incipiente industria mexicana (ya que se tradujo casi de inmediato en un alto índice de desempleo). Por si ésto fuera poco, la situación se agudizó aún más en 1929, precisamente porque entonces se coincidió con la crisis mundial.

El segundo problema que vivió el país fue de carácter político. A consecuencia del asesinato del General Alvaro Obregón, a la sazón presidente electo de México, se generó un ambiente de agitación y descontento " ya que no se vislumbraba en el panorama una figura lo suficientemente capaz de llenar el vacío del Poder " (35). Aún cuando de manera oficial el período presidencial de Plutarco Elías Calles había terminado, este personaje tendría a lo largo de esos años una influencia decisiva en la resolución de los problemas. Con gran habilidad y cautela (siempre actuando " tras bambalinas ") pudo controlar las situaciones difíciles y reorientar el papel del Estado ante las nuevas ideas sobre organización social que surgieron entonces (36). En esencia puede decirse que en los años del Maximato, la ideología y las metas propuestas por el General Calles durante sus años de gobierno, se convirtieron en las líneas directrices del período (y de hecho en la " ortodoxia revolucionaria ").

. La Educación

Al igual que en los años del Callismo, este tema fue causa de debates ideológicos, pero esta vez la inconformidad de algunos sectores ante lo que consideraban, " escasos logros revolucionarios " en materia de educación, los llevó apoyar gradualmente la bandera del socialismo, que surge ante ellos como " el símbolo verdadero de los ideales revolucionarios " (37).

Las nuevas rutas que se marcan, reflejan ya la tendencia de conducir al país hacia la urbanización (ahora el pivote de la modernización). Se atiende la necesidad de unificar los sistemas educativos estatales y nacionales, así como a impulsar la educación industrial y urbana, por lo que la educación rural -aunque todavía siguió siendo una pieza importante en las políticas de la Secretaría de Educación Pública- ya no tuvo la misma atención de antes. De hecho cuando Narciso Bassols (38) asume el cargo de Secretario de la dependencia en 1931, se le comienza a dar otro enfoque. Se habló menos de la incorporación del indio y del papel de la Escuela en la conformación de la nacionalidad y se da mayor importancia a las necesidades económicas de los campesinos (dejando sólo un papel secundario a sus actividades culturales), todo ello para ayudarles a mejorar su situación a corto plazo y para transformar los métodos de producción.

CONCLUSIONES PARCIALES

- 1) La Escuela Rural surge como resultado de una trayectoria anterior a 1924 (aproximadamente desde 1910). En este período aún no se cuenta con una teoría educativa sistematizada, pero se empezaron a buscar modelos que anteriormente habían sido empleados con buenos resultados.
- 2) Desde el punto de vista oficial la Educación Rural en 1924 a 1932 se contemplaba como uno de los medios para lograr la armonía social, el desarrollo del país y la conformación de la nacionalidad mexicana, es decir la modernización y progreso de México.
- 3) De 1924 a 1932 se buscan modelos educativos para alcanzar los ideales propuestos por el Gobierno, por lo que se vuelve la vista hacia los Estados Unidos, que a la sazón, se distinguía por su alto grado de industrialización (lo que el grupo en el poder consideraba sinónimo de progreso) y se trata entonces de imitar el sistema de Dewey, pues se juzga como el más adecuado para sus fines.
- 4) No obstante que se pretenden imitar los procedimientos de Dewey en México, las características del país imprimieron rasgos propios y singulares a la Escuela Rural.
- 5) Ya hacia finales de la etapa que se estudia (1931-1932) la educación Urbana e Industrial comienza a desplazar a la Rural y de hecho, ésta última da un giro en sus metas al plantear la necesidad de contemplar, antes que la incorporación, la situación económica de los campesinos.

REFERENCIAS - CAPITULO 2

- (1) David Raby apunta que en 1910, el 80% de la población era analfabeta. RABY, DAVID. Educación y revolución social en México. p. 11.
- (2) Muchos educadores se suman a la lista de inconformes. De ellos se pueden mencionar a dos importantes precursores teóricos de la Escuela Rural: Gregorio Torres Quintero y Abraham Castellanos. Este último postuló en 1909 que " para formar patria el secreto está en la educación de las masas populares ". Poco antes de morir en 1918, presentó un proyecto en la Cámara de Diputados sobre " Educación Integral Rudimentaria ", que expresaba la necesidad de fundar huertos escolares, la enseñanza agrícola y la valorización económica y social del elemento indígena. (Véase TEJERA, HUMBERTO. Crónica de la Escuela Rural Mexicana. p. 19, sobre A. Castellanos). Acerca de Torres Quintero debe mencionarse la preocupación que sentía entre otras cosas, por el abandono que sufrían las pocas escuelas rurales; ésto lo mencionó en 1901, época en que como se dijo, al problema de la Educación Rural se le concedía poca atención. (Véase LARROYO, FRANCISCO. Historia comparada de la educación en México. pp. 374- 379). Sobre los hermanos Flores Magón: RABY, DAVID. Op.cit. p. 12 y también véase " El manifiesto del Partido Liberal " en COCKROFT, JAMES. Precursores intelectuales de la Revolución Mexicana. pp. 221-226.
- (3) Se dice que los conocimientos que allí se impartían eran de muy escasa utilidad para la población, ya que difícilmente tenían aplicación práctica y ésto desalentaba a los alumnos en general. Además, no contaban con material de lectura valioso que acrecentara la cultura y sólo en el mejor de los casos se tenían silabarios. En este sentido, se puede concluir que ésta sólo fue una medida para calmar los ánimos populares, pues efectivamente no solucionaban los problemas. A estas escuelas se les conoció con el sobrenombre de: " Escuelas de peor es nada ". (Véase LOYO B., ENGRACIA. " Lectura para el Pueblo " en Historia Mexicana. p. 298; RABY, DAVID. Op.cit. p. 12 y LARROYO, FRANCISCO. Op.cit. pp. 401-402).

- (4) MEJIA ZUÑIGA, RAUL. " La Escuela que surge de la Revolución " en SOLANA, FERNANDO, et al. Historia de la educación pública en México. p.190. El inciso " d " hace referencia a que en ese momento Zapata había desconocido ya al Gobierno de Madero y proclamaba el Plan de Ayala.
- (5) Idem.
- (6) Entre las destacadas figuras que expusieron sus opiniones al respecto, deben mencionarse a Gregorio Torres Quintero (y sus comentarios científicos con base en la realidad social) y a Rafael Ramírez (y sus pensamientos sobre la Educación Industrial). Véase MEJIA ZUÑIGA, R. Artículo citado. pp.190-193.
- (7) Algunos Gobernadores radicales como Alfredo Elizondo en Michoacán, Francisco J. Mújica en Tabasco y Salvador Alvarado en Yucatán, son los ejemplos más destacados. (Véase RABY, DAVID. Op.cit. AGUIRRE BELTRAN, GONZALO. " INTRODUCCIÓN " en RAMIREZ, RAFAEL. La Escuela Rural Mexicana. p.23. y sobre Salvador Alvarado: MEJIA ZUÑIGA, R. " Ensayo de educación preconstitucional " en SOLANA, FERNANDO, et al. Op.cit. pp.194-196.).
- (8) Véase MEJIA ZUÑIGA, R. " La Escuela que surge de la Revolución " en SOLANA, FERNANDO. Op.cit. p.198.
- (9) MATUTE, ALVARO. " La política educativa de José Vasconcelos " en SOLANA, FERNANDO. Op.cit. p.174. Por esta razón Vasconcelos pensaba darle un carácter transitorio al Departamento de Cultura Indígena. Como se verá más adelante la política de incorporación indígena " fue en esencia reflejo de las concepciones políticas (de los Gobiernos) de Obregón y Calles ". RABY, DAVID. Op.cit. pp.28-29.
- (10) Vasconcelos consideraba que la creación de " un nuevo mexicano " conforme a su ideal democrático, sólo era factible a través de la educación. Esta educación debía estar basada en modelos propios que tradicionalmente habían sido empleados en México, para poder vencer la " ineptitud ancestral ", que afirmaba,

era la causa por la que el pueblo mexicano no podía gobernarse. Así pues, se infiere el por qué Vasconcelos no aceptó ningún tipo de modelo pedagógico (como fue el caso de la Escuela Racionalista o la Escuela Activa de J. Dewey, entre otras que por entonces se encontraban en boga). Aunque posteriormente se sintió atraído por el método de " Aprender-haciendo " de Dewey, nunca trató de presentarlo como fundamento de su política educativa. (Véase MATUTE, ALVARO. Artículo citado. p.175 y KRAUZE, ENRIQUE. " La Escuela Callista " en La reconstrucción económica. p.299. Sobre la crítica que hace Vasconcelos al método de Dewey véase MONROY HUITRON, GUADALUPE. Política educativa de la Revolución 1910-1940. pp.71-78).

- (11) La información central sobre el período de Calles de este capítulo está basada, principalmente, en el libro de Enrique Krauze, et al, " La reconstrucción económica " en Historia de la Revolución Mexicana. v. 10.
- (12) Según cifras citadas por Rafael Ramírez en su libro Organización y administración de escuelas rurales. p. 21.
- (13) Véase SECRETARIA DE PROGRAMACION Y PRESUPUESTO. Estadísticas históricas de México. v.I, p.251. Las características que se señalan son sólo algunos de los ejemplos de la compleja problemática que heredó el régimen Callista. La selección obedeció al criterio de determinación de factores fundamentales para la formulación de la Teoría de la Escuela Rural Mexicana.
- (14) Véase AGUILAR CAMIN, HECTOR. La frontera nómada...pp. 9-10.
- (15) KRAUZE, E. Op.cit. p. 182.
- (16) Véase ZEVADA, RICARDO J. Calles, el presidente. p. 110.
- (17) Véase las anotaciones que hace E. Krauze sobre Manuel Gómez Morán, Gonzalo Robles y Moisés Sáenz en Op.cit. pp. 9-17, 146-161 y 295-308.

- (18) Véase Ibid. pp. 17-18 y 269.
- (19) Resulta por demás significativo y paradójico que en una política nacionalista, como la que proponía el Estado, se aplicaran modelos extranjeros sin hacer un estudio previo de las condiciones del campesino y en general de la realidad mexicana, para comprobar hasta que punto eran adecuadas y factibles de realizarse con éxito las medidas proyectadas. ...
- (20) KRAUZE, E. Op. cit. p. 111.
- (21) ARCE GURZA, FRANCISCO. " En busca de una educación revolucionaria " en Ensayos sobre la historia de la educación en México. p.174.
- (22) KRAUZE, E. Op.cit. p. 24.
- (23) Ibid. p. 315. Krauze se refiere a los granjeros del S.W. norteamericano.
- (24) ARCE GURZA, FRANCISCO. Cp.cit. p. 176.
- (25) Moisés Sáenz realizó estudios de pedagogía en la Escuela Normal de Jalapa, Veracruz (la misma escuela en que realizó sus estudios Rafael Ramírez) y posteriormente curso el posgrado en la Universidad de Columbia en Nueva York. Entre sus maestros se encontraba John Dewey, de quien recibió una influencia decisiva. Más tarde concluyó sus estudios en la Sorbona de París. Una vez de regreso a México, ocupó algunos cargos importantes, hasta que en 1925 fue nombrado subsecretario en el Ministerio de Educación, puesto que desempeñó durante seis años (con una breve interrupción de cuatro meses en 1928 en que fungió como Secretario del ramo provisionalmente). En 1933 tuvo a su cargo un programa experimental de Educación Rural en Carapan, Michoacan; y a raíz de una disputa con Narciso Bassols - entonces Secretario de Educación - renunció y salió del país para radicar en el Perú donde murió en 1941.

- (26) Véase Ibid. p. 182 y KRAUZE, E. Op. cit. p. 296.
- (27) La Escuela Rural dentro de los planes educativos de la época tuvo un lugar prioritario. Así lo demuestra por ejemplo el hecho de que en 1928 el 26.6% del presupuesto total de la S.E.P. se destinó para el desarrollo de ellas. Véase KRAUZE, E. Op.cit. p. 313.
- (28) Véase ARCE GURZA, FRANCISCO. Op. cit. pp. 185-186 y KRAUZE, E. Op.cit. pp. 309-312.
- (29) Véase ARCE GURZA, F. Op. cit. p. 186.
- (30) KRAUZE, E. Op.cit. p. 302.
- (31) Véase VAUGHAN, MARY KAY. Op.cit. pp. 317, 335.
- (32) Cfr. Ibid. pp. 335-336 y ARCE GURZA, F. Op.cit. p. 183. KRAUZE, E. Op. cit. p. 304.
- (33) En 1928 Rafael Ramírez ocupaba ya el cargo de Jefe del Departamento de Escuelas Rurales e Incorporación Indígena de la S.E.P.
- (34) El petróleo como la plata y el cinc eran las fuentes más importantes de ingresos de divisas para México.
- (35) Véase ARCE GURZA, F. Op. cit. pp. 205-206.
- (36) Precisamente a raíz de esta situación política, Calles se consolida como " Jefe Máximo de la Revolución " y de allí el nombre del " Maximato ", con el que se conoce el período de 1928-1934. Esta etapa también se caracterizó porque los presidentes que se sucedieron en el cargo -Emilio Portes Gil, Pascual Ortiz Rubio y Abelardo Rodríguez- estuvieron siempre bajo las órdenes

de aquel personaje.

(37) Véase ARCE GURZA, F. Op. cit. p. 208.

(38) Narciso Bassols: distinguido abogado de inclinaciones marxistas, fue Secretario de Educación de 1931 a 1934. Dentro de la Escuela Rural realizó una obra importante y duradera, ya que tuvo estrecho contacto con los problemas del campo. Convencido de las deficiencias y limitaciones de las principales instituciones, llevó a cabo una serie de reformas entre las cuales se tenía la fusión de las Misiones Culturales, las Escuelas Centrales Agrícolas y las Normales Regionales para dar paso a una nueva institución llamada Escuela Regional Campesina, cuyo objetivo sería impartir educación agrícola a los maestros, así como producir técnicos competentes mediante la organización de un programa de enseñanza con base en las necesidades de cada región. LOYO B., ENGRACIA. La casa del pueblo y el maestro rural mexicano. pp. 17-18.

3. TEORIA PEDAGOGICA DE RAFAEL RAMIREZ

BIOGRAFIA DE RAFAEL RAMIREZ

Rafael Ramírez Castañeda nació el 31 de diciembre de 1885 en las Vigas, un pequeño pueblo del Estado de Veracruz. Es allí donde comenzó sus primeros estudios para pasar, posteriormente, a la Escuela Anexa de la Normal Veracruzana en Jalapa y cursar la primaria superior. En enero de 1901 ingresó a la Escuela Normal Veracruzana, que por ese entonces todavía era dirigida por Enrique C. Rébsamen. Esta escuela formaba a los maestros bajo la influencia del pensamiento positivista de Augusto Comte, así como en el Organismo Evolucionista de Herbert Spencer, teorías muy en boga a principios de siglo. Ramírez egresó de la Escuela Normal Veracruzana en 1906.

Graduado ya, prestó sus primeros servicios cerca de Tuxpan, Veracruz. Allí atendió la escuela y llevó la contabilidad de la Hacienda de Palo Blanco. En 1907 se trasladó a Orizaba. En 1908, a Paso de Ovejas y posteriormente a la ciudad de Durango para dirigir una escuela primaria. En 1909 se le otorgó un puesto en la Escuela Industrial " José María Chávez... ", en la ciudad de México.

De 1911 a 1915 colaboró con Félix F. Palavicini, a la sazón Director de la Escuela Industrial de Huérfanos, en la reforma de dicha Institución, especializada principalmente sobre asuntos de tipo industrial y técnico. Posteriormente Palavicini, ya como encargado del Despacho de la Secretaría de Instrucción en el Gobierno de Carranza, le proporcionó la oportunidad -junto con otros maestros- de visitar los Estados Unidos con objeto de conocer y estudiar más de cerca la Educación Industrial de ese país. A raíz de esta visita, Ramírez escribió en 1915 la primera de su extensa obra: " La Enseñanza Industrial ", basada en un estudio comparativo de este tipo de educación. Por esta obra Ramírez es considerado como uno de los pioneros de la Educación técnica e industrial en México (1). En este trabajo se comienza a vislumbrar la marcada oposición que el educador veracruzano presentó hacia la educación positivista de la época (que calificó entre otras cosas de aristocrática, antidemocrática y anticuada en sus métodos) (2). Asimismo manifestó su incipiente preocupación por la situación del campesino, del indio y de las condiciones educativas que prevalecían entonces para ellos.

Los cargos públicos se sucedían para Ramírez: Jefe de Instrucción de un grupo de la Legión de Honor; Inspector Escolar; Catedrático en la Escuela Normal para Señoritas y Subdirector de Preparatorias, entre otros nombramientos. En 1923 Roberto Medellín -Oficial Mayor de la S.E.P.- lo nombró Jefe de la primera Misión Cultural, que se estableció en Zacualtípán, Hidalgo; por su destacada labor recibió una mención honorífica de José Vasconcelos. Todavía por algún tiempo siguió como Catedrático en la Preparatoria, en la Universidad y en la Escuela Nacional de Maestros.

Por esos años el Movimiento Revolucionario ya había abierto nuevos caminos a diversas corrientes del pensamiento, " algunas de ellas derivadas del positivismo pero con signo anárquico (...): La Escuela Nueva de Ferrer Guardia con tendencia racionalista, la Escuela Nueva (de Elslander y) la Escuela Integral de (Kropotkin)..." (3), amén de otras propuestas. Estos modelos educativos dejaron huella en México y así por ejemplo, se estableció en Yucatán una Escuela Racional, dirigida por José de la Luz Mena. Esta Escuela se propagó a Campeche, Tabasco, Veracruz, entre otros y algunas organizaciones obreras y campesinas la apoyaron. Ramírez se sintió muy atraído por las nuevas tendencias educativas y a consecuencia de ello escribió un libro que intituló: " La Enseñanza por la Acción dentro de la Escuela Rural ", en 1924 y colaboró en un folleto con su artículo " El Pragmatismo y la Escuela de la Acción ", editada por Atenógenes Pérez y Soto (4).

En 1925 el entonces Secretario de Educación Pública José M. Puig Casauranc envió a un grupo de maestros (entre ellos Ramírez) a los Estados Unidos para que tomaran un curso sobre educación secundaria en la Universidad de Columbia (algunos autores señalan que posiblemente en este viaje Ramírez recibió una influencia definitiva del pensamiento pedagógico de John Dewey) (5). Asimismo, durante su estancia en el país vecino el educador mexicano se dedicó a documentarse y a estudiar ampliamente la educación rural americana.

Ya de regreso en México y durante algún tiempo más, tuvo estrecho contacto con las Misiones Culturales. En 1926 asistió a un breve curso que dictó Dewey en el territorio mexicano sobre filosofía de la educación. En esta visita, el educador americano conoció uno de los Institutos que impartían las Misiones Culturales, quedando sumamente impresionado. En esa ocasión recomendó a Ramírez y a los demás maestros seguir su obra

poniendo toda su fe y entusiasmo en ella (6).

El año de 1928 fue muy importante en la vida del educador veracruzano ya que realizó un nuevo viaje de estudio a los Estados Unidos para profundizar sus conocimientos sobre el sistema de educación del campo americano y " a partir de entonces no abandona más su vocación por lo rural ". A su regreso a México y en estrecha colaboración con Moisés Sáenz trabajó en la tarea de dotar al campo mexicano de un sistema bien articulado de educación. Sáenz, entonces subsecretario de la S.E.P., se hace cargo del Despacho del Ministerio de Educación y nombra a Ramírez Jefe del Departamento de Escuelas Rurales e Incorporación Indígena. " Ese año comienza la más fructífera etapa de la Escuela Rural Mexicana " (7). A partir de entonces y hasta 1933 Sáenz y Ramírez integran, organizan y dirigen el sistema. Además teorizan sobre las metas, objetivos y métodos más adecuados al tipo de Escuelas Rurales Mexicanas. Por esos años Ramírez también desempeñó otros cargos públicos: conferencista de temas pedagógicos y delegado en Congresos de educación, amén de otros puestos.

Otra influencia que se puede observar en la obra de Ramírez es la que se deriva de su colaboración con Narciso Bassols. A pesar del corto tiempo que éste último tuvo a su cargo la S.E.P., se puede notar lo decisivo de su actuación para las posteriores reformas del artículo tercero Constitucional. Para Ramírez la influencia de Bassols se tradujo en un replanteamiento de su pensamiento pedagógico. Sus tesis fundamentales se vieron transformadas por una nueva interpretación ahora con marcada tendencia economista. Se dice que debido al fuerte carácter de Bassols surgieron divergencias con Moisés Sáenz, por lo que en 1933 este último presentó su renuncia, seguida por la de Ramírez (8). A partir de entonces y por algún tiempo el maestro Ramírez dejó sus actividades docentes, pero es en este período que se puede notar el giro que da a su pensamiento, pues apoyó abiertamente las tesis socialistas que por los años treinta (especialmente a raíz de las reformas socialistas del artículo tercero constitucional) operan un cambio en materia educativa en el país.

Aguirre Beltrán señala que en la vida y obra de Ramírez estas tendencias radicales se encuentran presentes desde sus primeras obras y sólo hasta los años treinta es cuando toman mayor fuerza (9); pero también señala que más que una " afiliación " al socialismo marxista, la obra de este personaje está orientada hacia los postulados de la corriente anárquica. De cualquier forma, en esta época Ramírez desempeñó varios cargos

de importancia, pero sobre todo, escribió numerosas obras la mayoría de carácter didáctico.

En 1945, Rafael Ramírez se jubiló y se retiró de sus actividades pedagógicas y sólo esporádicamente escribió algunos artículos. El maestro veracruzano murió el 29 de mayo de 1959 de un mal cardíaco.

POSTULADOS BASICOS

Antes de comenzar propiamente la revisión de los conceptos fundamentales del pensamiento educativo de Rafael Ramírez, es necesario reconsiderar algunos aspectos ya señalados en otro momento de este estudio, para captar lo mejor posible el sentido de su teoría pedagógica.

Como se dijo, durante los años veinte México estaba conformado por una multiplicidad étnica, cuyas características lingüísticas y/o culturales, derivadas en gran medida de la compleja estructura nacional, hacían de la población una sociedad heterogénea. Los dos componentes principales eran: los mestizos (el grupo dominante que tenía como raíz cultural esencial la hispana) y el grupo indígena (que abarcaba por aquellos años casi un 40% del total de la población y que comprendía a su vez, una amplia gama de elementos entre sí mismos divergentes).

Por otra parte, el modelo de país al que se aspiraba era el de una República progresista, compacta, unificada y moderna; por lo que la heterogeneidad de la población resultaba ser uno de los más serios obstáculos para la consecución de las metas. La Secretaría de Educación Pública intentó resolver tal problemática a través de la política de Incorporación. A grandes rasgos la connotación que se da a tal tesis en esta investigación es la siguiente:

- .INCORPORACION - Es la transformación de los diversos grupos sociales en uno solo, homogéneo, compacto y unificado (lingüística, étnica y culturalmente) con el propósito de lograr conformar la Nación Mexicana. El concepto de nacionalidad giraba en torno a la idea de que el mexicano no sólo debía serlo por el hecho de haber nacido en México, sino porque pertenecía a un grupo social compacto en pensamiento y acción (nótese que se hace referencia al total de la población del país, es decir, a mestizos, indígenas y criollos, tanto del norte como del centro o del sur del país). El concepto específicamente referido al indígena significaba entonces imponerle

las costumbres, creencias y la lengua del grupo mestizo dominante, por considerar poco valiosa su cultura vernácula para la conformación de la nacionalidad.

Como se verá a lo largo de este capítulo tal tesis fue la directriz del pensamiento de Ramírez (al menos durante los años que abarca esta investigación) (10) ya que en esencia, su objetivo central era " Transportar a la masa entera de la población rural, paulatina pero constantemente, de las etapas inferiores de vida en que se encuentra, hacia planos superiores en que pueda disfrutar de una vida más satisfactoria y más completa; es decir, el propósito general de la educación rural consiste en incorporar a la masa campesina ahora retrasada, a la cultura moderna " (11).

Por otra parte, en este estudio se parte del hecho de que en la actualidad la educación se puede clasificar de diversas maneras y así se tiene que:

- a) EDUCACION INFORMAL - Es aquel proceso de transmisión cultural espontáneo, inintencionado y no organizado.
- b) EDUCACION FORMAL - Es aquélla que requiere de una institución especializada (la Escuela) para la transmisión de conocimientos que la sociedad no puede comunicar espontáneamente.
- c) EDUCACION NO FORMAL - Comprende la educación abierta que se brinda a través de servicios flexibles, empleando métodos y procedimientos diferentes de los de la Educación Formal.
- d) EDUCACION EXTRAESCOLAR - Es aquélla destinada a promover, auxiliar y/o continuar el proceso de formación

que se realiza en la Educación Formal.

En el caso de la Teoría de Ramírez es frecuente observar que utiliza el término de " informal ", cuando en realidad a la modalidad a la que hace referencia por sus características (según las anteriores definiciones) es la de Educación Extraescolar. Una vez hecha esta salvedad es preciso señalar que se trató de sistematizar su Teoría de acuerdo con los términos que el mismo Ramírez utilizó, puesto que él pensaba que la Educación podía manifestarse de dos maneras: Formal (dentro de la Escuela) e Informal (el proceso que se manifiesta en la vida misma y fuera de la Escuela) supuesto que la mayoría de los educadores de entonces aceptaban.

.Concepto General de Educación

Rafael Ramírez definió en trazos generales a la educación como: " La serie de influencias o procesos por los cuales se integra a los niños al sector de los adultos. Estas influencias o procesos tienen como meta principal dotar a las jóvenes generaciones de aquellas nociones y conocimientos, que constituyen la parte más valiosa de la experiencia y sabiduría de la raza (12), así como las actitudes, aspiraciones y los ideales del grupo, con miras a lograr la supervivencia de la sociedad y posibilitar así mismo, su progreso. Tales procesos son continuos para todos los individuos, se inician al momento de nacer y no terminan sino hasta que el sujeto muere " (13). Así pues, Ramírez concede un carácter social y continuo a la Educación.

Este fenómeno puede presentarse de un modo incidental (como en los grupos humanos de vida social primitiva); en este caso la educación se realiza de forma natural y directa, los niños participan de las faenas cotidianas y " aprenden hacer las cosas haciéndolas realmente " (14). Pero toda vez que la vida social se hace más compleja, la transmisión de la herencia del grupo ya no puede realizarse directamente, por lo que se hace necesaria la existencia de una institución especial (la Escuela) que se dedique a proporcionar a los jóvenes las experiencias y conocimientos que ya no pueden recibir de manera completa en el seno familiar o en la comunidad. En términos generales la Escuela se crea como un elemento que coadyuve a la formación de los niños en los conocimientos, cultura y experiencia del sector adulto, así como en aquellas actividades que la comunidad considera necesarias para continuar la tradición y progreso del grupo.

Si bien es cierto que esta definición global la tenía Ramírez como válida, pues explicó que el proceso educativo teóricamente es uno, es necesario señalar ahora que bajo la óptica del contexto rural, el educador veracruzano explicó que en realidad este proceso adopta diversas modalidades, según el grupo social en donde se desarrolla tal proceso; por consiguiente, es preciso bosquejar las condiciones y requerimientos, que a su parecer demandaba la población rural de México.

En la década de los años veinte, la población del país se descomponía en dos sectores: aproximadamente un cuarto de ésta residía en los centros urbanos, en donde la vida social y cultural evolucionaba de manera considerablemente acelerada. Por otro lado, las tres cuartas partes de la población vivían en el campo, en condiciones sumamente precarias y atrasadas. Esta situación se veía agravada por las diversas costumbres, pensamientos y acciones, (ya que el sector campesino estaba conformado por los mestizos y las diversas étnias indígenas) que se traducían en un serio obstáculo para lograr conformar una nacionalidad real, es decir un grupo cultural y socialmente homogéneo, único (15). Sobre estas premisas Ramírez enumeró los problemas del campo de la siguiente manera:

- 1) " La extrema pobreza de las masas campesinas
- 2) Las pésimas condiciones de salud en que la población rural se desenvuelve.
- 3) El bajo estándar de vida doméstica.
- 4) La tradicional rutina con que son realizadas las ocupaciones rurales habituales, a causa de lo cual no son lo suficientemente remuneradoras.
- 5) El analfabetismo agudo de las masas campesinas
- 6) La desintegración social a causa de los numerosos grupos étnicos que hay en el país y de los distintos dialectos que les sirven como medio de expresión " (16).

.Educación Rural

Como se dijo, la definición global que Ramírez planteó implica la serie de influencias o procesos que ejerce la generación adulta sobre los niños y jóvenes, para transmitir la herencia del grupo social. Para el maestro el ascendiente más duradero y definitivo que reciben los menores no proviene de la Escuela, sino que procede de la vida social misma, es decir, del hogar, de los sitios de trabajo, etc.

Si se toman en cuenta los problemas que Ramírez planteó sobre la población rural de México, resulta evidente el por qué no encontraba adecuado al grupo adulto campesino como modelo formador de los jóvenes, puesto que sus condiciones no eran las idóneas, ya que entre otras cosas, su cultura era rudimentaria agravándose por el hecho de que la mayoría eran analfabetas. Así pues, para Ramírez se hacía patente la necesidad de ampliar el radio de acción educativo hacia la población adulta, primero por los beneficios que en múltiples aspectos obtendría y segundo, porque se corría el riesgo de que se interrumpiera o alterara la educación que la Escuela proporcionaba a los menores. La educación, más que recaer en los individuos, debía abarcar a la comunidad como un todo y ser: " Aquél proceso general mediante el cual se transmiten los elementos más valiosos de la cultura, no sólo al sector joven, sino también al adulto. Además de ser el proceso por el cual se enseña a vivir una vida más satisfactoria (...socializando) a la gente en conciencia y actividad (y agitándola) para despertar en ella una conciencia comunal, con objeto de que pueda descubrir y satisfacer sus propias necesidades conjuntamente y de manera organizada " (17).

Por otra parte Ramírez también entendía a la educación como la forma de " desenvolver la conducta por medio de la experiencia " ...(18). De manera que -y aunado a lo anterior- la educación debería promover aquellas experiencias que facilitarían la transformación de la vida rural.

.Educación Formal e Informal

Rafael Ramírez reconoció que la transmisión de la herencia cultural se efectuaba de dos maneras en el medio rural:

- a) EDUCACION INFORMAL - él consideraba a este modo de transmisión como el más influyente y definitivo, por la forma en que se lleva a cabo. Esta educación comienza en el seno de la familia, primera institución social con la que entran en contacto los niños. Es aquí donde los miembros jóvenes empiezan a establecer

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

los primeros acercamientos con el resto de la sociedad y se les capacita gradualmente, de manera natural, directa y práctica en aquellas faenas y costumbres propias de su sociedad hasta que adquieren totalmente los patrones de su cultura y pueden participar como adultos en la vida de su comunidad. Esta forma de educación, por ser producto de las actividades reales de la vida, se caracteriza por su firmeza y estabilidad, así como su influencia y eficacia; pero también por este mismo hecho, las desventajas más notables se presentan por ser un proceso aleatorio, no metódico y desordenado. Particularmente en el campo estas desventajas se agudizaban notablemente, ya que como se explicó, las condiciones de los adultos campesinos no eran las mejores para poder formar adecuadamente a las generaciones jóvenes.

- b) EDUCACION FORMAL - Toda vez que la vida de la comunidad se vuelve más compleja, ya no permite, ni garantiza que la herencia cultural sea aprendida (y aprehendida ...) por los jóvenes. Es entonces que se vuelve necesaria la acción de otra institución social: La Escuela. Aún cuando la forma de transmisión que en ella se da es menos profunda e influyente, es en cambio, más metódica y ordenada, así como más amplia y segura que la anterior. Particularmente en el medio rural, esta institución tenía como misión fundamental, como se explicará en su oportunidad, la transformación de la sociedad hacia planos superiores de vida.

El quid de la educación rural para Ramírez parte precisamente de la combinación de los elementos positivos característicos de ambas formas de transmisión, para poder superar el atraso y " la fatal inercia " de las comunidades campesinas (19).

.Educación Rural y Urbana

Ramírez aceptaba que la población del campo tenía derecho a igualar las OPORTUNIDADES de los habitantes de la ciudad. En este sentido se puede hablar de equivalencia en la educación, pero de ningún modo de igualdad educativa. El maestro pensaba que la educación rural, para ser verdaderamente efectiva, " debía prender sus raíces en la vida económica, social y cultural de los grupos humanos a que va destinada ", por que sino, corre el riesgo de ser una " pseudoeducación " (20). Por sus características generales, la educación urbana (principalmente en el proceso formal) se consagra casi exclusivamente a la formación del sector infantil -y juvenil a lo sumo- de la población, de acuerdo con el medio ambiente en que se desarrolla. Pero el tipo de educación que se tenía que dar en el campo, con base en los conceptos del educador veracruzano, debía diferir notablemente de la educación urbana, ya que el proceso educativo rural se orienta hacia todos los sectores de la comunidad (niños, jóvenes y adultos) y se desarrolla íntegro, no seccionado como en la ciudad. De esta forma la educación rural debía ser tan amplia y completa como la educación urbana (21), pero las diferencias estarían marcadas primero, por la integridad del proceso; por su ascendente sobre la comunidad; por las características del ambiente en que se desarrolla; por las actividades que el grupo desempeña -y que forzosamente debían tomarse en cuenta en el proceso educativo- y por las necesidades y propósitos que la comunidad manifestara (22).

.Los Valores de la Educación Rural

Los valores de la educación rural se encuentran vinculados estrechamente con el problema de la incorporación del indio y del campesino a la cultura moderna (23). Desde el punto de vista de Ramírez, esta tarea era perfectamente válida y factible, ya que en lo esencial, tanto el hombre de campo(incluyendo al indígena) como el de la ciudad se encontraban dotados de igual forma por la herencia psicológica de sus antepasados, o sea, por reflejos, instintos, impulsos, capacidades, tendencias y potencialidades. Pero toda vez que ambos se desarrollaban en condiciones y ambientes distintos, su situación mental los hacía diferentes. El hombre de campo desarrollaba actitudes, conceptos e ideas basadas en sus ocupaciones y en su contacto con el medio ambiente (animales, plantas, sol, etc.). De esta forma, Ramírez analizó los rasgos fundamentales del campesino y

describió su personalidad. El hombre de campo era:

- a) **Individualista** - La falta de vida social hacía que el campesino no desarrollara sentimientos de solidaridad. Además carecía de mentalidad colectivista y por tanto, era incapaz de organizarse para trabajar en común con otros hombres.
- b) **Supersticioso** - Ya que sus ocupaciones estaban condicionadas por situaciones climatológicas (lluvias, sequías, heladas, etc.). La mentalidad del campesino estaba fuertemente subordinada a creencias y mitos, principalmente relacionados con una divinidad omnipotente.
- c) **Pesimista y resignado** - Concatenado a lo anterior, el campesino no aceptaba la idea de cambio, de transformación. Esta característica también definía al campesino como un ser fatalista, dominado enteramente por las ideas divinas.
- d) **Solitario** - Ya que carecía casi por completo de contacto con otros hombres o grupos sociales. Generalmente vivía aislado con su familia y sus actividades las realizaba solo.
- e) **Desconfiado** - Pues a lo largo de su existencia meditaba sobre su mundo y la vida. Elaboraba su propio sistema de ideas que arraigaban profundamente en él y en determinado momento, obstaculizaba la apertura ante otros seres humanos o ideas extrañas.
- f) **Conservador** - Oponía una fuerte resistencia ante situaciones de cambio, extrañas a su forma de vida.

- g) Rutinario - Porque se obstinaba en vivir la vida del mismo modo que lo habían hecho sus padres, abuelos y demás ascendientes (24).

El educador estimó que tanto estas características como el bagaje socio-cultural del campesino (ésto es, sus actividades recreativas, sus formas de trabajo, vestido y alimentación, sus prácticas médicas, sus diversos modos de hablar, etc.) eran de poca valía y entorpecían seriamente la labor de cimentación de una vida " civilizada " en el medio rural. Bajo estas condiciones, el proceso educativo que debía llevarse a cabo en el campo, no podía surgir del mismo seno de la sociedad rural, era necesario QUE SE GENERARA DESDE UN MUNDO DISTINTO, para poder modificar lo más rápidamente posible los valores y pautas de conducta obsoletos del campesino para que, posteriormente, se restituyera a la comunidad su original papel educador de los jóvenes. Los valores fundamentales que la educación rural debía fomentar se relacionaban con:

- La salud
- La dignificación de la mujer y del hogar
- El trabajo racional y el aprovechamiento de los recursos naturales
- La vida social
- El civismo y el amor por la patria
- La apreciación estética

En este sentido, algunos de los valores que la educación debía infundir serían: la responsabilidad, la cooperación y ayuda mutua, el compañerismo, la limpieza, el amor por la patria, el respeto a la propiedad ajena, la solidaridad, etc., (25).

Las características de la población indígena no se diferenciaban notablemente de las del resto de los campesinos, salvo por su vigoroso espíritu comunal y por sus diversas lenguas. La primera peculiaridad podía facilitar enormemente el trabajo de compactación social, si se encauzaba en forma adecuada, pero la heterogeneidad lingüística planteaba la necesidad de desarrollar esfuerzos adicionales para lograr que los indígenas hablaran todos el español.

El maestro veracruzano consideraba de suma importancia el factor lingüístico en la labor de incorporación porque él explicaba que " la vida entera de los pueblos se condensa en su lenguaje, de modo que cuando uno aprende un idioma nuevo, adquiere una también nuevas formas de pensar y aún nuevas maneras de vivir " (26). Conforme a lo anterior, se desprende que la labor del profesor debía empezar por enseñar el español al indígena y fomentarle a la vez, las costumbres y formas de vida del grupo hispanoparlante dominante. Ramírez era partidario de la castellanización directa, pues pensaba que al utilizar la lengua materna en la incorporación, se corría el riesgo de que el maestro fuese el que quedara incorporado, porque " hablar una lengua es participar en una cultura " (27).

.Los Fines de la Educación Rural

Expresado de manera global, el fin último de la educación rural consistía en " La incorporación de la masa campesina a la cultura moderna " (28).

Tal aseveración implicaba para el pedagogo mexicano una articulación de varios propósitos fundamentales, estrechamente vinculados con la problemática del campo y todos ellos orientados a dignificar y elevar el nivel de vida en el agro. Por tanto Ramírez señaló:

- a) En el aspecto de salud, el fin que debería perseguir la educación sería mejorar las condiciones higiénicas y sanitarias de la comunidad, ya que la salud es un factor importante para el desenvolvimiento socio-cultural (debe señalarse que en los años veintes el índice de mortalidad, especialmente infantil, era muy alto en el campo).
- b) El propósito de la educación en el ámbito doméstico sería el de elevar la calidad de vida. Este núcleo es el lugar inicial donde la generación joven recibe la herencia cultural y aprende los patrones de conducta social de manera más directa. Al

crecer, esta generación tiende a reproducir estos patrones inferiores de vida, así que el único modo de superar esta inercia era a partir de la transformación del hogar campesino por medio de la educación, cuya labor debía estar encaminada a promover...

- Una alimentación y vestidos más adecuados
- Una vivienda digna, cómoda e higiénica
- Una mejor organización de las faenas domésticas, con base en el conocimiento de instrumentos y prácticas para facilitar las labores de la casa
- La dignificación de la mujer (y ayudarla a desempeñar su función educadora de los niños con mejores métodos).

c) En virtud de que la agricultura es la base de la vida campesina y por tanto uno de sus más grandes intereses, era propósito de la educación hacer de las prácticas rurales, actividades más racionales y científicas. Con ello se pretendía que tales actividades resultaran más remunerativas. Consecuentemente se podría satisfacer un mayor número de necesidades de la población y se detendría la migración de los campesinos hacia los centros urbanos (que ya desde entonces se perfilaba como un serio problema).

d) La vida rural contaba con pocas alternativas para vencer el aburrimiento y la monotonía, por lo que la educación debería perseguir como un fin influir y/o modificar los hábitos de recreo de la población rural (29).

e) Otro de los propósitos de la educación rural era liquidar el analfabetismo, así como promover y difundir una vida cultural amplia y rica en las poblaciones rurales (por medio de actos culturales, periódicos, bibliotecas, etc.)

f) Concatenado a lo anterior, otro fin de la educación era hacer de la población rural mexicana una " masa social homogénea en cultura e idioma " (30).

g) Debido a que la población rural se encontraba muy lejos de tener una vida social adecuada, otro fin de la educación rural debería ser la consolidación del espíritu comunal, esto es, que la gente llegara a organizar se para poder definir sus problemas en común resolverlos conjuntamente de la mejor manera.

Ramírez también señaló que al igual que los propósitos fundamentales anteriores, existen otros fines de menor importancia, generados por las situaciones concretas de las distintas comunidades y que había que trabajar afanosamente hasta alcanzarlos (32).

.La Escuela Rural

Para definir su esencia, es necesario señalar que la Escuela Rural que el educador palanteaba no era propiamente tradicional, porque su genuino trabajo no consistía en una mera labor docente y/o de extensión académica hacia un sector de la comunidad. Si bien la Escuela debería contemplar estos aspectos, su misión fundamental era la de organizar a la comunidad, socializarla y proporcionarle los medios adecuados para que lograra superar sus condiciones desfavorables de vida. La Escuela Rural Mexicana que Ramírez concebía era: " Una escuela que con emoción piadosa recoge por igual tanto la tradición de miseria y de incultura en que por siglos han vivido las masas rurales del país, como los anhelos de las multitudes campesinas por su rehabilitación total, una escuela plena de frescura de la vida que va enseñando, mediante la vida misma, a vivir más dignamente cada nuevo día; una escuela que toma por completo el proceso de la educación y lo trabaja parejamente por entero, educando a los niños, a los adultos y a la comunidad; una escuela en fin, adecuada y propia para este atrasado y pobre país nuestro que es México " (32).

.Los Propósitos de la Escuela Rural

La Escuela Rural era considerada por Rafael Ramírez como la agencia catalizadora del progreso de la nación. Bajo esta óptica los objetivos que perseguía debían estar acordes con el fin general de la educación, así pues, los propósitos de la Escuela eran los siguientes:

- a) Crear las condiciones sanitarias adecuadas para la comunidad
- b) Dignificar el hogar, la vida doméstica y enriquecer culturalmente la existencia de la familia campesina
- c) Mejorar las técnicas de la ocupación habitual; hacerlas más racionales y remunerativas pues de ellas derivaba el campesino su sustento
- d) Crear la vida social e instituir la recreación que falta en el campo
- e) Propagar la cultura y proporcionar los instrumentos fundamentales para conseguirla
- f) Impartir instrucción (leer, escribir, contar, etc.)
- g) Influir para la formación de un espíritu de comunidad entre los habitantes del campo.

Los rasgos más característicos de esta Escuela eran:

- a) **SER SOCIALIZANTE** - La función más importante de la Escuela Rural era la de congregar a la gente en grupos sociales, animados por una vida colectiva. Esto supone la idea de hacer conscientes a los habitantes de una población de sus necesidades y aspiraciones - no sólo individualmente, sino como partes componentes de una comunidad - e influir para que se organizaran de manera tal, que pudieran trabajar en común en la detección de sus propias carencias reales y que juntos pudieran satisfacerlas. De esta forma, la labor de la Escuela Rural iba más allá de enseñar a leer, escribir y contar. Su quehacer se desarrollaba como un trabajo social con la población entera, principalmente con la generación adulta, con miras a enseñarla a vivir una vida más satisfactoria y plena. En este sentido, la Institución restituía a la comunidad su tradicional papel educador de la generación joven, pero primero trabajaba elevando y ennobleciendo su ambiente social, para que después, el proceso educativo que se generase en esas condiciones fuera efectivamente un proceso dinámico en el mejoramiento y rehabilitación de sí misma. Este rasgo es el que más caracteriza y distingue a la Escuela Rural Mexicana.
- b) **SER OPERADORA DE SERVICIOS SOCIALES** - La Escuela Rural era una agencia que promovía (y en algunos casos instituía, operaba y administraba) servicios para provecho de la comunidad, como por ejemplo, el establecimiento del correo, la captación de aguas por medio de la infraestructura adecuada, la construcción de un mercado, entre otras obras (33).
- c) **SER SOCIALIZADORA** - Ya que organizaba a maestros y alumnos como grupo compacto y homogéneo, con intereses acordes a la vida comunal. Además, sus métodos de trabajo y los programas de estudio reflejaban las inquietudes y aspiraciones de la vida colectiva y ponían énfasis en la unificación a través de las características que la misma sociedad rural señalaba.
- d) **SER FLEXIBLE** - Se adaptaba a las condiciones que la comunidad requería. En este sentido se puede decir que " la Escuela iba hacia la comunidad y no la comunidad hacia la Escuela " (34).

.Las Funciones de la Escuela Rural

Las funciones que la Escuela Rural desempeñaba se pueden agrupar en tres grandes rubros:

- 1) Atender la Escuela de niños - La Escuela debía trabajar para preparar integralmente a lo infantiles, por lo que sus tareas se dividían de la siguiente manera...
 - a) Actividades que proporcionaran una educación económica
 - b) Actividades que proporcionaran una educación higiénica
 - c) Actividades que proporcionaran una educación doméstica
 - d) Actividades que proporcionaran la instrucción mínima deseable para todos los habitantes del país
 - e) Actividades que recrearan y educaran para aprovechar valiosamente los ratos de ocio
 - f) Actividades que entrenaran para quehaceres y ocupaciones comunales (para hacer la participación infantil más eficaz)
 - g) Actividades que sugieran nuevos ideales y patrones de vida (a fin de que los niños se superaran y a la vez motivaran a sus padres en la transformación social) (35).

- 2) Conducir cursos para adultos, tanto para hombres como para mujeres. Además de los trabajos de lecto-escritura, cálculo y español, también se impartían otros cursos tales como: Crianza de los niños, ciencias y artes domésticas, industrias rurales, rudimentos de agricultura y ganadería, economía doméstica entre otros. Asimismo la Escuela se preocupaba muy especialmente tanto por enseñar a cantar y divertirse sanamente (para ayudar aliviar el tedio y la monotonía de la vida del campo) como por la superación cultural de la mujer campesina.

- 3) Capacitar a la comunidad para transportarse ella misma permanentemente a planos mejores de vida. La Escuela Rural trataba de convertirse en centro inspirador, orientador y director de la existencia comunal.

Así, su preocupación fundamental giraba en torno a la transformación de la vida del campo, para lo cual tenían que romper las prácticas y costumbres anquilosadas y obsoletas de sus habitantes y prepararlos para poder vivir en condiciones dignas. En este sentido la Escuela Rural trabajaba para lograr...

- a) La salud y el vigor físico de la comunidad. Organizaba para tal efecto entre otras cosas, campañas para erradicar epidemias y enfermedades, y enseñaba temas de higiene.
- b) Crear una atmósfera de alegría y compañerismo, para que la población estuviera unida por intereses comunes, recíprocos y por lazos de amistad, para lo cual fomentaba las diversiones sanas y los deportes.
- c) Racionalizar el trabajo campesino, sustituyendo las prácticas rudimentarias por técnicas científicas y las herramientas arcaicas por equipo moderno.
- d) El aprovechamiento racional de los recursos del medio.
- e) La supresión del alcoholismo, por ser una práctica nociva para la salud y el desarrollo de la comunidad.
- f) La homogeneización e incorporación social a través de un sólo idioma: el español (en el caso indígena).
- g) La superación del hogar campesino, para lo que se enseñaban las ciencias y artes domésticas.
- h) Extirpar la superstición y fanatismo de las personas, a fin de que pudieran librarse de impedimentos para vivir mejor (36).

.La Organización de la Escuela Rural

En virtud de que la Escuela Rural era una agencia con una misión muy particular, su organización debía obedecer a ciertos factores para alcanzar sus objetivos: el primero era que tal institución estaba destinada a impartir educación primaria o básica a las masas campesinas. El segundo factor era que la Escuela no sólo debía atender a los niños, sino también a los adultos y el tercero que debía promover el desenvolvimiento cultural de toda la comunidad. Estos factores determinaron en buena medida, los rasgos de este tipo de escuelas por que demandaban acciones un tanto singulares.

En efecto, la Escuela debía organizarse de tal forma que influyera sobre los procesos informales de educación -esencialmente sobre la comunidad- y además desarrollar sus actividades formales de manera ordenada, sistemática y metódica, tanto para los niños como para los adultos. De aquí se desprende una de las ideas más importantes de la Escuela Rural: aún cuando se impartía educación para niños y adultos, ésto no quería decir que se les impartiese lo mismo y de igual forma a todos. La enseñanza debía estar supeditada a las necesidades, intereses y preocupaciones de los educandos, por ello la Escuela atendía separadamente a cada sector (sin descuidar su propósito fundamental) para lograr un máximo de aprovechamiento.

1) La organización de la educación de la comunidad

La idea de trabajar con la comunidad entera obedece, como se señaló en otro momento, a la necesidad de facilitar que sus integrantes estuviesen en condiciones de determinar sus carencias y aspiraciones para que ellos mismos buscaran soluciones y se convirtieran en autores de su transformación. Este trabajo suponía el estudio preliminar del grupo (o SURVEY COMUNAL como lo llama Ramírez) diseñado por el maestro y complementado por los habitantes del lugar para detectar los requerimientos más apremiantes. Las "campañas" para convencer y concientizar a los demás pobladores de los problemas, se preparaban de distintas maneras que iban desde la simple reunión informativa hasta la representación escenificada de algún pasaje de la vida comunal en donde se daban sugerencias para modificar

las pautas indeseables de conducta.

Otro aspecto de la organización de la educación para la comunidad consistía en la formación de " comités " encargados de vigilar los problemas del lugar (ya fueran de salud, de vida doméstica, de recreación, etc.). Generalmente constituidos por cinco miembros y en tantos grupos como se necesitasen, las comisiones se reunían periódicamente en sesiones -ya aislados o con otros comités- para planear estrategias o bien, para hacer balance de sus logros. La Escuela en este caso, cedía su local y tiempo para las sesiones y el maestro servía de consejero o moderador. (En apartados siguientes de este capítulo se hablará de otros aspectos de este tipo de trabajo).

2) La organización de la educación formal de los adultos (37)

Aún cuando la educación de los adultos no estaba considerada en un principio dentro de las funciones de la Escuela -según confiesa el mismo Ramírez- ésta se estimó necesaria para " apresurar el ritmo de la marcha cultural del campesinado ". Este tipo de educación estaba encaminado a enriquecer la cultura personal de cada sujeto adulto de la comunidad, dentro de las aulas escolares de manera metódica (por lo que difiere de la educación comunal). La educación de adultos obedecía a dos fines: el primero capacitar al sujeto para una vida mejor y segundo, que el carácter formador de este sector sobre los jóvenes -especialmente de las mujeres sobre sus hijos- se realizara de una manera más eficaz, de acuerdo con las pautas deseadas por la Institución.

Los fundamentos que señaló Ramírez para la organización eficiente de la enseñanza de adultos son los siguientes:

- a) Los cursos debían ser preparados para impartirse **REGULARMENTE** a través del año escolar entero.

- b) Se debía contemplar que la educación tenía que abarcar tanto a hombres como a mujeres (maduros o jóvenes).
- c) Los cursos debían ser diseñados de acuerdo con los intereses de las personas, es decir que no a toda la gente se le enseñaba lo mismo.
- d) Se tenía que contemplar que los adultos no podrían asistir al plantel todos juntos el mismo día, ni a la misma hora para recibir sus clases.
- e) Las enseñanzas no debían impartirse " a la masa en conjunto ", sino que debían organizarse grupos de trabajo de acuerdo con la edad, gustos e intereses de la gente y distribuir el tiempo para su labor.
- f) Los programas debían obedecer no a los juicios o gustos del maestro, sino a las necesidades e intereses de los educandos.
- g) Los horarios debían ser establecidos escogiendo los días y horas más adecuados para lograr que la mayoría de los moradores pudieran concurrir al plantel. (La idea era que si fuera preciso los cursos se impartieran temprano en la mañana o en las primeras horas de la noche; o tal vez no diario. Inclusive preparar cursos para hombres a determinada hora y otro curso en distinto momento para mujeres, pero lo importante era que se venciesen obstáculos para lograr que todos tuvieran acceso a la Escuela) (véase inciso d).
- h) Emplear METODOS DIDACTICOS ESPECIALES PARA LA ENSEÑANZA DE ADULTOS, es decir, que no se considerara que los métodos que se empleaban con los niños eran igualmente adecuados para personas mayores (el pedagogo recomendaba especialmente el empleo de la discusión o conversación sobre temas reales como uno de los mejores sistemas para adultos).

Ahora bien, si Ramírez consideraba necesario que todos los adultos fuesen a la escuela, esta recomendación se hacía todavía más enfática sobre las mujeres. El maestro veía con especial interés que la Institución se organizara adecuadamente para permitir que ellas tuvieran oportunidad de asistir a los cursos, puesto que eran las personas más atareadas del campo y las más necesitadas de atención. En este sentido se proponía fijar horarios lo suficientemente flexibles que permitieran su asistencia y sobre todo promover campañas para lograr que los maridos fueran los primeros en apoyar esta acción. En el caso de las mujeres jóvenes, el pedagogo insistía en la necesidad de prestar mucha atención a la manera en que se llevaran los cursos, pues este sector de la población era muy distinto a todos los demás porque potencialmente estas muchachas podían constituir hogares propios en donde, por estar mejor preparadas, se lograría más rápido el cambio esperado; de modo que la Escuela debería preparar cursos distintos a los destinados a las mujeres casadas, cuyos intereses diferían de los de aquéllas.

3) La organización de la educación formal de los niños

Rafael Ramírez pedía en primer término un local lo suficientemente cómodo, amplio y aireado, con algunos anexos para los trabajos propios de la Institución entre ellos: gallineros, establos, campos de juego, sala de reuniones, biblioteca, bodegas, baños, excusados, dispensario, habitaciones para el (los) maestro (s), etc.

Toda vez que se pudiera contar con un lugar más o menos equipado, el siguiente paso apuntaba a conseguir que un gran número de niños se matriculasen, para lo cual se necesitaba levantar censos que mostraran las necesidades y poder planear sus cursos. Después de conocerse la situación se comenzaba a trabajar en los programas, las actividades, los medios. (Para una explicación más detallada véase la parte referida a " Didáctica " de este mismo capítulo).

4) La supervisión de la Escuela Rural

Aún cuando ésta fue una táctica que se diseñó para coadyuvar a las Escuelas Rurales -por lo que se considera un sistema periférico de ellas- es importante mencionar aunque sea generalmente algunos rasgos sobresalientes.

La supervisión escolar tenía como objetivos fundamentales: servir de enlace entre la S.E.P. y las comunidades campesinas y cuidar de que el sistema de Escuelas se desarrollara en óptimas condiciones, para lo que enviaba constantemente supervisores a estos centros. En este sentido algunas de sus tareas se relacionaban con...

- a) Las Escuelas - Es decir, tanto de sus aspectos de orden material (condiciones del local, del mobiliario, instalaciones,...), de organización (horarios adecuados, documentación, cursos mixtos, cursos para adultos,...) así como de programas (desarrollo de acuerdo con los fines y valores que se pretendía inculcar en la población).
- b) El Personal Docente - Para elevar el nivel profesional de los maestros al estimularlos con visitas constantes de supervisores, así como con boletines, circulares, ...
- c) El progreso económico, social y educativo de todas las comunidades rurales.

.El Maestro

El educador veracruzano consideraba al maestro rural como:
" el agente a quien hemos confiado la dura pero hermosa tarea de incorporar

al progreso a la población retardada del país, integrada por el campesino y el indígena " (38).

La labor del maestro era elevar las condiciones de vida de la gente del campo, modificar sus pautas de conducta, sus condiciones sociales. Para conseguir este cambio no bastaba con enseñar el alfabeto y los rudimentos de cálculo, ya que este simple hecho no garantizaba la transformación social. El papel tradicional del docente tenía que sufrir entonces una modificación radical. Su trabajo puramente académico se debía considerar en un plano secundario, pues la misión fundamental que le asigna Ramírez es la de promover el progreso comunal, para lo cual necesitaba asumir una posición de " líder ", de " agitador social ". Su papel no debía limitarse a la formación del niño, su verdadera misión debía incluir la educación de adultos y muy particularmente, su tarea debía encaminarse a unificar a la gente en grupos sociales, animados por una vida de intereses recíprocos, comunal en suma. De ser un " simple maestro " tenía que convertirse además en un trabajador social, ser el iniciador y ejecutor de obras, pero principalmente, ser consejero y guía para que, en última instancia, fuera la misma comunidad la que determinara sus necesidades, sus problemas y que decidiera de manera organizada la mejor forma de resolverlos.

Por tales razones, Ramírez consideraba que el maestro rural debía poseer las siguientes características: tener vocación o cuando menos, aptitudes para el magisterio rural; tener una personalidad fuerte para poder desempeñar de la mejor manera su papel de líder, de trabajador social; tener amplios conocimientos del medio rural y de sus problemas; tener nociones de medicina, para poder luchar contra las enfermedades más comunes (generalmente la Escuela era la única agencia promotora de la salud y en muchos casos, el maestro debía desempeñar labores paramédicas) (39) y conocer técnicas de agricultura, crianza de animales, para promover la transformación de las prácticas anacrónicas utilizadas por el campesino (40).

.El Alumno

La Escuela Rural toma como punto central de su trabajo al alumno. El maestro y el programa deberán de sujetarse a las características

y necesidades de éste, teniendo en consideración los fines generales de la educación. Pero si bien es cierto que en la Escuela Rural el alumno es el punto central de atención, no es el niño el sujeto principal a quien van dirigidos todos los esfuerzos. El verdadero sujeto de la educación es la comunidad entera, considerando a los niños sólo como un elemento constitutivo de ésta.

.Didáctica

El educador veracruzano sostuvo, como se dijo, que el proceso educativo se desarrolla de manera continua e ininterrumpida a lo largo de la existencia del individuo y en esencia dicho proceso no es más que la adquisición constante de experiencia que se va acumulando (41). De manera sintética se podría decir que para Ramírez la cuestión fundamental que debe aprenderse en la Escuela es la vida y la mejor forma en que se puede aprender es viviéndola (42). Bajo esta consideración y tomando en cuenta que del acto pedagógico -maestro, alumno y programa- el punto central de la Escuela Rural Mexicana era el alumno, el proceso de enseñanza-aprendizaje debía desarrollarse de acuerdo con las necesidades e intereses del educando de la manera más natural y directa posible. De esta forma el educador adopta el principio de actividad (o de la auto-actividad del educando) como el mejor modo para adquirir actitudes, hábitos, conocimientos o experiencia en suma.

.El Proceso Enseñanza-Aprendizaje

Rafael Ramírez apuntaba que la enseñanza y el aprendizaje son dos actividades íntimamente ligadas entre sí en el proceso educativo, pero es necesario observar que cada una presenta características, objetivos y problemas particulares y para efectos de estudio se les debía analizar por separado.

. Aprendizaje

La educación es producto de un aprendizaje y el maestro Ramirez definió este último como: " Un proceso de cambio del sujeto (...) que consiste en sufrir la experiencia, después de interceptarla a la luz de experiencias anteriores y luego, en asimilarla, incorporándola a la masa que ya se tiene acumulada en el espíritu, incorporación que no puede efectuarse sino mediante una reorganización total de la experiencia, a fin de que la nueva encuentre el sitio más apropiado para encadenarse y funcionar o actuar cuando la vida reclama su concurso " (43).

Aún cuando teóricamente el proceso de aprendizaje sólo es uno, en la realidad pueden presentarse en distintas formas a causa de los diversos tipos de experiencias. En términos generales estas modalidades se pueden agrupar como:

- 1) APRENDIZAJE MOTOR - En este proceso predominan las actividades corporales de naturaleza esencialmente motora. Hacen del deseo o necesidad del sujeto y la repetición de ejercicios es importante para su adquisición. Originalmente intervienen de manera transitoria los procesos mentales, pero gradualmente se retiran para dejar que la respuesta se realice automáticamente.

- 2) APRENDIZAJE DE HABITOS Y HABILIDADES MENTALES - La conducta es la forma de comportamiento ante una situación determinada. La modalidad más elemental se le denomina hábito (que es la conexión automática entre el estímulo y la respuesta satisfactoria). La modalidad más compleja se le conoce como habilidad y consiste en el encadenamiento bien organizado de hábitos. La repetición juega un papel importante para su fijación y aunque en un principio los procesos mentales son necesarios en ambos casos, paulatinamente se retiran para dejar que operen automáticamente.

3) FORMACION DE ASOCIACIONES DE IDEAS Y APRENDIZAJE MNEMOTECNICO- Este proceso es similar al que se realiza en el caso de los hábitos y habilidades. También aquí la repetición se considera de suma importancia, ya que en un principio intervenen procesos mentales, pero posteriormente desaparecen al volverse automática la respuesta.

4) APRENDIZAJE DE IDEAS Y CONOCIMIENTOS - Este proceso parte del conocimiento más simple que es la sensación (o sea, la respuesta más elemental e inmediata a un estímulo de los sentidos). El sistema organizado de sensaciones relacionado con un ser u objeto se conoce como percepción y es una forma más compleja de conocimiento. Pero toda vez que los seres u objetos ya no están presentes ante los sentidos, las percepciones, mediante elaboraciones mentales, se transforman en ideas. La suma total de ideas sobre el objeto o ser se denomina conocimiento. El conocimiento, como sistema de ideas, es progresivo a medida que la experiencia sobre los seres aumenta y suele adoptar cualquiera de estas dos formas...

a) Conocimiento Empírico (o práctico), en donde las ideas no están lógicamente organizadas, o en otros términos, como la experiencia personal las recogió del medio circundante.

b) Conocimiento Científico, en el cual las ideas se presentan organizadas lógicamente, es decir, conectadas entre sí de acuerdo con sus relaciones íntimas.

La adquisición de ideas abstractas sufre un proceso análogo al de las ideas concretas, la diferencia radica en que el proceso suele ser más laborioso, ya que para ello se necesita hacer comparaciones, inducciones, generalizaciones y abstracciones, funciones que operan a partir de experiencias variadas y abundantes.

5) ADQUISICION DEL PODER PARA PENSAR Y REFLEXIONAR - El pensamiento y la reflexión se utilizan cada vez que se presenta una situación nueva o problemática para el sujeto. La mente

entra en actividad y pone en juego su capacidad de estudio e indagación a través de la inducción y deducción, de tal suerte que este razonamiento se convierte en una forma de aprendizaje. El pensamiento reflexivo o esencialmente intelectual es una corriente ordenada y conexa de cosas pensadas con dirección precisa, que marcha hacia una meta: la de encontrar solución a un problema. Las partes que constituyen el acto de pensar se pueden descomponer en las siguientes etapas...

- a) " Un exámen cuidadoso, atento y activo de la situación con el propósito de entenderla y con el ánimo de percibir con claridad sus datos esenciales y las relaciones que guardan entre sí. Este exámen envuelve la idea de observar y explorar la situación problemática.
- b) Una concienzuda exploración interior nuestra, tratando de indagar si en la experiencia que poseemos hay ideas generales o concretas que puedan servirnos como solución o por lo menos para formular un plan para encontrarla;
- c) Elaboración de una hipótesis o proyecto de la posible solución;
- d) Una labor de investigación o estudio que tenga por objeto recoger hechos suficientes que confirmen o nieguen la solución sugerida por la hipótesis " (44).

- 6) APRENDIZAJE DE IDEALES, ACTITUDES Y APRECIACIONES - Este proceso se desarrolla en forma análoga al de aprendizaje de ideas abstractas, con la diferencia de que éstas deben estar teñidas de emoción (45).

Ramírez señaló que los distintos tipos de aprendizaje mencionados tienen en mayor o menor grado, elementos de los otros. Por tanto, los productos del aprendizaje son el resultado de la combinación de distintos aspectos, de los cuales predomina alguna característica. De este modo el

siguiente cuadro ilustra tales diferencias:

- a) " Destrezas Motoras - Incluyen hábitos y habilidades de tipo esencialmente motor (la escritura, el dibujo, labores de cocina, deportes, el cuidado de animales domésticos, algunos oficios rurales, algunas prácticas agrícolas ...)
- b) Hábitos y habilidades mentales - Incluyen hábitos y habilidades de naturaleza esencialmente mental (ejecución de operaciones de aritmética, la ortografía, ' las Tablas de Multiplicar ',...)
- c) Memorizaciones - Esencialmente implican la retención y asociaciones de ideas (tales como la recitación, etc.)
- d) Conceptos, nociones y conocimientos - Incluyen ideas abstractas (tales como dureza, constancia, fragilidad, utilidad, etc.)
- e) Capacidad para pensar y reflexionar
- f) Actitudes, ideales y apreciaciones - En estos productos predominan procesos de naturaleza emocional (lealtad, puntualidad, decencia, bondad; actitudes pacíficas, repulsivas, graciosas, benévolas; apreciaciones estéticas de belleza, virtud, etc.) " (46).

A la luz de esta concepción de aprendizaje, el pedagogo marcó dos características notables:

- 1) Que el aprendizaje sólo puede ser realizado precisamente por el aprendiz
- 2) Que el comportamiento del educando para aprender debía desarrollarse en forma activa, de acuerdo con sus necesidades, intereses y propósitos ante una situación o hecho. O en otras palabras, que el mejor modo que tiene el sujeto de aprender las cosas es haciéndolas por sí mismo. La actividad que desarrolla debe ser entendida como aquélla que realiza con un sentido

y un fin, con base en una necesidad sentida y percibida claramente. Así más que aprendizaje activo debe considerársele como funcional (47).

. Enseñanza

La enseñanza es la actividad propia del maestro. Tradicionalmente se tenía la idea de que la enseñanza debía estar basada en la instrucción del sujeto, a partir de " conocimientos perfectamente hechos, convenientemente organizados, dispuestos y listos para almacenarse en las bodegas interiores " (48). Bajo esta concepción, el énfasis del proceso enseñanza-aprendizaje recaía en la labor del docente, por lo que la actividad que desplegaba el maestro era muy grande en comparación con la del alumno, el cual permanecía inactivo, pasivo y en actitud receptiva, dando como resultado lentos progresos en el aprendizaje.

Ramírez explicó que la falacia de tal idea radicaba en negar que el aprendizaje sólo pudiese ser realizado precisamente por el aprendiz en forma activa. De tal suerte que al maestro sólo correspondía señalar rutas para la actividad mental o física y " crear la situación para aprender y disponer el escenario en el que el aprendizaje ha de realizarse " (49 ...). De lo anterior se desprende que la enseñanza, al igual que el aprendizaje, requería de actividad; pero en este caso, la conducta y funciones del docente deberían ajustarse a las necesidades, intereses y propósitos del aprendiz y atender además, sus modos de adquisición y capacidades para garantizar que el aprendizaje fuera lo más perfecto y definitivo posible (50).

De este modo las tareas del docente se deberían centrar en los siguientes puntos, de acuerdo con una meta entendida y apreciada por los alumnos desde el comienzo de la labor:

- 1) PROVOCAR LA ACTIVIDAD DE LOS EDUCANDOS - (a partir de un estudio o indagación)
- 2) MOTIVAR LA ACTIVIDAD DE LOS ALUMNOS - (para despertar su interés y su resolución firme de empeñar los ánimos en el trabajo)
- 3) GUIAR Y/O ENCAUZAR LA ACTIVIDAD DE LOS EDUCANDOS - (para evitar que la actividad tome rumbos indeseables y se desvíe del objetivo)
- 4) DETERMINAR EL RITMO MAS CONVENIENTE DE LA ACTIVIDAD DE LOS ALUMNOS
- 5) SUMINISTRAR LA INFORMACION NECESARIA EN LOS MOMENTOS OPORTUNOS- (para garantizar mejores resultados) (51).

.La Motivación en la Enseñanza

La motivación en la enseñanza se encuentra vinculada con el interés y la atención del alumno (52). El interés, que no es otra cosa que una actitud, suele ir acompañado de la atención, que Ramírez definió como "la habilidad de la mente para enfocar hacia ella un objeto determinado, con el propósito de estudiarlo o conocerlo". Se puede afirmar entonces que "a mayor interés puesto sobre un objeto, corresponde una mayor suma de atención" (53) y en este orden de ideas, se infiere que cuando el interés se distribuye sobre varias cosas, la atención se verá interferida para adquirir conocimientos o ideas.

Una de las tareas que corresponde al maestro es precisamente la de motivar la actividad del alumno. Si se toma en cuenta lo anteriormente dicho, la labor inicial estará encaminada a lograr el interés del educando (el cual puede partir de tendencias naturales o preocupaciones actuales) para que posteriormente aparezca la atención sobre el objeto de estudio.

La actividad que se desarrolla sobre un interés real origina una concentración o atención de las capacidades mentales y corporales. Además genera un máximo de esfuerzo para lograr que el objetivo se cumpla de la manera más perfecta e íntegra posible.

. El Programa Escolar

En forma general el educador veracruzano determinó que en el programa están vertidas todas aquellas nociones y conocimientos que constituyen la parte más valiosa de la experiencia y sabiduría de la raza y su contenido además, incluye las actitudes, aspiraciones e ideales del grupo, para asegurar la supervivencia y continuidad del progreso de la sociedad. En este sentido, la experiencia más valiosa del grupo es seleccionada, condensada y clasificada en programas, los cuales se organizan en forma de materias de estudio, en donde los conocimientos están ordenados conforme a una estructura, aislados unos de otros y perfectamente diferenciados. Las nociones se agrupan bajo ciertos principios lógicos y abstractos que se conectan con otros principios más generales y amplios (54).

Ramírez concluyó que estos programas por sí mismos no eran ni buenos ni malos. El problema se generaba a partir de la incorrecta interpretación que los maestros hacían de éstos, ya que se empeñaban en verlos como una colección fría y abstracta de conocimientos racionales, puros y eslabonados, que debían transmitirse por medio de la enseñanza, desvirtuando con ello, la base de la experiencia real que había producido tales nociones. Asimismo, esta actitud provocaba una desvinculación entre la experiencia e intereses del educando y el programa, que se ponía de manifiesto en tres aspectos de acuerdo con las características particulares de éstos:

- a) La experiencia del educando y las nociones de los programas, son el producto de experiencias concretas y reales que la humanidad ha acumulado a lo largo del tiempo. Pero toda vez que

estas nociones se han llegado a establecer como las diversas materias escolares, se presentan de manera tan abstracta e impersonal que no logran despertar el interés del educando para aprenderlas. Esto se debe en gran medida, a que la experiencia del educando es personal y social, esto significa que sólo cuando los conocimientos logran conectarse con experiencias reales, concretas sociales y vivas, generan un verdadero interés en el sujeto, lo cual favorece la acción para prenderlos.

- b) La unidad vital del educando y la lógica de los programas; para el alumno, la experiencia constituye una unidad vital, en donde las nociones y actividades no pueden separarse o aislarse, porque se encuentran fundidas, unificadas e íntimamente ligadas entre sí. En los programas, los contenidos se encuentran diferenciados, aislados entre sí y organizados de manera lógica, por lo que la unidad vital no a - parece.
- c) Los lazos de conexión de la experiencia del alumno y los lazos de los programas de estudio. Básicamente la forma que tienen los alumnos para conectar sus experiencias y nociones parten de lazos emotivos de la vida personal y social del sujeto, compuesta por intereses, simpatías, aversiones, etc. mientras que en los programas, las nociones se agrupan de acuerdo con principios intelectuales y abstractos que se derivan lógicamente de otros principios más amplios y generales.

Ramírez propuso que para solucionar el problema era necesario considerar que el programa escolar está formado "no por abstracciones, sino (por) una real experiencia, (...) una experiencia más

amplia que el (alumno) debe adquirir, partiendo de la tosca y reducida que posee " (56). La interpretación del programa por el docente, debe iniciar con la idea de que éste es un resumen de la experiencia de la raza y que debe adecuarse a las necesidades del alumno, conforme a sus experiencias en la vida social, de este modo se encontrará que existen puntos de unión entre el programa y el educando y se motivará el interés de este último para aprender los conocimientos allí depositados.

.Método

Para Ramírez la mejor forma de enseñar debía ser " Aquélla que se aproximara más al modo como trabaja la mente de los alumnos que tienen necesidad o interés de aprender algo " (57). Por tanto el método que consideraba como idóneo debería ser aquél en que se ajustara el proceso de enseñanza con el de aprendizaje, para que éste fuera lo más perfecto. Como tal método era para el pedagogo sólo un arquetipo, recreando el empleo de otros procedimientos que, aún cuando representaban un intento de acercamiento al modelo que proponía, juzgaba que podía cumplir con la misión de hacer activo el aprendizaje y reorientar positivamente la labor docente. Sin embargo, debía entenderse que tales métodos no eran únicos, exclusivos o definitivos, por más que fueran eficaces, lo importante para él era que se siguieran ensayando nuevos sistemas para consolidar una mejor forma de educación. Los métodos que proponía eran:

- a) El Método de Proyectos
- b) El Método de Problemas
- c) El Método de los Centros de Interés

. El Método de Proyectos

Este método estaba basado en la idea de que un proyecto es " Una actividad que nace o surge de una necesidad o deseo percibidos con claridad y sentidos hondamente y que se encaminan rectamente a darles

cumplida satisfacción " (58); en este sentido, la actividad es tomada como una unidad de trabajo.

La forma como debía conducirse el proyecto para alcanzar el éxito, era de acuerdo con una orden natural es decir, descomponiéndolo en sus diversas partes naturales (a manera de eslabones de una cadena) determinando su número a partir del punto inicial (que es la necesidad) y del final (que es la plena terminación con la consiguiente satisfacción); y luego realizar las tareas una por una, a partir de la primera. Al trabajar cada parte o eslabón del proyecto, se requería de conocimiento, de información precisa y oportuna de las distintas materias de enseñanza (59), y de los conocimientos y recursos de que disponían los alumnos, de tal suerte que siendo fácilmente observables las partes constitutivas del proyecto y sus finalidades, la motivación de los educandos hacia las labores estaría garantizada. Aunque en esencia todos los proyectos se desarrollan del mismo modo, el criterio de clasificación que utilizó Ramírez estaba basado en el tipo de actividad predominante que se manifestaba en cada proyecto. De esta forma señaló que había proyectos de carácter constructivo, de organización, de imitación, de actividades de adultos, de adiestramiento y de problemas (este último que es estimado como un caso aparte y que se estudiará en su oportunidad).

Este método era considerado por el educador veracruzano como especialmente fructífero en el medio rural, ya que las múltiples carencias y necesidades constituían una fuente inspiradora e inagotable de proyectos, y la actividad que de éstos emanaba podría estar impregnada de un alto valor social y/o comunal. Algunos ejemplos de los proyectos factibles de realizarse serían: introducir agua en las comunidades, construir mercados, montar un molino de nixtamal, etc., (60).

El Método de Problemas (61)

La vida diaria suele plantear situaciones complicadas , ante las cuales el sujeto se muestra perplejo, dubitativo y no acierta a encontrar la conducta adecuada a seguir. En esos momentos sopesa, mide

todas las circunstancias y despliega esfuerzos intelectualizados para tomar una resolución definitiva. Tal caso es lo que Ramírez concibe como la actividad del pensamiento reflexivo. Esta forma de pensamiento puede ser encauzada como un buen método de enseñanza y resultaría de mayor valía si a los problemas planteados se les da un enfoque profundamente social para hacerlos más interesantes, vitales y provechosos.

Este método origina un trabajo de carácter puramente intelectual, aunque en algunas etapas por las que atraviesa puedan aparecer actividades motrices o de otra índole. Los lineamientos generales por los cuales debe plantearse un problema son: primero, que su enunciado sea genuino, preciso y claro, expresado en un lenguaje apropiado para los alumnos. Después, que despierte el interés de su resolución para motivar el trabajo y favorecer las tendencias de análisis y atención; además debe estimular el recuerdo de experiencias y habilidades anteriores y provocar una actitud de búsqueda y/o consulta para adquirir la información necesaria que se ignore. Asimismo, el problema debe poder descomponerse en pequeñas unidades completas para que puedan plantearse como problemas menores y arrojar respuestas parciales que en suma, puedan integrarse a la solución del problema generalmente planteado. Finalmente el problema debe generar material abundante para discusiones y/o debates (G2).

Este procedimiento bien puede aplicarse a todas las asignaturas escolares o trabajos comunales, pero una desventaja que presenta es que no es eficaz con los niños pequeños, ya que requiere de esfuerzos demasiado intelectualizados, de ciertas habilidades y experiencias acumuladas, con las que no cuentan los pequeños. Con niños mayores o con adultos, este método sí resulta adecuado, aunque es necesario que se combine con otros procedimientos para lograr mejores resultados.

. El Método de los Centros de Interés

Este método era recomendado por Ramírez especialmente para los niños muy pequeños, por considerar que con personas mayores perdía efectividad.

El definía como centro de interés a " todo trabajo, toda actividad o toda ocupación que logre interesar a los niños y (mantenga) cautiva su atención " (63), pero particularmente se refería aquellas actividades que de manera natural, captan desde un principio el interés, lo estimulan y lo incrementan durante un lapso regularmente largo. Los centros de interés debían basarse, desde el principio, en una meta muy precisa para que pudiera ser captada y deseada profundamente por los alumnos. Este procedimiento debía de apoyarse fundamentalmente, sobre los instintos y tendencias naturales de los alumnos (64) para despertar en su ánimo una sensación de satisfacción, de placer al realizar las actividades. Es claro que en éste método lo más importante es la actividad presente, es el hacer los trabajos " por el mero placer de gozar haciéndolas y nada más " (65).

Las etapas por las que atraviesa un centro de interés no debían ser necesariamente rigurosas en su número, ni en su orden. Después de apoyarlos en los intereses, instintos, tendencias y deseos del alumno y de haber fijado una meta adecuada, debía encauzarse por un camino recto, para evitar que se perdiese de vista el objetivo central y procurar concluir cada etapa con una sensación de éxito. Las correlaciones mentales sólo debían ser hechas, proporcionando la información necesaria, de manera precisa, en el momento oportuno (ni antes, ni después) y sin tomar en cuenta la asignatura a la que correspondía tal información.

.La Individualización de la Enseñanza

Ramírez suponía que no todos los alumnos tenían la misma capacidad, ni la misma facilidad para aprender. Las diferencias también se hacían patentes en cuanto al modo y ritmo de trabajo. Lo importante para él era hacer comprender a los maestros que la labor docente había de estar orientada a impartir una enseñanza " a la medida en cuanto a tamaño o magnitud, así como en cuanto estilo y método " (66).

Para lograr el mayor rendimiento de los educandos, el maestro sugería organizarlos de tal forma que pudieran descomponerse en tres secciones

de acuerdo con su capacidad: la inferior, la mediana y la superior. Una vez consideradas las características de cada división se debía prestar la atención conveniente a cada una de ellas para conseguir que avanzaran simultáneamente pero no de forma homogénea (67).

Esta diferenciación debía marcarse tanto en los programas como en los métodos. Los programas habían de formularse para cada materia en forma triple: uno con contenidos más ligeros y magnitud más corta. Otro programa con mediana extensión y el tercero, con un contenido más amplio, todos ellos con la cantidad de información necesaria para que pudieran asimilarla los alumnos. Los métodos por otra parte, debían de ser más objetivos y prácticos para los educandos menos brillantes (por ejemplo, los centros de interés o los de proyectos en sus diversas modalidades) y más intelectualizados para aquéllos cuya capacidad fuera superior (como el de problemas). De esta forma se evitaría el atraso de los alumnos menos capaces y la pérdida de tiempo de los más adelantados.

. Actividades Didácticas

El educador determinó que las lecciones que impartieran los maestros en las escuelas rurales fueran momentáneas y oportunas, para dejar que el alumno desarrollara las actividades por sí mismo. El juzgó que las instrucciones breves, precisas, sencillas y concretas; los consejos y observaciones valían más que las lecciones que tradicionalmente eran impartidas en los salones de clase, ya que para desenvolver la conducta por medio de la experiencia, eran necesarios dos esfuerzos por parte del educando: el primero para adquirirla y el segundo, para la expresión de la experiencia lograda; y sólo en condiciones apropiadas y desarrollando la actividad realmente, podrían realizarse tales esfuerzos. Es por eso que Ramírez sugería que el salón de clases fuera usado únicamente para impartir aquellos aspectos educativos que no pudieran transmitirse sobre el terreno de trabajo como la escritura, la lectura, el dibujo y algunas tareas de correlación de materias (68).

.Medios Didácticos

Ramírez pensaba que la mejor manera de promover el progreso y la integración de los campesinos era a través de una aproximación natural a las actividades básicas del agro tales como la agricultura, industrias y oficios rurales, etc., y de esta forma arreglar las condiciones para que el alumno se moviera, actuase, ejecutase e hiciera las cosas por sí mismo. El medio rural ofrecía una amplia gama de oportunidades para hacer efectivo el principio de la acción dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, entre los cuales se tienen:

a) EL HUERTO ESCOLAR (Uno de los medios didácticos más importantes en el proceso enseñanza-aprendizaje). Las ventajas que ofrecía este medio eran que ponían al sujeto en contacto directo e íntimo con el medio natural y favorecía la observación y estudio tanto como a la práctica que se ejecutaba al sembrar y recoger la cosecha. Además estimulaba la aplicación de conocimientos tales como la geografía, el dibujo, la matemática (para medir y trazar) y comercio (para vender los productos obtenidos) entre otras nociones. Asimismo el huerto podría inspirar actitudes y hábitos de gran valor como la constancia, la perseverancia y la responsabilidad, el orden metódico (a través del cuidado de herramientas y de la observación registrada en notas) y apreciaciones estéticas (por el cultivo de flores de ornato).

Otra ventaja que ofrecía la huerta era que en razón del ejercicio ejercido por la prácticas agrícolas, la salud y el vigor físico resultaban altamente beneficiados, especialmente en los niños, ya que estimulaba su crecimiento corporal y mental. Por otra parte, debe mencionarse que el educador veracruzano estimaba que por este medio podían trabajarse dos asuntos de suma importancia en la labor de integración del campesino:

1) Provocar la transformación completa de los procedimientos para el cultivo de la tierra, con prácticas científicas, apoyando con ello la agricultura.

2) Desarrollar las actitudes sociales necesarias para la comunidad. Las parcelas del huerto se podrían trabajar de manera individual o colectiva. La primera modalidad ayudaría a adquirir responsabilidad, pero en la segunda modalidad se fomentarían los sentimientos de ayuda y cooperación mutuos.

Otra variable de este medio era la que se desarrollaba en los propios hogares de los alumnos y que Ramírez denominó "Huerto a domicilio". Tales huertos podían apoyar la acción educativa a condición de que se combinaran con los trabajos de los huertos escolares, ya que se corría el riesgo de matar el espíritu de compañerismo y cooperación si no se orientaba de forma adecuada.

b) LA BIBLIOTECA ESCOLAR Y COMUNAL - En este centro se debería contar con un acervo de libros de agricultura, industrias rurales, tratados sobre crianza y manejo de animales, así como otras temas afines, todo ello con objeto de resolver las dudas de los alumnos y como fuente de consulta e ilustración para todos los habitantes. Pero además de obras científicas o manuales, se debería contar con textos literarios y diarios o revistas, con miras a fomentar el sano entretenimiento de toda la comunidad.

c) LOS MUSEOS ESCOLARES - En este sitio se podrían exhibir los productos agrícolas y naturales de la región, así como informaciones y datos geográficos, históricos y de costumbres. Además, modelos escala de establos, gallineros, silos; modelos de cajas germinadoras, colecciones de minerales, plantas y demás objetos y conocimientos de interés vital para los campesinos. Por medio del intercambio de tales objetos con los de otros museos de las distintas regiones se enriquecerían los acervos de las galerías escolares.

d) EL LABORATORIO AGRICOLA Y EL LABORATORIO DE CLASE - En el huerto escolar era necesario reservar un lote para demostración, que se convertiría en "un laboratorio agrícola viviente". Este lugar podría servir para efectos experimentales, tales como las diferencias de un mismo cultivo hecho en diversas condiciones o sea, en terrenos

abonados, cuidados y preparados de distinta forma o con semillas de variada calidad. Con modelos de cultivos o un sinnúmero de prácticas relacionadas con la agricultura. El laboratorio de clase era una prolongación del laboratorio agrícola, pues se podría improvisar en cualquier sitio y realizar experiencias de orden botánico, (como por ejemplo, la función clorofiliana, la transpiración, etc.).

e) EXHIBICIONES Y FERIAS ESCOLARES - Las exposiciones frecuentes de trabajos realizados por los alumnos constituían, a decir de Ramírez, uno de los factores más importantes para conseguir y mantener vivo el interés de éstos y en general de la comunidad, por las actividades que desempeñaba la escuela rural. Estas exhibiciones podrían organizarse a manera de mercado (para darle salida a los productos hechos en la escuela) o bien, con un carácter de verdaderas ferias, ya de la misma comunidad o de toda una zona o distrito.

f) LOS CLUBES - Este tipo de agrupaciones podían favorecer el espíritu social de la comunidad, alentando la acción conjunta para el progreso local y además, estimular a los alumnos a desplegar mayor empeño y esfuerzo en las actividades escolares. Las acciones podrían estar orientadas, entre otros aspectos, a promover la salud y bienestar de la comunidad (por medio de campañas antialcohólicas, de limpieza y salud pública...); para fomentar el deporte y la recreación (asociaciones de carácter musical, teatral, deportivo y de baile ...). De igual modo podrían constituirse como sociedades de estudio, las cuales trabajarían en el análisis de proyectos que tendieran a mejorar las condiciones de la vida rural, en este sentido podrían abocarse a cuestiones tales como cultivos que rinden mayores ganancias y la industrialización de recursos naturales de la región, entre otros.

Además de los medios didácticos señalados, Ramírez consideraba que existían muchos otros que igualmente podrían emplearse en el medio rural como el teatro, el cine, las cooperativas agrícolas refaccionarias, entre otros (69).

.Estimación del Rendimiento Enseñanza-Aprendizaje

La forma de estimación para verificar el rendimiento enseñanza-aprendizaje que proponía Ramírez, era una prueba de aprovechamiento que estaba enfocada a detectar y medir lo que los alumnos habían aprendido o hecho en determinada materia. Por este medio el maestro lograría por una parte, constatar la eficiencia de su propio desempeño docente y por otra, los progresos del educando. El examen debería englobar todos los aspectos de la materia enseñada (no sólo fragmentos tomados al azar) y realizarse periódicamente.

Para el diseño y construcción del instrumento, el pedagogo encontraba adecuado el sistema de estandarización de los exámenes porque permitía desarrollar un método objetivo de medición a partir de un aprovechamiento medio o representativo (70). Además lograba:

- a) Eliminar la apreciación subjetiva
- b) Medir toda la cantidad de materia asimilada y ...
- c) Obtener el mayor grado de exactitud en la medición.

Este tipo de instrumento alcanzaría mejores resultados a condición de que:

- 1) Se consiguiera la unificación de criterios en cuanto a la determinación de todos los aspectos esenciales de la materia enseñada
- 2) Que se utilizara en todas partes el mismo patrón para medir.

CONCLUSIONES PARCIALES

1) Los criterios pedagógicos de Rafael Ramírez fueron determinados por las condiciones socio-políticas y económicas que vivió el país durante la segunda década del siglo XX.

2) El sistema educativo propuesto por Ramírez se encaminaba a resolver una de las principales preocupaciones del Gobierno mexicano que era lograr la conformación de la Nación. Como consecuencia de ello la teoría pedagógica de Rafael Ramírez tendría las siguientes características:

- SOCIALIZADORA. Ya que estaba encaminada a compactar a la gente en grupos sociales, es decir, animados por una vida colectiva.
- EXTRAESCOLAR. Porque considera que el proceso educativo realizado fuera del aula es más importante y definitivo que el proceso formal.
- ACTIVA. Porque supone que la actividad del educando, a partir de sus necesidades e intereses, es el mejor modo para adquirir actitudes, hábitos, conocimientos, etc.
- VITAL. Porque pretendía enseñar al campesino en la práctica, aquellos conocimientos que le permitieran mejorar sus condiciones de vida y desarrollarse.
- CENTRADA EN LA EDUCACION DE LA COMUNIDAD. Puesto que dirige la atención a la población total de la comunidad (niños, adultos, ancianos, hombres o mujeres) y contemplaba a cada grupo según

sus necesidades e intereses.

- ATENCION ESPECIAL AL ADULTO. Pues entiende que los adultos requieren de una educación diferenciada a la de los niños, ya que aquéllos tienen otras aspiraciones, necesidades, circunstancias ...

REFERENCIAS - CAPITULO 3

- (1) Rafael Ramírez y la Escuela Rural Mexicana. (Documento sin paginación).
- (2) AGUIRRE BELTRAN, G. " Introducción " en RAMIREZ, RAFAEL. La Escuela Rural Mexicana. pp. 16-17.
- (3) Ibid. p. 14
- (4) Ibid. p. 25.
- (5) Véase CERNA, MANUEL M. Rafael Ramírez, adalid de la educación. p. 11-12.
- (6) Acerca de los comentarios que emitió John Dewey como resultado de esta visita, véase DEWEY, JOHN. What Mr. John Dewey thinks of the educational policies of Mexico. pp. 3-9.
- (7) Véase AGUIRRE BELTRAN, G. Op.cit. p. 23. y Rafael Ramírez y la Escuela Rural Mexicana.
- (8) BRITTON, JOHN A. Educación y Radicalismo en México. v.1, p.29.
- (9) Véase AGUIRRE BELTRAN, G. Op.cit. p. 37-38 y 46-47.
- (10) Para una lectura más detallada sobre la filiación y características de la tesis de incorporación véase AGUIRRE BELTRAN, G. Op.cit. pp. 25-32.
- (11) Ibid. p. 26 (El subrayado es mío)

- (12) La connotación del término " raza " en este caso, es el del género humano tomado en abstracto.
- (13) Véase RAMIREZ, RAFAEL. Técnicas de la enseñanza. pp. 4-7 y 110.
- (14) Ibid. p.5
- (15) Véase RAMIREZ, R. La enseñanza por la acción dentro de la Escuela Rural. pp. 7-8; RAMIREZ, R. " Qué es la Educación Rural " en La Escuela Rural Mexicana. pp. 167-168 y RAMIREZ, R. " La Educación en los Estados Unidos " en Obras Completas. v.8, p. 80.
- (16) Posteriormente, al radicalizar Ramírez su pensamiento también se señaló un séptimo punto: " La absoluta impreparación rural para trabajar decidida y concientemente por el advenimiento de un nuevo régimen social más igualitario y más justo que el régimen social en que vivimos actualmente " . RAMIREZ, R. Curso de educación rural. p. 119. También véase RAMIREZ, R. La enseñanza por la acción... pp. 7-10.
- (17) Socializar significa, que la comunidad y los maestros se empuen juntos, con interés análogo en la ejecución o resolución de una tarea o problema en común. RAMIREZ, R. " La Educación de la Población rural adulta " en LOYO BRAVO, E. La casa del pueblo y el maestro rural mexicano. p.40 y RAMIREZ, R. La Escuela Rural... p. 171.
- (18) RAMIREZ, R. La enseñanza por la acción... p. 28. Este aspecto de la definición se retomará posteriormente en la parte dedicada a la Didáctica de este mismo capítulo.
- (19) Véase RAMIREZ, R. " Los Nuevos Rumbos de la Didáctica " en JIMENEZ ALARCON, CONCEPCION. Rafael Ramírez y la Escuela Rural Mexicana. pp. 81-83.

- (20) RAMIREZ, R. " La educación Normal y la formación de los maestros rurales que México necesita " en Obras Completas. v.5, p. 183.
- (21) Los términos " amplia y completa " deben entenderse en el sentido de todo un sistema dividido en grados escolares y que abarcara desde la educación inicial hasta la educación superior, como la educación impartida en las ciudades. Recuérdese que la Escuela Rural era generalmente unitaria y por tanto, carecía de la gama de grados y modalidades de la educación urbana.
- (22) Véase Ibid. pp. 184, 202-203 y RAMIREZ, R. " La Educación en los Estados Unidos " Obras Completas. v.8, pp.41,58.
- (23) Ramírez definió el término cultura como: " Esa cosa compleja que incluye no solamente los conocimientos, sino también las creencias, las artes, las normas morales, las formas de trabajo y de recreación, las leyes y costumbres, etc., que los hombres han adquirido a través de las edades ". RAMIREZ, R. " Qué es la Escuela Rural " en La Escuela Rural Mexicana. pp. 168-169. En los centros urbanos la situación cultural se desarrollaba de forma más favorable que en el campo y por tanto los niveles eran más altos.
De lo anterior se infiere que Ramírez estimaba que la cultura que se desarrollaba en el campo era inferior y obviamente, la cultura que toma como arquetipo es la que desarrollaba el grupo social dominante que residía en las ciudades. De esta manera, se pretendía que al compactar realmente a los grupos indígenas y campesinos a la sociedad se lograra la homogeneidad y se pudiera alcanzar el orden social. Véase AGUIRRE BELTRÁN, G. Op.cit. pp. 25-26.
- (24) Véase RAMIREZ, R. " Psicología de la Vida Rural " en La Escuela Rural Mexicana. pp. 174-180.
- (25) Aunque Ramírez no hizo una lista detallada de los valores educativos, es a través de sus escritos y especialmente de su concepción sobre los fines de la educación donde se pueden encontrar algunos

(referidos concretamente o bien por inferencia) ya que el problema de los valores y los fines educativos los encontraba sumamente relacionados el maestro.

- (26) RAMIREZ, R. " Cómo dar a todo México un idioma " en Obras Completas. v.5, p.47.
- (27) AGUIRRE BELTRAN, G. Op.cit. p. 28.
- (28) Aunque esta idea fue fundamental en el pensamiento de Ramírez, es preciso apuntar que sufrió modificaciones a lo largo de su vida, pues en esta etapa ponía énfasis sobre la acción educativa a través de la elevación y homogeneización cultural. Posteriormente, ya en los años que colaboró con Narciso Bassols, su orientación viró hacia la transformación económica del agro como único modo de que se realizara una transformación social efectiva.
- (29) Ramírez insistía en la necesidad de proporcionar recreación en las comunidades campesinas, ya que en la mayoría -según él- no existía ninguna forma por más elemental o sencilla que fuese. El pensaba que por medio del cine, teatro, museos, campos deportivos o bien en simples reuniones sociales se podría lograr un avance no sólo en el aspecto recreativo, sino en la misma socialización de la comunidad.
- (30) Recuérdese que la idea de compactar a la comunidad rural socialmente al resto de la población del país, tenía como base la necesidad de aglutinarla en una sola y misma cultura, a través de un único instrumento de expresión y/o comunicación que era el español, especialmente en la población indígena.
- (31) Al radicalizar su pensamiento, el educador señaló dos fines fundamen-
tales más de la educación rural:
a) El mejoramiento de las condiciones económicas de los campesinos. Esto implica cinco aspectos...

1.- La educación como promotora de todo aquello que fuera

necesario para convertir en realidad el postulado " La tierra ha de ser precisamente de quien la trabaja ".

2.- La educación como medio para que los campesinos dominaran completamente los trabajos agrícolas y aprovecharan todos los recursos de forma racional.

3.- La educación como medio para organizar la producción rural, ya en forma colectivizada, ya como cooperativa.

4.- La educación como promotora de la elevación del salario y como difusora del crédito rural y otras prestaciones.

5.- La educación como promotora de la creación de redes carreteras y caminos, así como en la determinación de los mejores mercados para los productos del campo.

b) La transformación del régimen social actual por otro más justo e igualitario. Véase RAMIREZ, R. " Propósitos fundamentales que la educación rural mexicana debe perseguir " en LOYO BRAVO, E. Op.cit. pp. 31-36.

- (32) RAMIREZ, R. " La escuela rural de México " en Obras Completas. v.8, p.100. Debe señalarse otra vez que, por lo general, la escuela rural era de tipo unitario, es decir, que estaba constituida por un solo grupo y un maestro.
- (33) La idea sobre los rasgos socializante y operadora de servicios sociales de la escuela rural llegaron a considerarse como sinónimas. Rafael Ramírez explicó el por qué no pueden considerarse iguales tales rasgos: mientras que un aspecto cubre las necesidades fundamentales de formación de la conciencia comunal, el otro cubre sólo aspectos periféricos en el proceso educativo y aunque ambos rasgos marchan paralelamente, no debe confundirseles.
- (34) RAMIREZ, R. " La educación en los Estados Unidos " en Obras Completas. v.8, p.59.

- (35) Estas tareas comprendían labores como: crianza de animales y algunos rudimentos de industrias rurales, entre otras. Por lo que respecta a la sugerencia de los ideales, la Escuela fomentaba las representaciones al aire libre, los deportes y la lectura en las bibliotecas comunales (en caso de que las hubiera). Véase RAMIREZ, R. La enseñanza por la acción... pp.9-10.
- (36) Véase RAMIREZ, R. " La educación rural de México " y " La escuela rural de México " en Obras Completas. v.8, pp. 89-91 y 101.
- (37) Este es quizá uno de los apartados más interesantes de la teoría educativa de Ramírez, porque expone de manera muy clara la importancia de la educación de adultos en la obra que se propuso realizar, pero sobre todo porque adecuó su Escuela a las necesidades de la gente madura, ya que los entendía como tales y no como " niños crecidos ". Por si fueran pocas estas razones, debe señalarse que sus ideas aún hoy son totalmente vigentes. Para ampliar el tema véase Ramírez, R. " Organización y administración de Escuelas Rurales " en Obras Completas. v.6, pp. 23-33, 43-50.
- (38) RAMIREZ, R. " La educación en los Estados Unidos " en Obras Completas. v.8, p.49.
- (39) Resulta sorprendente la carga de trabajo que se pretende delegar a los maestros rurales, así como la serie de características que Ramírez solicitaba de éstos. En verdad sería interesante estudiar si los maestros rurales cumplían con la carga de trabajo asignada y si contaban realmente con los rasgos personales requeridos.
- (40) Como se dijo en los antecedentes de este trabajo, los primeros maestros rurales eran improvisados (la mayoría era gente que sólo sabía leer, escribir y tenían conocimientos básicos de cálculo) y se les preparaba sobre la marcha. Para ello se creó la Misión Cultural. Véase AGUIRRE BELTRAN, G. Op.cit. p. 30; consúltese también la parte referida a " José Vasconcelos, la Secretaría de Educación Pública y la Educación Rural " en el segundo capítulo de este trabajo.

- (41) Véase RAMIREZ, R. " Los Nuevos Rumbos de la Didáctica " en JIMENEZ ALARCON, C. Op.cit. p. 77. Ramírez no definió lo que él entendía por experiencia; pero se puede suponer a partir de sus escritos que el término hace referencia al conocimiento que se adquiere a partir de la comprensión de las relaciones que guardan entre sí la situación de hacer (la acción o pensamiento) y sus consecuencias.
- (42) Véase RAMIREZ, R. Técnica de la enseñanza. p. 34.
- (43) RAMIREZ, R. " Los nuevos rumbos de la didáctica " en JIMENEZ ALARCON, C. Op.cit. pp. 77-78.
- (44) Ibid. pp.93-94.
- (45) Para una lectura más detallada sobre los tipos de aprendizaje véase Ibid. pp. 84-96.
- (46) Ibid. p. 81
- (47) Véase RAMIREZ, R. Técnica de la enseñanza. pp. 51-53.
- (48) RAMIREZ, R. " Los nuevos rumbos de la didáctica " en JIMENEZ ALARCON, C. Op.cit. p. 78.
- (49) Ibid. p. 97.
- (50) Véase Ibid. p. 98.
- (51) Véase Ibid. p. 97.
- (52) La motivación es para Ramírez " descubrir o crear pautas de conducta permanentes y genuinas entre la experiencia viva (del sujeto)

y la contenida dentro del material de instrucción". RAMIREZ, R. Técnica de la enseñanza. p. 46.

- (53) RAMIREZ, R. " Los nuevos rumbos de la didáctica " en JIMENEZ ALARCON, C. Op.cit. pp. 91,92.
- (54) Véase RAMIREZ, R. Técnica de la enseñanza. pp. 10-11.
- (55) Aunque Ramírez circunscribió la cuestión del programa a la experiencia e interés del niño, también se puede extrapolar el problema hacia los adultos (especialmente campesinos, para los fines de este estudio); por tales motivos se utilizarán los términos " educando o alumno " para describir globalmente el asunto.
- (56) Ibid. p. 10
- (57) RAMIREZ, R. " Los nuevos rumbos de la didáctica " en JIMENEZ ALARCON, C. Op.cit. p. 80. Véase también en este capítulo la parte dedicada a la enseñanza.
- (58) RAMIREZ, R. Técnica de la enseñanza. p. 143.
- (59) Las correlaciones naturales, que es el nombre técnico de tales informaciones de las asignaturas, son entendidas por Ramírez como aquéllas que son necesarias y funcionales para la cabal realización de un proyecto. Las correlaciones arbitrarias, por el contrario, serían aquéllas que sin necesidad o motivo son introducidas en la práctica y que por permanecer ociosas, carecen de valor para el trabajo.
- (60) Véase Ibid. p. 145. Este método toma como fundamento las ideas de Dewey, aunque fue un discípulo de él (W. H. Kilpatrick) quien desarrolló la técnica pedagógica. No obstante que no hay una " fórmula " concreta para el procedimiento, pues cada cual lo desarrolla conforme a sus necesidades. En lo esencial éste consiste en " llevar a la escuela el mismo sentido del propósito,

del designio o proyecto que realizamos en la vida ordinaria ", de tal suerte que un problema real es llevado a la escuela y allí se pretende solucionarlo a través de los medios más adecuados. Según este método cualquier actividad puede realizarse en forma de proyecto, sin necesidad de una organización especial. Véase LUZURIAGA, LORENZO. Historia de la educación y de la pedagogía. p.238.

- (61) Véase también la parte referida a " modalidades del aprendizaje ", sobre la adquisición del poder para pensar y reflexionar.
- (62) RAMIREZ, R. Técnicas de la enseñanza. pp. 140-141.
- (63) Ibid. p. 91
- (64) Como por ejemplo el interés por los relatos, los instintos y tendencias de actividad física y constructora, de curiosidad y juego. Véase Idem.
- (65) Véase Ibid. p. 146.
- (66) Ibid. p. 193
- (67) Ramírez consideraba que dadas las condiciones del medio rural y las tareas encomendadas al maestro, sería materialmente imposible prestar atención especial a cada alumno, por lo que resolvió que el problema podría superarse agrupando a los alumnos cuyas características fueran parecidas.
- (68) Ramírez señaló que aún los niños pequeños eran capaces de correlacionar y organizar solos los conocimientos que fuesen adquiriendo.
- (69) Para ampliar el tema se recomienda leer: RAMIREZ, R. La enseñanza por la acción...

(70) Ramirez explicó que la manera para estandarizar los instrumentos de medición era examinar a un gran número de alumnos del mismo grado, de diversas escuelas y de distintas partes de la República (urbanas o rurales). Los resultados de la prueba arrojarían datos e información para lograr establecer cuál es el aprovechamiento medio para cada uno de los grados escolares. Véase RAMIREZ, R. Técnicas de la enseñanza. p. 203 (Resulta paradójico que se hable de estandarización del aprovechamiento en comunidades urbanas y rurales si se había afirmado que tales poblaciones se diferenciaban en sus necesidades e intereses).

4. BALANCE COMPARATIVO

FACTORES QUE DETERMINAN LAS TEORIAS PEDAGOGICAS

Antes de comenzar hablar de los sistemas pedagógicos propiamente, es necesario reconsiderar los factores circunstanciales en los que surgen y se desarrollan las teorías, porque son precisamente ellos los que determinan las diferencias. Los elementos que tuvieron una mayor incidencia en la trayectoria de uno y otro sistema fueron de carácter socio-cultural, económico, político e histórico, aspectos muy relacionados entre sí.

Con respecto a las raíces culturales, recuérdese que la población norteamericana era primordialmente de origen europeo con tradiciones anglosajonas, a diferencia de México, en donde la población se encontraba dividida en tres grandes núcleos constituidos por los criollos, mestizos e indígenas, cuyo legado cultural difería notablemente del norteamericano, lo que repercutía en la forma de vida, costumbres, religión, etc., conformando mentalidades distintas, que en buena medida, influirían en la aceptación de la Escuela Activa de John Dewey en este país, pues contenían valores ajenos a la ideosincracia del mexicano.

Ahora bien, los sectores que constituían la población de uno y otro país también se diferenciaban entre sí. En la Nación Americana era fundamentalmente obrera, mientras que en México los habitantes eran en su mayoría, campesinos. La teoría pedagógica por tanto, debía tomar en cuenta las características y necesidades que pueden surgir en un país con tales rasgos. Así en Norteamérica la pedagogía de Dewey se manifiesta como una respuesta al proceso "mecánico de producción" que desarrollaba el obrero en la fábrica. En México la labor educativa se encaminaba a lograr la unificación nacional y la modernización del país (principalmente en el campo) en el menor tiempo posible. Por ende, la pedagogía de Acción debía adecuarse a esa situación mexicana.

Por otra parte, cuando nace la teoría de John Dewey en los Estados Unidos, el país vive el auge de la industrialización y una etapa expansionista con lo que logra consolidar su poderío. Esta situación se ve reflejada en la educación, que intenta transmitir esos patrones mediante actitudes de disciplina, cooperación, orden y trabajo para preservar el

sistema. Lo importante en este caso es que la teoría de la Escuela Activa se formula a partir de las propias necesidades y características de la sociedad americana. Contrariamente a lo que sucede en Norteamérica, en México las ideas de John Dewey tratan de ser impuestas por Calles, pensando que si el país vecino había logrado tal nivel de progreso era en gran medida gracias a la educación por lo que los políticos mexicanos deciden importar los modelos pedagógicos, haciendo caso omiso de la realidad del país (...¿ Conciente o inconscientemente ?). En primera instancia México había pasado por una guerra civil que había trastocado las finanzas nacionales y sólo gradualmente se iba recuperando de tal suerte que a pesar de que se consideraba a la educación como una de las medidas óptimas para lograr la modernización, y no obstante todo el proselitismo en torno a ésta, no había los suficientes recursos económicos para su desenvolvimiento. Esto fue lo que en buena medida determinó las características de la teoría de Ramírez, ya que fue necesario considerar la insuficiencia de la S.E.P. para cubrir los gastos que las Escuelas Rurales requerían, de manera que las necesidades de los planteles tendrían que ser cubiertas por la misma comunidad. (Nótese que no obstante las precarias condiciones en que vivía el sector agrario, se solicitaba de éste un desembolso para solventar su educación).

Durante el Gobierno de Calles el poder se encontraba centralizado, por lo que la política se va a encaminar a consolidar al país como una nación y dar una solución a las demandas generadas en la época de la lucha armada en 1910. Desde entonces la educación, específicamente la rural, comenzaba a plantear su propia filosofía, llegando a consolidarse totalmente de 1924 a 1928 desarrollándose incluso como sistema pedagógico. Esta trayectoria de la Escuela Rural determinó los rasgos del modelo propuesto por Rafael Ramírez, por lo que las ideas de John Dewey no hicieron sino enriquecer el proyecto educativo de la Institución Mexicana, primordialmente en cuanto a su metodología.

TEORIAS PEDAGOGICAS

Toda vez que se realiza un análisis de los factores que determinan las teorías pedagógicas, es posible estudiar con nuevos elementos de juicio los principios de aquéllas en sus niveles constitutivos.

a) Nivel Filosófico:

En este nivel es en donde se encuentran mayores diferencias en los sistemas pedagógicos de Dewey y Ramírez. Ambos autores coinciden en definir a la educación como una serie de influencias o procesos por los cuales un grupo social transmite aquellos elementos que se consideran valiosos para garantizar su existencia. En este sentido señalan a la educación como una función social. En ese momento los dos pensamientos comienzan a tomar diferentes caminos. Ramírez considera que el proceso educativo teóricamente es uno, pero que en la realidad adopta diversas modalidades de acuerdo con el grupo social en que se genera. Esta premisa la fundamenta precisamente en el hecho de que la educación rural, no puede ni debe ser desarrollada del mismo modo que en las ciudades, ya que se corre el riesgo de ser inadecuada a las necesidades que plantea la vida rural. Para el educador veracruzano la dura realidad del campesino y del indígena mexicano supone trabajar de un modo diverso al que planteaba Dewey. El problema se origina a partir de las condiciones de vida de la generación adulta que habría que transformar para que posteriormente, contribuyera de manera efectiva en la transformación de los jóvenes. Por ello, considera que el radio de acción educativo no debe circunscribirse a los niños, como planteaba Dewey, sino que era necesario que el proceso adoptara un carácter continuo, no sólo de transmisión de significados y que se iniciara desde la niñez y siguiera hasta la etapa adulta (desde el principio hasta el final de la vida del ser humano). Lo que indica que el proceso educativo no se fundamenta sólo en el presente (" aquí y ahora ").

Asimismo, otro aspecto que marca una notable diferencia entre los pensamientos de ambos teóricos es la forma en la cual visualizan los fines y valores de la educación. Mientras que Dewey piensa que estos últimos son intrínsecos en el individuo, es decir que no necesita de presiones externas para realizarse, Ramírez supone que es necesario, al menos en

un principio, sugerir o imponer nuevas metas al sujeto. Por lo que respecta a los valores, si bien es cierto que los dos autores tratan de lograr una sociedad en la que participen todos los miembros activamente para mejorar sus condiciones de vida, existen diferencias en sus enfoques. El sistema axiológico de Dewey trata de conseguir una sociedad democrática basada en intereses recíprocos entre el individuo y la sociedad. Para este autor uno de los valores más importantes es la capacidad del sujeto para vivir como parte integrante de una sociedad y lograr que se equilibre su aportación personal con la que le es brindada por los demás. Por consiguiente, no es factible determinar una " tabla de valores " específicos, ya que éstos los determina la misma sociedad.

Desde el punto de vista de Ramírez, para lograr una interrelación del individuo y la sociedad, primero es necesario transformar el sistema axiológico del sujeto porque considera que los valores del campesino son obsoletos y entorpecen la labor de unificación comunal (punto de partida para la compactación nacional). Por consiguiente, algunos de los valores que la educación debía infundir serían: responsabilidad, cooperación, ayuda mutua, limpieza y amor por la patria, así como respeto a la propiedad ajena entre otros. De modo que la diferencia más notable entre ambos es la manera como vislumbran los valores. Mientras que el americano afirma que deben surgir en el seno de la comunidad, el mexicano piensa que lo mejor es imponerlos, dejando a un lado las pautas que rigen la vida del campesino.

La Escuela fue otro de los aspectos en los que se encontraron discrepancias. Ambos educadores coinciden en definirla como una institución social, pero mientras que Dewey la concibe como una comunidad en miniatura (una sociedad en embrión) porque en ella se simplifican las pautas sociales para ser aprendidas. Para Ramírez la misión de la Escuela sería organizar a la comunidad, socializarla y proporcionarle los elementos necesarios para lograr una mejor forma de vida, no de manera simplificada, sino tal como se presenta en la realidad. En efecto, la misión más importante de la Escuela era la de congregar a la gente y hacer un trabajo social con objeto de restituirles su tradicional papel educador de las nuevas generaciones.

Dentro de esta institución promotora del cambio, Dewey piensa que el maestro debe guiar y dirigir a su alumno, proporcionándole los medios para su desarrollo intelectual y emocional, todo ésto en los

límites de lo académico. Ramírez en cambio va más allá de esta idea, pues conceptualiza al maestro como " un agitador social ", por lo que sus tareas se incrementaban al fungir como: promotor y ejecutor de obras para el beneficio comunal, además de desempeñar labores parárquicas y de agricultura. También debía ser consejero y guía de la población, además de otras actividades, lo que rebasaba notablemente la idea que Dewey tenía del maestro.

b) Nivel Metodológico:

A diferencia del nivel filosófico, en éste las divergencias son menores porque, en general, Ramírez se apega a las sugerencias de Dewey.

El pedagogo veracruzano acepta el método de problemas diseñado por Dewey, pero le concede un sentido distinto, porque piensa que el sistema arrojará mejores resultados si se le da un enfoque social. Además considera que éste no es el único método al que se puede recurrir para lograr el aprendizaje ya que presenta el inconveniente de solicitar al alumno esfuerzos muy intelectualizados, impropios para un niño pequeño. Luego entonces decide utilizar otras metodologías. Así pues además del método de problemas recurre al de los centros de interés y al de proyectos (este último diseñado por uno de los discípulos de Dewey) que adecúa para lograr la compactación y socialización de la comunidad.

En especial uno de los señalamientos más importantes de Rafael Ramírez es haber destacado la importancia de utilizar métodos didácticos especialmente diseñados para el adulto, ya que tradicionalmente se empleaban los mismos para toda la población.

c) Nivel Organizativo:

En este rubro también se encuentran diferencias notables que se establecen a partir de que Dewey centra su atención en el proceso educativo formal, que supone entre otras cosas el arreglo de materias, programas, horarios, etc., en función del desarrollo del niño. Para Rafael Ramírez el problema de la organización es más amplio, porque considera imprescindible abarcar tanto la educación extraescolar como la formal. En efecto, él supone la necesidad de trabajar con la comunidad como grupo, pero también reconoce que se debe laborar con los adultos para que cada uno enriquezca su experiencia. De tal suerte que el problema consiste en diferenciar la enseñanza según la edad, el sexo y los intereses, además de arreglar los cursos de manera que se impartan regularmente y de acuerdo con los horarios más convenientes para reunir al grueso de la población.

Por lo que corresponde aspectos de orden material, es decir de mobiliario, instalaciones..., los dos autores piden locales amplios, cómodos, con instalaciones adecuadas para las prácticas educativas y muebles funcionales; pero en el caso de Ramírez, aún cuando considera todo ello importante, plantea que es posible empezar a trabajar con el mínimo indispensable de elementos ya que gradualmente, se puede ir consiguiendo lo demás.

Por otra parte, Ramírez diseñó un proyecto periférico para apoyar el sistema de Escuelas Rurales porque consideraba, dadas las condiciones existentes en el campo mexicano, que esta medida era necesaria para impulsar la labor de los maestros en su comunidad.

CONCLUSIONES GENERALES

- La Escuela Rural Mexicana que proyectó Rafael Ramírez no fue una copia del modelo de la Escuela de la Acción de John Dewey pues aquella se desarrolló de manera diferente a la norteamericana, ya que pretendió crear un sistema que respondiera a las características y necesidades del campesinado mexicano, lo que se venía intentando desde principios de siglo. Los factores circunstanciales -económicos, políticos, sociales...- fueron los que determinaron las trayectorias paralelas y los rasgos de ambas teorías, entre los que destacan: las desiguales raíces culturales que conforman mentalidades distintas; el predominio del sector rural en México frente al obrero en el caso de Norteamérica; la búsqueda de la homogeneidad y de la unificación nacional en contraste con la industrialización y el expansionismo de Estados Unidos, así como la crisis económica por la que México atravesaba como consecuencia de la lucha armada de 1910 en comparación con la época de auge que vivió el país vecino a raíz de los cambios en sus modelos de producción. Ahora bien, si fuera posible hablar de similitudes entre Dewey y Ramírez, éstas se contemplarían principalmente en el aspecto metodológico y aún así se observarían divergencias, pues la teoría americana ni se concibió ni se aplicó de manera literal por Ramírez. De lo anterior se deriva que:

1) No es posible afirmar, como lo hacen algunos autores entre ellos Mary Kay Vaughan, que la Escuela Rural fue sólo una imitación del modelo americano y una extensión de la política económica Callista y que fue articulada y concebida de manera semejante por los autores de los planes en la década de los años veintes. Es necesario considerar que no obstante los propósitos del Gobierno de Calles en cuanto a lograr la modernización del país con un enfoque económico, Ramírez junto con Sáenz da un giro a esta política y centra su atención en resolver los problemas socio-culturales del campesino (éste último uno de los factores determinantes en el " fracaso " de la Escuela Rural en 1932, según Narciso Bassols).

2) Si bien es cierto (como afirman E. Krauze y F. Arce Gurza) que la Escuela Rural Mexicana retomó algunas tesis de la Escuela de Dewey para lograr el ideal de unificación nacional, también

lo es que aquélla se fundamentó en otros principios pedagógicos y que formuló, además, sus propios postulados que enriquecieron las teorías de la Escuela Nueva.

3) Las aportaciones que hizo Rafael Ramírez a la Escuela Rural Mexicana fueron: Considerar a la Educación Extraescolar como un medio fundamental en el proceso educativo. Dar mayor apoyo a este tipo de educación en sus proyectos pedagógicos para auxiliar, promover y/o continuar el proceso de formación de los individuos. Considerar también al adulto capaz de transformarse por medio de la educación (en este sentido debe destacarse que Ramírez conceptualiza a la educación del adulto diferente a la del niño, por lo que en el diseño de sus planes, programas, horarios,... se apega a las necesidades específicas de este sector del grupo social). Asimismo, desarrollar una serie de estrategias pedagógicas en favor de la comunidad para lograr una mejor forma de vida en el medio rural.

FUENTES CONSULTADAS

FUENTES BIBLIOGRAFICAS

- AGUILAR CANIN, HECTOR. La frontera nómada: Sonora y la Revolución Mexicana. México, Siglo XXI, 1984.
- ARCE GURZA, FRANCISCO, et al. Ensayos sobre historia de la educación en México. México, El Colegio de México, 1981.
- BRITTON, JOHN A. Educación y radicalismo en México. México, S.E.P., 1976. (SEP/setentas, 287).
- BRUBACHER, J. S. " John Dewey " en CHATEAU, J. Los grandes pedagogos. México, F.C.E., 1982.
- CASTILLO, ISIDRO. México y su revolución educativa. México, Pax-México, 1965.
- CERNA, MANUEL M. Rafael Ramírez; adalid de la educación rural. México, S.E.P., 1976.
- CERNA, MANUEL M. Rafael Ramírez y el pueblo; el sentido telúrico de una vida. Doctrina de la educación rural mexicana. México, S.E.P., 1964.
- COCKCROFT, JAMES D. Precursores intelectuales de la Revolución Mexicana. (1900-1913). México, Siglo XXI, 1985.
- COLMENARES, ISMAEL, et al (Comp.) Cien años de lucha de clases en México. (1876-1976). (Lecturas de Historia de México). México, Quinto Sol, 1985. (v. II).
- COOK, KATHERINE M. La casa del pueblo: un relato acerca de la Escuelas Nuevas de Acción en México. Santiago de Chile, Pax, 1936.
- DEWEY, JOHN. Democracia y educación. Buenos Aires, Losada, 1978.

- DEWEY, JOHN. El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico. Buenos Aires, Losada, 1967.
- DEWEY, JOHN. La escuela y la sociedad. Madrid, Francisco Beltrán, 1929.
- DEWEY, JOHN. " What Mr. John Dewey thinks of the education polices of Mexico " en Publicaciones de la Secretaría de Educación Pública. México, Talleres Gráficos de la Nación, 1926.
- GARDUÑO VELARDE, VIRGINIA. Don Rafael Ramírez Castañeda; reseña biográfica e ideas pedagógicas destacadas. México, Escuela Normal Normal Superior, 1966. (Tesis).
- HANS, NICHOLAS. Comparative education. A study of education factors and traditions. Gran Bretaña, Routledge & Kegan, Paul, 1958.
- HERRERA Y MONTES, LUIS. " Psicología del pensamiento. Fundamentos psicológicos de la globalización de la enseñanza. (Resumen y comentarios sobre la obra de J. Dewey ' How we think ') " en La revista del Instituto Nacional de Pedagogía. México, F.C.E., 1982 (SEP/ochentas, 4).
- HILGARD, ERNEST R. Y G. H. BOWER. Teorías del aprendizaje. México, Trillas, 1980.
- HUERTA, MA. TERESA et al. Balance y perspectivas de la historiografía social de México. México, INAH, s/a. (Tomo II, n. 84).
- JIMENEZ ALARCON, CONCEPCION (Comp.). Rafael Ramírez y la escuela rural mexicana. México, S.E.P.- El Caballito, 1966.
- KRAUZE, ENRIQUE, et al. " La reconstrucción económica " en Historia de la Revolución Mexicana 1924-1928. México, El Colegio de México, 1981.

- LARROYO, FRANCISCO. Historia comparada de la educación en México. México, Porrúa, 1983.
- LARROYO, FRANCISCO. La ciencia de la educación. México, Porrúa, 1981.
- LOYO BRAVO, ENGRACIA (Comp.). La casa del pueblo y el maestro rural mexicano. México, S.E.P.- El Caballito, 1985.
- LOYO BRAVO, ENGRACIA. " Lectura para el pueblo 1921-1940 " en Historia mexicana. México, El Colegio de México, 1984 (v. XXXIII, ene-mar, n. 3).
- LUZURIAGA, LORENZO. Historia de la educación y de la pedagogía. Buenos Aires, Losada, 1979.
- LUZURIAGA, LORENZO. Pedagogía. Buenos Aires, Losada, 1979.
- LLINAS ALVAREZ, EDGAR. Revolución, educación y mexicanidad. México, UNAM, 1979.
- MENDEZ BRAVO, A. La escuela rural mexicana; lo que México espera de sus maestros. Santiago de Chile, Imprenta Lagunas, 1929.
- MEXICO, S.E.P. El sistema de escuelas rurales en México. México, Talleres Gráficos de la Nación, 1927.
- MIÑANO GARCIA, MAX. La educación rural en México. México, S.E.P., 1945.
- MONROY HUITRON, GUADALUPE. Política educativa de la Revolución 1910-1940. México, S.E.P., 1985.
- NOAH, H. Y M. ECKSTEIN. La ciencia de la educación comparada. Buenos Aires, Paidós, 1970.

- RABY, DAVID L. Educación y revolución social en México. 1921-1940. México, S.E.P., 1974 (SEP/setentas, 141).
- RAMIREZ CASTAÑEDA, RAFAEL. La escuela rural mexicana. México, F.C.E., 1981 (SEP/ochentas, 6).
- RAMIREZ CASTAÑEDA, RAFAEL. Obras completas. Veracruz, Dirección General de Educación Popular, 1966-1968 (Biblioteca del Maestro Veracruzano n. 13-21 y 24-25).
- RIOS SZALAY, A. Y A. PAHAGUA. Orígenes y perspectivas de la administración. México, Trillas, 1981.
- RUIZ, RAMON EDUARDO. Mexico: The challenge of poverty and illiteracy. San Merino, Huntington Library, 1963.
- SAENZ, MOISES. México íntegro. México, F.C.E., 1982 (SEP/ochentas, 25).
- SANCHEZ, GEORGE F. Mexico; a revolution by education. Nueva York, The Viking Press, 1936.
- SANCHEZ GUZMAN, FRANCISCO. Introducción al estudio de la administración. México, Limusa, 1976.
- SIN AUTOR. Rafael Ramírez y la escuela rural mexicana. Xalapa, H. Ayuntamiento Constitucional de las Vigas de Ramírez, 1981.
- SOLANA, FERNANDO et al. Historia de la educación pública en México. México, F.C.E., 1982 (SEP/ochentas, 15).
- TEJEDA, HUMBERTO. Crónica de la escuela rural mexicana. México, Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, 1963.

- TERRY, GEORGE R. Principios de administración. México, CECSA, 1982.
- VAUGHAN, MARY KAY. Estado, clases sociales y educación en México. México, F.C.E., 1982 (SEP/ochentas, 23).
- VAZQUEZ, JOSEFINA ZOFIDA. Nacionalismo y educación en México. México, El Colegio de México, 1979.
- VELAZQUEZ ANDRADE, MANUEL. La enseñanza rural; su manifiesto decaimiento, reformas que requiere. México, ARS, 1952.
- XIRAU, RAMON. Introducción a la historia de la filosofía. México, UNAM, 1983.
- ZEVADA, RICARDO J. Calles, el presidente. México, Nuestro Tiempo, 1983.

OTROS DOCUMENTOS

- CAZENEUHE, JEAN Y DAVID VICTOROFF (DIRECTORES). Enciclopedia de las ciencias sociales. Madrid, Lasur, 1969.
- Enciclopedia Juvenil Grolhier. México, Cumbre, 1980.
- Enciclopedia " Lo sé todo " (Enciclopedia documental en colores). México, Larousse, 1962.
- Enciclopedia Salvat Diccionario. Barcelona, Salvat, 1971.
- Enciclopedia Salvat " Historia de México ". México, Salvat, 1978.
- SILLS, DAVID L. (Director). Enciclopedia internacional de las ciencias sociales. Madrid, Aguilar, 1963.
- MEXICO. SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. Clásicos de la pedagogía, antropología general. México, S.E.P.- Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica. s/a.
- MEXICO. SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. OFICINA INTERNACIONAL DE EDUCACION. XXXVIII CONFERENCIA INTERNACIONAL DE EDUCACION. Informe sobre la educación en México. México, S.E.P., 1981.
- MEXICO. SECRETARIA DE PROGRAMACION Y PRESUPUESTO. Estadísticas históricas de México. México, S.P.P.- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. Agosto de 1985.

F E D E R R A T A S

<u>PAG.</u>	<u>DICE</u>	<u>DEBE DECIR</u>
15	para ser más	para hacer más
15	establecfa	establecían
20	naturales,	naturales y
25	consus	con sus
29	tanto de hecho	tanto de lo hecho
33	desorintada	desorientada
37	probablente	probablemente
57	sucita	suscita
75	salveidad	salvedad
78	Educación	Educación
79	particularmente	particularmente
101	puedeser	puede ser
102	cobnocerlo	conocerlo
104	prenderlos	aprenderlos
104	abstacciones	abstracciones
106	frctífero	fructífero
109	maaterias	materias
111	modelos escala	modelos a escala
111	intercambiode	intercambio de

PAG.

DICE

DEBE DECIR

113

enseña

enseñada

119

existía

existía