

Incluir para formar la nación la “Escuela Nueva” o de la “Acción” en el México Posrevolucionario, 1921-1964¹

Fabio Moraga Valle

Resumen

Durante años la historia de la educación en México ha sostenido que la escuela de acción, inspirada por el filósofo pragmatista estadounidense John Dewey, fue fundamental en la configuración del sistema de educación pública. Este artículo, por otro lado, sostiene que un análisis cuidadoso del concepto, así como la forma en que fue aplicado, nos permitiría establecer que el término "escuela nueva" o "de la acción" era anfibológico y que, incluía varias escuelas e incluso sistemas educativos diferentes, a veces contradictorios, que incluso estaban vinculados a proyectos ideológicos y políticos divergentes, para lo cual analizamos los diferentes usos del concepto a lo largo de cuatro décadas y las diversas etapas a través de las cuales cruzó el sistema educativo mexicano.

Palabras clave: escuela nueva, escuela de la acción, paidocentrismo, posrevolución.

Autor

Fabio Moraga Valle

Investigador Asociado C, Universidad Nacional Autónoma de México

¹ Un avance de este trabajo fue presentado en el coloquio: “Nuevas tendencias y propuestas en investigación educativa en el IISUE”, celebrado en la Universidad Nacional Autónoma de México los días 24 y 25 de mayo de 2016. Este artículo forma parte del proyecto de investigación “Inclusión y exclusión social en el sistema educativo nacional. Organización, cobertura y métodos”, que el autor desarrolló en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, IISUE, de la UNAM. Una parte importante de la documentación fue obtenida en una estancia de investigación en la Regenstein Library de la University of Chicago, entre julio y agosto de 2015, gracias a una amable invitación del profesor Emilio Kouri, del Katz Center for Mexican Studies. Asimismo, agradezco los atinados comentarios de dos evaluadores anónimos que permitieron mejorar el texto original y el trabajo de corrección del maestro David Pulido.

Abstract

For years the history of education in Mexico has argued that the school of action, inspired by the American pragmatist philosopher John Dewey, was fundamental in shaping the public education system. This article, on the other hand, argues that a careful analysis of the concept, as well as the way in which it was applied, would allow us to establish that the term “new school” or “of the action” was amphibiological and included several schools and even different educational systems, sometimes contradictory, that were even linked to divergent ideological and political projects, for which we analyzed the different uses of the concept over four decades and the various stages through which it crossed the Mexican educational system.

Keywords: New school, school of action, child-centered, posrevolution.

POSREVOLUCIÓN Y EDUCACIÓN

A partir de mayo de 1920, cuando el líder constitucionalista Venustiano Carranza fue desplazado del poder presidencial por una nueva conspiración al interior de los grupos revolucionarios, se abrió en México la etapa conocida normalmente como “posrevolución”. Con ello, no sólo disminuyeron los enfrentamientos armados que habían asolado al país por una década, sino que también se construyó un frágil consenso que permitió el desarrollo de un proyecto de nación moderno, no exento – recalcamos- de desacuerdos y fricciones entre los nuevos dueños del poder político.

Uno de los proyectos más importantes que se impulsaron fue aquel que pretendía primero, normalizar el funcionamiento de la Universidad Nacional. A partir de allí se construiría un sistema educacional moderno que incluyera al 80% de la población campesina e indígena en la nación mexicana, tal como lo había proyectado la Constitución de 1917. Durante el interinato de Adolfo de la Huerta (1 de junio-30 de noviembre de 1920), se colocó a la cabeza del proyecto el abogado y filósofo José Vasconcelos, fogueado conspirador político y hombre con credenciales intelectuales suficientes para enfrentar tan difícil tarea². Como estudiante de la Escuela Nacional de Jurisprudencia, Vasconcelos había formado parte de la Sociedad de las Conferencias (1907) y luego del mítico Ateneo de la Juventud (1909), dos “cenáculos” de jóvenes intelectuales que realizaron una fuerte crítica a la cultura del régimen de Porfirio Díaz, en el que predominaban las corrientes científicas y racionalistas. Por el contrario, los “ateneístas” se abrieron a las corrientes antirracionalistas, intuicionistas, metafísicas y espiritualistas que se desarrollaban en otras latitudes. Desde 1909 Vasconcelos se unió al político y hacendado Francisco I. Madero, con quien compartía inquietudes como el espiritualismo y la admiración hacia la cultura de la India³. En 1913 éste lo comisionó como su representante en los

² Vasconcelos había recibido una buena educación primaria tanto en distintas ciudades México como en Eagle Pass, Texas; posteriormente emigró a la Ciudad de México donde estudió en la Escuela Nacional Preparatoria y Leyes en la Escuela Nacional de Jurisprudencia. Formó parte de la “Generación del Centenario” junto con Antonio Caso, Alfonso Reyes, Martín Luis Guzmán y Pedro Henríquez Ureña, entre otros jóvenes intelectuales formados en las postrimerías del Porfiriato. Formó parte del “anti reeleccionismo”, movimiento político liderado por Francisco I. Madero en contra de la reelección de Porfirio Díaz para la presidencia de la República. En 1920 formó parte del “Plan de Aguaprieta” en el que se alió con Álvaro Obregón para sacar a Venustiano Carranza del poder y donde Adolfo de la Huerta ejerció interinamente la Presidencia de la República. Así, en 1920 Vasconcelos era un intelectual con una sólida formación filosófica y jurídica y una vasta experiencia política como conspirador y funcionario revolucionario. Véase José Vasconcelos, *Ulises criollo*, y *El Desastre* (México: FCE, 1982).

³ Madero perteneció a la Sociedad Teosófica de Estados Unidos, donde conoció una parte del pensamiento indio y en especial el *Bhagavad-Guita*, un antiguo texto en sánscrito recientemente traducido al inglés y que él tradujo al español. En el Ateneo de la Juventud Vasconcelos se acercó a la filosofía india hasta que escribió

Estados Unidos y Europa. Asesinado Madero, Vasconcelos fue brevemente director de la Escuela Nacional Preparatoria, cuando Venustiano Carranza se alzó contra los continuadores del “antiguo régimen”, pero tuvo conflictos con el jefe constitucionalista y debió exiliarse brevemente en el Perú. Volvió y fue nombrado Secretario de Educación Pública en el gobierno de Eulalio Gutiérrez Ortiz (noviembre de 1914-enero de 1915), pero se vio incapacitado de llevar a cabo su plan educacional. Finalmente, en 1920 se unió a los enemigos de Carranza y, derrotado éste, asumió la rectoría de la Universidad Nacional y desde allí pudo, al fin, desarrollar su plan de ponerla al servicio de la educación popular.

En 1921 el establecimiento de la Secretaría de Educación Pública, SEP, tampoco estuvo ajeno a conflictos entre los distintos grupos de poder: los maestros y su adhesión a las distintas corrientes revolucionarias, los altos funcionarios de gobierno, los grupos que se disputaban el Ejecutivo, la Iglesia Católica, los caciques locales, etc. Sin embargo, había un aspecto en el que los dos primeros coincidían mayoritariamente: en México la educación debía ser “activa” y debía implementarse la “escuela nueva”, que pusiera al niño en el centro del proceso educativo y de las preocupaciones de los profesores, funcionarios y políticos ¿En qué se diferenciaba la “escuela nueva” de la “vieja” escuela implementada en el México Independiente, en el de la Reforma o en el del Porfiriato? ¿A qué se referían los pedagogos del México posrevolucionario con “educación activa”?

Nuestra hipótesis es que un análisis detenido del concepto, como de la forma concreta en que se lo aplicó, nos permitiría establecer que el término “escuela de la acción” era anfibológico y que por éste y por “escuela nueva” “o activa”, se comprendían a una serie de escuelas y aún de sistemas educativos distintos, a veces contradictorios, que incluso estaban ligados a proyectos ideológicos y políticos divergentes. Por lo anterior, la escuela nueva tuvo que competir con otras para instalarse como política educativa oficial del naciente Estado posrevolucionario.

En este artículo vamos a analizar el concepto “escuela nueva” o “escuela de la acción” que surgió en los primeros años de la posrevolución y se extendió hasta la década de 1960. Presentaremos los distintos proyectos educativos que se cobijaron bajo estos conceptos para compararlos y distinguir las etapas de su desarrollo y cómo “decantaron” (o no lo hicieron) en un proyecto educativo estatal. Los etapas que

Estudios Indostánicos, en 1919. Benjamín Preciado Solís, “Las relaciones entre México y la India, 1995-2000”, en *Entre la globalización y la dependencia. La política exterior de México, 1994-2000*, eds. Humberto Garza Elizondo y Susana Chacón (coords.) (México: El Colegio de México, 2002), p. 892.

podemos distinguir son al menos cuatro: una que llamamos “de experimentación e implementación” o “etapa espiritualista”, que va de 1920 a 1924; una segunda “de confrontación” con otros proyectos educativos posrevolucionarios, que va de 1924 hasta 1934 caracterizada por el predominio del “callismo obrerista”; la conocida “educación socialista” que va hasta 1940 y finalmente la del nacionalismo revolucionario que duró hasta 1964⁴.

Este trabajo se inscribe en las perspectivas de la nueva historia intelectual, la historia de la cultura y la historia de la educación. Nuestras fuentes son los textos de los educadores mexicanos que debatieron, tanto a través de libros y folletos como de la prensa, las nuevas propuestas educativas que se generaron en Europa y Estados Unidos entre las décadas de 1890 y 1930. Propuestas que tendieron a democratizar la educación y tuvieron como centro de preocupaciones incluir dentro de la nación, a través de la educación, a campesinos, pobres, indígenas, mujeres y niños.

LAS “ESCUELAS DE LA ACCIÓN” EN LOS AÑOS DE LA POSREVOLUCIÓN

Tradicionalmente la historia de la educación en México zanjó las preguntas formuladas sosteniendo que la influencia del pedagogo pragmatista norteamericano John Dewey y su propuesta de “todo se aprende haciendo” (*all learn be doing*) había sido la fundamental –sino la única– en la educación, especialmente infantil, para estructurar el sistema de enseñanza⁵.

La “escuela nueva” o “de la acción”, como se la llamó más comúnmente en México, fue un movimiento internacional que relacionó a pedagogos, profesores, reformadores políticos, militantes de organizaciones anti oligárquicas y simples ciudadanos. Aunque su nacimiento oficial data de 1899, con la creación de la escuela

⁴ Para efectos de este trabajo, por “callismo” entenderemos el liderazgo político del presidente de la República Plutarco Elías Calles, (1924-1928), en el sentido del “liderazgo carismático” de Weber, que va más allá de lo meramente institucional; mientras que cuando hablamos de “régimen callista” o presidencia de calles, nos referiremos específicamente a los años de su mandato presidencial. Finalmente por “maximato”, entenderemos el liderazgo de Calles por sobre la institución de la Presidencia que abarcó los mandatos de Emilio Portes Gil (1928-1930), Pascual Ortiz Rubio (1930-1932) y Abelardo Rodríguez (1932-1934).

⁵ Sobre la preponderancia de la pedagogía de Dewey, véase: Engracia Loyo, “Lectura para el pueblo, 1921-1940”, *Historia Mexicana* Vol 33: N° 3, enero-marzo de 1984, pp. 302-303, y *Gobiernos revolucionarios* (México: El Colegio de México, 1999), pp. 145 y 149; Meneses Morales, *Tendencias educativas*, p. 21-24. Rosa Bruno-Jofré y Carlos Martínez Valle, “Ruralizando a Dewey: El amigo Americano, la colonización interna y la Escuela de la acción en el México posrevolucionario (1921-1940)”, *Encuentros sobre Educación*, Volumen 10, Otoño 2009, pp. 43-64. Sobre la influencia de Dewey a nivel hispanoamericano: Jaime Nubiola, “The reception of Dewey in the Hispanic world”, *Studies in Philosophy and Education* N° 24 (2005): pp. 437-453. Un esfuerzo más abarcador: Victor J. Rodríguez, *Creating the practical man of modernity: The reception of John Dewey’s pedagogy in México* (New York: Routledge, 2017).

inglesa de Abbotsholme, sus orígenes son confusos y no están del todo establecidos⁶. A esta escuela inglesa le siguieron otras, como la también británica de Bedales, la francesa de Le Roches, o los alemanes Hogares de Educación en el Campo. El movimiento se extendió por Europa y de allí pasó a los Estados Unidos, pero no hay investigaciones sobre América Latina y existe un debate no zanjado de cuáles son sus orígenes reales y su desarrollo en distintos continentes.

Este movimiento admitió escuelas distintas y hasta contradictorias entre sí. Pero, su fuente principal fue el libro *Emilio o la educación* (1762), de Jean Jacques Rousseau, y obras de sus seguidores pedagógicos más directos (Ferrière, Decroly, etc.). El principio central era el “paidocentrismo” (el niño como centro del proceso educativo), en contra de lo que primó en el siglo XIX, el “magistocentrismo” (el profesor como centro del proceso educativo), característico, por ejemplo, de la educación lancasteriana implementada en México hacia las clases populares a principios del siglo XIX⁷. Para la escuela nueva o de la acción, el profesor era sólo un apoyo, un guía en el proceso educativo, que motivaba y facilitaba el aprendizaje al estudiante y no un simple transmisor de conocimientos. El segundo principio era la “educación integral”, dirigida a desarrollar todas las dimensiones del niño y no sólo a su intelecto. Por ello estimulaba la educación física, artística y los trabajos manuales, como parte del currículo. Estas nuevas disciplinas estaban fundadas en un tercer elemento que era el “aprender haciendo” (de allí el nombre “escuela de la acción”), es decir, una metodología experimental, en la que el estudiante aprendía intuitivamente y en la práctica, y que otorgaba elementos esenciales para la vida, más que solo conocimientos.

Todo ello implicó un notable desarrollo en los métodos pedagógicos y de escuelas con distintos énfasis. Basados en los preceptos de Decroly se desarrolló una pedagogía denominada “métodos de interés”, Kilpatrick creó el llamado “método de proyectos”; otros fueron el “sistema Winnetka”, el “Plan Dalton”, la “educación libre” practicada en la Estación Experimental de Stanislav Shatsky (que se basó en los

⁶ Alejandro Tiana Ferrer, “Principios de adhesión y fines de la Liga Internacional de la Escuela Nueva”, *Transatlántica de Educación* N° 5 (2008): pp. 43-48. Eulalia Guzmán, *La Escuela Nueva o de la Acción* (México: Editorial Cultura, 1923).

⁷ El sistema lancasteriano o de “enseñanza mutua” fue promovida como modelo escolar a partir de la obra de dos educadores británicos, Joseph Lancaster (1753-1832) y Andrew Bell (1778- 1838). Sobre el tema véase: Dorothy T. Estrada, “Las escuelas lancasterianas en la Ciudad de México, 1822-1842”, *Historia Mexicana* Vol. 22 N° 4, (1973): pp. 494-513 y, recientemente, Eugenia Roldán Vera, “Para “desnacionalizar” la historia de la educación: reflexiones en torno a la difusión mundial de la escuela lancasteriana en el primer tercio del siglo XIX”, *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, Vol 1: N° 2, (2013) pp. 171-198.

métodos tolstoianos) y el más conocido “método Montessori”. Toda esta experimentación pedagógica dejó como legado importantes métodos de trabajo escolar que desplegarían todo su potencial, en el mundo occidental y en México en particular, varias décadas después.

Una de las corrientes más importantes, basada en las enseñanzas de John Dewey (1859-1952), se dirigió a la conexión entre educación y reformas sociales. Fue la más influyente en el mundo occidental, especialmente en América Latina, Europa e incluso en los últimos años de la Rusia zarista y, curiosamente, la primera década de la era soviética⁸. Dewey tuvo en México a uno de sus seguidores más directos e importantes: Moisés Sáenz, sub-secretario de Educación Pública, quien en 1930 pasó a ser titular, cargo en el que sucedió a José Manuel Puig Causaranc, quien había dirigido la dependencia desde 1924⁹. Entre Dewey y el político mexicano hubo una comunicación recíproca, aquel pudo tener un “laboratorio” social donde comprobar sus hipótesis y, por su parte, legitimó la labor educativa del gobierno de Plutarco Elías Calles en los Estados Unidos.

El movimiento de la escuela nueva o de la acción, liderado fundamentalmente por educadores franceses, se consolidó en 1920 cuando se fundó la Liga Internacional de la Educación Nueva. Al año siguiente celebró su primer congreso en Calais donde se aprobaron los *Principios de Adhesión* y los *Fines* de la Liga. Entre los elaboradores de la propuesta y la redacción de estos documentos estaban la inglesa Beatriz Ensor, el suizo Adolphe Ferrière, los franceses Decroix y Bermond, el belga Olive Decroly y la alemana Elisabeth Rotten. Un aspecto que resultó polémico para la organización fue, acorde con las tendencias filosóficas en boga, la evidente carga espiritualista de sus principios de acción, aspecto “poco racional” que recién fue eliminado en el Congreso de Niza, en 1932¹⁰.

⁸ Véanse el trabajo ya citado: Nubiola, “The reception of Dewey in the Hispanic world”, pp. 437-453; acerca de su influencia en Rusia: Irina Mchitarjan, “John Dewey y el desarrollo de la pedagogía rusa antes de 1930. Informe sobre una recepción olvidada”, *Encuentros sobre educación* N° 10 (2009) pp. 163-186. Sobre el caso específico de México: Bruno-Jofré y Martínez Valle, “Ruralizando a Dewey”, pp. 43-64.

⁹ Sáenz nació en Apodaca, Nuevo León, en 1888. Poseedor tanto de conocimientos teóricos como prácticos, empezó sus estudios en la Normal de Xalapa, luego en Pensilvania, París y Nueva York, donde conoció a John Dewey y cursó, sin titularse, un doctorado en filosofía en la Universidad de Columbia. Fue profesor en la Lincoln School de New York y de la Escuela Nacional Preparatoria, la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y en la Normal. Martínez Valle, “Ruralizando a Dewey”, p. 45.

¹⁰ Tiana Ferrer, “Principios de Adhesión”, pp. 45. “Actas del VI Congreso Internacional de la Liga para la Educación Nueva”, en *Organismos y Congresos Internacionales* Año LI, N° 715 (julio de 1932) pp. 116-117.

LA ESTAPA “ESPIRITUALISTA” 1920-1924: UNA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA Y UN LIDERAZGO INTELECTUAL

Desde 1917, cuando Carranza asumió como gobernador constitucional, se comenzó a hablar de una nueva forma de implementar la enseñanza primaria que estuviera acorde con los cambios que habían acontecido en el mundo occidental desde las últimas décadas del siglo XIX. El liderazgo de José Vasconcelos desde la rectoría de la Universidad Nacional (1920-1921) y después, desde la SEP (1921-1924), fue fundamental para estructurar el moderno sistema de educación pública. Desde inicios de 1920 las campañas de alfabetización, las misiones culturales, las escuelas al aire libre, la creación –improvisada– de nuevas escuelas con proyectos educativos experimentales, movilizó a miles de maestros circunstanciales y alfabetizadores provenientes de la clases medias letradas, quienes prestaron sus servicios gratuitamente para alfabetizar a la población campesina e indígena excluida de la cultura y la vida moderna. Sus resultados fueron escasos, pero el entusiasmo y a veces el voluntarismo, fueron la tónica, hasta que la instalación del nuevo sistema comenzaron a dar frutos¹¹. Indefectiblemente la Revolución Mexicana y en especial la posrevolución fueron, voluntaria o involuntariamente, consciente o inconscientemente, parte del movimiento de la escuela nueva ya que constituyeron un laboratorio social de unos doce millones de personas donde se experimentaron sus propuestas.

Una parte importante de la difusión de la escuela de la acción, especialmente de la pedagogía de John Dewey fue hecha por un sector de la elite educativa mexicana, muchos de ellos figuraban en el Consejo de Redacción de la revista *Educación*. Dirigida por Lauro Aguirre, director de la Escuela Normal de Maestros, era, sin embargo, una revista independiente en la que escribían muchos funcionarios de gobierno como Roberto Medellín, Gregorio Torres Quintero, José María Bonilla y Moisés Sáenz; entre sus articulistas figuraron Rafael Ramírez y los mismísimos Vasconcelos y John Dewey. La labor editorial estaba enfocada en informar lo que sucedía en el campo educativo en México y en otros países y en especial, Estados Unidos. Engracia Loyo señala que:

¹¹ Sobre los escasos resultados de la Campaña Alfabetizadora véase: Fell, *Vasconcelos: Los años del Águila*, pp. 45-48. Loyo sostiene que, aunque las fuentes varían en el número, durante todo el gobierno de Obregón las cifras no superaron a los 52.000 alfabetizados lo cual, obviamente no compensa la enorme campaña emprendida. Loyo, “Lectura para el pueblo”, p. 311.

En ella se evaluaban innovaciones pedagógicas y se señalaban nuevos rumbos en educación, a la vez que era un vocero de la reforma escolar que se llevaba a cabo en esos años y orientaba a los maestros sobre cómo llevar a la práctica la “escuela de la acción [...] sobre todo es Estados Unidos; por ejemplo varios artículos hablaban sobre la escuela de acción”¹².

Pero el debate más fuerte no se produjo sino hasta que se instaló la XXIX Legislatura (1920-1922), cuando Vasconcelos quiso coronar su proyecto educativo largamente acariciado. En 1923 la SEP publicó las *Bases para la organización de la escuela primaria conforme al principio de la acción*, con el fin de ordenar la intensa discusión legislativa y periodística de ese año. Finalmente, la “escuela nueva o de la acción” fue una política zanjada después de una larga lucha parlamentaria¹³. Pero justo en ese momento comenzó una serie de problemas: pese al enorme esfuerzo desplegado, paradójicamente su instalación corrió el peligro por falta de presupuesto. El mismo secretario José Vasconcelos se quejó ante la prensa por la reducción de un programa que recién estaba dando frutos, y declaró su convicción pedagógica:

Las exposiciones de las escuelas de toda la República, verificadas a fin de año, convencieron aún más a los escépticos de la conveniencia de educar a los niños desde la infancia, en ocupaciones útiles y productivas. El éxito de la llamada Escuela de la Acción es tan notorio, que ya no se discute. Lo que más sorprende es el talento con que los más humildes maestros de escuela supieron poner en práctica las nuevas enseñanzas, habiendo contado solamente con orientaciones generales, y con ninguna ayuda en materia de fondos¹⁴.

¹² Loyo, “Lectura para el pueblo”, p. 310.

¹³ Secretaría de Educación Pública, *Bases para la organización de la escuela primaria conforme al principio de la acción* (México: Talleres de la Impresora, 1923), Tomo X, N° 8.

¹⁴ “Por falta de dinero será muy exigua la educación. El ministro Vasconcelos hace declaraciones sobre la situación del ramo a su cargo, y justifica que no pueda desarrollarse ningún plan sobre instrucción pública”, *Excelsior*, México, 17 de enero de 1924, en: *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, Tomo II N° 5 y 6, 2° semestre de 1923-1° semestre de 1924, p. 655. Autoras como Civera sostienen que Vasconcelos tenía “objeciones” hacia la escuela de la acción, lo cual parece al menos inexacto. Cfr. Alicia Civera, *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945* (Toluca: El Colegio Mexiquense, 2013), p. 45.

Acá hay un elemento central de lo que vamos llamar la “escuela mexicana de la acción”: la improvisación, que descansa en la convicción de que la intuición (más que la razón) era una herramienta creativa. Pero Vasconcelos fue más allá y dio algunas características de cómo era la escuela que promovía la Secretaría a su cargo:

En los campos, la mayoría de los maestros, por su propia iniciativa, lograron obtener pequeños terrenos y verificar cultivos de hortalizas, etc., como medio de educación de los alumnos. Todos los que de algún modo hemos estado en contacto directo con los maestros de escuelas, tenemos que reconocer el inmenso servicio que en la forma antes indicada prestaron el año de 1923 a la educación nacional¹⁵.

Así, la “escuela mexicana de la acción” del vasconcelismo era preferentemente agrícola o rural, donde los niños desarrollaban “labores útiles y productivas” y se cultivaba la tierra como una forma de educación. Además, los maestros tenían la ventaja de poder desarrollar sus planes educativos intuitiva y experimentalmente, y sólo estaban obligados a seguir los lineamientos generales de los planes educativos del gobierno¹⁶.

Una idea más certera, pero no definitiva, la entregó la joven educadora Eulalia Guzmán, directora del Departamento de Campaña Contra el Analfabetismo. En junio de 1923, publicó un folleto titulado *La Escuela nueva o de la acción*, en la que hacía un breve análisis de las propuestas educativas de los principales teóricos de la educación como Decroly (Francia), Steiner, Thomas, Vasconcellos (Portugal), Patri (Bruselas), Stuttgart (Alemania), Dornach y Chataignerai (Ginebra), Bierges (Bélgica), Schatsky (Moscú) y Dewey (Nueva York), de las que señalaba que todas se regían por los lineamientos de Dewey y el “método” Montessori¹⁷. Estos “pedagogos no oficiales”

¹⁵ “Por falta de dinero será muy exigua”, p. 655.

¹⁶ La misma Civera ha señalado que, pese a la autonomía relativa con que el Estado dejó a las escuelas durante la década de 1920, el trabajo que impulsaron tuvo como elementos comunes la importancia de la observación, la experimentación, la cooperación, el compromiso mutuo y el rechazo al conocimiento teórico. Véase: Civera, *La escuela como opción*, p. 26.

¹⁷ El “Método Montessori” tuvo sus propagandistas en la misma SEP, como el caso de Elena Torres, militante izquierdista, sindicalista y sufragista, que luchó por la igualdad de género y social, que impulsó el feminismo obrero y las misiones culturales. Anticallista, fue integrante del Partido Socialista del Sureste con Felipe Carrillo Puerto, del Partido Comunista y finalmente del Partido Nacional Anti reeleccionista, que postuló a la presidencia a Vasconcelos en 1929. Anónimo “La doctrina Montessori en México. Declaraciones de la señorita

habían implementado estas “escuelas de la acción”, que iban desde el conocido Kindergarten dirigido hacia niños de 3 a 6 años, hasta el ciclo de iniciación a la secundaria; pasando por una escuela “libre”; una “internacional”; una “escuela-internado”; las “escuelas-colonias o escuelas-granjas” y una escuela “práctica o vocacional”¹⁸.

Aunque dedica más espacio al experimento de Decroly, el trabajo de Guzmán hace un panorama general y equilibrado de estas escuelas que, como podemos ver, son de distinto tipo y hacían diferentes énfasis en el proceso educativo; de manera que, más que aplicar un solo método o provenir de una sola teoría, eran parte de movimiento educacional multiforme. Es notorio que la educadora mexicana dejó de lado el análisis de las escuelas implementadas por León Tolstoi en Tula (Rusia) y Rabindranath Tagore, en Santiniketan (Bengala Occidental). Lo más probable es que careciera de datos y desconociera lo que ya estaba publicado, en especial del experimento educativo tolstoiano y el manual de la escuela tagoreana, aunque el legado del escritor ruso había sido recogido por Stanislav Shatsky, a quien Guzmán citaba tangencialmente¹⁹.

Cuando le correspondió analizar las escuelas mexicanas, Guzmán eligió la Escuela Francisco I. Madero (fundada por el líder de la revolución en 1911), la única que reconoció como una “escuela nueva”. Desde hacía unos dos años estaba dirigida por Arturo Oropeza, normalista oriundo de Baja California, quien fue primero maestro de la escuela de la Casa del Obrero, que funcionaba en las noches en las mismas instalaciones y, posteriormente, en 1920, fungió como alfabetizador en la campaña promovida por Vasconcelos²⁰. “La Madero”, era una escuela-granja ubicada

profesora Elena Torres, representante de la delegación de Yucatán en el Congreso Nacional de Educación de 1920”, *Revista Mexicana de Educación* III (14-15 de enero de 1921): pp. 17-20.

¹⁸ Eulalia Guzmán, *La escuela nueva o de la acción* (México: Editorial Cultura, 1923). Guzmán no sólo analizó a la “escuela nueva”, también intervino defendiéndola en el intenso debate educativo de 1923. “El triunfo de la escuela moderna. No solamente se ha implantado en el DF sino en todos los estados. Se han establecido los métodos aconsejados por la experiencia mundial (Declaraciones de Eulalia Guzmán)”, *Excelsior*, 3 de noviembre de 1923.

¹⁹ Los manuales de las escuelas tolstoiana y tagoreana estaban disponibles para el mundo occidental, ya sea en francés o en español, mucho antes de la publicación de Guzmán: León Tolstoi, *L'Ecole de Yasnaïa Poliana*, Paris, Nouvelle Librairie Parisienne, 1888 y Rabindranath Tagore, *Morada de paz (Shantiniketan)*, Madrid, S/E, 1919. Un análisis de estas escuelas y su influencia en México en: Fabio Moraga Valle, “Las ideas pedagógicas de Tolstoi y Tagore en el proyecto vasconcelista de educación 1921-1964”, *Historia Mexicana* Vol 259: N° 1 (2016); sobre Tagore: Xicoténcatl Martínez Ruiz, *Poética educativa Artes, educación para la paz y atención consciente*, (México: IPN, 2016).

²⁰ Fabio Moraga Valle, “¿Una escuela tolstoiana para la Revolución Mexicana? La Escuela-granja Francisco I. Madero de la Colonia La Bolsa?, *Pacarina del Sur. Revista de pensamiento crítico latinoamericano*, N° 32 (julio-agosto de 2017) <http://www.pacarinadelsur.com/>

en la Colonia La Bolsa (Hoy Morelos), uno de los barrios más pobres de la capital. Ante Guzmán, Oropeza aclaró oficialmente cuál era su credo intuicionista y experimental:

Confesamos con sinceridad que no hemos hecho esta labor sujetándonos a lecturas extranjeras ni mexicanas cuyos autores sostengas ideas que, aunque más elevadas, tengan algunos puntos de contacto con nuestra escuela. Decimos esto para entusiasmar a los maestros, manifestándoles que basta observar con voluntad un fenómeno escolar, para hacer de allí algo que sea original, es decir que refleje cuando menos la personalidad²¹.

La iniciativa había estado inspirada en la Dirección de la Campaña Contra el Analfabetismo que publicó las características de la “Escuela Nueva” cuyas “doctrinas” tenían coincidencias con “nuestras obras consumadas”; la experiencia de la escuela obrera de La Madero, le daba la razón al documento oficial. Todo ello, según el normalista, demostraba que se podía instalar en México la escuela nueva. Esta idea de crear a partir de la nada, sin planes preestablecidos, ni tradición teórica previa, se proyectó en el tiempo en la creación de escuelas rurales. Por ejemplo, en Tacámbaro, Michoacán, el profesor Isidro Castillo recordaba en la década de 1970:

Al principio no tuvimos ni plan ni tradición que seguir. No había ningún precedente sobre la organización de este tipo de escuela, y todavía menos en cuanto al contenido de los estudios necesarios para formar a los maestros rurales. La creación de una nueva Pedagogía tenía, pues, el camino expedito [...] Nuestra inquietud, nuestra emoción ante lo inédito, era la misma que acompañaba a los maestros rurales en aquella hora de alborada [...], en que no había que mirara hacia atrás, en busca de teorías y prácticas que no nos servían, que nos quedaban chicas en aquellas circunstancias. Por lo demás nos parecía absurdo tratar de sujetar o adaptar la nueva realidad a esquemas teóricos del pasado, casi siempre extranjeros. Lo acertado era incidir sobre la realidad y transformarla haciéndola pasar por ese prisma

²¹ Arturo Oropeza citado en: Eulalia Guzmán, *La escuela nueva*, p. 33.

dialéctico del contraste y la contradicción, para sacar a la luz síntesis evidentes, propósitos factibles y fórmulas evidentes²².

Aunque Oropeza no lo decía abiertamente, su proyecto era radicalmente tolstoiano y de una inspiración filoanarquista, y se articulaba con los postulados de las corrientes agraristas de la revolución. Experimentación, intuición, libertad educativa casi absoluta, una relación profunda con la naturaleza a través de la agricultura y el cooperativismo organizativo, fueron los fundamentos que promovió ese profesor desde su experimento educativo autogenerado. La idea central de esta escuela apareció en *El Niño Agricultor*, un periódico “infantil” hecho por los estudiantes. Su línea editorial estaba claramente enfocada en la escuela nueva pero de corte tolstoiano, no deweyano, en que el estudiante llevaba a la escuela su propio “proyecto de vida” a desarrollar. El niño que había llegado a la escuela-granja con su programa, horario, metodología, disciplina “en una palabra todo su maestro” y en ese espacio “vivió con libertad” y demostró que:

“...cada niño trae consigo su vida escolar para ir la desarrollando paulatinamente a la vista de su maestro, que, más bien es el espectador de sus actos para que los apruebe, los modifique, los mejores, etc.”.

José trajo, como creo traerán todos los niños, una idea de la vida y si se les deja expresar esa idea, brota el niño que trabaja, que estudia, que aspira, y hay que respetar ese ensayo de vida para encontrar la semejanza a la vida seria del adulto²³.

Una de las figuras intelectuales más importantes del vasconcelismo educativo fue la poetisa chilena y maestra normalista Gabriela Mistral, quien llegó a México en julio de 1922 invitada por Vasconcelos para ayudar a implementar su proyecto educativo. Él mismo la envió a la Escuela Madero para que la visitara. No tardó mucho la chilena en comprender la importancia de este experimento, pero además la clasificó dentro de las escuelas de la acción de manera muy peculiar:

²² Villela 1972, p. 14 y 15, citado en Civera, *La escuela como opción*, pp. 35 y 36.

²³ “José Ávila, de ayer”, p. 1. Un análisis más detallado en Moraga, ¿Una escuela tolstoiana?.

Tenía delante de mí realizada en tierra mexicana la escuela que soñó León Tolstoi y que ha hecho Tagore en la India: la racional escuela primaria agrícola, que debiera formar el ochenta por ciento de los colegios en nuestros países, sueño mío ella desde hace quince años²⁴.

El interés de Gabriela por esta escuela era la creación de un “hombre nuevo”: el hombre nuevo de la revolución mexicana. Para ella éste no era el típico burócrata mexicano o latinoamericano, “aspirante a bachilleres, postulantes eternos a empleos, que llenen pasillos de Ministerios, pidiendo con un montón de recomendaciones el puestecito fiscal más mezquinamente remunerado, con tal de ser miseria dorada, pobreza decente”; ni ese ni el otro tipo que abundaba en el continente: “hombres unilaterales sin la visión de unidad de la vida que caracteriza a los intelectuales; ni pesimistas que se han hinchado de odio y desaliento por su pequeño fracaso, del cual no tienen la culpa sino sus manos torpes y su mente amodorrada”. Por el contrario, los hombres surgidos de la escuela granja mexicana, los hombres tolstoianos, los “hijos de la revolución” campesina y agraria:

Serán esos que es para mí lo más grande en medio de las actividades humanas: los hombres de la tierra, sensatos, sobrios y serenos por el contacto con aquella que es la perenne verdad. Harán una democracia menos convulsionada y menos discursadora que la que nos ha nacido en América Latina, porque hay que decir mil veces este lugar común: la pequeña propiedad aplaca la rebeldía, da dignidad a la vida humana y hace el corazón del hombre propicio a las suavidades del espíritu²⁵.

El proyecto educativo iba mucho más allá de formar profesionales o técnicos aptos para integrarse a la estructura productiva de un país. Era a la vez un proyecto pedagógico, político y civilizatorio: una “pequeña república agraria” que los niños

²⁴ Gabriela Mistral, “Cómo se ha hecho una escuela-granja en México”, en *Gabriela y México*, eds. Pedro Pablo Zegers (Santiago: RIL Editores, 2007), p. 55 y 56.

²⁵ Mistral, “Como se ha hecho una escuela-granja”, p. 62.

habían creado, ella les enseñaba intuitivamente “el régimen económico y los caminos por donde se busca la prosperidad de un país”²⁶.

Hay en estas breves líneas de Gabriela Mistral una profunda concepción de la educación-acción, del aprender haciendo, que forman a la vez un credo (en el sentido religioso) y una utopía educativa (en el sentido político e ideológico). Además, se articulaba a la perfección con una de las principales demandas populares de la revolución: el reparto de la tierra. Credo y utopía que no eran de inspiración deweyana (basado en “pedagogías”), sino de una profunda inspiración tolstoyana y tagorena: intuitiva, mística y espiritualista, a la vez que política y educativa, centrada en “La cuestión agraria mexicana [que] es, a mi parecer, la cosa más seria y grande que se verifica hoy en la raza”. Mistral, como muchos “creyentes” en la escuela nueva, rechazaba las teorizaciones pedagógicas²⁷.

Así, contrariamente a lo que se podría pensar, el traspíe financiero que sufrió la escuela de la acción en las Cámaras en 1923 no la hizo retroceder, todo indica que este movimiento educativo siguió propagándose por México.

¿UNA SOCIEDAD AGRARIA O INDUSTRIAL?

Como adelantáramos, en 1923, a la par de la publicación del texto de Eulalia Guzmán, el gobierno recortó el financiamiento a los planes del ministro, no sin una razón presupuestaria, pero también porque Vasconcelos había adquirido una notoriedad peligrosa para sus rivales, incluido el presidente. Contrariamente a los lineamientos del Ejecutivo, maestros, legisladores, políticos, pedagogos e intelectuales nacionales y extranjeros, desarrollaron una álgida discusión sobre qué modelo educativo implementar para la escuela primaria mexicana.

Aquello, porque la escuela nueva tuvo también derivaciones políticas, o más bien grupos o fracciones sociales con determinada orientación ideológica que sostuvieron proyectos distintos. Hemos visto que la escuela emblema del vasconcelismo educativo fue La Madero, que tenía una inspiración tolstoyana y agrarista. Estaba impulsada por la Casa del Obrero, organización filoanarquista, heredera de la Casa del Obrero Mundial, COM, de inspiración ácrata, que había funcionado en la capital mexicana entre 1912 y 1918 y que tenía su sede principal en el barrio de Tepito²⁸. La COM impulsó tanto escuelas libertarias y colaborativas, como

²⁶ Mistral, “Como se ha hecho una escuela-granja”, p. 63.

²⁷ Mistral, *Bendita mi lengua sea*, p. 93.

²⁸ Sobre la Casa del Obrero Mundial hemos consultado: Luis Araiza, *Historia de la Casa del Obrero Mundial* (México: Talleres Gráficos del Sindicato de Obreros y Artesanos de la Industria Cervecera y Conexas de la

escuelas nocturnas para obreros, inspiradas indirectamente en la educación racionalista del catalán Francisco Ferrer Guardia²⁹. Aunque tenía principios similares (libertad, colaboración, educación mixta, laica, sin castigos ni exámenes, sostenida por asociaciones civiles y sindicatos obreros), no podemos relacionar a La Madero con el modelo de Ferrer, pero sí con los de Tolstoi y Tagore. Empero, Oropeza no podía reconocer explícitamente, ni reivindicar sus raíces, por la represión hacia los ácratas que había hecho el carrancismo, cuyos agentes pervivieron en el nuevo régimen.

Eclipsada la Casa del Obrero Mundial, surgió la Confederación Regional Obrera Mexicana, CROM, fundada ese 1918 con el fin de “superar” a la anterior. Tenía una inspiración más obrerista e industrialista, un sindicalismo más comprometido con la acción política y más acorde con la Revolución Rusa. Pero en el fondo de estos planteamientos había también una intención de fijar el papel del maestro como obrero y posibilitar la defensa gremial de sus derechos, lo cual quedaba desdibujado con los planteamientos de la escuela de la acción, que relegaba al profesor a un segundo plano. Estos aspectos estaban planteados cuando en Mexicali, Baja California, se fundó la Liga Nacional de Maestros en 1918, y sobre todo en 1920, cuando se desarrolló el Congreso Nacional de Maestros, entre los días 16 al 28 de diciembre en que se enfrentaron los modelos pedagógicos libertarios contra los “colectivistas” o “sovietistas”³⁰.

Vasconcelos apenas había abandonado la SEP, cuando se alzó una propuesta contraria a los principios de la escuela nueva, en la voz del joven político Vicente Lombardo Toledano. En noviembre de 1924, cuando Calles estaba recientemente elegido, Lombardo presentó ante los líderes de la CROM una exposición sobre los

Ciudad de Orizaba, 1963) y Anna Ribera Carbo, *La Casa del Obrero Mundial: anarcosindicalismo y revolución en México* (México: D.F. Instituto Nacional de Antropología e Historia INAH, 2010).

²⁹ Las escuelas “modernas” o “racionalistas” conformaron, a principios del siglo XX, un movimiento pedagógico internacional distinto al de la “escuela nueva o de la acción”; en 1906 formaron la Liga Internacional para la Instrucción Racional de la Infancia, basada en los principios de Ferrer. Tuvo varios seguidores y escuelas en España, Inglaterra, Estados Unidos y Chile. En México, en la región de Yucatán se creó, bajo el liderazgo del profesor José de la Luz Mena, una escuela racionalista en las afueras de Mérida, la capital del Estado; los educadores racionalistas tuvieron su mayor expresión de fuerza durante el Segundo Congreso Nacional de Maestros realizado en la Ciudad de México, en diciembre de 1920. Pero ni este proyecto, ni la persona de Mena tuvieron las simpatías de Vasconcelos, como si las tuvo la “escuela de la acción” de las cuales un ejemplo fue La Madero, liderada por Arturo Oropeza. Sobre el fundador de estas escuelas véase: William Archer Perth, *Vida, Proceso y muerte de Francisco Ferrer Guardia* (Barcelona: Tusquest, 2010). Sobre la influencia del racionalismo: Civera, *La escuela como opción*, p. 34. Sobre la antipatía de Vasconcelos hacia Luz Mena: Vasconcelos, *El desastre*, p. 182.

³⁰ Congreso Nacional de Maestros, *Informe presentado por los delegados de Yucatán, profesor José de la Luz Mena y doctor Eduardo Urzáis*, Mérida, Talleres Tipográficos del Gobierno del Estado, 1921.

problemas educacionales de México. En esa disertación partía del supuesto anti intuitivo de que los educadores debían documentarse antes de enseñar al grupo social que les asignaría. Ante la diversidad social mexicana, era fundamental la formación que recibieran en las escuelas normales. Pero Lombardo estaba pensando fundamentalmente en los trabajadores urbanos³¹.

La política educativa que planteaba la CROM, y más específicamente el influyente Lombardo, era hostil a la escuela nueva por considerarla una receta importada y aplicada “a raja tabla” en la realidad mexicana. No admitía la experimentación pedagógica, ni el desarrollo de la intuición en el proceso de aprendizaje. En general, rechazó cuatro tipos de escuela: laica (liberal), católica, racionalista y nueva o de la acción. La escuela propuesta por la CROM sería “dogmática e imperativa”, enseñará al hombre a producir y defender su producto y rechazaba la idea de que se puede enseñar sin imponer.

Así, un sector del gremio magisterial conformó una corriente contraria a la escuela de la acción y a la moderna, y sobre todo a sus derivaciones más radicales y libertarias como el racionalismo de la escuela de Yucatán y el tolstoyanismo de La Madero de Ciudad de México, por sus vínculos con el agrarismo.

¿Hubo otras aplicaciones de escuelas nuevas en México? Pese a los avances en el conocimiento de la historia de la educación, la información es fragmentaria y la investigación a veces pasa por alto los testimonios de los protagonistas. En otros casos solo se menciona de pasada que en alguna escuela se aplicaban las orientaciones de la escuela de la acción, pero no se precisa el tipo de educación o método usado. Pese a eso, los mismos protagonistas hablaron de determinadas escuelas o municipios donde se ensayaban métodos experimentales. Eulalia Guzmán explicó que su deseo de aclarar el concepto “escuela de la acción” surgió de sus experimentos en la Escuela de Bácum, en Sonora entre 1920 y 1923, pero no hemos encontrado más información al respecto³². En la Normal Rural de Ayotzinapa, Guerrero, en 1933, los niños aprendían por medio del juego, “del método de proyectos” (de Kilpatrick) y de obras de teatro y excursiones³³. En varias oportunidades la prensa habló sobre la intromisión de agraristas en las comunidades campesinas e indígenas:

³¹ Vicente Lombardo Toledano, *El problema de la educación en México* (México: Editorial Cultura, 1924), p. 12.

³² Eulalia Guzmán, *La escuela nueva*, p. 3.

³³ Civera, *La escuela como opción*, p. 115.

Los indios oaxaqueños quieren que se establezcan escuelas en las abruptuosidades de la sierra, en donde viven ignorantes de todo [...] Esta decisión tomada por los honradísimos indios oaxaqueños es debida a que habían ido al Estado algunos agitadores que se llamaban agraristas, procurando soliviantar los ánimos de los trabajadores campesinos³⁴.

Aunque el hecho de que fuera un diario norteño, anclado en una zona con una realidad política y social muy distinta a la de Oaxaca, el testimonio nos permite ver la relación entre las demandas de educación y propiedad de la tierra, asociadas a la ambigüedad de la realidad campesina e indígena del México de Calles.

Pero de todas, las Escuelas Normales Regionales aparentemente fueron las que aplicaron más directamente los principios de la escuela de la acción. Alicia Civera sostiene que aunque en algunas de ellas se aplicaban aún métodos de las escuelas del siglo XIX, en la mayoría se había formado una cultura escolar propia en la que “se privilegiaba una educación racional, activa, vital que buscaba apegarse a la vida y priorizar la observación y el método de proyectos”. Allí, como se daba importancia a la responsabilidad de los estudiantes en su proceso formativo, se menospreciaba las formas tradicionales de evaluar el conocimiento³⁵. La mayoría de las escuelas eran construidas por la comunidad y sostenidas por directores, profesores, padres y vecinos, por lo que la SEP debía negociar con ellos a la hora de pretender imponer sus criterios. En algunos lugares hubo conflictos, como en Izúcar de Matamoros, Puebla, donde la Secretaría se negaba a abrir una y no lograba romper con los moldes tradicionales de enseñanza. En 1928 el director y fundador, Eugenio Fuentes, fue removido y se nombró en su lugar a José de la Vega, entusiasta promotor de la escuela nueva. Pero el mismo Fuentes había estado antes en Río Verde y sabemos que aplicó allí el “método de proyectos”³⁶. En las escuelas de Molango (Hidalgo) y en San Juan del Río (Querétaro), se enseñaba “Psicología” y “Teoría y práctica de la enseñanza conforme a la Escuela de Acción”, respectivamente. Pero nuestra autora recalca, -acertadamente- que eran una excepción porque “la escuela de la acción debía ser una realidad en cada una de las actividades y no sólo una materia a estudiar”³⁷.

³⁴ “Piden educación y no tierras”, *El demócrata sinaloense*, 1 de febrero de 1925.

³⁵ Civera, *La escuela como opción*, p. 38.

³⁶ Civera, *La escuela como opción*, p. 47-49.

³⁷ Civera, *La escuela como opción*, p. 50.

Hubo dos vías por las cuales se implementó la escuela nueva en México. Una generalizada y paradójicamente menos conocida, aplicada “desde abajo”, por los maestros normalistas formados entre los últimos años del Porfiriato y de lucha armada de la revolución. Esta, en general, era intuitiva y práctica, apostaba por la improvisación y por la integración de la comunidad al proceso de formación de la escuela, desde su construcción, hasta los métodos de sus clases, pasando por la implementación material y mobiliaria. Estamos acá frente a un auténtico movimiento popular educativo formado por maestros, mayoritariamente de origen rural, o al menos provinciano, y sin una formación pedagógica refinada y formal.

La otra era la protagonizada por los pedagogos profesionales originarios de las clases medias urbanas, formados principalmente en la capital, quienes incluso tenían especialización en Estados Unidos y Europa. En ellos la influencia teórica de John Dewey parece haber sido la principal. Aunque un puñado, eran enormemente influyentes y controlaron durante muchos años los altos puestos de la burocracia de la SEP. Empero, un análisis detallado de las fuentes nos lleva a concluir que su grado de control efectivo de lo que pasaba y se enseñaba en las escuelas era escaso y muchas veces nulo.

Entre ambos extremos estaban los directores de escuelas. Estos formaron un contingente intermedio que gozaba de un poder nada despreciable ya que eran un vaso comunicante entre el Estado y la sociedad. En este grupo primaban teorías educativas, o más bien métodos más “prácticos”, como el “método de proyectos” de Kilpatric que a veces combinaban con otros más tradicionales como “motivación de la práctica”³⁸.

LA ESCUELA DE LA ACCIÓN BAJO EL CALLISMO OBRERISTA, 1924-1934

Durante la presidencia de Plutarco Elías Calles (1924-1928), la Escuela de la acción continuó siendo oficialmente la política educativa del Estado mexicano. A la cabeza de la SEP estuvo Puig Causaranc, quien en 1928 presentó al Congreso un voluminoso informe sobre las actividades del ramo. En éste hizo una reseña de cómo, desde 1923, se habían adoptado las nuevas ideas pedagógicas en México provenientes de “Bélgica, Alemania y Estados Unidos”³⁹. Ello marcó un fuerte cambio ideológico en el novel sistema educativo. Pese a haberse enfrentado recientemente en la “Gran guerra”, los

³⁸ Civera, *La escuela como opción*, p. 54.

³⁹ José Manuel Puig Causaranc, *El esfuerzo educativo en México. La obra del Gobierno Federal en el ramo de la educación pública durante la administración del presidente Plutarco Elías Calles (1924-1928)*, Tomo I (México: Publicaciones de la Secretaría de Educación Pública, 1928).

últimos dos países eran ejemplo del desarrollo industrial y tecnológico y para el grupo en el poder eran dignos de imitar. Pero en general, durante el periodo anterior (1920-1924), el debate encabezado por la SEP estuvo abierto a muchas influencias y no sólo a esos países. El informe de Eulalia Guzmán, menciona la escuela de Rudolf Steiner en Stuttgart y “un pequeño centro de experimentación en Dornach, Suiza, entre los métodos nuevos de muchos otros países especialmente Francia y Bélgica. Pero los documentos o artículos publicados en el *Boletín de la SEP*, no mencionaban a Alemania ni a Estados Unidos como fuente de ideas pedagógicas que se debatieran en el medio mexicano⁴⁰.

Según el ministro José Manuel Puig Casauranc, el extinto Departamento Escolar había dirigido a las escuelas primarias bajo su jurisdicción, dos circulares en las que oficialmente había preconizado: “La enseñanza moderna, en la práctica basada en *la actividad de los alumnos*”⁴¹. La antigua Dirección de Educación movilizó a sus inspectores y les otorgó funciones de consejo técnico para que “dieran cuerpo a la doctrina” y fuera aplicada a las escuelas primarias⁴².

En su informe, señalaba que eran tres las etapas por las cuales había pasado la reforma educativa: la primera era la del año 1923, cuando se dieron los primeros pasos. La segunda, al año siguiente, ya con las *Bases* publicadas, se había hecho un verdadero “tanteo” con los errores que se podían cometer cuando se trata de destruir costumbres largamente arraigadas. Finalmente, a partir de 1925 se había iniciado un proceso de consolidación de las nuevas orientaciones educativas. Así, Puig hacía un balance después de cuatro años las “ventajas o perjuicios” de la aplicación de la escuela de la acción⁴³.

No fue en vano la recepción de las ideas de Dewey en el México callista. En 1926 el educador norteamericano visitó la Universidad Nacional donde inauguró su escuela de verano y aprovechó para visitar algunas escuelas rurales en Tlaxcala.

⁴⁰ Guzmán, *La escuela nueva*, p. 9. De hecho, la propia Eulalia Guzmán, pese a haber conocido los métodos educativos practicados en Estados Unidos, reconocía que su influencia intelectual más fuerte era francesa. Bruno-Gofré y Martínez, *Ruralizando a Dewey*, p. 61.

⁴¹ Puig Casauranc, *El esfuerzo educativo en México*, p. 156.

⁴² Aunque actualmente es un concepto anfíbológico, en las fuentes de la época, a nivel latinoamericano y especialmente en la prensa, la palabra “doctrina” (“enseñanza que se da para la instrucción de alguien”) corresponde a la acepción actual de ideología. Actualmente el Diccionario de la Real Academia da ocho acepciones a “doctrina”: “Enseñanza”; “Norma científica, paradigma”; “Conjunto de ideas u opiniones religiosas, filosóficas, etc.”; “Transmisión de la doctrina cristiana”; f. “explicación de la doctrina cristiana”. “Grupo de personas que salía con los predicadores por las calles”; en América, “distrito eclesiástico servido por un sacerdote”; y: en América, “pueblo de indios recién convertidos”, Real Academia Española, *Diccionario de la Lengua Española* (Madrid, 2010).

⁴³ Puig Casauranc, *El esfuerzo educativo en México*, Tomo I, p. 158.

Escribió, después de conocer la escuela rural mexicana: “... no hay en el mundo movimiento educativo que presente mayor espíritu de unión íntima entre las actividades escolares y la comunidad que el que se encuentra en la nueva escuela rural mexicana”⁴⁴.

Durante el mandato de Calles la escuela Granja Francisco I. Madero sufrió los ataques de los enemigos políticos del ex ministro: fue desfinanciada y olvidada por el Estado; su director, Arturo Oropeza fue cesado del cargo, vagó enseñando por otras zonas del país⁴⁵. Los métodos intuitivos y experimentales en la educación infantil fueron desechados pero el grueso de las críticas se dirigió en contra del “espiritualismo”. Uno de los puntos centrales del antiguo sistema –la alfabetización– fue hecho a un lado en función de dar a los campesinos una educación práctica y utilitaria que ayudara en sus necesidades más apremiantes y se fomentó la capacitación para que la escuela fuera el centro productivo de cada comunidad rural.

Aunque con un énfasis “industrialista”, durante el callismo la “escuela de la acción” mantuvo elementos “humanistas” que le eran originarios y la centralidad del niño en el proceso educativo. Estos elementos, sostenía el informe del secretario de educación Puig Cassauranc, provenían del Primer Congreso Mexicano del Niño, celebrado en la ciudad de México en 1921, “...cuando apareció palpable la necesidad de orientar la educación mexicana sobre bases científicas, bases que tenían que ser el conocimiento del desarrollo físico, mental y pedagógico del niño”. En el Segundo Congreso, realizado en 1923, se introdujeron criterios científicos para el estudio de la infancia, en especial para la educación de los niños “anormales”; en ese aspecto se aplicaron disciplinas como la psicopedagogía y la antropometría para lograr un conocimiento mayor de los estudiantes que se recibían en las primarias, y medidas de higiene escolar para evitar contagios y enfermedades⁴⁶.

El eje del programa educativo implementado siguió siendo la educación rural, aunque oficialmente se hablaba de México como un país “fundamentalmente de proletarios”. Pero muchas de las actividades implementadas por las “unidades de

⁴⁴ Dewey, John, “Mexico’s Educational Renaissance”, *The New Republic*, (22 de septiembre de 1926).

⁴⁵ José Ávila Garibay, *La Escuela Francisco I. Madero y la educación en México* (México, 1940), pp. 33 y 34. Aunque el recorte presupuestario afectó a todo el sistema educativo: se suprimieron dependencias como el Departamento de Campaña Contra el Analfabetismo y sus maestros formaron una sociedad de escuelas nocturnas; el Departamento de Bellas Artes también redujo gastos y despidió a la mayoría de los artistas. Engracia Loyo, “Una educación revolucionaria para la ciudad de México”, en *Historia de la educación en la Ciudad de México*, eds. Pilar Gonzalbo y Anne Staples (México: El Colegio de México, 2012), pp. 366-367.

⁴⁶ Puig Causaranc, *El esfuerzo educativo en México*, tomo II, pp. 8 y 11. Uno de los pocos teóricos de la educación que trabajaba con niños “anormales” era el Olive Decroly, con quienes encontraba métodos aplicables a los niños “normales”. Guzmán, *La escuela nueva*, p. 18.

demostración agrícola” o, lo que es lo mismo, las escuelas rurales –siembra, cosecha, abono, selección de semillas, rotación de cultivos, cría de animales, etc.- se habían ensayado en la escuela Granja Francisco I. Madero a partir de 1921 y en las Misiones Culturales a partir de 1923⁴⁷. En su informe, Cassauranc presentó como propios del callismo, experimentos ensayados en esa escuela, seis o más años atrás:

Las mismas prácticas se efectúan en las escuelas no ejidales, las que en su mayoría, están dotadas de parcelas de extensiones diversas. Esta actividad ofrece a los alumnos innumerables ocasiones para adquirir conocimientos y organizarse, guiados por el maestro, en agrupaciones cooperativas con fines económicos. El Departamento ha difundido, entre los maestros, folletos con instrucciones para organizar dichas cooperativas y ha fijado bases especiales para la distribución de los productos agrícolas obtenidos en las parcelas escolares⁴⁸.

El esfuerzo del callismo, consistió en generalizar estas prácticas en las escuelas rurales, convertirlas en pequeñas unidades económicas y unir coherentemente lo que hacían éstas con la labor de las Misiones Culturales. Más aún: intentaron, al menos en el papel, la “industrialización del producto local” para hacerlo más comercial. En general, aparte de continuar la creación de Casas del Pueblo (escuelas rurales que surgieran de la misma comunidad, pensando en sus necesidades básicas, combinando experimentación, intuición e improvisación), se reforzaron una serie de funciones que iban más allá de lo meramente alfabetizador y educativo: estudiantes y maestros de las localidades fueron movilizados para que construyeran caminos, vías postales, telegráficas y telefónicas en beneficio de la comunidad⁴⁹.

Uno de los mejores ejemplos de la permanencia de la escuela de la acción, fue el informe de la educadora norteamericana Katherine Cook. Después de hacer un viaje de un mes por distintas localidades urbanas y rurales, y observar el funcionamiento de las Casas del Pueblo, las misiones culturales y las normales rurales sostuvo:

⁴⁷ Moraga, “¿Una escuela tolstoyana para la revolución mexicana?”

⁴⁸ Puig Cassauranc, *El esfuerzo educativo en México*, tomo I, p. 48.

⁴⁹ Puig Cassauranc, *El esfuerzo educativo en México*, tomo I, p. 50.

México no ha fracasado al verse afectado por los movimientos progresivos de educación que han ejercido tanta influencia en nuestras propias escuelas. En efecto parece que nuestros vecinos del otro lado del Río Grande han leído a John Dewey y a los exponentes de su escuela con resultados satisfactorios. De acuerdo con el profesor Moisés Sáenz, John Dewey es el evangelio de los maestros mexicanos, aún cuando algunos de ellos, al principio, lo consideraban como un hombre con el espíritu mercantilista americano⁵⁰.

Katherine Cook era una observadora externa, publicó sus resultados en inglés en 1931 y autorizó una edición en español cinco años después, cuando ya era oficial la “educación socialista”. Por ello, los intereses de su visita no fueron propagandísticos, ni de una defensa política de su labor, como podían ser los de cualquier funcionario mexicano, incluido el propio Vasconcelos. Su texto es producto del creciente interés de los Estados Unidos hacia lo que estaba pasando en México:

La mira fundamental de la autora ha sido describir ciertas características sobresalientes del programa de educación rural que ella ha observado, hay quien cree podrán ser de interés para los educadores en los Estados Unidos. Presentar las más grandes y más importantes tendencias educativas con el sano deseo de entender espíritu que anima al programa, más que sus detalles, han sido los propósitos con que esta Boletín ha sido ideado y redactado⁵¹.

Pero si damos crédito a Cook, es difícil establecer que más que los métodos y lineamientos, fue el prestigio y la influencia de la “pedagogía de Dewey”, lo que en algún momento se estableció como “oficial” de la SEP. Lo que describe esta autora es que, por lo menos hasta el primer lustro de la década de 1930, tanto los maestros en

⁵⁰ Katherine Cook, *La Casa del Pueblo. Un relato acerca de las escuelas nuevas de acción de México* (México: SEP, 1936), p. 13.

⁵¹ Cook, *La casa del pueblo*, p. 14. Cook era especialista en educación rural y en ese momento era jefe de la sección de problemas especiales de la oficina de educación del Departamento del Interior del Gobierno de los Estados Unidos. En México tuvo la colaboración de los “funcionarios federales de educación”; además, consultó documentos oficiales como memorias e informes del Quinto Seminario conducido por el Comité de Relaciones Culturales para la América Latina.

sus localidades, como las autoridades en la capital, se vieron obligados a recurrir a la intuición, la experimentación e incluso la improvisación, ante la escases de recursos y la presión social por fundar escuelas⁵².

Tanto empeño del gobierno por impulsar la educación generó resistencias en diversos sectores. El más opositor fue la Iglesia Católica, molesta por la implementación de los preceptos del artículo 3º de la *Constitución Política* de 1917, que garantizaba el derecho a la educación gratuita, laica, democrática nacional y de calidad. Tanto en el gobierno –que contaba entre sus filas a varios cristianos protestantes– como en la Iglesia, los extremos adquirieron gran poder en la disputa ideológica; Calles promovió la cismática Iglesia Católica Apostólica Mexicana, un intento de formar una iglesia cristiana nacional respetuosa de los preceptos de la Constitución, a cargo del patriarca José Joaquín Pérez. La otra contratató movilizándolo a los católicos en la Liga Nacional Defensora de la Libertad Religiosa. Ello desembocó en la “guerra cristera”, un levantamiento contrarrevolucionario en el que se unieron jóvenes estudiantes de la Asociación Católica de Jóvenes Mexicanos, ACJM, y campesinos, que asoló las zonas que rodeaban a la capital y los Estados del centro de la república por unos tres años⁵³.

En general, durante el régimen de Calles y el “maximato” todo parece indicar que, tanto las posiciones al interior del gremio magisterial, como las de la propia Iglesia y de la guerra cristera, a parte de la escases económica de la época, no permitieron que los gobiernos abrieran otro frente para implementar de manera ortodoxa la pedagogía de Dewey, ni un dirigismo estatal en el proceso educativo.

LA ESCUELA DE LA ACCIÓN Y LA EDUCACIÓN SOCIALISTA 1934-1940

La idea de abandonar del espontaneísmo educativo y reemplazarlo por la planificación había sido un intento del régimen de Calles (1924-1928) y del “maximato” (1928-1934), pero los problemas con que se encontraron estos gobiernos impidieron una implementación más certera de los planes educativos. El gobierno del general Lázaro Cárdenas (1934-1940), en cambio, gozó de un contexto interno relativamente más tranquilo y de un consenso político un poco más amplio, sobre todo después de la fundación del Partido Nacional Revolucionario, PNR, en 1929 y del desplazamiento

⁵² Cook, *La Casa del Pueblo*, p. 18. Cook se basaba en datos proporcionados por Sáenz para sostener que, en 1926, pese a que las escuelas federales estaban “bien distribuidas” y que el sistema tenía “influencia nacional”, sólo 4 de cada 10 niños mexicanos estaban matriculados en alguna escuela y que las autoridades del centro estaban sobrepasado por las peticiones de fundar nuevas.

⁵³ Loyola, “Una educación revolucionaria”, p. 376.

de Calles del poder tras los gobiernos del maximato⁵⁴. Ello le permitió experimentar su propuesta de educación socialista, no sin las constantes resistencias de las fuerzas sociales y políticas de la diversa y compleja sociedad posrevolucionaria.

Con el ascenso de Cárdenas a la presidencia, “La Madero” –como se la empezó a llamar- revivió y comenzó a vivir una época de oro. El apoyo gubernamental de Obregón a lo que había sido una emblemática escuela-granja y luego casi olvidada por el de Calles, la transformó decisivamente: fueron demolidos los viejos edificios de adobe y en su lugar se construyeron modernas e higiénicas instalaciones con salones de clases, comedores, dormitorios, talleres y una alberca⁵⁵. Lo más sorprendente es que fue el mismo José Ávila Garibay, un “producto” del sistema tolstoiano, quien lideró el proceso de transformación de la escuela a la “educación socialista” y al retorno de la centralidad del maestro en el proceso educativo. Más allá de lo material, La Madero sufrió un cambio en su proyecto educativo, métodos y pedagogías: de ser “escuela-granja”, pasó a “industrial”. Ello, acorde con el proyecto industrializador que impulsó Cárdenas, y del cual eran parte la nacionalización del petróleo y la creación, entre otros, del Instituto Politécnico Nacional⁵⁶.

Nuevamente la centralidad del maestro aparece en las primeras páginas de un libro donde Ávila relata la historia de la escuela e inserta una cita de Litchwark:

⁵⁴ El Partido Nacional Revolucionario (PNR) surgió en 1929 para aglutinar organizaciones políticas distintas pero afines, provenientes del movimiento revolucionario iniciado en 1910. El PNR (después PRI) fue una fuerza hegemónica entre 1929 y 1989. Así, pese a la máxima del sistema político posrevolucionario “sufragio libre, no reelección”, la nueva organización pudo mantener el poder del político por medio de elecciones y asegurar la estabilidad social mientras industrializaba el país. Aunque su creación no evitó que las pugnas políticas entre la elite continuaran por la sucesión presidencial, éstas disminuyeron y fueron encausadas. Concebido como un partido de masas y para salvaguardar los derechos de los trabajadores, el PNR promovió la participación política clientelar por medio de movilizaciones populares donde las bases lograron una mayor participación en los asuntos del Estado y una más equitativa distribución de la riqueza, pero sin modificar la estructura social, y el sistema fuertemente centralizado en la figura del presidente. Sus principales bases sociales estaban entre los trabajadores urbanos y los campesinos organizados. En 1938, luego de una disputa entre Cárdenas y Calles, adoptó el nombre de Partido de la Revolución Mexicana y en 1946 el nombre actual de Partido Revolucionario Institucional, PRI. Sobre el cardenismo y su política obrera véase Arturo Anguiano, *El Estado y la política obrera del cardenismo* (México: ERA, 1999) y sobre el PRI, Gustavo Casasola Zapata, *Historia Gráfica de la Revolución Mexicana 1900-1970* (México: Trillas, 1992).

⁵⁵ Ávila, *La Escuela Francisco I. Madero*, p. 2.

⁵⁶ Tal vez este cambio hizo cometer el error a la historiadora norteamericana Schell de calificar a la Madero como una escuela “industrial”. Patience A. Schell, *Church and State Education in Revolutionary Mexico City* (Tucson: The University of Arizona Press, 2003).

Todas las reformas escolares se mantienen en pie o se derrumban con el maestro. El mejor programa de estudios no puede darle alas; tampoco puede el peor programa matar todas las iniciativas. Todas las reformas escolares deben empezar por la selección y educación de los maestros. Solo el maestro puede salvar la escuela, y hay que otorgarle las prerrogativas y el respeto que se merece⁵⁷.

Los cambios fueron más allá. La escuela abandonó los modelos de educación activa para implementar la educación socialista que, en palabras de José Ávila Garibay, debía llamarse “Escuela Revolucionaria Mexicana”. Este nuevo modelo que se aplicó a La Madero y que, según este maestro y uno de sus principales ejecutores, sus características eran: “Socialista, desfanatizadora, popular, gratuita, obligatoria, coeducativa, cooperativista, unificada, productiva, integral, federalizada”.

Pero, en contra de todo propósito industrialista y planificador, la escuela de la acción pervivió incluso a la educación socialista. En 1942 Rafael Ramírez reeditó su folleto *La enseñanza por la acción dentro de la escuela rural* (la primera edición databa de 1926), en una edición de la SEP, lo que muestra la vigencia oficial de ese tipo de educación. Lejos de ser un texto teórico que discutiera “principios” o “doctrinas” pedagógicas, el de Ramírez es un manual sobre qué y cómo se debe implementar éstos en la escuela rural mexicana.

Este autor partía de que aún, casi a mediados del siglo XX, México era un país “eminente rural”, con un tercio de su población que residía en el campo, dedicada a labores de agricultura de subsistencia⁵⁸. Y, pese a que ya nadie discutía que el país debía tener un solo modelo educativo, había que hacerse cargo de la realidad de la educación rural. En el camino, muchos maestros habían entendido que el propósito de las escuelas rurales era exclusivamente la educación infantil y muy pocos que su influencia debía abarcar a toda la comunidad. Ello había derivado que la mayoría entregara una educación de baja calidad y a que las comunidades no hubieran progresado, que siguieran cultivando con los mismos métodos ancestrales y

⁵⁷ Ávila, *La Escuela Francisco I. Madero*, p. 2. Ávila citaba al historiador del arte, curador y educador artístico Alfred Litchwark (1852-1914), creador del museo de la educación y del movimiento de educación del arte.

⁵⁸ Para mediados de siglo y pese al creciente avance de la urbanización, la población rural de México aún tenía un peso importante en la sociedad. “En México hay un predominio de la población rural en el período de 1900 a 1960 y que el incremento de la población urbana siempre ha sido positivo, no así el rural”. Gutiérrez de María Teresa MacGregor, “Desarrollo y distribución de la población urbana en México”, *Investigaciones geográficas* N° 50 (2003), pp. 77-91.

que, pese a que supieran los rudimentos de lectura y matemáticas, esa educación de nada les servía porque no la podían aplicar en su entorno. Ello obligaba a las escuelas rurales a superarse “tanto en su contenido como en sus métodos de trabajo a fin de que puedan responder satisfactoriamente a los ideales y aspiraciones de esta época”⁵⁹. Ramírez no discute el principio básico que había alimentado a la escuela rural mexicana y a la escuela de la acción, que suponía que la implementación de este modelo educativo sacaría a México del atraso cultural y económico:

Una escuela rural de tipo moderno y de espíritu progresivo tiene que ver no solamente con la educación de los niños, sino también con la instrucción de los adultos y con el mejoramiento de la comunidad, tomada por entero. Su contenido no se concreta ya a la lectura, a la escritura y a las cuentas, sino agrega a esos conocimientos algunas otras cosas más que son necesarias para promover el progreso de la civilización campesina y para que la vida en las áreas rurales sea cada vez más satisfactoria⁶⁰.

El objetivo final de la escuela rural contemporánea era hacia el campesino: **“transportar su vida, pobre y atrasada, hacia niveles cada vez más elevados”**⁶¹. A los niños debía darles actividades que proporcionaran una educación económica, higiénica, doméstica, orientada a aprovechar los ratos de ocio y la instrucción mínima deseable.

El huerto escolar (una práctica generalizada en las escuelas agrícolas de Europa y América del Norte) era parte esencial del movimiento iniciado hacia medio siglo y que en México se había implementado a partir de 1922, que veía la necesidad de cultivarlo con finalidades educativas, económicas y culturales. Ramírez retomaba las instrucciones del Departamento Escolar en 1923 respecto de que cada escuela rural debía tener anexo un terreno agrícola. El maestro y los alumnos más aventajados se encargarían de hacerlo productivo, las herramientas conseguidas por la comunidad serían de propiedad común de los niños, así como los animales de cría; los productos y beneficios obtenidos se dividirían escrupulosamente entre ellos. Asimismo recomendaba la formación de cooperativas de cultivo y que el director de la escuela

⁵⁹ Rafael Ramírez, *La enseñanza por la acción dentro de la escuela rural* (México: SEP, 1942), pp. 7 y 8.

⁶⁰ Ramírez, *La Enseñanza*, p. 7.

⁶¹ Ramírez, *La Enseñanza*, p. 9. (Destacados en el original).

llevara la contabilidad de las ganancias y las repartiera a final de año. El Departamento Escolar contribuiría con las semillas y proporcionaría folletos con los conocimientos técnicos para el cultivo y la explotación del ganado⁶². Ramírez planteaba –lo mismo que hizo Oropeza antes de 1923- que el cultivo del huerto era la puerta de entrada para enseñar no sólo agricultura, sino también otros conocimientos como administración, nociones de economía, la práctica de vender los productos, la formación y el manejo de cajas de ahorro colectivas, etc. El trabajo “en terreno” les daría la posibilidad de crecer “haciendo uso de sus manos, tanto como de sus cabezas”, estimulaba su crecimiento físico y mental, fortalecía la noción de comunidad y servía hasta para “moralizar” a los jóvenes⁶³. Así, el texto de Ramírez, volvía a poner en el centro de las prácticas educativas que se implementaban en México, el fortalecimiento de una sociedad rural, donde todo giraba en rededor de las actividades agrícolas.

Para Ramírez la noción central de la “enseñanza por la acción” era que ésta consistía en implementarla “naturalmente”, es decir, debía recogerse el extenso conocimiento empírico que tenían los niños campesinos y dirigirlo, también por medio de la práctica concreta en el campo (“**moverse, actuar, ejecutar, hacer**”), hacia nociones más complejas como agricultura, industrias, oficios, estudio de las plantas y de los animales, con autonomía, en terreno y en los momentos en que el estudiante estaba trabajando: “De modo general –remataba Ramírez- puede afirmarse que las nociones que no son capaces de transformarse en **formas de conducta** no merecen el nombre de conocimiento ni valen la pena de aprenderse en los primeros años”⁶⁴.

LA PERVIVENCIA DE LA ESCUELA MEXICANA DE LA ACCIÓN

Para la década de 1960 los habitantes de México eran el doble que en 1920, pero además la población rural comenzó rápidamente a ser menor que la urbana⁶⁵. Ello planteaba la necesidad de dejar atrás –al fin- el modelo de educación que, oficial o extraoficialmente se había practicado durante cuatro décadas. Aun así, las

⁶² Ramírez, *La Enseñanza*, p. 13 y 14.

⁶³ Ramírez colocaba el ejemplo moralizador de un “niño problema” que entró a una escuela de Brockton, Massachusetts, dirigida por la señorita Annie L. Burke, quien destacó como estudiante y terminó ayudando económicamente a sus padres con el producto de sus labores agrícolas. Ramírez, *La Enseñanza*, p. 18.

⁶⁴ Ramírez, *La Enseñanza*, p. 28 (destacados en el original).

⁶⁵ De los 15,2 millones de habitantes que tenía México para 1910 se calcula que unos dos millones murieron durante la guerra civil y un millón más fue desplazado hacia los Estados Unidos. Las proyecciones señalan poco más 14 millones de habitantes para 1920; una década después, el país había recuperado su población y había sobrepasado levemente a la de 1910. Para la década de 1960 la población se había duplicado en relación con ese primer año y era de 34,5 millones de habitantes. *Censos Generales de Población y Vivienda*, INEGI.

metodologías educativas enfocadas al mundo rural, nacidas en los primeros años de la posrevolución se mantuvieron: las últimas misiones culturales cerraron definitivamente en 1973 y las normales rurales, aunque desfinanciadas y olvidadas, siguen existiendo hasta el presente⁶⁶.

A inicios de 1960 el cambio del modelo educativo estaba consolidado. Entonces Ávila publicó la cuarta edición del libro fundamental del método educativo que había adquirido la escuela 20 años antes: *Método de jornadas*. Era una nueva metodología que reemplazó lo intuitivo y experimental, y que de estar enfocada en el niño como eje central del problema educativo, pasó a estarlo en el maestro.

Pero ¿Cómo era ese método de la escuela revolucionaria mexicana que se había aplicado durante 20 años? ¿Cómo era concretamente la escuela que había propuesto la educación socialista? Patrocinadas por dependencias oficiales y organizaciones obreras, las jornadas decía Ávila en 1940:

...consisten en una serie de actividades tanto técnicas como sociales, que van desarrollándose periódicamente, conforme a determinado proyecto elaborado previamente por el grado escolar al que se encomienda la coordinación de los trabajos de la jornada. La parte técnica está confiada a los maestros; la parte social a éstos y los alumnos⁶⁷.

Este método –explicaba Ávila– había desplazado a otros perteneciente a la escuela de la acción como el “método de proyectos” de Kilpatrick. De la agricultura se trasladó a la enseñanza de las ciencias y la pedagogía. El problema que señalaba el maestro era que se aplicaba a “escuelas americanas, no mexicanas”; exigía mucho tiempo, no tenía un sentido pedagógico ni con la vida del niño y, lo más importante, no estaba “en consonancia con nuestro movimiento social”. Sobre el Plan Dalton (también llamado “de laboratorio o de contrato”), obra de la profesora norteamericana Helen Parkhurst, “los niños estudian sus cursos por medio de tareas, y cada uno estudia en la mejor forma que cree conveniente”, recibían un bosquejo escrito por el maestro, el que podían trabajar individual o colectivamente, anotaban sus progresos cotidianos en una “tarjeta de tareas”. Para el director de La Madero, las ventajas estaban en que suprimía las clases pasivas, el maestro era solo un guía, seguía

⁶⁶ Santiago Sierra, *Las misiones culturales* (México: SEP, 1973).

⁶⁷ Ávila, *La Escuela Francisco I. Madero*, p. 110.

los gustos del estudiante con absoluta libertad. Entre las desventajas opinaba que no era aplicable a las escuelas mexicanas por ser costoso, intelectualista, que la escuela salía sobrando pues el niño podía estudiar en su casa o la biblioteca y tampoco estaba relacionado con la “tendencias de nuestro movimiento social”. Finalmente, el método Drecoly, o de “centros de interés”, partía de la necesidad que tenía el niño, primero, de una comprensión de sí mismo y sus necesidades; entre las ventajas se encontraba que los conocimientos adquiridos por el niño permanecían unidos y en su vida estaban entrelazados la escuela y el hogar, la obra de la escuela era más “bella y humana” y los niños trabajaban con entusiasmo. Además, se estrechaban los lazos afectivos entre maestros y alumnos. Pero también tenía grandes desventajas: su “intelectualismo exagerado” que degeneraba en una torpe rutina sobre los elementos de la naturaleza⁶⁸.

Los tres métodos tenían la gran desventaja de que ninguno de ellos “llenaba las aspiraciones de la Escuela Mexicana. Les falta ese algo “que no están en consonancia con nuestra idiosincrasia”. ¿Y qué entendía Ávila en 1940 por “idiosincrasia”?, la respuesta es breve: nacionalismo, una educación centrada en exaltar a la nación mexicana: “En cambio, el Método de Jornadas está estrechamente ligado al movimiento social de nuestro país; es netamente mexicano y fortalece los sentimientos de patriotismo en el alma del niño”⁶⁹.

De acuerdo con la reforma al artículo 3° de la Constitución Política que impulsó el cardenismo, el sistema educacional era: “urbano o rural”. El primero comprendía: “jardín de niños, escuela primaria, escuela secundaria, enseñanza técnica, industrial y comercial, enseñanza normal, enseñanza preparatoria y enseñanza universitaria y profesional”. En el plano rural abarcaba: “jardín de niños, enseñanza primaria, enseñanza agrícola industrial, enseñanza normal rural, enseñanza de especialidades agrícolas, enseñanza normal superior, enseñanza agrícola superior”. Cada uno de estos aspectos tenía una organización especial⁷⁰.

Una de las características que mantuvo la Escuela Revolucionaria Mexicana de la Escuela Nueva fue, entre sus tantas definiciones, la de “activo constructiva” y “de acuerdo con el medio”. Pero el Método de Jornadas de Trabajo poco tenía que ver con la escuela de la acción, primero porque la centralidad del proceso educativo retornó al maestro y desplazó al niño; y, segundo, porque la intuición y la

⁶⁸ Ávila, *La Escuela Francisco I. Madero*, pp. 115-124.

⁶⁹ Ávila, *La Escuela Francisco I. Madero*, p. 124.

⁷⁰ Ávila, *La Escuela Francisco I. Madero*, pp. 27 y 28.

experimentación del niño cambió por una fuerte planeación hecha por el maestro. El mismo Ávila aclaraba su credo pedagógico:

Muchos opinan que la escuela puede y debía trabajar sin programa. Esto es un imposible, pues la escuela sería como un barco sin timón, caminaría sin rumbo; por consiguiente iría al fracaso. Lejos de ello, el programa debe ser acuciosamente elaborado, comprendiendo en cada asignatura los temas de más amplio sentido, de mayor generalidad y, en consecuencia, de interés para el alumno⁷¹.

La aclaración implica que, pese a las planificaciones intentadas, el espontaneísmo y aún la improvisación, seguían campeando aún en pleno ejercicio de la reforma al artículo 3º y el imperio de la educación socialista. *Método de jornadas*, escrito por Ávila, el manual de cabecera, surgido de la Escuela Industrial Francisco I. Madero, se publicó al menos cuatro veces entre 1944 y 1964, lo cual nos da una idea de su importancia para la SEP y del fomento de una política educativa que, por fin, trataba de superar a la escuela mexicana de la acción⁷².

Pero lo más significativo es quien prologó el manual del *Método de jornadas* en 1960: Rafael Ramírez (el mismo que en 1942 escribiera sobre la escuela de la acción), ahora introdujo el texto de Ávila con las siguientes palabras:

Se trata de un método globalizador y activo, que guarda mucha semejanza con el llamado de proyectos, pero que a mí me parece que está más emparentado más estrechamente con el Decroly o sea la asociación de ideas. Pero este parecido no indica de ninguna manera identidad, pues el de *jornadas* tiene figura y personalidad propias⁷³.

Así, pese al cambio profundo de quién era el centro de las preocupaciones del sistema (antes el estudiante, ahora el maestro), a Rafael Ramírez, uno de los ideólogos

⁷¹ Ávila, *La Escuela Francisco I Madero*, p. 41.

⁷² Hemos tenido a la mano la “cuarta edición renovada” de José Ávila, *Método de jornadas*, México, Ensayo Pedagógico N° 19, 1965.

⁷³ Rafael Ramírez, “Prólogo”, en Ávila, *Método de Jornadas*, p. 8.

de la escuela mexicana de la acción, no le parecía que, en la década de 1960, hubiese contradicción entre el método de jornadas y la escuela nueva o de la acción.

En el transcurso de cuarenta años la escuela nueva o de la acción pasó de ser una política educacional oficial, en la década de 1920, a ser aplicada en forma concreta pero sin un reconocimiento explícito entre 1940 y 1960 y finalmente a ser desechada por el Estado mexicano. De forma paulatina, muchos de sus ideólogos, se fueron alejando de la defensa explícita de sus expresiones y prácticas más radicales, en especial las que sirvieron al agrarismo, conforme éste también fue perdiendo fuerza en el abanico político mexicano. En 1935 Vasconcelos separó aguas de la herencia educativa de Tolstoi cuando escribió *De Robinson a Odiseo*, el libro en que plasmaba sus experiencias como secretario de educación y su credo pedagógico⁷⁴. Su discípulo y secretario particular, Jaime Torres Bodet, ocupó en dos oportunidades la cartera (1943-1946 y 1958-1964) y además fue director general de la UNESCO (1948-1952). Allí –recién terminada la II Guerra Mundial y en el contexto de la descolonización de la India- conoció de cerca la experiencia y al influencia de Tagore en la educación de ese inmenso país, pero también terminó alejándose de Tolstoi y reconociendo la necesidad de implementar “sistemas educativos” ante el aumento de la población, reflexión que hizo en la biografía que escribiera del novelista ruso, cuando se retiró de la vida pública⁷⁵.

CONCLUSIONES

Hemos hecho una revisión panorámica de la implementación de la “Escuela nueva” o “Escuela de la acción” en el México posrevolucionario desde el inicio de esta etapa en la historia moderna del país, pasando por la implementación de la llamada “educación socialista”, y la llamada “educación nacionalista” hasta la década de 1960. Una investigación detallada de varias escuelas y el análisis de la aplicación concreta de sus programas, nos permitiría hacer un balance más preciso. Mientras, podemos constatar que hubo distintos actores del proceso educativo que profesaron esas ideas y trataron de implementarlas en ciertas escuelas.

En torno a lo conceptual, podemos decir que una de las primeras características del término con el que se denominó a uno de los movimientos educativos menos comprendidos en el siglo XX, es que el mismo era anfibológico y

⁷⁴ José Vasconcelos, *De Robinson a Odiseo. Pedagogía estructuralista* (Madrid: Aguilar, 1935).

⁷⁵ Jaime Torres Bodet, *León Tolstoi. Su vida y su obra* (México: Porrúa, 1965). Moraga, “Las ideas pedagógicas de Tolstoi y Tagore”.

servió para denominar una serie de escuelas de distinto tipo y a las que la unía, en general, el paidocentrismo como una característica heredada de pensamiento de Rousseau. Pero en su práctica concreta las escuelas nuevas eran varios modelos y métodos pedagógicos. Esto no quiere decir que no hayan sido influyentes, por el contrario, su misma indefinición permitió que se desarrollaran distintos tipos de escuela con proyectos diferentes. Bastaba que signaran los 15 principios para que pertenecieran oficialmente a la Liga Internacional de la Educación Nueva.

Al paidocentrismo como característica central, es decir, la importancia y centralidad del niño (no del maestro) en el sistema educativo, se le sumaron muchas otras: la práctica y la experimentación, tanto de niños como de maestros en el proceso educativo cotidiano; el uso de la intuición –más que de la planificación racional- de cada paso o cada método de enseñanza; y, finalmente, la importancia de la práctica de la agricultura y del contacto directo con la naturaleza a través de paseos y excursiones, ya fuese en escuelas-granjas urbanas o rurales.

La década de 1920 fue la época dorada de las escuelas nuevas o de la acción en el mundo occidental, ya sea porque logró una organización a nivel internacional y una influencia incuestionable, como porque México le otorgó uno de los más grandes laboratorios de experimentación pedagógica, al que se le unió la fuerza social e ideológica de la revolución. Esta fue sostenida por un sector determinado de la elite del nuevo sistema educacional que la mantuvo por varios años, pese a los continuos cambios de gobierno y de políticas educativas oficiales. Pero, tanto o más importante, es que existió en el gremio magisterial una gran cantidad de simples profesores y de directores de escuelas, que creyeron en sus preceptos y los aplicaron en sus prácticas cotidianas de enseñanza a los campesinos e indígenas que se quería incorporar al desarrollo nacional.

Después de 1924, los gobiernos de Calles y el maximato intentaron implementar la escuela de la acción de Dewey; así desarrollaron varias acciones encaminadas a “industrializar” las labores agrícolas y racionalizar la producción. Pero, al parecer, fueron frenados tanto por la oposición al interior del magisterio, el enfrentamiento externo con la Iglesia Católica y la Guerra Cristera (aspectos políticos que se unieron a la oposición o resistencia de las comunidades que participaron activamente en la creación y el mantenimiento de sus propias escuelas), como por la falta de financiamiento. Pero lo que hemos llamado “escuela mexicana de la acción” pervivió y se consolidó en la práctica.

Nuestro interés se ha centrado en demostrar que en México, desde 1921 y al menos hasta 1964, la escuela mexicana de la acción pervivió. Incluso cuando el Estado intentó implementar la llamada “educación socialista” o la educación nacional revolucionaria, la “escuela de la acción” fue –oficial o extraoficialmente- la política educativa del Estado mexicano. A partir de 1934 el gobierno del general Lázaro Cárdenas, se concentró en ordenar las filas posrevolucionarias e imponer un proyecto estatal de revolución. Con ello también intentó hegemonizar el debate acerca de qué modelo pedagógico seguir cuando se oficializó también una idea de escuela posrevolucionaria a la que se llamó “educación socialista” y que resultó ser uno de los proyectos más polémicos impulsados por el Estado mexicano en toda su historia. La reforma al artículo 3º de la Constitución y la implantación de la educación socialista trataron de borrar a “la escuela mexicana de la acción” de las prácticas pedagógicas y volvió al tradicional magistocentrismo. Pese a esto y ya sea por imposibilidad –económica, de infraestructura, o de preparación de los maestros- el paidocentrismo, el espontaneísmo, la experimentación y hasta la improvisación, se siguieron practicando cuando se creaban escuelas en lugares apartados.

En un principio algunas escuelas nuevas o de la acción estuvieron íntimamente ligadas con una concepción política y social de características agraristas, a la que pertenecía un importante sector de los revolucionarios. Era normal en un país eminentemente rural, donde casi doce millones de mexicanos vivían en el campo, en comunidades de menos de 4000 habitantes, que una de las fuerzas centrales del proceso de cambios interpretase esa realidad. Pero junto con ello, las corrientes industrialistas, presentes en buena parte de la elite nortea que acaudilló la guerra revolucionaria –que resultó vencedora-, y de un sector importante de los obreros pertenecientes a las clases populares, articularon la otra vertiente revolucionaria que influyó en la escuela de la acción: la de la pedagogía de Dewey, relacionada con una concepción más liberal, industrialista y urbana. El cambio en la estructura demográfica del país, ocurrido a partir de la década de 1960, marcó el principio del fin de la originales escuelas nuevas o de la acción en México: una sociedad que migró en forma masiva hacia la ciudad ya no necesitó de escuelas rurales o de educación agrícola. Lo que sobrevive del viejo sistema revolucionario de educación, lo hace hoy con dificultades, no sólo económicas sino en contradicción con el mismo sistema educativo.

En el transcurso del siglo XX, paradójicamente, el movimiento de las escuelas nuevas, que en la actualidad se las denomina genéricamente “escuelas activas”, pasó

de ser un modelo de escuela pública, impulsada por el Estado, gratuita, masiva y popular, dirigida especialmente a los campesinos e indígenas, a ser un modelo que se aplica en algunas escuelas privadas, por las cuales sus padres pagan y que está dirigido a una elite social. Así es una paradoja histórica que algo que estaba destinado a los más necesitados y excluidos, ya sea por su calidad o por su substrato humanista, terminara por favorecer a la elite social y fuese sostenido por el sistema privado de educación.

Referencias

Fuentes impresas

- *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, México, SEP, 1920-1925.
- *Actas del VI Congreso Internacional de la Liga para la Educación Nueva*, en Organismos y Congresos Internacionales Años LI, N° 715, julio de 1932, pp. 116-117.
- Congreso Nacional de Maestros. *Informe presentado por los delegados de Yucatán, profesor José de la Luz Mena y doctor Eduardo Urzáis*, Mérida, Talleres Tipográficos del Gobierno del Estado, 1921.
- Secretaría de Educación Pública. *Bases para la organización de la escuela primaria conforme al principio de la acción*, Publicaciones de la Secretaría de Educación Pública, Tomo X, N° 8, México, Talleres de la Impresora, 1923.
- Ramírez, Rafael. *La enseñanza por la acción dentro de la escuela rural*. México: SEP, 1942.
- Tapia, Lucio. “*Sugestiones para la formación de los primeros proyectos de trabajo en cada uno de los tres ciclos de la novísima escuela de la acción*”. México, 1924.

Libros

- Anguiano, Arturo. *El Estado y la política obrera del cardenismo*. México: ERA, 1999.
- Araiza, Luis. *Historia de la Casa del Obrero Mundial*. México: Talleres Gráficos del Sindicato de Obreros y Artesanos de la Industria Cervecera y Conexas de la Ciudad de Orizaba, 1963.
- Ávila Garibay, José. *La Escuela Francisco I Madero y la educación en México*. México, 1940.
- Ávila Garibay, José. *El método de jornadas*. 12 unidades de trabajo para la escuela primaria. México: Signos, 1965.
- Casasola Zapata, Gustavo. *Historia Gráfica de la Revolución Mexicana 1900-1970*. México: Trillas, 1992.
- Civera, Alicia. *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945*. Toluca: El Colegio Mexiquense, 2013.
- Cook, Katherine. *La Casa del Pueblo. Un relato acerca de las escuelas nuevas de acción de México*. México: SEP, 1936.
- El Colegio de México. *Historia general de México*. México: El Colegio de México, 2000.

- Fell, Claude, José Vasconcelos. *Los años del Águila*. México: UNAM, 1987.
- Ferrière, Adolphe. *L' école active, Les origines*. Ginebra: Forum, 1922.
- Guzmán Eulalia. *La Escuela Nueva o de la Acción*. México: Editorial Cultura, 1923.
- Lombardo Toledano, Vicente. *El problema de la educación en México*. México: Editorial Cultura, 1924.
- Loyo, Engracia. “Una educación revolucionaria para la ciudad de México”. En *Historia de la educación en la Ciudad de México*, editado por Pilar Gonzalbo y Anne Staples. México: El Colegio de México, 2012, pp. 329-405.
- Loyo, Engracia (Comp.). *La Casa del Pueblo y el maestro rural mexicano*. México: SEP, 1985.
- Martínez Ruiz, Xicoténcatl. *Poética educativa Artes, educación para la paz y atención consciente*. México: IPN, 2016.
- Meneses Morales, Ernesto. *Tendencias educativas oficiales en México, 1911-1934*. México: Universidad Iberoamericana, 1986.
- Meneses Morales, Ernesto. *Tendencias educativas oficiales en México, 1934-1964*. México: Universidad Iberoamericana, 1998.
- Perth, William Archer. *Vida, Proceso y muerte de Francisco Ferrer Guardia*. Barcelona: Tusquest, 2010.
- Puig Causaranc, José Manuel. *El esfuerzo educativo en México. La obra del Gobierno Federal en el ramo de la educación pública durante la administración del presidente Plutarco Elías Calles (1924-1928)*, Tomo I. México: SEP, 1928.
- Quezada, Jaime. *Bendita mi lengua sea. Dierio íntimo de Gabriela Mistral, 1905-1956*. Santiago: Planeta-Ariel, 2002.
- Ribera Carbo, Anna. *La Casa del Obrero Mundial: anarcosindicalismo y revolución en México*. México: D.F. Instituto Nacional de Antropología e Historia INAH, 2010.
- Rodríguez, Víctor J. *Creating the practical man of modernity: The reception of John Dewey's pedagogy in México*. New York: Routledge, 2017.
- Santiago Sierra. *Las misiones culturales*. México: SEP, 1973.
- Tagore, Rabindranath. *Morada de paz (Shantiniketan)*. Madrid: S/E, 1919.
- Tapia, Lucio. *Sugestiones para la formación de los primeros proyectos de trabajo en cada uno de los tres ciclos de la novísima escuela de la acción*. México, 1924.
- Torres Bodet, Jaime. *León Tolstoi. Su vida y su obra*. México: Porrúa, 1965.
- Vasconcelos, José. *De Robinson a Odiseo. Pedagogía estructuralista*. Madrid: Aguilar, 1935.

- Vasconcelos, José. *Ulises Criollo*. México: FCE, 1982.
- Vasconcelos, José. *El Desastre*. México: FCE, 1982.
- Zegers, Pedro Pablo (comp.). *Gabriela y México*. Santiago: RIL Editores, 2007.

Artículos y capítulos de libro

- Bruno-Jofré, Rosa y Carlos Martínez Valle. “Ruralizando a Dewey: El amigo Americano, la colonización interna y la Escuela de la acción en el México posrevolucionario (1921-1940)”. *Encuentros sobre Educación*, Vol 10, Otoño 2009, pp. 43-64.
- Civera, Alicia. “El cooperativismo en la escuela rural del México de los años treinta”. *Anuario de Estudios Americanos*, Vol 67, N° 2, jul-dic. 2010, pp. 467-491.
- Dewey, John. “Mexico’s Educational Renaissance”. *The New Republic*, 22 de septiembre de 1926.
- Estrada, Dorothy T. “Las escuelas lancasterianas en la Ciudad de México, 1822-1842”. *Historia Mexicana*, 1973, pp. 494-513.
- MacGregor, María Teresa. “Desarrollo y distribución de la población urbana en México”. *Investigaciones geográficas*, N° 50, 2003, pp. 77-91.
- Mchitarjan, Irina. “John Dewey y el desarrollo de la pedagogía rusa antes de 1930. Informe sobre una recepción olvidada”. *Encuentros sobre educación*, N° 10, 2009, pp. 163-186.
- Moraga Valle, Fabio. “¿Una escuela tolstoyana para la revolución mexicana? La Escuela-Granja Francisco I. Madero de la Colonia La Bolsa”, *Pacarina del sur* N° 32, abril-junio, de 2017. <http://www.pacarinadelsur.com/>.
- Nubiola, Jaime. “The reception of Dewey in the Hispanic world”. *Studies in Philosophy and Education*, N° 24, 2005, pp. 437-453.
- Preciado Solís, Benjamín. “Las relaciones entre México y la India, 1995-2000”. En *Entre la globalización y la dependencia. La política exterior de México, 1994-2000*, editado por Garza Elizondo, Humberto y Susana Chacón. México: El Colegio de México, 2002.
- Roldán Vera, Eugenia. “Para “desnacionalizar” la historia de la educación: reflexiones en torno a la difusión mundial de la escuela lancasteriana en el primer tercio del siglo XIX”. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, Vol 1, N° 2, 2013, pp. 171-198.
- Tiana Ferrer, Alejandro. “Principios de adhesión y fines de la Liga Internacional de la Escuela Nueva”. *Transatlántica de Educación*, N° 5, 2008, pp. 43-48.