



AVISO LEGAL

Artículo: México, Turquía y John Dewey: un pedagogo frente al “mundo revolucionario”

Autor: Orgaz Martínez, Andrés

Fue publicado en la revista: *Cuadernos Americanos*. Nueva época, vol. 2, año XXXVII, núm. 184 (abril-junio de 2023), ISSN: 0185-156X

Forma sugerida de citar: Orgaz, A. (2023). México, Turquía y John Dewey: un pedagogo frente al “mundo revolucionario”. *Cuadernos Americanos*, 2(184), 103-122.

<https://rilzea.cialc.unam.mx/jspui/>

D.R. © 2023 Universidad Nacional Autónoma de México
Ciudad Universitaria, Alcaldía Coyoacán, C.P. 04510
México, Ciudad de México.

Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe
Piso 8 Torre II de Humanidades, Ciudad Universitaria, C.P. 04510
Ciudad de México.

<https://cialc.unam.mx/>

Correo electrónico: cialc-sibiunam@dgb.unam.mx

Los derechos patrimoniales pertenecen a la Universidad Nacional Autónoma de México. Excepto donde se indique lo contrario, este contenido en su versión digital está bajo una licencia Creative Commons Atribución-No comercial-Sin derivados 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0 Internacional).

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.es>



Con la licencia BY-NC-ND usted es libre de:

- › Compartir: copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato.

Bajo los siguientes términos:

- › Atribución: usted debe dar crédito de manera adecuada, brindar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Pueden hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.
- › No comercial: usted no puede hacer uso del material con propósitos comerciales.
- › Sin derivados: si remezcla, transforma o crea a partir del material con propósitos comerciales.

Esto es un resumen fácilmente legible del texto legal de la licencia completa disponible en:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.es>

En los casos que sea usada la presente obra, deben respetarse los términos especificados en esta licencia.

México, Turquía y John Dewey: un pedagogo frente al “mundo revolucionario”

Por *Andrés ORGAZ MARTÍNEZ**

Introducción

A FINES DE LOS AÑOS VEINTE el pedagogo y filósofo estadounidense John Dewey (1859-1952) publicó un compendio de artículos acerca de ciertos países a los que había viajado en esa década, y de los cuales reportó las actividades educativas: lo tituló *Impressions of Soviet Russia and the revolutionary world* (1929).

Esos “mundos revolucionarios” eran la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), China, México y Turquía. Tales países se encontraron juntos en el compendio y en el interés de Dewey por dos razones: la primera, el pedagogo había viajado a todos ellos para estudiar la manera en que el sistema educativo aplicaba sus métodos, y en ciertos casos él mismo había elaborado propuestas para los gobiernos locales; la segunda, eran catalogados en la década de 1920 como países en revolución. La URSS, por supuesto, era consecuencia del triunfo de los bolcheviques en la Revolución de 1917; China había entrado a un ciclo de conflicto y reformas desde la proclamación de la república en 1911; y en México y Turquía, desde comienzos de la década, gobernaban dos regímenes que bajo la mirada de Dewey llevaban a cabo una reforma masiva de sus sistemas de gobierno, economía, sociedad y educación.

En este artículo estudiaremos la manera en que Dewey y sus proyectos repercutieron en las reformas educativas revolucionarias de México y Turquía, explicaremos por qué suscitaron tanto interés en dos países en teoría tan lejos uno del otro, y qué nos dice eso de la naturaleza de la experiencia revolucionaria de ambos. Podemos afirmar que este punto en común, señalado por Dewey, revela un elemento transnacional dentro de fenómenos *a priori* tan nacionales como fueron las revoluciones mexicana y turca.

* Investigador del Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe de la Universidad Nacional Autónoma de México; e-mail: <andres4germinal@gmail.com>.

México y Turquía, revoluciones paralelas

EN 1920 Álvaro Obregón (1880-1928) asume la presidencia de México. Con su llegada al poder inicia la gradual pacificación de un país azotado desde 1910 por la revolución. Una rebelión contra la dictadura de Porfirio Díaz, convertida en guerra civil entre facciones diversas, comenzaba con Obregón el paso hacia una nueva centralización de las decisiones alrededor de un gobierno surgido de la revolución, compuesto por una alianza heteróclita de movimientos campesinos, ligas obreras, intelectuales progresistas y una pequeña burguesía que —habiendo tomado el poder a través de Obregón— iniciaría una era de reformas políticas, económicas y sociales.

La Constitución de 1917 consagró la propiedad de los recursos naturales en manos de la nación. Proyectos de reforma agraria vieron la luz en diversos estados de la república en busca de un reparto de la tierra más equitativo o una tecnificación para mejorar el rendimiento y la calidad de vida de los campesinos, mientras el gobierno, en reacción al liberalismo económico del periodo anterior, tomaba un papel planificador en la economía para dirigir las campañas de inversión y modernización de la industria y las infraestructuras, y para controlar los efectos del capitalismo en la población mexicana.

Para acabar con los arcaísmos de la sociedad y suprimir a los rivales que se disputaban las conciencias de los mexicanos, los gobiernos de Venustiano Carranza (1917-1920), Álvaro Obregón (1920-1924) y Plutarco Elías Calles (1924-1928) tomaron medidas anticlericales encaminadas a suprimir el poder de la Iglesia católica. Entre la regulación de las actividades de los cultos, la expulsión de sacerdotes extranjeros y el intento de crear una Iglesia mexicana separada del Vaticano, la lucha entre el Estado y la Iglesia por las mentes de la ciudadanía se dio en forma particular por medio de las reformas educativas.

En 1921 se funda la Secretaría de Educación Pública (SEP), cuyo primer secretario fue José Vasconcelos. Su deber era supervisar la labor de universidades nacionales y estatales, encargadas de formar profesionales en agricultura e industria, además de la educación primaria y secundaria a nivel nacional. Dicha Secretaría tuvo a su

cargo los museos, monumentos históricos y otras instituciones culturales, además de fomentar el establecimiento de bibliotecas, la laicidad, la educación indígena y las campañas de alfabetización.¹ A través de la escuela, el gobierno revolucionario llevó a cabo un programa de “mexicanización” de los mexicanos, los cuales recibirían una mezcla de conocimientos clásicos, de herramientas prácticas para desenvolverse en la sociedad (higiene, agricultura, organización social) y una nueva vulgata nacional que los alentaba a identificarse como tales por medio de una historia nacional común, una exaltación de la cultura popular e indígena desde los tiempos mesoamericanos, y la Revolución Mexicana como cúpula de esta construcción y encarnación del gobierno del pueblo. Un pueblo que el nuevo régimen quería definido por la ciencia, la laicidad y la identidad nacional.

A un océano de distancia, en los restos del viejo imperio otomano destruido por la Primera Guerra Mundial, un oficial del ejército tomó el poder y proclamó en 1923 la primera República de Turquía. El gobierno de este oficial llamado Mustafa Kemal abarcó hasta 1938 y en ese tiempo llevaría a cabo su propia campaña de reformas para hacer de su país un Estado moderno. Bajo su mando, Turquía se volvió el primer Estado musulmán laico, donde se proclamó la igualdad de derechos entre hombres y mujeres. Cerró los sitios de culto, abolió la legislación religiosa y el Islam dejó de ser religión de Estado. Para reconstruir la economía arruinada por la guerra, planes quinquenales inspirados por la URSS se enfocaron en modernizar la producción agrícola de Turquía y en crear una industria pesada. En el campo, era necesario dar a conocer a la población la nueva vulgata republicana y laica por medio de una reforma educativa masiva. La misma se estableció en las llamadas Casas del Pueblo y los Institutos de Aldea, cuyos agentes estaban encargados de llevar al campo nociones nuevas para los turcos, como *república*, *democracia*, *nación*, *laicidad*, *modernización*, *alfabetización*, *higiene* y *vacunación*. Y por encima de ello, una escuela donde se le daban al campesino anatolio las primeras nociones de lo que debía ser la identidad moderna, un turco definido

¹ Louise Schoenhals, “Mexico experiments in rural and primary education: 1921-1930”, *The Hispanic American Historical Review* (Duke University), vol. 44, núm. 1 (febrero de 1964), pp. 22-43, p. 25.

ya no por la religión sino por la lealtad a una constitución, a una educación científica laica y a una historia nacional que culminaba con la proclamación de la república y sus reformas.

En ambos países en estudio las reformas se llevaron a cabo bajo la égida de dos partidos-Estado: el Partido Nacional Revolucionario (PNR) en México y el Partido Republicano del Pueblo (PRP) en Turquía, instituciones creadas para dar un marco político a los movimientos armados surgidos de la guerra civil y que monopolizaron el poder a lo largo del proceso revolucionario.

Existen razones poderosas para ver en estos dos casos un hilo conductor común y para considerar que las similitudes en las políticas llevadas a cabo en las mismas décadas —y descritas brevemente aquí— no son coincidencia.² Este artículo se centrará en uno de los puntos que comparten ambas revoluciones: dos proyectos educativos inspirados por el mismo hombre, John Dewey y su escuela pragmática.

La educación pragmática de John Dewey

FILÓSOFO de formación, profesor de filosofía, psicología y pedagogía de la Universidad de Chicago desde 1894, a lo largo de su carrera John Dewey (1859-1952) fue teorizando la necesidad de un lazo entre filosofía y educación, lo cual hizo de él un pedagogo que gozó de gran prestigio a comienzos del siglo xx. Lo llevó a interesarse por los métodos y los propósitos mismos de la educación, la cuestión de cómo podía enseñarse la filosofía y mostrar su valor práctico para el mejoramiento de la sociedad. Dewey resaltó el valor de la interacción entre el individuo y la sociedad dentro de la cual vive, y consideró que el propósito de la educación era tomar en cuenta dicha relación. Si el humano es un ser social, entonces la educación debe estimular en el niño las capacidades que le permitan responder a los desafíos del ambiente y la situación social en la cual se encuentra.³ Enfatizó la importancia del ambiente cultural

² Para un estudio comparativo de ambas revoluciones véase Andrés Orgaz Martínez, *Calles y Atatürk: revolución en México y Turquía*, México, FCE, 2021.

³ Gert J.J. Biesta y Siebren Miedema, “Dewey in Europe: a case study on the international dimensions of the turn-of-the century educational reform”, *American Journal of Education* (The University of Chicago), vol. 105, núm. 1 (noviembre de 1996), pp. 1-26, pp. 6-7.

para formar las ideas, y por ello la importancia de la participación y de las actividades colectivas en la formación de los niños:

Si la filosofía ha de ser más que una especulación ociosa e inverificable, tiene que estar animada por el convencimiento de que su teoría de la experiencia es una hipótesis que sólo se realiza cuando la experiencia se configura realmente de acuerdo con ella, lo que exige que la disposición humana sea tal que se desee y haga lo posible por realizar ese tipo de experiencia.⁴

A juicio de Dewey, el pensamiento abstracto debía tener consecuencias prácticas positivas para el individuo y aportar herramientas para resolver los problemas reales enfrentados por la sociedad. Toda la pedagogía de Dewey está encaminada a colmar la zanja entre pensamiento abstracto y práctico, esta división artificial entre mente y materia que es la que priva a los individuos ya sea del conocimiento necesario para comprender a la sociedad, ya sea de la voluntad práctica de conocer los problemas individuales de esta última. La educación que propone tiene pues un objetivo pragmático: debe descansar menos en programas fijos y más en responder a las dificultades que se presentan a los estudiantes de todas las edades, proporcionándoles herramientas intelectuales y prácticas para resolverlas. Esto implica flexibilidad y una concepción democrática de la educación, en la cual el debate es necesario. Por ello, la pedagogía debe contribuir a enseñar valores democráticos, la escuela debe ser el lugar donde los estudiantes aprenden no sólo conocimientos sistemáticos, sino también a interactuar unos con otros, a debatir y a experimentar soluciones aplicables a la sociedad. Esta pedagogía obliga a los maestros a estar al tanto del ámbito social del que provienen sus alumnos para encaminar la educación a enfrentar los problemas y solucionarlos.⁵

Tras una etapa de simpatía por la Unión Soviética, Dewey se deslindó del experimento marxista y adoptó un tono mucho más crítico frente a lo que llamaba *dogmatismo*. Una crítica que abarcaba a comunistas, fascistas y capitalistas era que todos ellos tenían

⁴ Citado en Robert B. Westbrook, “John Dewey (1859-1952)”, *Perspectivas. Revista Trimestral de Educación Comparada* (París, Unesco), vol. XXIII, núm. 1-2 (1993), pp. 289-305, p. 289.

⁵ John Dewey, *The later works: essays, reviews, miscellany, and “Public and its problems”*, vol. 2, Jo Ann Boydston, ed., Carbondale, IL, Southern Illinois University Press, 2008, p. 381.

una imagen preconcebida de hacia dónde llevaba la evolución de la sociedad. Este determinismo iba en contra de lo que para Dewey era esencial: una educación que permitiera a los individuos adaptarse a las realidades. Al dotarse de un objetivo final, todos ignoraron que las condiciones en las que viven los individuos cambian constantemente y que lo que se teorizó en el pasado puede volverse caduco al variar las condiciones.⁶ De la misma forma criticó la exacerbación del individuo en el capitalismo: un individuo cortado de su ambiente social, incapaz de hacer frente él solo a las crisis, debido al abismo que existe entre anhelos individuales y necesidades sociales. Por ello, Dewey defiende un método que acepte que las libertades sean entendidas dentro de un marco colectivo. Educación y planeación están ahí para ayudar a conciliar ambas necesidades, lo cual elimina tanto la rivalidad individual del capitalismo como la lucha de clases.⁷ Su labor debe ser coordinar la relación entre los factores psicológicos del individuo y los factores sociales, armonizar la individualidad con lo colectivo.

En un ambiente social el individuo sólo puede prosperar por medio del diálogo con sus similares. Por ello para Dewey la democracia es vital, pues a través de ella es que se da el diálogo, el intercambio de ideas, la propuesta de soluciones. Educación y democracia están unidas, una no es posible sin la otra. El aprendizaje de conocimientos en general sólo tendrá sentido y aplicación efectiva si en la escuela los individuos intercambian dicho conocimiento. Así quedará demostrada la utilidad tanto de la educación como de la democracia, puesto que ambas contribuyen a mejorar la vida social y por tanto individual.⁸

La educación de Dewey es funcional porque el conocimiento sirve para resolver problemas, y pragmática por ajustarse al medio y al problema.⁹ La escuela debe ser un laboratorio de actividad

⁶ Jonathan D. Moreno y R. Scott Frey, "Dewey's critique of Marxism", *The Sociological Quarterly* (Midwest Sociological Society), vol. 26, núm. 1 (primavera de 1985), pp. 21-34, pp. 21-22.

⁷ *Ibid.*, p. 24.

⁸ Xenia Zeldin, "John Dewey's role on the 1937 Trotsky Commission", *Public Affairs Quarterly* (University of Illinois), vol. 5, núm. 4 (octubre de 1991), pp. 387-394, p. 388.

⁹ Philippe Schaffhauser, "Indigénisme et pragmatisme au Mexique: l'expérience éducative de Carapan par Moisés Sáenz Garza", *Journal de la Société des Américanistes* (Paris), vol. 96, núm. 1 (2010), pp. 215-252, p. 221.

social, en el cual el maestro guíe a los alumnos para que adquieran conocimiento, y los inicie en la comprensión de la realidad que los rodea y en los mecanismos de debate y participación ciudadana. Así forma un enlace entre el conocimiento y su uso para mejorar la vida de la sociedad, y por tanto el bienestar y libertad intelectual de los individuos. Aun antes de evocar opiniones políticas, se trata de una pedagogía militante, en la cual la labor del maestro y de los alumnos es encarar la realidad y cambiarla para bien, es decir para mejorar la existencia de la colectividad y de los individuos que la componen.

Lo anterior importa para entender por qué un académico como Dewey pudo interesar tanto a los revolucionarios de dos continentes.

Dewey en las revoluciones: atracción y dudas

TRAS la publicación en 1916 de *Democracia y educación*, Dewey se volvió una referencia en Estados Unidos y el mundo. Generaba interés en quienes buscaban un método de educación moderno, ajeno al pesado positivismo que había marcado el último tercio del siglo XIX, y entre los militantes de la democratización y la modernización de la sociedad aunque, como veremos, estas dos palabras pueden interpretarse en formas distintas.

Ya a comienzos del siglo XX, Dewey era popular entre anarquistas y socialistas mexicanos. Apreciaban en él la noción de que la educación debía fomentar la acción colectiva a nivel local y descentralizarse. Si bien los anarquistas no eran discípulos de Dewey, le reconocían el haber puesto el énfasis en el valor de la ciencia aplicada, la educación práctica, la importancia de la resolución de conflictos desde abajo y el rechazo a un elitismo abstracto asociado con el positivismo.¹⁰

Si las escuelas anarquistas enfatizaban la democracia desde abajo implícita en la pedagogía de Dewey, otros la veían como la solución al problema de la atomización, la diversidad étnica y regional de México, que mantenía a las comunidades divididas y a la nación como una abstracción. Tanto quienes abogaban por la

¹⁰ Victor J. Rodríguez, “Radical Dewey: Deweyan pedagogy in Mexico, 1915-1923”, *Education and Culture* (West Lafayette, IN, Purdue University), vol. 29, núm. 2 (2013), pp. 71-97, pp. 71-74.

unidad del pueblo como quienes anhelaban la unidad de la nación veían en la propuesta pedagógica de Dewey la herramienta para unificar la identidad. Para éstos, el propósito de la educación popular era la creación de una conciencia nacional que ayudara, junto con la enseñanza científica, a modernizar las actividades productivas del país.¹¹ De este grupo se reclutaron los revolucionarios que en la década de los veinte harían entrar a Dewey en la SEP. Conforme el régimen revolucionario monopolizaba el discurso y los espacios públicos durante la presidencia de Carranza y luego durante las de los sonorenses, los anarquistas y socialistas independientes fueron reprimidos y su proyecto educativo perdió pie. Así, Dewey fue cooptado por el proyecto del Estado-nación,¹² aunque tuvo que competir con otros proyectos.

Para Vasconcelos, enemigo del positivismo porfirista, Dewey repite el error de idealizar el papel de la ciencia y del naturalismo, y olvida el valor de la vida espiritual e interior de los individuos; ignora el papel de la ética, las artes y la religión y le da a la educación un papel materialista y no trascendental.¹³ A juicio de Vasconcelos —deseoso de dar a conocer la literatura clásica a las comunidades indígenas—, una educación latinoamericana no podía depender del positivismo estadounidense.

Tras la muerte de Álvaro Obregón, y bajo la presidencia de Plutarco Elías Calles, fue que adquirió influencia la Pedagogía de la Acción, según la cual la educación debía integrar al individuo a la nueva sociedad por medio del aprendizaje de habilidades laborales y valores éticos nuevos. Moisés Sáenz, secretario de la SEP desde 1928, defensor de dar instrucción a los indígenas y de su asimilación dentro de la nación mexicana, sería uno de los principales defensores de la pedagogía de Dewey y de su utilidad en la educación revolucionaria para lograr tal objetivo.¹⁴

Nacido en 1888, Sáenz fue alumno de Dewey en la Universidad de Columbia, donde presentó una tesis de educación comparada entre México y Estados Unidos. En 1913 se incorporó al carran-

¹¹ *Ibid.*, p. 76.

¹² *Ibid.*, p. 85.

¹³ Stanley D. Ivis, “A comparison in educational philosophy: José Vasconcelos and John Dewey”, *Comparative Education Review* (Washington, DC, CIES), vol. 10, núm. 3 (octubre de 1966), pp. 404-417, p. 405.

¹⁴ Schoenhals, “Mexico experiments in rural and primary education” [n. 1], p. 30.

cismo; en 1915 fue nombrado secretario de Educación Pública en Guanajuato, cargo en el que se desempeñó por un año. Durante su periodo de gobierno, Obregón lo mandó a Europa para conocer nuevas técnicas pedagógicas. Más tarde viajó a Guatemala, Ecuador, Perú y Bolivia, y conoció la obra de Manuel González Prada y José Carlos Mariátegui, militantes revolucionarios surgidos de ambientes estudiantiles, interesados por la enseñanza y su papel en el “rescate” de la población indígena.¹⁵ En la década de los treinta creó el Departamento de Asuntos Indígenas (1938), de la SEP, y el Instituto Indigenista Interamericano (1938).

Es a través de estas dos influencias, Dewey y el indigenismo, que Sáenz va a elaborar su idea de la escuela revolucionaria: un propósito indigenista apoyado en las técnicas pragmáticas. Considera a la educación como el motor capaz de transformar la conciencia del mexicano, tanto para hacer frente a los problemas sociales como para adquirir una identidad nueva que integraría al indio al todo nacional.

La lógica de Dewey de adaptar la educación al ambiente para fomentar la resolución de problemas locales se prestaba bien a las intenciones de los revolucionarios. Bajo Sáenz, el propósito de aquélla fue incorporar a los indígenas a la nación por medio de la enseñanza en un idioma único, fomentar por medio del aprendizaje de nuevas técnicas el desarrollo de la producción agrícola y exaltar el valor de dicho trabajo en quienes lo practicaban.¹⁶

Las misiones culturales que Sáenz mandó por todo México ponían énfasis en la educación técnica, higiene y tiempo de ocio, todos intereses colectivos. El maestro rural era para ellos un misionero que llevaba la enseñanza y la sociabilidad de la comunidad a través de las actividades de la escuela para niños y adultos, y un negociador e intermediario entre la comunidad y el poder. Esta lógica se emparenta con el pragmatismo de Dewey y su deseo de hacer de la educación un método para la resolución de los problemas de la comunidad. Sáenz por su lado se sentía confiado de que Dewey vería en México una aplicación práctica de sus métodos.¹⁷

¹⁵ *Ibid.*, pp. 26-28.

¹⁶ *Ibid.*, p. 32.

¹⁷ Deron Boyles, “John Dewey’s influence in Mexico: rural schooling, community and the vitality of context”, *Inter-American Journal of Philosophy* (Texas A&M University), vol. 3, núm. 2 (diciembre de 2012), pp. 98-113, p. 104.

No se equivocaba. En sus artículos acerca de lo que veía en México, el estadounidense declaró que el proyecto de escuelas rurales era uno de los más importantes experimentos sociales jamás realizados, y que en ningún otro estaban tan íntimamente ligadas la escuela y la comunidad, entendiéndose por esto el lazo entre la educación y el anhelo de combatir problemas sociales:

The most interesting, as well as the most important educational development is, however, the rural schools: which means of course, those of native Indians. This is the cherished preoccupation of the present regime; it signifies a revolution rather than a renaissance. It is not only a revolution for Mexico, but in some respects, one of the most important social experiments undertaken anywhere in the world. For it marks a deliberate and systematic attempt to incorporate in the social body the Indians, who form 80 percent of the total population [...] Those who attack the revolution complacently ignore the fact that it was the inevitable outcome of this policy of contemptuous disregard for the mass of the people.¹⁸

Esta integración tenía un corolario directo: la integración política que Dewey vio como capital para entender el triunfo de la revolución. Declaró que aun si el proyecto educativo revolucionario estuviese condenado al fracaso, el hecho de que los mexicanos se hubieran atrevido a llevarlo a cabo debería merecerles la admiración del mundo, por la inmensidad de los problemas que el régimen no había dudado en combatir.¹⁹

Alabó la obra de Sáenz, Vasconcelos y Manuel Gamio, a los que celebraba por haber abarcado la inmensidad del problema educativo e impartir conocimientos modernos a los indígenas a la vez que preservaban su cultura y sus artes.²⁰ Celebró también la creación de las escuelas normales, la inclusión de las mujeres, la Universidad Nacional y los proyectos de intercambio de alumnos y maestros de Estados Unidos y México, un proyecto que ayudaría a “templar la arrogancia” de los estadounidenses que verían un sistema educativo extranjero en plena expansión.²¹

¹⁸ John Dewey, “Mexico’s educational renaissance”, en *id.*, *Impressions of Soviet Russia and the revolutionary world: Mexico-China-Turkey*, Nueva York, New Republic, 1929, pp. 150-167, p. 154.

¹⁹ *Ibid.*, pp. 157-158.

²⁰ *Ibid.*, pp. 162-163.

²¹ *Ibid.*, pp. 152-153.

Puede decirse que las mismas razones que popularizaron a Dewey en México lo hicieron en Turquía. En la década de 1920, cuando la guerra civil surgida de las cenizas de la Guerra Mundial se estaba agotando en Anatolia y los republicanos kemalistas se imponían como los dueños de un nuevo Estado, opiniones sobre su trabajo ya circulaban en la prensa turca, donde se debatía cada vez más la labor que correspondería al nuevo gobierno para reconstruir al país, incluida la educativa.²²

Laicos y enemigos de volver al sistema de escuelas religiosas del imperio otomano, los kemalistas se dieron a la tarea de crear un sistema educativo moderno. El gobierno turco volvió obligatoria la instrucción de los infantes de entre 7 y 12 años, lo cual iba a requerir grandes cantidades de maestros formados en modernos métodos pedagógicos destinados a una población masivamente rural y analfabeta. De ahí el interés por las teorías de Dewey.²³ A pedido de Kemal y por medio del Ministerio de Educación Nacional, el pedagogo fue invitado a Turquía en 1923. Aceptó la invitación al año siguiente y, tras estudiar las condiciones locales y participar en congresos sobre el tema, escribió un reporte preliminar en el que proponía reformas y medidas urgentes. En su informe, declaró que era imprescindible educar a toda la población para darle las herramientas que le permitieran participar en el debate por la modernización, pero también para que aceptara los nuevos valores republicanos.²⁴ Enfatizaba Dewey la importancia de que Turquía se volviera una república democrática capaz de alzarse al nivel de los “Estados civilizados”. Para él, esta cuestión estaba irremediabilmente unida al tipo de educación que se impartiría en las nuevas escuelas. Por ello, el objetivo de estas últimas debía ser fomentar las actividades comerciales, desarrollar las capacidades políticas de una población que no tenía experiencia en participación democrática y darles a los alumnos las herramientas para ser individuos dotados de capacidad de razonamiento científico y de

²² Bahri Ata, “The influence of an American educator (John Dewey) on the Turkish educational system”, *The Turkish Yearbook of International Relations* (Ankara), vol. xxxi (2002/2), pp. 119-130, pp. 121-122.

²³ Biesta y Miedema, “Dewey in Europe” [n. 3], p. 10.

²⁴ Vucina Zoric, “Influencia de John Dewey en las reformas educativas en Turquía y en la Unión Soviética”, *Espacio, Tiempo y Educación* (Salamanca), vol. 3, núm. 2 (julio-diciembre de 2016), pp. 101-130, p. 107.

cooperación social. Como dichas escuelas debían adaptarse a las necesidades del medio, no bastarían universidades o un currículo universal único. Las escuelas vocacionales y agrícolas deberían responder a las necesidades del campo y del trabajo. Finalmente, Dewey enfatizó la importancia de la laicidad y el sometimiento de la religión al método científico.²⁵

Dewey reforzaba en los kemalistas la confianza en un sistema que permitiese no sólo la reconstrucción del país, sino además la creación de una generación formada en nuevos valores que el gobierno, por medio del Ministerio de Educación Nacional, eligiera. La prensa lo describió como el Jules Ferry estadounidense, un hombre que tendría en Turquía el mismo papel que el del republicano francés: revolucionar el sistema para hacer del turco un republicano laico y científico gracias a la acción de los heroicos maestros rurales, que llevarían la palabra de la ética republicana a los sitios más recónditos del país como misioneros de la modernidad.

Siguiendo sus recomendaciones, Mustafa Necati, ministro de Educación, fundó la Escuela de Maestros en 1926, y al año siguiente una oficina encargada de la construcción de escuelas. Las campañas rurales fueron de las políticas más enfatizadas tanto por la propaganda del régimen como por la prensa extranjera. El gobierno de Kemal alfabetizó a la población, fomentó la educación sexual, las prácticas de higiene y reemplazó el alfabeto árabe por el latino, más adaptado al idioma turco y asociado con la modernidad europea.

El principal legado del pensamiento de Dewey en Turquía fue el establecimiento de las Casas del Pueblo y los Institutos de Aldea (*Köy Enstitüleri*).²⁶ Estos últimos operaron entre 1937 y los años cuarenta. Los objetivos oficiales de tales escuelas rurales eran combatir la pobreza, impulsar la enseñanza, incrementar la producción agrícola por medio de la tecnificación, extender la ideología kemalista, en especial el nacionalismo turco y la laicidad. Los institutos criticaban la educación urbana por sólo servir para hacer funcionarios públicos, y por uniformizar en exceso el currículo, desdeñando las particularidades del campo. Con dichos institutos, surgió el proyecto de una educación práctica para impartir a

²⁵ Biesta y Miedema, “Dewey in Europe” [n. 3], pp. 10-11.

²⁶ Raşit Çelik, “Unity vs uniformity: the influence of Ziya Gökalp and John Dewey on the education system of the Republic of Turkey”, *Education and Culture* (Purdue University), vol. 30, núm. 1 (2014), pp. 17-37, p. 30.

la masa campesina técnicas modernas de agricultura, mejorar la productividad, alfabetizar y formar maestros para luego enviarlos a sus áreas de origen y extender así la red de escuelas rurales.²⁷ Cuando se comparan las sugerencias de Dewey con el proyecto de los Institutos de Aldea, es notable la similitud, en especial la fe en el maestro como un pedagogo y un dirigente cívico encargado de establecer el enlace entre la población y los valores del gobierno.

Dewey se convirtió en el defensor de las políticas turcas. En sus artículos, celebró el dinamismo moderno que emanaba de la nueva capital de Turquía. Si Estambul era una ciudad cargada del peso del pasado imperial y religioso, Ankara era un laboratorio de renovación política y social, en la cual destacaban, a juicio del pedagogo, los edificios de la nueva escuela primaria.²⁸

Esta esperanza en el éxito de sus métodos permea los artículos de Dewey. Cuando en 1926 Plutarco Elías Calles estableció medidas para impedir a los sacerdotes extranjeros ejercer funciones religiosas, para secularizar los bienes eclesiásticos y prohibir la vestimenta religiosa, Dewey consideró que estas medidas drásticas eran reacciones comprensibles, fruto de las acciones de la Iglesia católica, que así pagaba el precio por no haberse sometido a la ley civil. La lucha anticlerical de Calles no era más que la faceta mexicana de la lucha por la secularización del Estado que se llevaba a cabo en todo el mundo,²⁹ incluida Turquía, donde Kemal había puesto fin a una de las últimas teocracias, dando un paso hacia la separación universal de la Iglesia y el Estado.³⁰ Ambos eran para el estadounidense casos de una revolución universal.

Dewey templó esta interpretación con ciertas críticas a la naturaleza extrema de las disposiciones anticlericales, a su juicio desmedidas en comparación con las intenciones del gobierno mexicano, y que parecían obedecer a un extremismo ideológico más allá de la realidad. México, dijo Dewey, era una república pero todavía no una democracia.³¹ Esto último es de interés pues aludía a

²⁷ Karaömerlioğlu Asım, “The village institutes experiences in Turkey”, *British Journal of Middle Eastern Studies* (Taylor & Francis, Ltd.), vol. 25, núm. 1 (mayo de 1998), pp. 47-73.

²⁸ John Dewey, “Angora, the new”, en *id.*, *Impressions of Soviet Russia and the revolutionary world* [n. 18], pp. 214-216.

²⁹ John Dewey, “Church and State in Mexico”, en *ibid.*, pp. 139-140 y 146.

³⁰ John Dewey, “Secularizing a theocracy”, en *ibid.*, pp. 220-221.

³¹ John Dewey, “Church and State in Mexico”, en *ibid.*, p. 147.

una cuestión que parecía paradójica: cómo establecer instituciones democráticas en un país sin tradición democrática. Inevitablemente tendría que ser por imposición del gobierno:

To profess democracy as an ultimate ideal and the suppression of democracy as a means to the ideal may be possible in a country that has never known even rudimentary democracy, but when professed in a country that has anything of a genuine democratic spirit in its traditions, it signifies desire for possession and retention of power by a class, whether that class be called Fascist or Proletarian; the one exception —and that apparent rather than real— to dependence upon organized intelligence as the method for directing social change is found when society through an authorized majority has entered upon the path of social experimentation leading to great social change, and a minority refuses by force to permit the method of intelligent action to go into effect. Then force may be intelligently employed to subdue and disarm the recalcitrant minority.³²

Este extracto parece haber sido escrito para los casos aquí estudiados. Las políticas educativas mexicana y turca se dieron en el marco de la creación de un Estado-nación que a la vez que modernizaba, reprimía a los contrarrevolucionarios y a los proyectos alternos de modernización, y por medio de la fuerza y de la enseñanza de la historia nacional se establecía como el único modelo legítimo de desarrollo. Ello iba en contra de la noción de educación como vía hacia la democracia. Dewey no lo ignoraba, y aunque defendía a ambos regímenes por no tener alternativa frente a los enormes obstáculos que enfrentaban, ya advertía en su informe sobre Turquía que demasiada centralización produciría un sistema uniforme, por tanto, incapaz de adaptarse a las necesidades locales y sin flexibilidad para lidiar con circunstancias siempre cambiantes.³³

La pedagogía de Dewey influyó en forma directa en la construcción revolucionaria de México y de Turquía, lugares a los que viajó con la esperanza de ver en la reconstrucción de las instituciones una ocasión de aplicar sus teorías de educación pragmática, social y democrática. En los dos casos su figura fue respetada y citada como modelo, y sus críticas, sus dudas con respecto a la centralización y a una represión excesiva no le impedían creer que a través de

³² John Dewey, *The later works, 1925-1953: essays, reviews, Trotsky inquiry, miscellany and liberalism and social action*, vol. 11, Jo Ann Boydston, ed., Carbondale, IL, Southern Illinois University Press, 2008, p. 62.

³³ Çelik, “Unity vs uniformity” [n. 26], p. 28.

las medidas educativas que había visto establecer, ambos países marcharían hacia una reconstrucción democrática.

Observaciones finales

ZIYA GÖKALP (1876-1924) fue quizás el intelectual más importante de comienzos del siglo xx en Turquía. Considerado padre de la sociología turca, tradujo la obra de Émile Durkheim y la utilizó para proponer su definición de la sociedad futura. Realizó una síntesis entre el positivismo orgánico y los trabajos de Durkheim sobre el papel de la sociedad como herramienta, gracias a la cual los anhelos personales pueden expresarse en un marco seguro. Con esa base Gökalp acuñó la idea del *solidarismo*, un concepto de solidaridad nacional en el cual la sociedad se antepone al individuo como condición para que éste se desenvuelva por encima de intereses personales o de clase.³⁴

Gökalp fue la principal fuente de la noción de *nación* para los kemalistas. En una población dividida por etnias, religiones e idiomas, él otorgaba un papel vital a la educación para fomentar la aceptación de la identidad nacional. A su juicio, ésta puede asimilarse en la escuela. No es una cuestión individual, sino colectiva, no se logra o se pierde por voluntad propia sino por medio de la enseñanza de parámetros colectivos.³⁵ El solidarismo de Gökalp tiene aquí una función decisiva para hacer ver a la escuela como el lugar donde la colectividad surge por medio de la adquisición de nociones comunes. El kemalismo heredó dicha concepción de la identidad. Gökalp proporcionó el marco, mientras que Dewey aportó el medio para que esa noción se dispersara por Turquía. A pesar de que sus concepciones del individuo estaban a las antípodas la una de la otra, el régimen turco resolvió utilizar las herramientas de Dewey para alcanzar la modernidad. Modernidad que en la lógica de los actores de la revolución implicaba la creación de una identidad nacional por acción del Estado.³⁶

Este detalle es importante para entender a la vez el interés de ambas revoluciones por Dewey, y la razón por la cual él podía

³⁴ Véase Niyazi Berkes, trad., ed., introd., *Turkish nationalism and Western civilization: selected essays of Ziya Gökalp*, Nueva York, Columbia University Press, 1959.

³⁵ Çelik, "Unity vs uniformity" [n. 26], pp. 21-23.

³⁶ *Ibid.*, p. 18.

percibir la zanja entre sus intenciones y las de los gobiernos revolucionarios.

El modelo pedagógico de John Dewey marcó profundamente la educación revolucionaria. Su pragmatismo era casi una alternativa al socialismo: una manera de encarar los problemas colectivos para gente que rechazaba tanto el excesivo individualismo del capitalismo liberal como la tradición marxista por ser demasiado ajena a las condiciones locales.³⁷ Para dos revoluciones enfocadas en transformar a la sociedad, Dewey aportaba herramientas con la finalidad de resolver los problemas nacionales y se presentaba como la corriente filosófica que daba a la educación una función colectiva de utilidad social. Una herramienta vital para dos sistemas que buscaban reconstruir y aportar a sus poblaciones el mensaje de la revolución, un mensaje que combinaba la necesidad de formación académica con la necesidad de “rescatar” al pueblo.

Tanto en México como en Turquía, los revolucionarios lucharon contra el arcaísmo económico, el peso de la religión, la falta de identidad única y la amenaza de disgregación. Dewey proporcionaba un programa que no era el del comunismo ni el del capitalismo. Crítico de ambos, proponía una alianza entre el desarrollo del individuo y su participación en la vida comunitaria. Dewey no cuestionaba la democracia liberal, pero establecía un medio para llegar a ella que implicaba romper con la educación clásica y con el sometimiento al individualismo. En tal carácter, convenía a quienes buscaban no subvertir la noción de *modernidad*, sino acercársele por medios revolucionarios.

La paradoja se encuentra en la contradicción entre el valor que Dewey otorga al desarrollo individual y el hecho de que sus propuestas se impusieron por medio de una política centralizada por gobiernos autoritarios cuyo propósito era enseñar una nueva vulgata nacional adaptada a la ideología revolucionaria. Dewey consideraba a la modernización de las instituciones y de las infraestructuras una de las dos ramas de la sociedad moderna, siendo la otra una educación pluralista. La racionalización de los medios de gobierno y de producción iba de la mano con la democratización del espacio público.³⁸ Dewey no creía en la función rectora del Estado en el

³⁷ Schaffhauser, “Indigénisme et pragmatisme au Mexique” [n. 9], p. 223.

³⁸ Biesta y Miedema, “Dewey in Europe” [n. 3], p. 19.

desarrollo de la sociedad. Partidario de una educación democrática y descentralizada, consideraba que el peso excesivo del Estado llevaría a un dogmatismo y al olvido de las problemáticas locales. Su pragmatismo excluía cualquier solución propuesta antes de estar frente al asunto a resolver, y partía del punto que la educación tendría por principal corolario la democratización orgánica de los individuos y de sus comunidades. Los regímenes revolucionarios introdujeron en el pragmatismo de Dewey un elemento rector: el partido, la encarnación del discurso que definía los programas y las vías por las cuales avanzaría la nueva sociedad. Se mezclaba en él la esperanza en la educación como herramienta de formación cívica y científica con el idealismo revolucionario del maestro como misionero de dicho proyecto.

Existen muchas formas de interpretar a Dewey. Él ponía énfasis en la alianza entre realización individual y bienestar social por medio de la educación. Los anarquistas alababan su interés por la democracia orgánica y la actividad comunitaria. Los revolucionarios de gobierno, mexicanos y turcos, vieron en él el medio para instruir a las masas en dos países carentes de un sistema educativo masivo, tanto por arcaísmos históricos como por la catástrofe de la guerra civil.

La presencia de Dewey en ambas revoluciones ayuda a entender las reformas educativas llevadas a cabo y también algo que las une a una tendencia global. Estaban basadas en la noción de una nación indivisible cuyo proyecto revolucionario se planteaba como objetivo la defensa de los intereses del pueblo trabajador, de la identidad nacional y de la modernización. Un proyecto común, fruto de las teorizaciones del siglo XIX. Tanto en el caso mexicano como en el turco, la labor del maestro era dar a conocer a la población no sólo conocimientos valiosos para la vida activa, sino también, y quizás más importante, una concepción de la realidad nacional. Moisés Sáenz describía la acción de socializar como “restablecer el equilibrio entre el individuo y el grupo”,³⁹ y era la labor de la escuela crear el puente entre el individuo y su identificación como parte de un todo. Esta ambición no se diferencia de la concepción de la

³⁹ Guillermo Palacios, *La pluma y el arado: los intelectuales pedagogos y la construcción sociocultural del “problema campesino” en México, 1932-1934*, México, El Colegio de México/CIDE, 1999, p. 40.

escuela francesa del siglo XIX en su anhelo de unificar al pueblo a través de la obra laica de los “húsares negros de la república”, los maestros enviados al mundo rural católico para dar a conocer una nueva concepción del ser francés. Ésta fue la obra de Jules Ferry, la que los kemalistas esperaban Dewey realizara para ellos.

Al poner en paralelo a México y Turquía, Dewey consideraba que lo que sus gobiernos estaban llevando a cabo no era distinto a lo que ya habían realizado países como Francia, y que el proyecto revolucionario, lejos de ser una anomalía dentro del mundo político de 1920, era en realidad perfectamente acorde con la historia de todas las naciones modernas.⁴⁰ El mundo en transformación que Dewey estudia, y donde su nombre es sinónimo de progreso, es uno en el cual el colapso del orden decimonónico abre el espacio a proyectos alternos que buscan herramientas para alzarse a la par de las grandes potencias. La pedagogía pragmática, célebre por el prestigio de su teorizador, es una de las muchas facetas de este deseo de cambio que se encarnó en regímenes revolucionarios, todos ellos fascinados por el potencial de una nueva educación.

Para terminar, citemos un reporte enviado en 1937 a la Secretaría de Relaciones Exteriores por un observador mexicano en Turquía, en respuesta a una solicitud de información sobre la educación en esa nación:

Es indudable que Turquía tiene basada su instrucción (educación mejor dicho) pública en el previo conocimiento económico-social de la población. La orientación general de la educación pública turca actual está encaminada —como se verá más adelante— a la resolución práctica de los problemas económicos y sociales de la colectividad y para ello tiene forzosamente que basarse en la cuidadosa observación de la realidad. Todos los Ministerios trabajan en íntimo contacto y de perfecto acuerdo y el Partido Republicano del Pueblo —que en ciertos aspectos desempeña el papel de inspirador y coordinador de las actividades gubernamentales, a semejanza de nuestro Partido Nacional Revolucionario— da una importancia primordial a la resolución del problema educativo —no en un sentido aislado sino como parte integrante e inseparable de todos los problemas sociales [...] En varias ocasiones hemos visitado estas “Casas del Pueblo” y nos hemos percatado de la benéfica labor social que desarrollan y del entusiasmo con que el Pueblo responde a este esfuerzo. Por lo que se refiere a la orientación general de la enseñanza en Turquía, podemos decir que se asemeja grandemente a la

⁴⁰ Dewey, “Secularizing a theocracy” [n. 18], pp. 231-232.

que inspira nuestro sistema de educación socialista. En efecto, los cuatro puntos fundamentales en que reposa la educación pública turca son: laicismo, sentido democrático absoluto, tanto en sus medios como en sus fines, unidad de enseñanza, y co-educación [...] Inútil es decir que aquí se tropezó con los mismos obstáculos y se tuvieron que vencer resistencias activas y pasivas tan grandes como en México, sobre todo en lo concerniente al establecimiento del laicismo absoluto en las escuelas [...] El sistema de co-educación juega también un importante papel en la educación moderna de la mujer, la que —como es bien sabido— estaba, en el Imperio Otomano, completamente al margen de la vida activa de la colectividad.⁴¹

En 1937, un mexicano podía hacer un informe sobre la educación turca y ver a su propio país en la mezcla de democracia, laicidad, ciencia, resolución de problemas y enlace entre educación y colectividad que caracterizaban al pensamiento de John Dewey.

Pero también podía ver el papel rector de los partidos revolucionarios en este proyecto.

⁴¹ México, Archivo de la Secretaría de Relaciones Exteriores, Turquía, siglo xx, 30-23-19, 25 de marzo de 1937, 3 hojas.

RESUMEN

La obra del filósofo, psicólogo y pedagogo estadounidense John Dewey (1859-1952) gozó de gran prestigio en la primera mitad del siglo xx. México y Turquía se encuentran entre los países donde mayor influencia tuvo su obra y más radical fue la reforma educativa llevada a cabo. En la década de 1920 vivían bajo sendos regímenes revolucionarios y se propusieron crear un sistema de educación nacional, popular y universal, cuya base fue el programa pedagógico de Dewey. El presente artículo revela una faceta poco conocida de la historia de ambos países, y lo que dicha faceta común puede decirnos acerca de dos revoluciones que se inscriben —como el mismo Dewey sugirió— dentro de la misma coyuntura.

Palabras clave: pedagogía pragmática, proyectos nacionales, Mustafa Kemal Atatürk (1881-1938), Plutarco Elías Calles (1877-1945), Estado-nación.

ABSTRACT

The work of American philosopher, psychologist, and pedagogue John Dewey (1859-1952) was greatly respected during the first half of the 20th century. Mexico and Türkiye are among the countries where his work was most influential and educational reforms were most drastic. During the 1920s, both countries experienced revolutionary regimes and aimed to create popular and universal national education systems, both of them based on Dewey's pedagogical program. This paper reveals a quite unknown aspect of both countries' history, which helps to explain two revolutions that —as suggested by Dewey— are part of the same world scenario.

Key words: pragmatic pedagogy, national projects, Mustafa Kemal Atatürk (1881-1938), Plutarco Elías Calles (1877-1945), nation-state.