HAL
open science

El proyecto Carapan de Moisés Sáenz : Una experiencia educativa entre indigenismo y desarrollo rural. (Axe III, Symposium 12)

Philippe Schaffhauser Mizzi

To cite this version:

Philippe Schaffhauser Mizzi. El proyecto Carapan de Moisés Sáenz : Una experiencia educativa entre indigenismo y desarrollo rural. (Axe III, Symposium 12). Independencias - Dependencias - Interdependencias VI Congreso CEISAL 2010, Jun 2010, Toulouse, Francia. halshs-00504050

HAL Id: halshs-00504050

https://shs.hal.science/halshs-00504050v1

Submitted on 20 Jul 2010

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

VI Congreso Internacional del CEISAL
(30 de junio - 3 de julio de 2010 – Université de Toulouse 2- Le Mirail)
Simposio: "Desarrollo, territorio y educación rural" coordinado por Marta Romo (Universidad de Zaragoza) rmarta@unizar.es y Isabel Truffer (Universidad Nacional de Entre Ríos) itruffer@arnet.com.ar

EL PROYECTO CARAPAN DE MOISÉS SÁENZ:
Una experiencia educativa entre indigenismo y desarrollo rural

Dr. Philippe Schaffhauser Mizzi,
Sociólogo, Centro de Estudios Rurales,
Colegio de Michoacán, A.C. México.
schaffhauser@colmich.edu.mx y www.colmich.edu.mx

""El indio obedece pero no colabora. Esta idea me punzaba como espina"
(Sáenz, 1936: 50)

Esta ponencia tiene por objetivo presentar y analizar la experiencia educativa e indigenista implementada por Moisés Sáenz Garza y su equipo entre junio de 1932 y enero de 1933[1], en la comunidad purhépecha de Carapan ubicada en la Cañada de los Once Pueblos en el estado de Michoacán. Conocida como "estación experimental de Carapan", dicha experiencia conjuntó distintas preocupaciones tales como la documentación de realidades indígenas, el desarrollo integral de los pueblos indígenas de Michoacán, el fomento de la conciencia nacional entre los mismos, la implementación de programas educativos inspirados por el modelo pragmatista e instrumental de la investigación-acción del filósofo pragmatista y destacado pedagogo John Dewey (1859-1952). Además, esta acción indigenista convocó varias disciplinas acordes con la idea de implementar un desarrollo integral, abarcando las muchas perspectivas bajo las cuales había que enfocar el problema del rezago educativo en que estaban sumergidas la gran mayoría de las comunidades campesinas e indígenas del país. Por ende Carapan es una contribución antropológica, mediante la etnografía realizada por el etnólogo Carlos Basauri; un ensayo pedagógico, ya que además de

[1] La experiencia se prolongó varios meses más tras el retiro de Sáenz propiciado por una serie de desacuerdos que tenía con el entonces secretario de educación, Narciso Bassols.

atender a los niños de la región, se implementó una suerte de educación para adultos mediante varios talleres de sensibilización e iniciación a la lectura y las artes en general; un primer paso hacia la constitución del trabajo social cuyo foco de atención eran las familias y sus carencias.

El objetivo del proyecto era a lo sumo romper con lo que Sáenz consideraba característico de las mentalidades del México de aquel entonces "(…) *Somos un país de regiones, de patrias chicas.* » (Sáenz 1939: 113). En este sentido la figura y la trayectoria del pedagogo Sáenz junto con la de otros destacados educadores como Rafael Ramírez son elementos claves para entender no sólo las bases filosóficas y metodológicas en que estribaba este proyecto sino también el curso tomado por las políticas indigenistas del Estado post-revolucionario mexicano, así como los proyectos educativos que se inspiraron directamente de la experiencia de Carapan como ha sido el caso de los llamados proyectos tarascos (Kemper, 2009). El proyecto inconcluso (y tal vez utópico) de Carapan nos permite entender y contextualizar cómo, en víspera de la presidencia de Lázaro Cárdenas, se empezaba a dar programas que tenían que ver con una visión articulada del desarrollo aunque no dejaba de ser una concepción construida desde afuera y a espaldas de cualquier forma de concertación con los grupos indígenas, en una situación apremiante de reconstrucción nacional. Es, sin duda, un hito en la historia mexicana contemporánea de la relación entre desarrollo y territorio donde la escuela, en el medio rural, sirve, a veces, de enlace democrático e institucional y, de cuando en cuando, es el principal motor para proyectar unidades rurales, campesinas e indígenas en un diseño participativo, ciudadano y nacional.

Dicho de otra manera esta ponencia busca construir una mirada distinta al proyecto de Carapan considerado en los años del auge del marxismo en las ciencias sociales y antropológicas en México, una ejemplificación tanto del colonialismo interno realizado por el Estado en detrimento de las comunidades indígenas del país y sus intereses particulares y en beneficio de las oligarquías regionales (Warman Grij, 1970) como una prueba del avasallamiento del país al poder político y económico del vecino norteamericano[2]. Considero que esta interpretación es sobre todo el reflejo de la situación política que imperaba en el los años 60 y 70 caracterizado por una efervescencia política, una crítica del régimen priista y episodios de la lucha armada. Por tanto tiene un sesgo político y peca a veces por ser anacrónica al pasar por alto las intenciones y las dudas que los protagonistas de Carapan tuvieran al momento de echar andar dicho proyecto educativo. Esta nueva

[2] Vale recordar la participación en la temprana acción indigenista bajo la presidencia de Lázaro Cárdenas del Río, del norteamericano Instituto Lingüístico de Verano (ILV), a través de los llamados proyecto tarascos.

mirada tiene que ver con la construcción de propuestas educativas para el campo y sus habitantes bajo la influencia de las ideas pedagógicas de John Dewey quien había sido el principal inspirador de la reforma educativa que tuvo lugar en los primeros años de la otrora Unión Soviética (Garreta, 2005).

El contexto educativo en los años 20 y 30

La Secretaría de Educación Pública volvió a aparecer con su tilde revolucionario en 1921 por órdenes del entonces presidente Alvaro Obregón. La educación pública no podía ser más que rural, ya que de los más de 14 millones de mexicanos que poblaban el país tan solo poco de 2 millones vivían en ciudades, es decir en poblaciones con más de 15.000 habitantes. Significa que la atención al campo y las comunidades, a diferencia de hoy, no tenía que ver con reconocer y dar solución a la diversidad cultural actual que caracteriza el país, sino que era tanto uno como otras eran la regla, el país real. Para aquel entonces, la revolución era un proyecto y el país la pizarra en la cual se tenía que redactar los episodios del mismo. La agenda educativa al igual que para otros temas sociales candentes, era en ese entonces muy amplia. Se partía de un vacío, de un déficit en materia de educación en el entendido de que dicha situación se acrecentaba en el campo con respecto a la ciudad.

Por adverso que fuera, en este contexto social y político se gestó, sin embargo, una efervescencia en materia de acción social muy a tono con el espíritu pragmatista y emprendedor que caracterizó las iniciativas caritativas en la ciudad de Chicago a fines del siglo XIX y comienzos del siguiente (Miranda Aranda, 2003). Por tanto brotaron los proyectos impulsados por la SEP para el campo y sus comunidades y de ahí los logros y desaciertos que fallaron dichas iniciativas. Las dificultades sociales, los rezagos educativos, el peso de las costumbres, de las mentalidades retrógradas sumisas y fatalistas, el arraigo campirano y las tradiciones culturales indígenas no eran camisas de fuerza para impedir la acción sino condiciones que la intervención de agentes del estado tenía que transformar o superar. Se trataba de fraguar un nuevo país, de acuñar el nombre de un nuevo México vuelto revolucionario, integrador y progresista. Estas nuevas ideas devinieron en creencias para actuar pronto en aras del desarrollo nacional. Lo nuevo era un concepto clave del lenguaje revolucionario. No importaba, entonces, equivocarse, porque prevalecía la idea de atender las necesidades tan locales como nacionales. Era el tiempo de la acción, el momento idóneo para experimentar nuevos métodos sociales y científicos. Se echaron a andar varios proyectos con

resultados y alcance distintos: Misiones Culturales permanentes e itinerantes a partir de 1921, las casas del pueblos pronto convertidas para desgracia de Sáenz en escuelas rurales, las normales rurales (Civera Cerecedo, 2006), las escuelas técnicas, las bibliotecas y el departamento de cultura indígena de la SEP. En este sentido, México como bien lo señala Jacques Soustelle (1991), fue uno de los primeros países en el mundo en asignar un papel social a la antropología social encargándole remediar la falta o la poca participación e integración de las comunidades indígenas al resto de la nación.

El concepto y el proyecto de "Escuela de la acción" si bien se inspiraba de las ideas de Dewey recogían también varias experiencias pedagógicas, como la del médico y psicólogo belga Ovidio Decroly (1871-1932), inventor del método global de lectura y del concepto pedagógico de centro de interés. En esta tesitura, es importante destacar el papel que tuvo la arqueóloga Eulalia Guzmán (1890-1985) quien había sido alumna de Dewey en Columbia y fue autora en 1923 del libro *La escuela de la acción* con base en cuyo contenido la SEP., bajo el mando de José Vasconcelos, iba a diseñar los programas y proyectos de la nueva educación revolucionaria e indigenista. La escuela de la acción fue implementada en el país entre 1924 y 1934. Para esos años la educación cabe recordar era un proyecto a llevar a cabo y no era una institución. Significa que era un momento propicio para ensayar, para experimentar y para reflexionar sobra esta última a diferencia de lo que depara la rigidez de la institución que coarta muy a menudo las iniciativas y la capacidad para innovar y reflexionar críticamente sobre aquello que se está realizando. Sobre dichas experiencias empezó a soplar un viento pragmatista y deweyano.

En lo que respecta a la situación educativa en México en las décadas de los veinte y de los treinta no huelga decir que la tarea pedagógica es inmensa para levantar los ánimos ya que muchos son los rezagos, atrasos y trabas al respecto. Analfabetismo, desmoronamiento social, prejuicios culturales, escasez de recursos, corrupción política son unas de las caras de la problemática educativa en aquel entonces. El país es profundamente heterogéneo. Sin embargo pese a esas dificultades o merced a ellas, el territorio educativo mexicano aparece como un campo abierto, ya que todo es inédito empezando por la nueva Secretaría de Educación Pública cuya re-apertura tras siete años de silencio en 1921 tuvo mucho que ver con el papel protagonístico de José Vasconcelos. En otras palabras, la cultura institucional educativa para aquel entonces era muy poca y muy endeble como para ser un elemento insoslayable a la hora de emprender proyectos nuevos, al momento de trazar otros caminos para integrar a los mexicanos todos, y en especial a aquellos que vivían en el campo y en

comunidades indígenas, al México revolucionario. Por ello brotan las ideas en materia de educación y métodos para educar en la medida que escasas son las certezas al respecto.

El país se convierte de alguna manera en un laboratorio para experiencias y proyectos de toda índole ya que la complejidad sociocultural del país requiere de procedimientos sensatos, abiertos y tentativos para, a la postre, echar a andar un programa educativo válido y aceptable en todos los rincones del país. A pesar de los gigantescos problemas con que se enfrentan educadores e indigenistas de aquella época, la educación en México no es sino para ese entonces una amplia gama de experiencias más o menos felices. Había, claro está, que empezar de cero: brindar educación a toda la población (y no sólo a la juventud), investigar y documentar las variadas realidades del país con una evidente distinción entre campo y ciudad y un especial énfasis en las regiones indias de la república, formar y capacitar mejor a los maestros, inspirar este gigantesco esfuerzo con valores revolucionarios que apuntan a la construcción de normas e instituciones democráticas. Proyecto multifacético de Teotihuacán, creación de las escuelas normales rurales[3] y urbanas, Misiones culturales itinerantes y permanentes, Casa del Estudiante Indígena, Casas del Pueblo[4], creación de la Comisión de Investigaciones Indias son tan sólo algunas de las iniciativas que fueron tomadas e implementadas para encarar el problema educativo nacional. Actuar e investigar eran las dos vertientes de esta encomienda nacional. No es de sorprenderse entonces, que dada la inmensa tarea por realizarse, el caso mexicano haya llamado la atención de pedagogo como John Dewey.

La educación rural y sus protagonistas

Educadores como Eulalia Guzman, Rafael Ramírez y Moisés Sáenz eran gente abierta a otras concepciones, otras propuestas u otras perspectivas en materia de educación y pedagogía. Gabino Barreda y el positivismo[5] fueron fuente de inspiración inicial para Rafael Ramírez al igual que lo

[3] La primera normal rural abre sus puertas en 1922 en Tacámbaro, Michoacán. Véase Raúl Mejía Zúñiga in *Moisés Sáenz, educador de México*, México, Federación Editorial Mexicana, 1976, p. 94.

[4] Cuya desaparición en 1925 mucho lamenta Moisés Sáenz ya que, a su juicio, dichas escuelas indicaban cuál era el camino educativo a seguir para las regiones rurales del país. Véase Moisés Sáenz in Juan Comas, 1964: pp. 114-115.

[5] A menudo hay quienes consideran que el pragmatismo, sobre todo en su vertiente relacionada con la obra de Peirce, es una variante más del positivismo, ya que el pragmatismo insiste también en la dimensión empírica como fuente del conocimiento, y mediante la acción como investigación y como método cardinal para destrabar y aclarar problemas. Sin embargo existe una profunda divergencia entre el pragmatismo y el positivismo y tiene que ver con 1) una concepción acabada de la realidad propia del positivismo que es el

fue William Cameron Townsend (1896-1982), fundador del Instituto Lingüístico de Verano, y sobre todo John Dewey para Moisés Sáenz. Eulalia Guzman, se especializó en temas de educación en Alemania durante tres años entre 1926 y 1929 y fue muy receptiva a la filosofía de la educación de Dewey. Sin embargo, para Guzmán, Ramírez y Sáenz los textos y las ideas de Dewey fueron el denominador común de su desempeño pedagógico e indigenista. Es importante decir que dichos educadores no eran, conforme al significado común, discípulos de Dewey empeñados en aplicar estrictamente el temario educativo del filósofo norteamericano sino que eran intelectuales y promotores de la acción educativa con su propio libre albedrío. En este sentido la filosofía de la educación de Dewey no era sino una fuente de inspiración y de reflexión para ellos. Por tanto, sería muy aventurado decir que todos eran pragmatistas al igual que los fundadores de este movimiento filosófico como James (1842-1910), Mead (1863-1931), Dewey o Peirce (1839-1914), pues para empezar no tengo conocimiento que uno de estos pedagogos mexicanos lo haya expresado con tanta claridad y deferencia o haya fomentada una escuela mexicana de pensadores pragmatistas. Sin embargo, si lo eran pero como mexicanos, como indigenistas en su caso y sobre todo como revolucionario, esto es, como intelectuales comprometido con la cuestión nacional en sus varias y diversas expresiones regionales. Esta aparente distancia con el temario pragmatista puede explicarse por el nivel de encargo y responsabilidades que poco tiempo dejaba a gente como Sáenz o Ramírez para empaparse de la obra de Dewey. En el caso de Ramírez, como bien lo señala Bruno-Jofé y Martínez Valle (2009), no fue sino hasta su jubilación de la educación pública que empezó a adentrarse más en la obra de Dewey para descubrir su vertiente más filosófica y pragmatista.

Moisés Sáenz, Manuel Gamio, Rafael Ramírez y José Vasconcelos son personajes que destacan a la hora de reseñar los grandes momentos de historia de la educación en tiempos de la revolución mexicana. Cada uno de ellos tiene que ver con el pensamiento antropológico y pragmatista norteamericano: Moisés Sáenz y Rafael Ramírez fueron alumnos de John Dewey, Manuel Gamio lo fue de Franz Boas quien era colega de Dewey en la universidad de Columbia y José Vasconcelos fue un acérrimo crítico de Dewey cuyo método fundado en el aprender haciendo (i.e. *learning by doing*) consideraba un verdadero peligro para la educación en México, aunque curiosamente dio el

principal argumento para justificar la observación, pues siendo fija la realidad es posible explicar a través de los hechos la mecánica de sus leyes de conformación por un lado , y 2) con una concepción procesal de la realidad, esto es la tensión entre lo existente y aquello que está por realizarse, lo cual significa que la realidad es un conjunto de relaciones presentes y futuras y de interacciones entre el sujeto observado y lo observado. A la postre, la diferencia radica entre el dualismo sujeto-objeto propia del positivismo y el monismo de la interacción que involucra tanto al sujeto como el objeto. En este sentido, no es sino aludir al empirismo radical de William James.

visto bueno a varios proyectos educativos directamente relacionados con el ideario de John Dewey (Romo López, 2006: 233-234) y *la escuela de la acción*. En realidad el pensamiento de Vasconcelos tiene varias intersecciones con el pragmatismo de Dewey que, por su antiamericanismo, no saltan a la vista.

A su vez, el antropólogo Manuel Gamio en su obra maestra *Forjando patria* asigna a la antropología un encargo de generar conocimiento básico para la acción institucional (Gamio, 1992: 15). Más allá de su tono muy actual que parece incluso un llamado de atención del CONACyT acerca del rol de los investigadores del SNI, es interesante notar el pragmatismo de Gamio que considera que el conocimiento científico desvinculados de fines sociales y culturales no tiene gran relevancia. Aunque hace falta documentarlo mucho más, planteo, a manera de hipótesis sobre la historia de las ideas en la comunidad de antropólogos del primer tercio del siglo XX, la existencia de una vertiente pragmatista en el pensamiento de Manuel Gamio. Esta hipótesis se funda en las ya mencionadas relaciones de Gamio con su maestro Franz Boas quien fuera colega de Dewey en la universidad de Columbia y con el papel en general que tuvo dicha universidad en el fomento de la educación en México (Bruno-Jofré, Rosa y Martínez Valle, Carlos, 2009: 52). En esta tesitura vale mencionar tanto a profesores norteamericanos como Frank Tannembaum o a alumnos mexicanos como Moisés Sáenz, Manuel Gamio, Manuel Barranco o el historiador Daniel Cosío Villegas todos egresados de Columbia[6].

Moisés Sáenz era colega y cercano a Rafael Ramírez. Ambos intercambiaron puntos de vista y se influyeron mutuamente. En esta tesitura Sáenz es considerado uno de los principales protagonistas del indigenismo moderno donde recalca entre otras contribuciones su destacada contribución en la organización en 1940 del primer congreso indigenista interamericano celebrado en la ciudad de Pátzcuaro con el respaldo del general y entonces presidente Lázaro Cárdenas. En un artículo mío por publicarse en la revista de la sociedad de los americanistas de Francia en el próximo mes de junio, comento y analizo la experiencia de Carapan (Sáenz, 1936) como directamente inspirada por la filosofía de la educación de John Dewey, al grado que considero que la Estación Experimental de Carapan no es sino un proyecto indigenista y pragmatista (Schaffhauser, 2010). Carapan es una

[6] Puesto que John Dewey formó parte de la universidad de Chicago entre 1894 y 1904, donde se desenvolvió como director del departamento de filosofía y ciencias sociales, el mismo comentario puede extenderse para esa universidad. Cabe recordar la relación que unen científicos sociales como Robert E. Park, Robert Redfield, yerno del anterior, y George H. Mead con el pragmatismo en general y la obra de Dewey en particular.

muestra pragmatista de la articulación entre trabajo social, educación y etnología, ya que uno de los integrantes del equipo de Sáenz, el antropólogo Carlos Basauri, llevó a cabo una monografía sobre los pobladores purhépechas de la Cañada de los Once Pueblos. El indigenismo de Sáenz era interdisciplinario, lo cual está muy a tono con la postura pragmatista en general. En este sentido Moisés Sáenz es uno de los principales promotores del pensamiento de Dewey en México, sin dejar de ser crítico y propositivo para incrementar la aplicabilidad del ideario deweyano:

> "*John Dewey ha ido a México. Primero fue llevado por algunos de sus alumnos de Columbia: luego por sus últimos libros; Escuela y Sociedad es un libro que conocemos y amamos en México. Ahora está yendo personalmente. Cuando John Dewey llegue a México encontrará sus ideas en plena operación en nuestras escuelas. Motivación, respeto a la personalidad, auto-expresión, vitalización del trabajo escolar, método de proyectos, aprender haciendo, democracia en la educación; todo lo de Dewey está ahí*." (Sáenz, 1928: 17)

A criterios de ciertos especialistas en temas de educación mexicana, Rafael Ramírez es considerado como el más pragmatista de los pedagogos mexicanos que hayan recogido propuestas e ideas de Dewey para plantear sus propias concepciones (Bruno-Jofré, Rosa y Martínez Valle, Carlos, 2009: 55-56). Tiene una serie de escritos como *Educación rural*, *Técnicas de enseñanza* o *Los Nuevos rumbos de la educación* donde plasma ideas emparentadas con las concepciones de Dewey. También es importante tener en cuenta la evolución del pensamiento del maestro veracruzano, la cual si bien empezó a crecer bajo la influencia del positivismo y de las tesis de Gabino Barreda se fue cada vez más acercando al temario de John Dewey, al cual sumo sus propias experiencias como maestro rural comprometido con el ideal revolucionario y democrático. De hecho, las concepciones de Ramírez para la educación rural siempre caminan junto con su filosofía social y sus aspiraciones por un México democrático y más justo.

En materia de educación indígena Sáenz tiene por máxima preocupación inicial la incorporación de los grupos amerindios al resto del país (Comas, 1964: 27 y Mejía Zúñiga, 1976: 87). Era su credo. Se caracterizaba por su *incorporacionismo*, una suerte de dialéctica entre lo mexicano y lo indígena (Sáenz, 1936: 308) cuyo centro es el proceso de socialización mutua, lo cual distaba mucho de las tesis *asimilacionistas* que, tarde o temprano, desembocan en la liquidación de las culturas nativas y valores relacionados con ellas. Sin embargo, esta directriz con el paso del tiempo fue cambiando (o mejor dicho se fue precisando) y el imperativo lingüístico de que los grupos indígenas supuestamente tenían que acatar a través el aprendizaje del español como lengua nacional y vía cardinal para su integración, no le parecía para Sáenz tan fundamental como en un principio lo

creía. Sacó provecho de varios viajes emprendidos a otros países como Guatemala y naciones andinas a principios de los años treinta para enriquecer su visión y concepción de la educación indígena y rural (Calderón Mólgora, 2009). Su encuentro en 1931 en Guatemala con William C. Townsend fue en este sentido decisivo. Comprendió que la alfabetización podía realizarse mediante las lenguas indígenas y entendió que ser ciudadano mexicano no era incompatible con el uso de idiomas vernáculos.

La influencia de Dewey en la educación revolucionaria

Sáenz, Ramírez y Dewey comparten una fe, la de poder incidir, cada quien a su manera y desde su respectiva posición, en los cambios, al echar mano de sus propias experiencias y compromisos morales para todos aquellos que lo necesitan. Para ello John Dewey junto a su esposa Alicia Chipman Dewey echaron a andar la escuela laboratorio y experimental también llamada "escuela activa" o "escuela Dewey" bajo el auspicio de la recién formada universidad de Chicago. El proyecto se extendió de 1896 hasta la dimisión del matrimonio Dewey en 1904.

A través de esos años de experimentos educativos Dewey pudo comprobar y observar sus ideas al respecto. De este acervo vale destacar lo siguiente en materia de lineamientos pedagógicos:

- El famoso lema del "aprender haciendo". Este principio considera el conocimiento en su dimensión dinámica, el cual debe ser enfocado y se enriquece con la realización de proyectos concretos que ponen de manifiesto el interés de los alumnos. Dewey rechaza la idea de conocimiento a priori y privilegia una concepción pragmatista del conocimiento como conjunto de signos en marcha guiados por la duda que en este caso consiste en solucionar un problema práctico, es decir real. Vale decir que el *aprender haciendo* tiene parentesco teórico con el *experimentar equivocándose* que propone George H. Mead quien fuera gran amigo de Dewey.
- Dewey es adversario declarado de la concepción educativa que coloca en el centro del dispositivo el programa ya que muy a menudo se diseña en las espaldas de los principales actores del proceso educativo que son los alumnos. Presentan verdades a priori. Muy fácilmente pueden reducirse a la caricatura behaviorista conformada por la terna del escribir, leer y contar. Por lo contrario Dewey considera que la tarea del maestro consiste en despertar el interés (curiosidad, sed de aprender, alentar capacidades y disposiciones adquiridas en casa) del alumno, lo cual nada tiene que ver con la satisfacción inmediata de sus deseos. William H. Kilpatrick (1871-1965), discípulo de Dewey, desarrollará estas ideas a través del famoso *método de los proyectos*.
- Puesto que, al igual que la democracia o la sociedad, la educación es un proceso de formación continua y colectiva no se limita en específico ni a una edad ni a un grupo social y ha de extenderse a toda la población, lo cual da paso para Dewey

a una concepción sobre la educación para los adultos[7]. De ahí la idea de que cada escuela es un colectivo autónomo con respecto a otras; sigue su propio curso educativo e implementa su propia capacidad creadora a través de las actividades que impulsa en su seno.

- La experiencia (y desde luego la experiencia educativa) ocupa un lugar cardinal en el pensamiento de John Dewey. Con base en ella el instrumentalismo deweyano cobra la forma de una investigación cuyo fin es solucionar problemas reales ordenando los hechos bajo otra perspectiva y haciendo alarde de inteligencia, esto es, el control deliberado para adaptarse lo mejor posible al entorno (social y/o natural) para volverlo más familiar. El principio de continuidad rige la experiencia, la cual es una expresión de la vida en tanto que es actividad y aprendizaje. "*Cuando ensayamos o experimentados, dejamos de estar cegados por el impulso o la costumbre.*" (Dewey, 2004: 231). Por ende la escuela es un laboratorio, un laboratorio abierto (de ahí el concepto de "escuela sin muros") donde se construye la democracia de mañana.

Ciudadano estadounidense y sujeto profundamente citadino, John Dewey tiene, sin embargo, un especial interés para con el campo y las comunidades rurales mexicanas no sólo porque participan de la revolución en marcha sino que de alguna manera son su alma y legitimidad. No es de sorprenderse que Dewey, incansable viajero y comunicador, estuviera en dos ocasiones en México. En julio de 1926, a petición de la UNAM vino a dictar unas conferencias, además de aprovechar su estadía para darse cuenta de los avances en materia de educación en las comunidades rurales e indígenas. Le tocó ver de cerca la labor de las misiones culturales, en el caso de la primera misión cultural puesta en marcha en Zacualtipán (Hidalgo), en 1923. Lo que a Dewey le interesaba a través del caso mexicano, al igual que los ejemplos turco, chino, japonés o ruso soviético que llegó a conocer directamente[8], era la posibilidad de observar una revolución educativa, es decir democrática, en curso. A consecuencia de ello revisó su opinión para con las instituciones de su propio país y criticó la capacidad de éstas para fomentar en otras naciones valores que fraguaron la democracia en Estados-Unidos. Después de su primera estadía en México escribió cuatro artículos (Romo López, 2006: 216): "Church and State in Mexico" (agosto de 1926); "Mexico's educational renaissance" (Septiembre de 1926); "From a mexican notebook" (octubre de 1926); y "Imperialism is easy" (1927). En 1937, Dewey encabeza la comisión encargada del caso Trotsky quien había encontrado refugio en México con el auspicio del general Lázaro Cárdenas. En esta ocasión Dewey

[7] Vale decir que, a través de varias iniciativas, John Dewey obró para la capacitación y educación de las comunidades migrantes que llegaban a radicar y trabajar en los Estados-Unidos. No sólo enfocaba su atención hacia los niños sino también hacia los adultos y padres de familia, pues también debían ir formándose para ser ciudadanos estadounidenses de pleno goce.

[8] En 1928, Dewey emprende un viaje a la Unión Soviética para conocer de cerca los proyectos educativos que con sello deweyano se están realizando en Moscú y Leningrado (Garreta, 2005).

viajó a México y conoció a Diego Rivera en cuya casa se hospedaba el prófugo del régimen estaliniano.

La estación experimental de Carapan (1932-1933)

Como lo señala Calderón Mólgora (2009), la elección de Carapan para echar a andar un proyecto educativo y de investigación no fue producto del azar, sino el resultado de previos esfuerzos indigenistas para buscar cómo educar mejor y por dónde entrar a este terreno que constituye el México de los años veinte y treinta del siglo pasado, esto es, un país abromadamente rural y campesino. Tiene que ver también con visitas previas efectuadas a principios de los treinta por el propio Sáenz a comarcas y comunidades purhépechas de Michoacán como Zirahuen o Tacámbaro. El país se caracteriza entonces por muchos rezagos sociales y educativos, prejuicios nacionales y regionales (el campo como zona de "añejos retrasos" *versus* la ciudad como lugar conspicuo de la dominación moderna), el aislamiento infraestructural y por la marginación económica en que se encontraban varias regiones rurales. Buscar soluciones a los problemas educativos no bastaba con la construcción de escuelas y asignación de maestros había primero que entender quienes eran aquellos mexicanos renuentes que la Revolución pretendía educar para volverlos ciudadanos, es decir mexicanos. Sin embargo para Sáenz la elección de Carapan si bien es acto racional fruto de las lecciones de la experiencia cobra una dimensión mística y responde a su voluntad de creer en el indigenismo como obra de civilización mexicana. Carapan tenía que cumplir para Sáenz con una suerte de destino manifiesto mexicano. Sáenz no buscaba encontrar una región indígena auténtica y separada del resto del país, sino una zona donde lo mexicano estuviese ya presente y palpable y donde lo nacional empezase a marchar (Calderón, 2009: 10). Conforme se fue construyendo la relación con los pobladores de las comunidades de la Cañada, Sáenz empezó a desengañarse, como a continuación veremos. Empero este dato me parece interesante ya que estable una continuidad entre fe, compromiso y labor indigenistas y espíritu racional, lo cual de alguna manera caracteriza el pensar y el actuar del pragmatista de aquella época[9].

Con todo, la experiencia de Carapan debe ser considerada por lo menos como un eslabón dentro de la cadena de cuantiosas experiencias indigenistas de la primera mitad del siglo XX. Sin embargo

[9] No es mucho exagerar ni tergiversar el pensamiento de Dewey decir que él consideraba la democracia como una suerte de religión social y ciudadana. Rescataba las cualidades de la religión que estriban en la fe y desterraba el carácter dogmático e institucional de las grandes religiones.

creo que en ella hay algo más que supera la mera anécdota histórica sobre un suceso adicional del indigenismo mexicano. Si bien hasta ahora mis comentarios tendieron a mermar el peso y hasta el interés de dicha experiencia, es de aclarar que igual o hasta más se podría decir en sentido opuesto, ya que Carapan es un proyecto, es decir una proyección a futuro para actuar, y que por lo tanto se escuda detrás de lo conlleva toda experiencia, el derecho de equivocarse con honestidad, es decir con transparencia moral. Si bien consideramos por ejemplo que la escuela Dewey fue un fracaso pedagógico más y puso de manifiesto el sesgo social que cobijaba dicha escuela[10] no significa que haya por tirar por la borda todas las ideas al respecto de Dewey considerándolas inservibles para poner en marcha la escuela de mañana. Me parece que el mismo comentario podemos hacer de la experiencia de Carapan y de las ideas indigenistas de Sáenz.

El nombre oficial del proyecto, esto es "Estación Experimental de Incorporación del Indio", que es el resultado de una intensa reflexión entre Sáenz y sus colegas (Carapan, 1936: 14-16) es un claro guiño al pragmatismo, ya que lo que importa en este "nombre pedante" como dice Sáenz no es tanto la elección de los sustantivos sino el adjetivo "experimental" que hace hincapié en la intención del equipo Sáenz; es decir que todo puede finalmente resultar falso y errado, lo único que, en dado caso, habría que rescatar es la idea de experiencia y experimentación. El carácter experimental indica el tipo de intención indigenista que se pretende llevar a cabo. Indica también una determinada conciencia del riesgo que se corría al emprender este tipo de acción, ya que la etimología de la palabra experiencia tiene que ver con la idea de caminar a través de dificultades e incluso de peligros (Shusterman, 1992: 57). Además, la estación experimental de Carapan parte de la idea que la Cañada es un laboratorio social *in vivo* (Mejía Zúñiga, 1976: 38), lo cual, con toda proporción guardada, se vincula con el uso social-sociológico del concepto peirciano de laboratorio a través de la experiencia de trabajo social en Hull House (Joas, 2002: 110) y los primeros pasos de la antropología urbana en la Chicago del primer tercio del siglo veinte (Miranda Aranda, 2003). La experiencia para Dewey no consiste en aplicar un modelo previamente elaborado, es decir ajeno al marco de la experiencia. Consiste, según el autor de *Democracia y educación*, en las relaciones activas que existen entre un ser humano y su ambiente natural y social; consiste en despojarse de la ceguera que nos impide experimentar y ensayar (Dewey, 2002: 231-232). De hecho las palabras experiencia y ensayo se vuelven sinónimas. De ahí que habría de entender "La estación experimental de Incorporación del Indio" como un ensayo, es decir la declinación de una abducción

[10] Los alumnos eran en su mayoría hijos de maestros de la escuela y amigos del matrimonio Dewey, es decir participaban de un medio social relativamente privilegiado con un fuerte capital cultural.

que despierta, paso a paso, muchas expectativas independientemente de que se cumplan o no. El proyecto de Carapan parte de una abducción y, por decirlo así, su máxima podría sonar del siguiente modo: si, conforme a valores revolucionarios, los indigenistas queremos educar a gente que permaneció por mucho tiempo apartada de todo sistema educativo, vayamos al campo y trasladémonos sin demora a las comunidades indígenas[11].

Otro dato vale la pena ser mencionado aquí: a lo largo del texto de *Carapan*, la constante redefinición de los objetivos del Centro Social que Sáenz y sus compañeros decidieron abrir para poner en marcha una experiencia educativa piloto (Sáenz, 1936: 37-38, 102, 131 y 187). En estas reflexiones me parece que opera uno de los principios que rige la experiencia según Dewey, a saber una experimentación cuyo proceso requiere constante reajustes y reacomodos que pueden transformarse radicalmente la implementación de la idea inicial que sirvió de punto de arranque para la experiencia (Dewey, 2002: 230-232). Es por ello que según Dewey[12] es imposible determinar de antemano todos los aspectos de una experiencia, todas sus consecuencias y por tanto saber cuáles son sus fines, porque sería como obviar la experiencia misma, esto es la confrontación con la realidad y su máximo cariz que es el azar. Otro tema tiene que ver con la insistencia Sáenz de contar con un equipo muy bien preparado para desafiar la marginación educativa de Carapan. El misionero indigenista no sólo tiene que comprometerse fuertemente con su encargo pedagógico, es decir con la gente concernida, sino que tiene que ser ecléctico, capaz de encarar los problemas muchos que la realidad educativa rural se le presente.

Volviendo al tema comentado más arriba sobre la elección del lugar "idóneo" para instalar el centro social en la ex capilla de Carapan, vale decir que, desde la perspectiva de Sáenz y sus compañeros indigenistas, existe otra manera de interpretar dicha operación. Si se considera por ejemplo que Sáenz sigue considerando, pese a su desaparición, en 1925 que la educación es asunto del pueblo y por ende la comunidad toda es, a final de cuentas, la casa de la escuela. Por ello elegir un espacio simbólico e institucional como la ex capilla de la comunidad de Carapan no era una elección tan mal pensada, ya que, para aquel entonces, muchas instituciones no eran sino reflejo de organizaciones sociales regionales y comunitarias, pues la penetración del estado en una región

[11] Este ejemplo de pensamiento pragmatista y abductivo refiere explícitamente a Charles S. Peirce quien es el teórico de la abducción, ya que si bien su fundamento silogístico estriba en una premisa incierta (o asertórica) su conclusión es plenamente segura (o apodíctica). Si la condición previa se cumple, ya sabemos luego entonces que es lo que hay que hacer.

[12] Esta idea Dewey es, a mi juicio, una clara influencia del pensamiento de su amigo George H. Mead en relación con lo que el autor de *Espíritu, persona y sociedad* (1990), llama la acción creadora. Cf. Hans Joas in *Creatividad acción y valores: hacia una sociología de la contingencia*, México, UAM-Itzapalapa, 2002.

como la Cañada de los Once Pueblos era todavía endeble o incipiente. Además la connotación altamente religiosa del lugar elegido no significa que la Iglesia fuera la matriz educativa por las cuales hubieran de transitar las intenciones y expectativas de los integrantes del proyecto Carapan, sino que no hubiese que descartar por principio lo religiosa y lo que conlleva a la hora de echar a andar un ambicioso proyecto educativo para el beneficio de los pobladores de la Cañada lo mismo niños que adultos y ancianos, tanto hombres como mujeres. Dado que el pragmatismo en su conjunto dista mucho de todas formas de dualismo, todo, para el espíritu pragmatista, termina siendo un asunto de matiz, mas no de género. Las soluciones a problemas, incluyendo desde luego aquellos educativos, son graduales y no tanto radicales[13]. Dicho de otra manera, instalar el centro social en la ex capilla de Carapan consiste en considerar lo religioso sólo como un punto de partida del cual hará de alejarse, día a día y paso a paso, la continua realización del proyecto educativo y su representación entre los actores, ya indigenistas, ya pobladores[14].

En otro momento y a manera de comentario anecdótico, Sáenz escribe lo siguiente: "*El centro social cerraba con una nota de júbilo el año que lo había visto nacer. Y bien estaba que el acento fuera festivo, porque divertir a la gente, recrearla y de este modo crear de nuevo su personalidad era uno de sus propósitos*." (Sáenz, 1936: 187). La articulación entre lo festivo y lo social, lo cultural-culto y el proceso colectivo de la vida humana aparecen en este comentario de Sáenz como estrechamente vinculado con el pensamiento de John Dewey no sólo en cuanto pedagogo – ya que Dewey no plantea compartimentar los conocimientos y las actividades en sectores herméticos – sino que tiene que ver con una idea central del pragmatismo, el fluir de las ideas y de la experiencia (Dewey, 2002: 171). Por ende, no se contraponen educar y recrear, socializar y divertirse o creer y dudar. Se articulan. De hecho, es así que entiendo la presencia de Humberto Herrera, de misiones culturales, como director de recreación dentro de la Estación Experimental (Sáenz, 1936: 15).

[13] Es en este sentido que el pragmatismo dista mucho con la teoría marxista sobre los cambios sociales, cuya dinámica son las rupturas revolucionarias engendradas por la agudizaciones de contradicciones, esto es un momento de desgarro social. Al igual que el evolucionismo darviniano, el pragmatismo se basa en el concepto de transformación, fruto de paulatinos cambios que se van acumulando en el sinuoso camino de la historia social.

[14] El pragmatismo mantiene ciertos vínculos con el evolucionismo. No cree en brutales cambios, ni en saltos repentinos que estriban todos en una dualidad entre el pasado y el momento presente, *receptáculo temporal* del cambio. Asimismo discrepa contra toda evolucionismo teleológico ya que según el pragmatismo lo que caracteriza en parte a la naturaleza es su imprevisibilidad por tanto es imposible definir de antemano cuál es el destino final de toda evolución.

Los talleres que se implementan en torno al Centro Social procuran cubrir temas culturales y estéticos y propiciar de manera experimental nuevas actividades sin prejuicio alguno. Hay sesiones culturales: lecturas de cuentos de La Fontaine y prosas de Esopo, escucha de piezas de jazz de Duke Ellington y su banda, lectura y comentarios de la prensa (Sáenz, 1936: 140-153 y 164-172). Es en estas iniciativas, que para algunos parecen improvisadas y carecen de rumbo, que descansa también el pensamiento pragmatista de Moisés Sáenz. Educar no es ceñirse a un programa que deriva de los mandamientos de una secretaría encargada de asuntos educativos (como si educar fuera una carga, un peso institucional abrumador) ubicada a miles de kilómetros de la realidad que se pretende transformar. Educar supone abrir camino, rebasar fronteras siempre que este esfuerzo sea en provecho de las generaciones que se están formando. Por ello, Sáenz considera que el problema social y educativo de Carapan es integral: se trata primero de documentar y analizar de modo científico aquella realidad étnica, se trata a continuación de unir en una sola dirección los esfuerzos de todas las dependencias del estado que tengan que ver con esos temas.

Conclusión

El ya mencionado lamento de Moisés Sáenz sobre la desaparición de las Casas del Pueblo en 1925, permite abrir una sección de comentarios finales. En dichas efímeras instituciones se dibuja una intención de integración integral – valga la redundancia - de poblaciones rurales desprotegidas parecida al planteamiento educativo de los primeros frailes misioneros del siglo XVI tales como Pedro de Gante, el primero maestro de América, o Vasco de Quiroga con sus hospitales michoacanos. El parentesco – o como diría Wittgenstein “el aire de familia”- entre esas experiencias indica una continuidad de esfuerzos y labores por relacionar paradójicamente la emancipación del hombre con el angosto marco de la educación. En este tenor Sáenz no sólo insiste sobre la necesidad de asociar la reflexión con la acción, de conjuntar las ciencias sociales con el trabajo social (Sáenz, 1936: 15, 29, 300-302) sino que considera importante aunar a ello un alma de misioneros que oriente el desempeño de los indigenistas que coordina (Sáenz, 1936: 35-36). Propone entonces asociar en un mismo esfuerzo hacia el bienestar de los pobladores de la Cañada misticismo, ciencia y trabajo social. Difícilmente Dewey podría estar en desacuerdo con este tipo de articulación. Es más la escuela de Sáenz es prima hermana de la que concibe Dewey, cuando el primero, entonces oficial mayor de la Secretaría de Educación Pública, declara: “*La escuela será un medio donde el niño se instruye con lo que vea y haga, rodeado de personas que trabajan, medio*

que refleja la vida, y donde no haya lecciones orales, ni programas desarticulados, ni horarios rígidos, ni reglamentaciones estrechas." (Sáenz in Mejïa Zúñiga, 1976: 86)

Además, esta aproximación entre experiencias coloniales y proyectos educativos del México revolucionario pone de relieve la continuidad que, bajo ciertas condiciones propicias, puede existir entre fe religiosa, acción social y conocimiento científico. Me parece que hay una ruta cognitiva en Sáenz entre una suerte de fe religiosa, su esmero indigenista y su sed sociológica por entender las realidades culturales con las que se enfrenta y relaciona al mismo tiempo. El proyecto de Carapan es, a mi juicio, una ilustración de esa tendencia claramente pragmatista donde la experiencia se enmarca en vertientes distintas ya sean religiosas, científicas, políticas y sociales. A diferencia de la filosofía crítica kantiana, la acción pragmatista no es expresión de una voluntad pura, ni tampoco descansa en la frialdad de los resultados conseguidos, sino que busca adaptarse mejor a circunstancias dictadas por el entorno social con tal de crear nuevas relaciones entre el mundo y los hombres. Con todo, la Estación Experimental de Carapan apuntó hacia esa dirección. Lo que, a finales de cuenta, importa es como una idea va abriéndose camino gracias al empeño de los hombres que creen en ella y a la receptividad de todos aquellos que empiezan a respetarla por que la consideran "grande", pues las *verdades positivistas* sobre la educación y sobre cómo enseñar a los demás nunca han permitido resolver problemas educativos concretos. Sin embargo lejos de solucionar el problema educativo en la Cañada de los Once Pueblos, el proyecto de Carapan empezó a cambiar la condición social y educativa de los lugareños volviéndolos un poco más mexicanos, es decir *mejores* ciudadanos:

> "*El problema es sencillamente una cuestión de grupos humanos aislados, remotos, olvidados. Lo que pasa en la Cañada no sucede porque la comarca sea india, sino porque está apartada (…) En este sentido, y a condición de que el Plan de vialidad tomara nota del problema indígena, le voy más a la carretera que a la escuela para resolverlo.*" (Sáenz, 1936: 305)

Bibliografía consultada y citada

Aguirre Beltrán, Gonzalo, 1970, *Antología de Moisés Sáenz*, México: Oasis.

Bruno-Jofré, Rosa y Martínez Valle, Carlos, 2009, "Ruralizando a Dewey: El amigo americano, la colonización interna y la Escuela de la acción en el México posrevolucionario (1921-1940)" in Encuentros sobre educación, Vol. 10, Otoño 2009, pp. 43-64.

Calderón Mólgora, Marco Antonio, 2009, "La estación experimental de Carapan y la educación indígena en México" in Anuario de Estudios Indígenas XIII, Universidad Autónoma de Chiapas, Instituto de Estudios Indígenas, pp. 155-180.

Civera, Cerecedo, 2006, "El internado como familia: las escuelas rurales en la década de 1920 in Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 3er-4to trimestre, año/vol XXXVI, número 3-4, pp. 53-73.

Cook, Katherine M, 1936, *La casa del Pueblo. Un relato acerca de las escuelas nuevas de acción de México*, México: Secretaría de Educación Pública.

Dewey, John, 2004, *L'école et l'enfant*, Introduction de Gérard Deledalle, Paris: Éditions Fabert, coll. Pédagogues du monde entier.

Dewey, John, 2004, *Democracia y educación*, Madrid: Ediciones Morata.

Flores, Ruben, 2006, *States of culture: relativism and national consolidation in Mexico and the United States, 1910-1950*. Berkeley: University of California.

Gamio, Manuel, 1992 (1916), *Forjando patria*, México: Porrúa, col. Sepan cuantos …, Nú. 368.

Garreta, Guillaume, 2005, « L'école en révolution. L'application des méthodes deweyennes en Russie soviétique » p.141-158 in D. Kambouchner et F. Jacquet-Francillon (eds.), *La crise de la culture scolaire. Origines, interprétations, perspectives*, Paris: Presses Universitaires de France.

Joas, Hans, 1997, *El pragmatismo y la teoría de la sociedad*, Madrid: Universidad de Castilla y de la Mancha.

Joas, Hans, 1999, *La créativité de l'agir*, Paris : Editions du Cerf.

Kemper, Robert V. 2009, "Estado y antropología en México y Estados-Unidos: reflexiones sobre los proyectos tarascos", ponencia presentada en el Aniversario 30 del Centro de Estudios Antropológicos de El Colegio de Michoacán, Zamora.

Mead, George Herbert, 1990, *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social*, introducción de Charles W. Morris, México: Paidós, studio básica.

Miranda Aranda, Miguel, 2003, "Pragmatismo, interaccionismo simbólico y trabajo social. De cómo la caridad y la filantropía se hicieron científicas" Tesis Doctoral en antropología social y cultural, Tarragona: Universidad de Tarragona.

Rangel Guerra, Alfonso, 2006, "La educación rural mexicana y la educación fundamental en el inicio del CREFAL" in Revista Interamericana de Educación de Adultos, (RIEDA) en línea, año 28, Nú 2, julio-diciembre, nueva época.

Ramírez Castañeda, Rafael, 1935, "El movimiento de la educación progresiva", conferencia in *La escuela rural mexicana*, México: Fondo de cultura económica.

Ramírez, Rafael, 1928, *¿Cómo dar a todo México un idioma?* México: Secretaría de Educación Pública.

Ramírez Castañeda, Rafael, 1924, *El pragmatismo y la escuela de la acción*, México: SEP.

Ramírez Castañeda, Rafael, 1924, *La escuela de la acción dentro de la enseñanza rural*, México: SEP.

Romo López-Cruz, Ana Paola, 2006, "La educación democrática en John Dewey: una propuesta pedagógica de transformación social en México", Pamplona: Tesis doctoral, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Navarra.

Rosser, Harry Edwin, 1971, « Beyond revolution: the social concern of Moisés Sáenz mexican educator (1888-1941) », Ph.D. in education and history, Washington D.C.: The American University.

Sáenz, Moisés, 1939, *México íntegro*, Lima, Perú: Imprenta Torres Aguirre.

Sáenz, Moisés, 1936, *Carapan, bosquejo de una experiencia*, Lima: Librería e imprenta Gil.

Sáenz, Moisés, 2007, *Some mexican problems*, Chicago: Bowen Press.

Sáenz, Moisés, 1928, *La educación rural en México*, Talleres Gráficos de la Nación, México.

Sáenz, Moisés, 1928, "La escuela rural mexicana", conferencia in Juan Comas, *La Antropología social en México. Trayectoria y antología*, México, Instituto Indigenista Interamericano, 1964, pp. 105-133.

Sáenz, Moisés, 1927 *Escuelas federales en la sierra de Puebla: informe sobre la visita a las escuelas federales en la sierra de Puebla*, Talleres Gráficos de la Nación, Publicaciones de la Secretaría de Educación Pública, México.

Schaffhauser, Philippe, 2010, "Indigénisme et pragmatisme au Mexique : L'expérience éducative de Carapan par Moisés Sáenz Garza » in Journal de la société des Américanistes, 2010, 96-1.

Secretaría de Educación Pública, 1928, *El esfuerzo educativo en México (1924-1928)*, México: SEP.

Secretaría de Educación Pública, 1928, *Las misiones culturales en 1927*, México: SEP.

Soustelle, Jacques, 1991 (1967), *Les quatre soleils*, Plon, coll. Terre Humaine, Paris.

Vasconcelos, José, 1952 *De Robinson a Odiseo. Pedagogía estructurativa*, México: Editorial Constancia.

Warman Grij, Arturo et **al.**, 1970, *De eso que llaman antropología mexicana*, México: Comité de Publicaciones de los Alumnos de la ENAH.