



Espacio, Tiempo y Educación

E-ISSN: 2340-7263

jlhhuerta@espaciotiempoyeducacion.com

FahrenHouse

España

Zori, Vuina

Influencia de John Dewey en las reformas educativas en Turquía y en la Unión soviética

Espacio, Tiempo y Educación, vol. 3, núm. 2, julio-diciembre, 2016, pp. 101-130

FahrenHouse

Salamanca, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477455338006>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article

Zorić, V. (2016). Influencia de John Dewey en las reformas educativas en Turquía y en la Unión soviética. *Espacio, Tiempo y Educación*, 3(2), 101-130. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.2016.003.002.005>

Influencia de John Dewey en las reformas educativas en Turquía y en la Unión soviética

John Dewey's Impact on Education Reforms in Turkey and the Soviet Union

Vučina Zorić

e-mail: vucinazoric@gmail.com
Universidad de Montenegro. Montenegro

Resumen: El foco de la presente investigación está dirigido hacia el análisis de las ideas, actividades e influencia que John Dewey tuvo tanto en las reformas educativas, como en los intentos de democratización de la sociedad turca y soviética, con un tratamiento especial al período comprendido entre las dos guerras mundiales. El fundamento inicial de este trabajo, consiste en la idea de que el concepto educativo y pragmático de John Dewey, representa uno de los movimientos más importantes en el desarrollo pedagógico y de reformas educativas en muchos países alrededor de Europa y mundo. La investigación tiene como objetivo determinar la esencia, características, formas, grado y resultados de la actividad, así como la influencia de las ideas de John Dewey en la política y la reforma educativa; para la concretización del objetivo, se partió de un análisis de circunstancias y contenido de las estancias de Dewey en los países mencionados, sus informes –es decir, sus impresiones en relación a tales visitas– y las recomendaciones de reformas educativas, así como su aplicación y alcance. En adición, se examina un volumen heterogéneo de las ideas de Dewey, a través de sus traducciones y de las múltiples ediciones de sus libros y artículos, numerosos estudios sobre ideas de Dewey, etc. Utilizando un método de análisis teórico y método histórico de investigación, concluimos que John Dewey, con sus ideas y actividades pedagógicas, influyó en gran medida en sus contemporáneos, y en las reformas educativas en Turquía y la Unión soviética; y que hoy en día existe un marcado interés en investigar sus pensamientos, su influencia y la aplicación de sus ideas en el contexto de aquel entonces. También se evidencia que el concepto educativo de Dewey en los países mencionados, fue significativamente estudiado, respetado y aplicado, y hasta un punto desarrollado y modificado, antes de sufrir numerosas manipulaciones e interpretaciones superficiales, estrictas, y vulgares.

Palabras clave: John Dewey; Pragmatismo; Democracia; Educación; Turquía; Unión soviética.

Abstract: This theoretical analysis focuses on John Dewey's ideas and activities regarding education reform and societal democratization in Turkey and in the Soviet Union, with particular emphasis on the period between the two World Wars. The springboard for the research was the fact that Dewey's pragmatic conception of education represents one of the most influential tendencies in the development of pedagogy and education reforms in many countries all over Europe, and indeed the world. This research seeks to determine the essential features, forms, extents and outcomes of the influence that John Dewey's activities and ideas have had on the educational policies and reforms in both countries. The circumstances and content of Dewey's visits to both Turkey and the Soviet Union are analysed, alongside his reports, i.e., his own impressions of the visits he made, and his recommendations for the respective education reforms and thoughts on their application and their achievements. In addition, the wide scope and diversity of influence of Dewey's

ideas are also examined through the various translated editions of his books and articles, taking into consideration numerous studies devoted to his works. These methods of theoretical analysis and historical research led to the conclusion that John Dewey's pedagogical ideas and activities made a significant impact among his contemporaries, and greatly influenced the education reforms in Turkey and the Soviet Union, where there is still significant interest in his concepts and the application of his ideas today. However, although Dewey's conception of education was extensively examined, acknowledged and used in the aforementioned countries, albeit with certain modifications and developments, it ultimately became either too rigid or vulgarised through many superficial interpretations and manipulations.

Keywords: John Dewey; Pragmatism; Democracy; Education; Turkey; Soviet Union.

Recibido / Received: 05/02/2016

Aceptado / Accepted: 09/05/2016

1. Introducción

El concepto pragmático en la educación de John Dewey (1859-1952) representa uno de los movimientos más importantes y más influyentes en la historia de la pedagogía y reformas educativas en muchos países. Durante su vida, hubo muchos países que, sobre todo entre las dos guerras mundiales, tenían necesidad de avanzar más rápidamente hacia los movimientos contemporáneos en el campo de la educación y del desarrollo social. Tales movimientos se dirigían, en buena parte, hacia conceptos filosóficos, socio-políticos y psicológicos, y sobre todo hacia las innovaciones pedagógicas de John Dewey. Celebrando el noveno aniversario de Dewey (20.10.1949), William Brickman, mientras discutía sobre la reputación del mencionado pedagogo fuera de EEUU, citó varios ejemplos significativos, destacando también lo difícil que es demostrar con exactitud que tal influencia fue directa y abundante (Brickman, 1949, p. 258). Él entendía que era más fácil hablar sobre la relación de Dewey y países extranjeros dentro del contexto de su reputación pedagógica, y que eso podría demostrarse a través de traducciones de sus libros y artículos, pero también a través de sus ensayos críticos y otras publicaciones y referencias sobre la teoría y práctica de Dewey.

Sin embargo, decenas de años más tarde, Passow (1982, p. 401) destaca que la influencia pedagógica de Dewey se notaba en seis continentes, y se propagaba en tres formas esenciales: 1. A través de las visitas de Dewey a países extranjeros, entre las cuales las más famosas fueron sus visitas a Japón, China, Turquía y Unión Soviética; 2. A través de las traducciones de sus libros y trabajos en 35 lenguas; 3. A través de miles de estudiantes extranjeros cuyo profesor fue él, y a través de sus colegas de la Escuela de Pedagogía de la Universidad de Columbia u otras universidades y escuelas estadounidenses donde se estudiaba filosofía y pedagogía de Dewey que, posteriormente, regresaban a sus respectivos países convirtiéndose en líderes en los ministerios o en las universidades. «Las personas que estudiaron en EEUU transmitían y popularizaban las ideas de Dewey», en muchos países incluyendo los lejanos y conservadores «Turquía, y sobre todo India» (Kilpatrick, 1951, p. 471).

Por un período, Dewey fue un experto pedagógico de reputación mundial, por lo cual no sorprende que justamente él fuera uno de aquellos considerados como referentes, y que frecuentemente eran invitados a asistir a países embarcados en el proceso de planificación y ejecución de reformas educativas, de desarrollo y democratización social. Sus experiencias pedagógicas durante tales estancias en el extranjero dejaban huellas visibles en él mismo y en el desarrollo de sus ideas, pero también en los citados procesos de reforma y en el desarrollo del sistema de valores, cultura, democracia y educación de esos países. Sus estancias en el extranjero (Japón 09.02-28.04.1919, China 30.04.1919-11.07.1921, Turquía 15.07.-18.09.1924 y Unión Soviética 02.07.-28.07.1928) se realizaron justo después de la publicación de su, probablemente, más importante, conocido e influyente libro en pedagogía – *Democracia y educación* – en 1916. Aunque no fue su estancia más larga en el extranjero, probablemente su estancia en Turquía fue una de las más importantes y más profundas, si se procura la experiencia y la influencia directa que algún país extranjero dejó en su trabajo, y a su vez la que él mismo imprimió en la reforma de educación en Turquía. Sin embargo, Passow (1982, p. 411) destaca que la influencia de Dewey en los casos de los sistemas educativos en China e Unión Soviética puede ser fácilmente comprobada, mientras que su influencia en otros países es menos evidente. De cualquier forma, la estadía e influencia de sus ideas en la Unión Soviética tuvo un contexto distinto al de Turquía, y alcanzó una influencia muy específica e importante, cuya intensidad y tratamiento resultaban diferentes. Las causas de tales diferencias son numerosas. Entre ellas, se encuentran las diferencias entre naciones como Turquía y la Unión Soviética de comienzos del siglo XX, y posterior. Aunque en el aspecto geopolítico, Turquía y la Unión Soviética representaban mayormente países europeos, desde el punto de vista geográfico pertenecían en su mayor parte a Asia, e históricamente, psicológicamente y conceptualmente estaban alejadas en muchos aspectos del desarrollo, tipo de educación y democratización propia de los países occidentales de aquel entonces. Las diferencias se manifestaban entre ambos países, pero también en relación con otros países de diferentes culturas, paradigmas educativos, ideologías y creencias religiosas de comienzos del siglo XX. Aunque se trataba de dos países vecinos que buscaban cambios radicales distintos entre ellos, lo que más en común tenían era la crisis en que vivían, y el deseo de reformar la educación y desarrollar la sociedad.

El foco de la presente investigación teórica está dirigido hacia el análisis contextual de la influencia de ideas e actividades de Dewey en la reforma educativa e intentos de democratización de la sociedad, sobre todo en Turquía, que fue su reto más importante, y luego en la Unión Soviética, sobre todo después de la Segunda Guerra Mundial. Utilizando los métodos del análisis teórico y método histórico, la investigación tiene como objetivo determinar la esencia, características, formas

y finalidad de la actividad e influencia de John Dewey en las políticas educativas y reformas en los países mencionados. A fin de concretizar el objetivo, partiremos del análisis de las circunstancias que antecedieron a las visitas de Dewey, de las mismas estancias de Dewey en Turquía y Unión Soviética, sus informes, sus impresiones sobre las visitas y las recomendaciones que formuló para reformas educativas, al igual que su aplicación y alcance, lo cual tuvo una influencia significativa en los cambios y perspectivas del sistema de valores de numerosos segmentos de la vida social. También examinamos y ponderamos el peso de las influencias de las ideas de Dewey a través de traducciones previas y de numerosas ediciones de sus libros y artículos, al igual que de diversos estudios dedicados a la investigación de la concepción pragmática para educación, la aplicación de tales ideas, pero también las concepciones inspiradas por la pedagogía pragmática, y el detalle de las políticas educativas de los países mencionados, desde el punto de vista de Dewey y de sus ideas.

2. Influencia de Dewey en Turquía

En el primer cuarto del siglo XX el Gobierno Turco, a través del Ministerio de Educación de Turquía, emprendió la reforma del sistema educativo en una forma hasta aquel entonces nueva, con el objetivo de mejorarlo y modernizarlo. Fueron invitados expertos prominentes de diferentes países, para realizar los correspondientes análisis y dar recomendaciones de reforma (Dr Kuhne – Alemania, O. Buyse – Bélgica, etc.); el primer consejero extranjero fue John Dewey. El Ministro de Educación de Turquía, Sefa Bey, en nombre del presidente Mustafa Kemal Ataturk (1881-1938), invitó en junio de 1924 a Dewey con la finalidad de que procediese a analizar el sistema educativo turco de aquel entonces, y de esta forma colaborar con sus sugerencias en la reforma educativa y en la formación de una estrategia educativa moderna. Ataturk conocía lo importante que era Dewey en EEUU y fuera. Las luchas de Dewey en contra del currículum conservador, y el esfuerzo que realizaba para la educación de un mayor número de personas como ciudadanos – lo que constituye en esencia la base del Estado y de la sociedad democrática – eran los elementos básicos en los cuales coincidía con Ataturk. El currículum educativo moderno representaba una de las condiciones esenciales, si la nueva República Turca quería sobrevivir y desarrollarse, y fue Dewey quien contribuyó a su formación. En Turquía pasó un poco más de dos meses estudiando el sistema educativo existente, en el período de vacaciones escolar. Sus actividades estaban dirigidas hacia estudios de la estructura existente y condiciones en las cuales se trabajaba, intercambiando opiniones con los padres de los estudiantes, con los profesores, los representantes de las organizaciones de maestros y del Ministerio de Educación (Dykhuijsen,

1973, p. 224). Fue en esa ocasión que visitó Estambul, Izmir, Bursa y Ankara (llamada en aquel entonces Angora); esta última era su sede, mientras que la mayor parte del tiempo la pasaba viajando por las provincias.

2.1. *Retos para la democracia y educación en Turquía*

El trabajo de Dewey en Turquía, es un ejemplo concreto y muy representativo del intento de reconstrucción de una sociedad completa, con fin de progresar a través del contexto de una educación reformada. El rol de sus ideas se orientaba al pragmatismo ilustrativo en función de desarrollo democrático del Estado de Ataturk. El ejemplo más ilustrativo, es la idea de Dewey que para la joven Turquía de aquel entonces «la educación sea tal vez el elemento más importante. Las instituciones educativas tienen la clave para abrir la puerta del procedimiento de reconstrucción social» (Dewey, 1929, p. 252). Al mismo tiempo, la reconstrucción y el progreso de la sociedad, según Dewey, representan *paso a paso* un camino hacia la democracia. Consideraba que la verdadera democracia exige una vida democrática que hay que crear, desarrollar y vivir gradualmente. No creía en avances conseguidos de forma radical; la misma gradualidad y moderación se reflejaba en su concepto de educar. Sin embargo, en Turquía querían cambios grandes y rápidos.

A pesar de todo, Ataturk y Dewey sabían de sobra que era difícil cambiar personas que tenían costumbres y hábitos muy arraigados, e introducir modificaciones en una sociedad que no estaba acostumbrada a experimentar y asumir riesgos. Como se esperaba, en Turquía, al igual que en EEUU, los profesores y científicos más tradicionalistas estaban en contra del proyecto educativo progresista de Dewey, y tenían numerosas críticas a las novedosas resoluciones para la educación primaria. Dewey aconsejaba y sugería a los líderes educativos en Turquía, abrir colegios liberados de contenidos religiosos y mejorar la calidad de la educación, lo que resultó que a nivel de educación primaria existieran tensiones entre la religión, y las innovaciones pedagógicas. Dewey creía que la nueva República Turca tenía que llevar de una forma específica su pasado y su tradición, su origen turco e islámico, sus hábitos y cultura. Igualmente, consideraba que las reglas sociales dirigidas hacia la democracia y el civismo, con la educación en lugar del corazón, podían convertirse en los valores universales de la sociedad turca.

Se requería libertad individual, al igual que estimulación innovadora, sin perder de vista la estabilidad social, como garantía del progreso en la reconstrucción de estructuras desarmonizadas que reinaba en la Turquía de aquel entonces. Al mismo tiempo, según Dewey, «era necesario un poder político

organizado, y un control social efectivo para suprimir el mal y ofrecer nuevas oportunidades de desarrollo individual y colectivo bajo circunstancias distintas» (Baum, 1955, p. 168). En ese contexto, destacaba la importancia del concepto correcto de educación en el desarrollo de la democracia. Los métodos educativos correctos, rompen el control y obediencia mecánica que no conviene a los estudiantes, permitiéndoles que sean ciudadanos de una democracia. También consideraba que los estudiantes «tienen que reconocer y asumir una cuota de responsabilidad en los avances del material educativo e intelectual, como parte del bienestar moral de la escuela» (Dewey, 1983, p. 15295). Este fue conocido como el requisito de participación activa y libre en la creación de educación propia, y en la participación democrática común.

2.2. *Observaciones y recomendaciones cruciales de Dewey y su influencia*

Dewey expuso sus impresiones en dos reportes dirigidos al Ministerio de Educación de Turquía, los cuales contenían numerosas y detalladas sugerencias para la implementación de una nueva política educativa. Dewey compuso notas preliminares o bien informes personales, que fueron entregados al Ministerio de Educación mientras estaba en Turquía; y un segundo informe, más analítico, después de regresar a EEUU. Simultáneamente mientras regresaba de Turquía, publicó en el diario una serie de cuatro artículos en relación a sus impresiones sobre Turquía¹. Tales artículos se caracterizan por la enhorabuena de Dewey hacia la administración estatal turca, por sus intentos en sobrepasar el pasado y todas las dificultades existentes, y procurar enmarcar la sociedad, la educación y la vida completa dentro de un espíritu democrático. Su *Informe y Recomendaciones para una Estrategia de Educación en Turquía*, fueron publicados en lengua turca en 1939, y posteriormente en 1952; su versión en inglés apareció en 1960, después de haberse perdido por un tiempo. La versión completa del informe fue publicada por primera vez en 1983, como parte de la obra completa de Dewey (Dewey, 1983, pp. 15274-15307).

La primera recomendación de Dewey, versaba sobre la determinación y definición del objetivo y de la función de la escuela. No apoyaba las reformas educativas prematuras, repentinamente y sin objetivo, destacando que «tener ideas

¹ Ver: Dewey, J. (17/9/1924). Secularizing a Theocracy: Young Turkey and the Caliphate [Secularizando una Teocracia : La Joven Turquía y el Califato], *New Republic*, pp. 69-71; (15/10/1924). Angora, the New [Angora, la Nueva], *Ibid.*, pp. 169-170; (12/11/1924). The Turkish Tragedy [La Tragedia turca], *Ibid.*, pp. 268-269; (3/12/1924). Foreign Schools in Turkey [Escuelas Extranjeras en Turquía], *Ibid.*, pp. 40-42; (7/1/1925). The Problem of Turkey [El Problema de Turquía], *Ibid.*, pp. 162-163. Todos fueron incluidos en 1929, como parte del libro de Dewey *Impressions of Soviet Russia and the Revolutionary World: Mexico-China-Turkey* [Impresiones de la Rusia Soviética y del Mundo Revolucionario: México- China-Turquía]. New York: New Republic.

claras sobre los resultados y objetivos de las escuelas, pueden proteger la educación de cambios innecesarios, que terminarían como reformas que no llevan a ninguna parte» (Dewey, 1983, p. 15275). Consideraba que «el objetivo principal de la escuela en Turquía, debe ser una reforma esencial y un desarrollo gradualmente progresivo» (Dewey, 1983, p. 275). Al igual que en otras esferas de la vida, Dewey sugería sistematicidad y gradualidad en el avance hacia el progreso.

2.2.1. Educación orientada al civismo y a la alfabetización masiva

Dewey insistía en la necesidad de elaborar estudios amplios y sustentados por los futuros educadores en Turquía, que llevarían a una reestructuración gradual del plano educativo estatal de parte de líderes y expertos locales (Basgoz, Wilson, 1968, p. 64). Consideraba que éste era el único camino que podría llevar a Turquía al grupo de países desarrollados, a través de una república organizada legalmente, independiente y libre. «Para realizar ése objetivo, la mayoría de los ciudadanos tienen que ser educados para participar en el desarrollo político, económico y cultural del país» (Dewey, 1983, p. 15275). Abogaba por la educación masiva, y no sólo la de la élite. Sugería que todos los ciudadanos tenían que ser educados, para poder afrontar las reformas sociales e industriales. Destacaba que la misión de la educación primaria en la formación de ciudadanos, hombre y mujeres respectivamente, consistía en la capacitación de individuos con miras a crear una sociedad autónoma, lo que permitiría la existencia y desarrollo de una opinión científica indispensable para la sociedad moderna; ése espíritu científico podría ir de la mano, simultáneamente, con la vida democrática en sociedad.

En los albores del siglo XX, Turquía requería un programa realista para capacitación de los maestros que trabajarían en educar la mayoría de la población (cerca de 16 millones) que vivía en los pueblos, (alrededor del 80%) y en su gran mayoría era analfabeta (alrededor del 90%). Existía una necesidad acentuada de desarrollo rural y de ilustración del campesino turco, como lo proponía Dewey. Uno de los objetivos principales de Ataturk fue la alfabetización de la nación, que se realizó en gran parte transformando la escritura árabe a la latina en 1928, lo cual facilitó el aprendizaje de la lectura y escritura, y redujo gradualmente y en gran medida el analfabetismo. Los periódicos turcos fueron publicados en escritura latina el 15 de diciembre del mismo año, y justamente fue Ataturk quien «junto con el consejero, filósofo y pedagogo estadounidense John Dewey promovía esas innovaciones» (Bisbee, 1951, p. 28). Es una de las pruebas que demuestran la importancia de la influencia de Dewey en los cambios educativos y en la cultura, acceso experimental y curso reformista de la Turquía de aquel entonces.

2.2.2. Sistema educativo único, descentralizado y adaptable

La posición religiosa, cultural, educativa y geopolítica de Turquía, ubicada entre Europa, Medio Oriente y Asia Central, requería dirigir su camino de desarrollo hacia la unicidad. Esto se obtuvo por cambios en los conceptos tradicionales, es decir, por la transformación, adaptación e integración de conceptos modernos en la sociedad turca. A los políticos y líderes educativos turcos, Dewey les propuso la estructuración de un sistema educativo único, pero no uniforme y centralizado. En 1924 el sistema educativo de Turquía fue estructurado de esa forma; esto significaba que todas las instituciones educativas estaban bajo el control del Ministerio de Educación, mientras que las escuelas privadas y extranjeras, al igual que las madrazas, eran abolidas; se implantó también la formación y capacitación adicional. Todo esto, junto con las nuevas reglas, significaba la consagración del estado secularizado.

Dewey recomendaba que el Ministerio de Educación gestionara la creación de escuelas públicas modernas, progresistas, eficaces y satisfactorias para las necesidades de la nación y del país, teniendo en cuenta que la educación pública general tenía que descentralizarse. Consideraba que:

existe un riesgo de que las actividades demasiado centralizadas del Ministerio ahoguen los intereses e iniciativas locales, impidan que las comunidades locales asuman la responsabilidad que debían tener, y produzcan un sistema educativo demasiado uniforme, inadaptable a diferentes necesidades de diferentes medios-urbanos, rurales, litorales... Existe un peligro de que cualquier sistema centralizado pueda convertirse en burocrático, juzgando cruelmente mientras actúa... (Dewey, 1983, p. 15280).

Las sugerencias de Dewey apuntaban hacia una forma autónoma de gestión de las escuelas. Si Turquía tiene tendencia a ser un país democrático, justamente esa autonomía le ayudaría a impedir métodos dictatoriales, control ilimitado y obediencia mecánica. Abogaba por la idea de líderes responsables que conducen el desarrollo de los jóvenes a través de personas maduras, capaces de pensar autónomamente sobre su propio interés y el interés de la sociedad en total. Destacaba lo siguiente:

Dado que Turquía necesita un sistema educativo uniforme, hay que distinguir los términos único y uniforme; la uniformidad puede ser perjudicial para la unicidad. El Ministerio debe abogar por la unicidad, pero ir en contra de la uniformidad, y a favor de la diversidad. Solamente a través de contenidos diversos, la escuela puede estar en armonía con las instituciones locales, y con las necesidades e intereses de diferentes entornos. La unicidad es una característica más intelectual que administrativa. Se puede lograr formando y capacitando al personal del Ministerio de Educación, que debe ser orientado más al liderazgo que a lo despótico para la educación en Turquía (Dewey, 1983, p. 15281).

Conforme a su visión de democracia, sugería que debiera crearse un sistema educativo único en Turquía, que fuera diverso y adaptable. Los programas de trabajo de las escuelas locales, deberían incluir todas las necesidades y los problemas representativos de diversas regiones del país. Dewey consideraba que «hay que estar seguro que los profesores conocen las circunstancias específicas, los recursos y las necesidades de las comunidades locales, y asegurarse de que tengan voluntad de vincular su trabajo de enseñanza, con la vida de la región en la que está ubicada la escuela» (Dewey, 1983, p. 15281). Tales consejos muestran el concepto educativo contextual de Dewey, y su relación con la vida real y democrática, y con las necesidades individuales, de la sociedad y del Estado.

2.2.3. Las escuelas como centros de vida de la comunidad local

Según Dewey, las escuelas deberían existir por todos y para todos. Ellas no pueden ser responsables únicamente de educar estudiantes. Recomendaba que las escuelas de Turquía fueran desarrolladas como «centros para la vida comunitaria, sobre todo en la zona rural» (Brickman, 1964b, p. 13). Esto significa que podrían fungir como centros de salud comunitarios, y que el entorno rural, al igual que los estudiantes, podrían utilizar los conocimientos obtenidos en la escuela relacionados con la higiene, malaria y otras enfermedades contagiosas, que eran objeto de una intensa publicidad en la Turquía de aquella época. Los estudiantes, los profesores y la comunidad rural en conjunto pueden ayudar mucho a los médicos en la solución de problemas de salud. Destacaba sobre todo la importancia de las actividades deportivas para la salud, y las escuelas bien equipadas podrían ser centros de educación física para estudiantes y para toda la comunidad. Además, las escuelas podrían convertirse en centros informativos para concentrar y ofrecer datos relacionados con el comercio y la actividad industrial, sobre todo a aquéllos que necesitan datos estadísticos sobre la comunidad local. Finalmente, pueden tener la función de centros informativos locales. Las escuelas deberían tener una buena infraestructura y estar bien equipadas y esto, conjuntamente con la capacitación en el sector agrícola, comercial, industrial etc., debería permitir el desarrollo de capacidades y actividades intelectuales, que al final constituyen la base del sistema social y económico moderno.

Dewey siempre destacaba que la educación es la mejor inversión en el futuro de las generaciones, las cuales serían las responsables del cumplimiento de las promesas y esperanzas del experimento realizado por el Estado turco. Según él, el conocimiento no es sólo poder, sino que constituye el más valioso capital de un país moderno. Por eso, aconsejaba a los líderes del sistema educativo turco, que apoyaran el desarrollo educativo de las partes rurales del país. Es importante resaltar, que todos los anteriores intentos de incluir la población rural en los

programas educativos estatales habían fracasado, debido en gran medida a la precaria situación financiera, y al injusto sistema de impuestos que constituyan obstáculos para el establecimiento y funcionamiento de las escuelas rurales. Los habitantes de las localidades rurales, en períodos anteriores, no podían ni siquiera pagar los gastos educativos, ni tampoco los honorarios de los profesores.

2.2.4. Capacitación y rol de los maestros y profesores

En sus informes, Dewey presta mucha atención al problema de la educación de profesores y maestros. Oponiéndose a la idea principal del sistema educativo y del papel del maestro, las propuestas de Dewey favorecían el conocimiento intelectual y pedagógico, y no las orientaciones políticas e ideológicas (Yilmaz, 1994). Sin embargo, para desarrollar el nuevo concepto social y político, la función del maestro debía permitir reflejar la ideología estatal, ilustrando a las generaciones más jóvenes sobre las ideas de identidad, ciudadanía, secularidad y valores occidentales propios del nuevo orden. La enseñanza temprana, clara y directa del nuevo sistema de valores y cultura, ayudaría a la realización fácil y rápida del ideal republicano. Parecía que las sugerencias de Dewey llevaban hacia el camino más difícil: para la concretización de ideales nuevos, debía de irse gradualmente creando un entorno educativo democrático, en el cual los individuos pudieran pensar libremente y participar en conjunto, mientras obraban la transformación de la sociedad a un estado democrático y civil. «Para un país nuevo y reformado que buscaba sobrevivir, por lo menos en el sentido del desarrollo de la democracia y de la sociedad civil como lo entendía Dewey, algunas sugerencias suyas lucían demasiado generales, y, podemos añadir, en un contexto concreto, bastante irrealistas y lentas para las necesidades de la Turquía de aquel entonces» (Zorić, 2015^a, p. 442).

Según Dewey, una educación de calidad dependía de que todos los profesores estuviesen capacitados. Destacaba la importancia de la capacitación de calidad, y del progreso profesional de los maestros durante su trabajo. Recomendaba la capacitación de maestros en instituciones especiales, mientras que los administradores, directores, inspectores y profesores del nivel secundario, tenían que ser educados en un nivel más alto aún, y en instituciones distintas. Apoyaba el establecimiento de diferentes instituciones para la formación de educadores en los entornos rurales y urbanos, en las cuales los programas académicos serían diferentes y las características regionales se tomarían en cuenta al momento de creación del currículum académico (Dewey, 1983, pp. 15287-15288).

Para satisfacer los intereses de la población rural – la mayor parte de la población en Turquía – Dewey aconsejaba que se fundara un tipo específico

de escuelas para la formación de maestros; es decir, un tipo de escuela rural que precediese a los institutos para maestros. Además, era necesario establecer escuelas para la formación de profesores de escuelas comerciales e industriales, y para educadores y profesores de educación física, higiene, música, arte, etc. «Dewey influyó en el inicio de la capacitación de profesores de regiones rurales, indicando que era indispensable para resolver el problema de los entornos subdesarrollados y sin educación, cuya instrucción se requería para el desarrollo educativo de todo el país» (Kocer, 1983, p. 2). También sugería que al menos uno de los programas educativos existentes, debía de ser orientado hacia la capacitación de administradores educativos e inspectores, y otro hacia la educación de profesores para las escuelas existentes. Es importante destacar que, siguiendo esta sugerencia de Dewey, fue fundado posteriormente el Instituto Rural Hasanoglan (*Hasanoğlu Köy Enstitüleri*), el cual amplió su programa para educar futuros administradores e inspectores en educación. Dewey recomendaba que cada escuela debía contar con laboratorios de investigación y práctica, utilizar los métodos educativos más avanzados, y que los profesores más renombrados y de mayor éxito debían ocupar las posiciones gerenciales en dichas escuelas. Debía completarse el equipamiento escolar, permitiendo de esta forma un mejor rendimiento e influencia en el desarrollo estudiantil. Dewey recomendaba instrucción de profesores a través de cursos de verano, y los más exitosos de ellos deberían, cada cinco o seis años, ser premiados a través de becas o licencias pagadas, y estancias en el extranjero para perfeccionamiento profesional o de estudios.

2.2.5. *Institutos Rurales para Maestros*

Siguiendo las recomendaciones citadas en relación a la formación de maestros y profesores de entornos rurales, se fundaron durante los años 1926-1927 dos instituciones, conocidas bajo el nombre de *Instituto rural para Maestros*; una de ellas en las cercanías de *Denizli*, al oeste del país, y la otra cerca del asentamiento *Kayseri* en Anatolia central. En estas escuelas, los estudiantes tenían 4 horas de cursos teóricos en la mañana y dos horas de práctica en la tarde, así como trabajo de campo, actividades deportivas, etc. Como forma de ampliar sus conocimientos teóricos, a los estudiantes se les ofreció prácticas en medicina y sanidad animal, bajo la supervisión de veterinarios y médicos locales. Conforme las recomendaciones de Dewey, los estudiantes pasaban un tiempo en prácticas en escuelas vecinas, lo que les facilitaba posteriormente el trabajo práctico en las escuelas.

El entonces Ministro de Educación, Mustafa Necati, era uno de aquellos que respetaba la sugerencia de Dewey sobre la descentralización de la organización educativa en Turquía. Él fundó dos escuelas para formación de maestros en

entornos rurales, conforme a las recomendaciones de Dewey. Lamentablemente, tres años después de la muerte de Necati, en 1929, dichas escuelas fueron cerradas bajo la excusa de no haber cumplido su función. Las razones reales eran de origen político, y constituían una forma de oposición a las ideas occidentales. Los pedagogos turcos más conocidos (Nafi Atuf Kansu, Saffet Arikān e İsmail Hakkı Tonguç) consideraban, sin embargo, que ése experimento fue el paso más importante en la reforma educativa turca de aquella época.

En 1935, fue nombrado como Ministro de Educación Safet Arikān, el cual designó al conocido líder en enseñanza, Ismail Haki Tonguci, como director general de educación primaria. Después de su nombramiento, siguiendo las instrucciones de Ataturk y las recomendaciones de Dewey sobre formación educativa en localidades rurales, empezaron a abrirse escuelas de pedagogía (Eğitmen Mektebi en Mahmudiye – Eskişehir provincias) en los años 1936-1937. En conjunto, después de las escuelas para maestros en 1927 se fundaron dos institutos rurales; más tarde, en un periodo relativamente corto, abrieron sus puertas 22 instituciones del mismo tipo, incluyendo uno de educación superior- Instituto Rural de Hasanoglan. Con excepción de los salarios de profesores y alguno que otro equipamiento, los institutos se mantenían solos. Los estudiantes construían edificios y trabajaban en las granjas de los institutos, ayudando con ello al desarrollo de la institución. Fueron justamente los estudiantes los que construyeron innumerables escuelas rurales en sus localidades respectivas. Los institutos rurales fueron el gran éxito del Ministerio de Educación. Unos 17.000 jóvenes, hombres y mujeres, se graduaron en esas instituciones y trabajaron en los pueblos de la Anatolia. La cumbre institucional llegó en 1940-1946. Sin embargo, Tonguc fue destituido de su posición de director general de educación superior en 1946; su trabajo fue objeto de muchas críticas. Le acusaban de diferentes actividades, de propagar y llevar a cabo ideas comunistas, de no respetar la religión. Por las continuas críticas, dichas instituciones educativas fueron prohibidas en 1948; en 1954 se unieron a las escuelas de capacitación de profesores para primaria.

2.2.6. Requisitos previos de calidad de trabajo y desarrollo para profesores

Según Dewey, la ejecución de las reformas propuestas dependía de una adecuada capacitación, pero también de salarios dignos para maestros y profesores. «Abogaba por mejorar el plantel académico a través de mejoras en calidad, capacitación y mayor estatus social y económico» (Basgoz, Wilson, 1968, p. 64). Con la idea de convertir la profesión de maestro en algo más atractivo para ambos sexos, proponía un aumento de salarios y numerosas ventajas, tales como préstamos para pagos de deudas y facturas, precios más bajos, transporte gratis, alojamiento y descuentos para alquileres etc. Sugería que «...los salarios

deben ser incrementados rápidamente y en valor significativo...lo cual abrirá a los profesores las puertas a una vida digna para ellos y sus familias...» (Dewey, 1983, p. 15283). Dewey proponía la formación de comisiones comunes de representantes de ministerios de educación, economía, sindicatos de profesores y representantes de autoridades locales, los cuales analizarían este problema urgente teniendo en cuenta el coste de vivir, impuestos etc. Sin embargo, no se produjo un aumento significativo en el salario de profesores, porque el gobierno no lo consideraba posible.

En el contexto de solución de los problemas financieros de las escuelas, Dewey proponía premios en forma de terreno a las escuelas de cada provincia, y a través de bonos de rendimiento o desempeño, se reservaría una parte para mejorar y aumentar las actividades educativas de la localidad; los maestros también se beneficiarían a través de sus salarios. Eso fue ejecutado durante el período de institutos rurales, cuando los profesores se beneficiaban del terreno otorgado a las escuelas a gestionar.

Dewey también sugería la creación de un departamento dentro del Ministerio de Educación, que se dedicaría a la verificación de la evidencia sobre fallecidos, jubilados, y profesores despedidos. Con tales datos, el Ministerio podría realizar programas más precisos y racionalistas para apertura de nuevos colegios, al igual que para capacitación de profesores. Según Dewey, la seguridad en el puesto laboral, y la estabilidad de la posición laboral, debían ser organizadas de una forma nueva y más realista.

Dewey también sugería la necesidad de formar comités profesionales, que examinarían distintos aspectos de la educación en Turquía, pero también los métodos pedagógicos más progresistas y eficaces de los utilizados en el extranjero; tales comités recomendarían en sus informes al Ministerio, las medidas y propuestas más concretas. En adición, precisaba cuales eran los países a visitar, y cuales constituyen los aspectos del sistema educativo en los que habría que prestar atención. Sugería que los análisis de aspectos educativos específicos, tales como el objeto y el equipamiento, la educación profesional, la cultura física y desarrollo de entornos y escuelas rurales, debían de ser de gran importancia para las investigaciones y necesidades de la sociedad turca completa.

Recomendó que se tradujera la literatura extranjera sobre pedagogía, y sobre todo aquellos libros orientados a las herramientas y métodos prácticos en las escuelas progresistas, de forma que los profesores y maestros pudieran tener un acceso más directo. Cada escuela debería tener su propia biblioteca, equipada con libros de diverso contenido, que pudieran ser utilizados por los estudiantes y por toda la comunidad. Por lo menos una escuela en la localidad debería ser capaz de organizar cursos de capacitación de profesores, para instruir cómo utilizar las

bibliotecas. Apoyaba también las bibliotecas móviles que ofrecían material a los estudiantes y a las escuelas, la modernización de métodos escolares y de medios que permitirían prácticas de enseñanza progresistas, los permisos para formación en el extranjero y las visitas a escuelas extranjeras, la capacitación de estudiantes de nivel secundario que no quieren continuar con estudios en instituciones de educación superior, etc.

3. Influencia de Dewey en la Unión Soviética

Dewey publicó su libro *Democracia y Educación*, un año antes de la formación de la Unión Soviética, lo cual es, según muchos, un intento específico de realización del concepto utópico del estado y sociedad. Sin embargo, aunque el libro no tiene relación directa con la Unión Soviética y su creación, Dewey en él «claramente rechaza el concepto utópico de progreso social, porque él ignora el principio de continuidad de la experiencia» (Zorić, 2015^a, p. 440). Dewey, pues, considera que el progreso es posible sólo si se mejora el ambiente completo que permite un desarrollo libre y democrático, entre otros, y si se redefinen las experiencias y revisiones críticas de todos los valores, o bien si se crean nuevos. «Según Dewey, no se puede sospechar de repente en todo, pero todo se puede someter a dudas» (Poop, 1998, p. 110). Además, la participación en la investigación de cualquier campo de la vida exige de nosotros observaciones prioritarias y acceso constructivo sin prejuicios. (Zorić, 2015^a, p. 441). El experimento social de crear la Unión Soviética, con el objetivo de formar una sociedad más humanista y más justa, al principio no tenía prejuicios; la aplicación de las ideas de Dewey, así como la invitación a visitar ese país, constituyen una prueba del hecho mencionado.

3.1. Propósito de la visita de Dewey a la Unión Soviética

El concepto pragmático de Dewey, y su Método-proyecto (desarrollado bajo su influencia) llamaron la atención de muchos países a principios de siglo XX, incluyendo la Unión Soviética (1919-1929); en ese orden, fueron entendidos y aplicados como instrumento para formar nuevas escuelas. Lunacharski (Анатолий Васильевич Луначарский), comisario popular para educación en la Unión soviética (1917-1929), aconsejado por Lenin (Владимир Ильич Ульянов Ленин), introduce en lugar del *modelo prusiano*, el *modelo estadounidense*. Lenin, pues, quería que los niños proletarios crecieran como personas versátiles caminando hacia su profesión, y no que estuvieran con *cabezas en las nubes*.

Stalin (Иосиф Виссарионович Сталин), después del primer cuarto del siglo XX, toma cada vez más la revolución y el sistema de gestión en sus manos,

y sobre todo después de la muerte de Lenin en 1924, intentó influir en los intelectuales extranjeros, de forma que proyectasen impresiones positivas sobre el experimento social soviético. En ese contexto, entre otros, Lunacharski invitó a Dewey a dirigir el grupo de expertos en educación. Dewey, junto con una delegación de 25 educadores estadounidenses visitó el país (02.07-28.07.1928), con el fin de estudiar el concepto y los métodos educativos utilizados, observando las guarderías infantiles, escuelas, institutos de educación de maestros, universidades, centros de investigación, academias de ciencias, etc. de la Unión Soviética, específicamente Leningrado y Moscú.

3.2. *Influencia positiva y tratamiento de Dewey antes de la llegada a la Unión Soviética*

Antes de su visita a la Unión Soviética, también se conocían y practicaban las ideas de Dewey; y las traducciones de sus trabajos y su obra *Escuela y sociedad* (de 1899), que es su primer trabajo de tema educativo, existían en Rusia desde 1907. Parece que antes de esa y de otras traducciones, las ideas de Dewey eran de suma importancia para los pedagogos rusos, tales como Shacki (Станислав Теофилович Шацкий) el cual constató que «durante 1904 nuevos principios educativos venían de Estados Unidos a Moscú. Tales principios se fundamentaban en la idea de reformas socialistas a través de la educación» (Brickman, 1964^a, p. 68). En el *Congreso de Educación Pública de toda Rusia* que tuvo lugar en San Petersburgo (12.1913-01.1914), el foco de discusión era la noción de escuelas productivas, junto con los requisitos de educación obligatoria y escolarización única. Numerosos aspirantes al Congreso se referían a las ideas de Dewey, y le citaban más que a Georg Kerschenssteiner; así que en aquel entonces, igual que en los períodos posteriores en Unión Soviética, el principio productivo, según el modelo de Dewey, fue adoptado como apoyo principal para la reforma de educación general (Mchitarjan, 2000, pp. 115-117). Sin embargo, la Primera Guerra Mundial y la Revolución de Octubre cambiaron en muchos aspectos las circunstancias de aplicación de las ideas de Dewey en el porvenir, así que gradualmente se llegó a una percepción diferente. Por ejemplo, en 1921, en el prólogo de la redacción de bolsillo del libro de Dewey *Democracia y Educación*, Shacki destaca la riqueza de pensamientos, la relación con la vida y la multitud de ideas precisas sobre satisfacción de necesidades momentáneas (Шацкий, 1921, p. 5). En esa época, Dewey era el pedagogo extranjero más famoso en la Unión Soviética. Más tarde, en 1928, Shacki observa que «dedicándome al método y al contexto de relaciones que existen entre los intereses infantiles y el posible desarrollo de sus capacidades, encontró gran ayuda en el análisis de la obra de John Dewey, y estuvo profundamente impresionado por su filosofía de pragmatismo

que exigía un análisis de las ideas teóricas y su aplicación práctica» (Brickman, 1964^a, p. 68). Al final de la década de los años veinte del siglo XX, la precaución, la objetividad y la actitud crítica empezaron a desaparecer de la política educativa y de la completa sociedad de la Unión Soviética. En 1924, muchos pedagogos como Shacki se volvieron miembros del Partido Comunista, y eran comunistas leales, por lo cual «Shacki continuó con la utilización de la práctica educativa progresista de Dewey, pero la adaptaba a los objetivos dogmáticos que estaban en contra de la opinión de Dewey» (Brickman, 1964^a, pp. 73-74). Este fue sólo uno de muchos ejemplos, de la instrumentalización y vulgarización gradual de las ideas pedagógicas de Dewey por parte de individuos o del Estado, con el fin de un supuesto respeto, análisis, aplicación y desarrollo. Además, en esa época, muchos pedagogos de la Unión soviética reciclaban las ideas de Dewey, utilizándolas para crear nuevos paradigmas en educación (Коробова, 2000).

En los primeros años después de la Revolución de Octubre en 1917, las ideas pedagógicas occidentales eran en su mayoría analizadas y bienvenidas en la Unión Soviética «parcialmente para romper con la metodología tradicional, pero también porque correspondía a determinados objetivos del nuevo país comunista; su propósito no consistía en la liberalización de trabajo en el aula, sino en la ruptura de la autoridad del profesor heredada del viejo régimen, hasta sustituirlo por la ideología y el profesor comunista de confianza» (Thomas, Sands, Brubaker, 1968, p. 137). Las ideas de Dewey, Plano Dalton y Proyecto- método eran aceptadas y aplicadas porque parecían corresponder a los objetivos de una nueva sociedad comunista. El Proyecto-Método tenía mucha popularidad al comienzo del siglo XX, y su promotor más destacado era Krúpskaya (Надежда Константиновна Крупская), el cual se juntó con Dewey al llegar. El Proyecto-Método y Plano Dalton se utilizaban en 1920 en escuelas primarias, secundarias y universidades.

Durante ese período experimental «la asistencia obligatoria a clases, las asignaturas académicas tradicionales, los exámenes, las entrevistas o aprobaciones y evaluaciones de estudiantes eran reducidas o canceladas, y el conocimiento común estaba en un nivel bajo. Los estudiantes recibían informaciones sospechosas de parte de profesores» (Thomas, Sands, Brubaker, 1968, p. 138). La práctica aceptada reflejaba métodos estadounidenses modernos, y la misma obra de John Dewey, favorita de muchos pedagogos soviéticos (King, 1975, p. 328). No había exámenes formales; los estándares y curriculares satisfacían las necesidades locales. Los estudiantes podían contar con pasar de un curso a otro cada año conforme a sus estándares personales y aquéllos que querían seguir sus estudios en instituciones de estudios superiores podrían hacerlo sin satisfacción de los criterios anteriormente precisados. Además, es interesante el hecho de que muchos pedagogos estadounidenses consideraban que en los primeros años de la

reforma educativa soviética, se seguía el «modelo de ideas de Dewey más que en cualquier parte de América de Norte. Cada nuevo libro de Dewey era traducido al ruso para poder ser consultado; luego eran añadidas las observaciones» (Brickman, 1964a, p. 71). Muchos pedagogos soviéticos, tales como el primer representante de la educación soviética de aquel entonces, Lunacharski; o bien el rector de la Segunda Universidad Pública de Moscú, Pinkevich (Альберт Петрович Пинкевич), admiraban las ideas de Dewey y escribían elogios sobre él. En el libro *Historia de la Pedagogía en relación al Desarrollo Económico Social*, cuyo autor es Medinski (Евгений Николаевич Медынский), publicado en 1926, se concluye con gran simpatía sobre Dewey, que él «pone en el centro la productividad de sistema educativo, y motiva su necesidad como Marx, a través de argumentos histórico-económicos» (Медынский, 1926, p. 245). Medinski citaba mucho las ideas de Dewey, y todos los comentarios de Dewey se consideraban como *himnos para la productividad de trabajo en las escuelas*. Aunque las ideas de Dewey y los conceptos pedagógicos inspirados por ellas se analizaban y aplicaban en Unión Soviética, en algunos casos particulares, y mayormente antes de su visita a Unión Soviética, sobre todo a finales de la década de los veinte del siglo XX, sus ideas eran interpretadas inconsistentemente, y con acritud, junto con la falta de comprensión, la malinterpretación y la manipulación.

3.3. Cambio de actitud positiva a negativa hacia Dewey y sus ideas

Durante su estancia en Moscú, Dewey conoció al profesor Kaláshnikov (Алексей Георгиевич Калашников) del Departamento de Pedagogía de la Universidad Técnica de Moscú, y éste le regaló dos libros de la *Enciclopedia de Pedagogía* del año 1927, cuyo redactor principal fue el mismo Kaláshnikov. Además, le escribió una dedicatoria alegando que la obra de Dewey, sobre todo *Escuela y Sociedad* y *El Niño y la Escuela*, tuvo mucha influencia en la pedagogía soviética en vísperas de la revolución. No obstante, añadió que la teoría soviética del socialismo y de la filosofía iba más allá de las actitudes y recomendaciones de Dewey, aunque ellas seguían dando forma a la práctica pedagógica, la que se había desarrollado en su obra y la que seguiría siendo el objetivo de las tendencias de la Unión Soviética (Martin, 2002, p. 354). En *La gran Enciclopedia Soviética*, redactada por Otto Shmidt (Ото Юльевич Шмидт) en 1931, Dewey viene presentado como un filósofo, psicólogo, sociólogo y pedagogo estadounidense muy importante, y se da una profunda descripción de su obra y de sus ideas. Sin embargo, a la par subraya que «en la interpretación de los problemas sociales por parte de Dewey, desafortunadamente, se puede reconocer el pensamiento burgués» y también que «Dewey no disimula su antipatía por la teoría del marxismo revolucionario» (Brickman, 1964^a, p. 87). El origen de las ideas citadas es que en la primera fase del

Primer plan quinquenal del Estado, en el año 1928, se basaba principalmente en la industrialización con el fin de lograr un desarrollo económico; fue entonces cuando inicializaron cambios significativos y se dejó de seguir la práctica progresista de enseñanza, y la influencia de Dewey empezó a disminuir y desaparecer rápidamente. Aprobada la *Resolución del Comité Central de enseñanza primaria y secundaria*, el día 1 de septiembre de 1931, se requirió que las escuelas hicieran un esfuerzo adicional, dado que el Proyecto de métodos y procedimientos progresistas falló en capacitar a los estudiantes y en prepararlos para estudios superiores. Al mismo tiempo, la práctica de utilizar los colegios como un instrumento para conseguir fines políticos e ideológicos, decepcionó profundamente a Dewey.

En otoño de 1932 se inició una reforma educacional, la cual estaba marcada por un rechazo absoluto de las ideas de Dewey y de otras ideas pedagógicas reformistas y progresistas. Dewey solía ser ignorado, a veces mencionado con respeto y raramente para expresar acuerdo con sus ideas. Pero, se produjo un cambio radical en el momento en el que fue nombrado presidente del Comité que se dedicaba a investigar las acusaciones de Stalin contra Trotski (Лев Давидович Троцкий) en *los Procesos de Moscú* en agosto de 1936 y en enero de 1937, después de lo cual se exilió en México. De hecho, en marzo y abril de 1937, Dewey se fue con otros miembros de Comité a Moscú para atestiguar, estudiar, investigar y juzgar las acusaciones contra Trotski, y contribuyó mucho en la elaboración del Informe preliminar (Dewey, La Follette, Stolberg, 1938). Su presidencia en esa investigación, y veredicto de no culpable a favor del acusado Trotski, que constituía un gran enemigo de Stalin, resultó en una campaña de amenazas, desafío y difamación contra Dewey y sus ideas, no sólo en la Unión Soviética, sino también por parte de muchos comunistas famosos en todo el mundo. Los pedagogos soviéticos lo caracterizaban como «reaccionario, una herramienta de Wall Street, enemigo de la clase obrera y belicista» (Brickman, 1964b, p. 20). La asistencia de Dewey en dicho Comité fue interpretada como un asunto controversial, por parte de muchos analistas de su vida y de su obra. No obstante, a él eso le dio la posibilidad única de influir directamente de una manera objetiva y correcta en el trato de un acusado, y también de aplicar y dirigir sus principios democráticos y pedagógicos en situaciones sociales muy concretas. Sea como sea, Dewey no consideraba que el sistema soviético habría sido mejor en caso que Trotski, en lugar de Stalin, hubiese sucedido a Lenin» (Rasel, 1998, p. 729). Sin embargo, tenía mucha confianza en las posibilidades del pueblo soviético, a pesar de estar seguro que los cambios antidemocráticos, así como esas condiciones de represión del individuo, derechos humanos y dictadura del proletariado, no daban pie a realizar ningún cambio democrático o educativo. A partir del año 1937, Dewey fue identificado como cómplice de trotskismo, y sus libros se retiraron de las bibliotecas.

3.4. Interpretación de las ideas de Dewey tras el final de la Segunda Guerra Mundial

Antes del comienzo de la Segunda Guerra Mundial, Dewey insistió en facilitar y favorecer los métodos democráticos para ejercer el control social, contraponiéndolos al modelo soviético impaciente que no hacía más que buscar atajos para llegar a su fin. En 1935, Dewey advirtió del peligro de correr la misma aventura en otros países. Además, lo veía posible y lo estimaba como «...el fruto de la revolución rusa, olvidando el hecho que la Unión Soviética nunca en su historia ha tenido una tradición democrática y que el país estaba acostumbrado a un gobierno dictatorial de una manera no reconocible por los países occidentales» (Dewey 1961, pp. 132-133). Toda la vida insistía en la distinción entre el pueblo ruso que admiraba, y la actitud crítica hacia la teoría marxista y la política soviética (Martin, 2002, p. 356). Las conjeturas de Dewey relativas a acontecimientos futuros en la Unión Soviética, tanto bajo su influencia como también en numerosos países del mundo, llegaron a ser verdaderas sobre todo tras el fin de la Segunda Guerra Mundial, y eso se reflejó específicamente en el trato y a la influencia de las ideas pedagógicas de Dewey.

La polarización del mundo en la esfera política, contribuyó a un nuevo distanciamiento de las ideas de Dewey en la Unión Soviética. Después de la muerte de Dewey, en 1952, el Ministerio de Educación publicó el estudio de Shevkin (Шевкин Василий Сильвестрович), bajo el nombre *La Pedagogía de John Dewey al servicio del reaccionarismo contemporáneo de América*, siendo ese probablemente la acusación más profunda, una verdadera diatriba, contra su obra y sus ideas. Tal como lo interpretaba Shevkin, Dewey reprodujo el concepto científico relativo a la influencia de la educación sobre la vida social; sus ideas hostiles no afectaron solo al pueblo estadounidense sino también a todos los individuos libres del mundo entero; su sistema de ver el mundo, la sociedad y los jóvenes, sin fronteras, representa toda una justificación del imperialismo estadounidense (Шевкин, 1952). Todos los libros con una actitud negativa respecto a las ideas de Dewey, recién editados fuera de la Unión Soviética, se traducían rápidamente². En noviembre de 1957, en la publicación de la *Pedagogía mundial*, dedicada al 40 Aniversario de la educación soviética, no hay ninguna mención de Dewey, como si no hubiese tenido ninguna influencia en los procedimientos educativos ni en el desarrollo de las ideas pedagógicas en la Unión Soviética. Esa actitud hacia Dewey, apoyada también por las malas relaciones con Estados Unidos, se mantiene hasta los

² Ver: Wells, H. (1954). *Pragmatism: Philosophy of Imperialism* [El pragmatismo: filosofía del imperialismo]. New York: International Publishers - Уэллс Г. (1955). *Прагматизм: философия империализма*. Москва: Изд. иностр. лит.; Crosser, P.K (1955). *The Nihilism of John Dewey* [El Nihilismo de John Dewey]. New York: Philosophical Library - Кроссер П.К. (1958). *Нигилизм Дж. Дьюи*. Москва: Изд. иностр. лит.; etc.

años 70 del siglo XX. No existe casi ningún estudio relativo a las ideas e influencia de Dewey. Posteriormente, se van progresivamente ampliando horizontes hacia los conceptos pedagógicos del mundo, por parte de muchos pedagogos soviéticos (А.П. Гагарин, Л.Н. Гончаров, А.В. Гуреева, В.И. Малинин, З.А. Малькова, Ю.К. Мельвиль, В.М. Пивоваров, В.Я. Пилиповский, И.Н. Сидоров, Т.А. Хмель, etc.), los que estudiaban, y en cierto nivel presentaban algunas ideas generales de Dewey en un contexto correcto, y en parte afirmativo. El contexto más amplio suponía identificar unos nuevos métodos de enseñanza, subrayando al mismo tiempo la impropiedad de las ideas de Dewey en la pedagogía soviética. Mejor dicho y simplificando los conceptos, ese período se caracteriza por una actitud analítico-comparativa hacia las ideas pedagógicas de Dewey. Justo antes de la disolución de la Unión Soviética y posteriormente en Rusia, aparecen unos análisis más objetivos de las ideas pedagógicas y filosóficas de Dewey (Б.М. Бим-Бада, М.В. Богуславского, Б.Л. Вендровской, Б.Л. Вульфсона, Б.Г. Корнетова, В.В. Макаева, Ю.И. Елового, З.А. Мальковой, Н.Д. Никандрова, Е.Ю. Рогачевой, Б.А. Шарвадзе, etc.), lo cual se ha acentuado durante los primeros años de este siglo por parte de un número significante de investigadores (Н.А. Белканова, М.В. Бочкаревой, А.Н. Джуринского, О.Ю. Истратовой, А.Э. Коробовой, Н.А. Подкиной, Е.Ю. Рогачевой, Н.П. Флегонтовой, Г.А. Харьковской, О.В. Черкасовой, И.В. Шемякиной); tales investigadores se dedicaron a presentar y evaluar influencias de las ideas de Dewey en el sistema educativo en la Unión Soviética y Rusia de una manera bastante analítica, y mayormente objetiva (Карпачева, 2009). Precisamente ese constituyó un punto de inflexión en procura de examinar su propia historia y teoría de enseñanza, y al mismo tiempo un punto crucial para reafirmar la percepción de la influencia de las ideas de Dewey sobre el sistema educativo de esta región en el pasado, pudiendo también ser reconocidas y aprovechadas hoy en día.

3.5. *La opinión de Dewey sobre la Unión Soviética*

Al volver a Estados Unidos, en el periodo 14/11-19/12/1928, Dewey publicó una serie de 6 artículos³ de sus impresiones relativas a la Unión Soviética, en las cuales expresó gran simpatía hacia el pueblo soviético; algunos periodistas estadounidenses

³ Ver: Dewey, J. (17/11/1928). Leningrad Gives the Clue [Leningrad da la pauta], *New Republic*, págs. 343-344; (21/11/1928). A Country in a State of Flux [Un país en el estado de flujo], *Ibid.*, págs. 11-14; (28/11/1928). A New World in the Making [La creación de un nuevo mundo], *Ibid.*, págs. 38-42; (5/12/1928). What Are the Russian Schools Doing? [¿Qué están haciendo las escuelas rusas?], *Ibid.*, págs. 64-67; (12/12/1928). New Schools for a New Era [Las escuelas nuevas de la época nueva], *Ibid.*, págs. 91-94; (19/12/1928). The Great Experiment and the Future [El gran experimento y el futuro], *Ibid.*, págs. 134-137; En 1929 formaron parte de *Las impressions of Soviet Russia and the Revolutionary World: Mexico-China-Turkey* [Impresiones sobre la Rusia Soviética y el mundo revolucionario], New York: New Republic.

fundaron en tales sus acusaciones de bolcheviquismo contra Dewey. Durante su visita a la Unión Soviética, Dewey se sintió atraído por su concepto educativo, en el cual el trabajo en el aula y el contenido educativo se basaban en dar protagonismo al desarrollo individual, pero siempre en relación con los objetivos sociales y políticos. Según Dewey, las actividades y métodos educativos fueron diseñados para desarrollar hábitos y disposiciones, para conseguir una conducta y un trabajo cooperativo y social; mientras tanto, en los países capitalistas, todo fue dirigido a establecer el individualismo. Según él, en la Unión Soviética no se confundía el carácter único con la uniformidad de la educación, y percibió una centralización limitada, la cual fue bienvenida como estimulante de la diversidad, de acuerdo con las necesidades del entorno local, y al mismo tiempo con la vida de toda la comunidad y del país entero (Dykhuijen, 1973, p. 238). En algunos conceptos de las observaciones de Dewey, es posible reconocer un tipo de análisis comparativo de conceptos y avances educacionales conseguidos hasta ése entonces en la Unión Soviética, y en Turquía. Sin embargo, el concepto educacional en la Unión Soviética sufrió un cambio importante poco después, llegando a ser centralizado y a favor de la ideología oficial, lo que identificó y criticó el mismo Dewey. Su gran rival Bertrand Russell consideraba que Dewey, en el caso de la Unión Soviética, «se ha dado cuenta que una revolución cruel que lleva a una dictadura, no es un camino apropiado para llegar a crear una buena sociedad. Siendo muy liberal en todas las cuestiones económicas, él nunca ha llegado a ser marxista. El mismo comentó que le costaba mucho liberarse de la teología tradicional ortodoxa y que no tenía intención de encadenarse con alguna otra» (Rasel, 1998, p. 729).

3.6. Dewey y Makárenko

En el contexto del análisis de las influencias de Dewey y sus impresiones sobre la Unión Soviética, cabe destacar su relación con el famoso pedagogo Makárenko (Антón Семёнович Макáренко). Las noticias sobre los éxitos pedagógicos de Makárenko se trasmítían con velocidad en el ámbito internacional, y Dewey, aprovechando su estancia en la Unión Soviética, le visitó en su colonia-taller para jóvenes delincuentes. Dewey quedó estupefacto con su aprendizaje y trabajos en distintos ámbitos, tales como apicultura, jardinería, construcción de edificios, herramientas y mecanización agrícola, etc. Lo percibió con gran entusiasmo y hábito de autodisciplina (Dewey, 1929). Ese ambiente, lleno de optimismo y efervescente con distintas actividades concretas, estaba casi absolutamente de acuerdo con las ideas pedagógicas de Dewey. A diferencia de las personas que detestaban cualquier cosa vinculada con el comunismo, «Dewey se quedó impresionado con el experimento soviético de la educación cooperativa» (Dalton, 2002, p. 149). Aunque Makárenko luchó contra sus conceptos de educación,

él estaba apoyado por Dewey, y el mismo Dewey «sugiere que el Oeste puede aprender mucho tomando el ejemplo del trabajo de Makárenko con los jóvenes delincuentes» (Edwards, 1991, p. 10).

En aquella época se discutía mucho sobre la idea de aplicar la filosofía educativa de Dewey en el nuevo Estado soviético. «Makárenko y Dewey estaban interesados en el reconstructivismo social, o sea, en aplicar métodos educativos a la hora de tratar los problemas sociales» (Bowen, 1965, p. 17). Asimismo, el acceso de Dewey le parecía demasiado individualista a Makárenko, quien ponía hincapié en aplicar una nueva pedagogía de carácter colectivo. Es importante señalar que «Makárenko perdió unas de las primeras luchas académicas contra los bolcheviques que apoyaban a Dewey, lo que resultó con que lo evitaban las autoridades educativas soviéticas y sus pedagogos» (Gehring *et al.*, 2005, p. 327). No obstante, al fin y al cabo, su acceso pedagógico se convirtió en el paradigma de la educación soviética, y no el de Dewey. Ya sea que la gloria de Makárenko iba creciendo continuamente tras triunfar con sus argumentos y resultados prácticos, que estaban a favor de la ideología estatal, terminó convenciendo a las autoridades públicas de sus ideas relativas al papel de la educación y el aprendizaje en la nueva sociedad comunista.

4. Consideraciones finales

Dewey tuvo una influencia muy intensa sobre el sistema educativo de la Unión Soviética mientras estuvo presente en ese país, y en Turquía una vez abandonándola. Su estancia en Turquía tuvo muchas consecuencias importantes, y «aunque siendo una visita corta, la misión de Dewey resultó cada día más intensa» (Wolf-Gazo, 1996, p. 42). Los libros de Dewey se empezaron a traducir tras su visita, estando a disposición de los maestros y pedagogos turcos, entre otros: *Escuela y sociedad* (1924), *Democracia y educación* (1928), *Sistemas éticos en la enseñanza* (1934), etc. Eso resultó con lo que «cualquier cooperador pedagógico tuvo ciertos conocimientos de John Dewey. Muchos de ellos podían discutir sobre su filosofía de la educación» (Wilson, 1928, p. 602). Uno de los pedagogos más importantes de Turquía, Cavit Binbasioglu (Cavit Binbaşıoğlu), en 1991, dejó constancia de eso y de afirmaciones que «los profesores tuvieron sus obras traducidas para a su disposición, y también unas pruebas para comprobar sus conocimientos sobre la pedagogía de Dewey, demostrando un nivel bastante alto de lo aprendido» (Yilmaz, 1994, p. 153).

Dewey propuso varias soluciones contra centralización del sistema educativo en Turquía, pero muchas de ellas de carácter irreal, sobre todo por debilidades económicas del país y por la imposibilidad de aceptar la idea de una educación

secular por parte de la mayor parte de la población. No obstante, las sugerencias de Dewey relativas a la descentralización tuvieron cierta influencia, y fueron estimulantes. El Ministerio de Educación, fundado en 1920, no fue modificado hasta 1926, cuando un joven ministro, Mustafá Necati, tomó algunas medidas de reorganización. Al adoptar la *Ley de organización del Ministerio de educación* (Milli Eğitim Teşkilatına Dair Kanun, 22/3/1926, no. 789) se introdujeron muchos cambios y se fundaron algunos nuevos departamentos en el Ministerio, según lo aconsejaba Dewey, tales como: el departamento de maestros y pedagogos, el departamento para el sistema escolar, el departamento para la cultura y la salud de estudiantes. Siguiendo las recomendaciones de Dewey, Mustafá Necati descentralizó la administración general del ministerio en el plano interregional, fundando nuevos departamentos en distintas zonas del país. Esas organizaciones regionales de educación trabajaban independientemente, y se encargaban de seguir la política educativa, teniendo poder de contratar o despedir a los profesores en las primarias de toda esa región, de resolver problemas disciplinarios y particulares, gestionar la estructura y organización escolar, y establecer el calendario escolar de acuerdo con las particularidades locales. Desafortunadamente, al cabo de cinco años dejaron de existir (por la muerte prematura del ministro de educación). Sin embargo, el sector del ministro Mustafa Necati ya funcionaba con un personal pedagógico muy calificado, incluyendo a Tonguc, que fue el fundador del instituto rural posteriormente. En su época se adoptaron nuevas leyes y normas, incluso las que se referían a regularizar el control y promoción de los profesores, mejorar el estatus de la profesión aumentando sueldos de los profesores, y proporcionándoles alojamiento y transporte. Dicha reforma resultó en que el Estado adoptase otra postura, localizando esta vez el concepto de la unidad nacional dentro del sistema educativo. Según Yilmaz Alí, de todos los consejeros extranjeros, Dewey fue el que dio las sugerencias más útiles, insistiendo a su vez en un estudio minucioso sobre la situación educativa en Turquía, con el objetivo final de dar forma al programa nacional de educación de manos de sus propios líderes y expertos (Yilmaz, 1994, p. 109).

Las recomendaciones de Dewey sirvieron de base para fundar muchos institutos escolares en zonas rurales, sobre todo a finales de los años treinta del siglo XX, los cuales al cabo de veinte años, se convirtieron en facultades comunes para los maestros. La función de esos institutos rurales no fue exclusivamente formación de maestros para las zonas rurales, sino, en primer lugar, crear líderes eficaces en el ámbito agrícola, sanitario y productivo, que contribuirían a mejorar la calidad de vida en esas zonas. En aquella época, este fue el intento más importante de modernizar y acelerar el desarrollo económico, social, político, cultural y educativo de los pueblos turcos por parte de sus habitantes. Tal como lo propuso Dewey, se organizó que un cierto número de profesores y pedagogos

fuera al extranjero, para conocer formas de trabajo educativo distintas de las que solían aplicarse en Turquía en esos tiempos. La tendencia fue que todos los ciudadanos recibieran educación, y que un gran número de mujeres se integrase en las instituciones educativas del país.

«Los informes de Dewey y sus sugerencias dirigidas a las autoridades educativas de Turquía, tienen un gran significado histórico para el desarrollo de la educación moderna en Turquía» (Yilmaz, 1994, p. 109). Sus recomendaciones, a veces olvidadas, relativas a la formación y tratamiento de los profesores, redefinición del sistema escolar, mejoramiento de la salud, higiene y disciplina en los colegios, etc., siguen teniendo influencia en la educación de hoy en día (Turán, 2000, p. 543). Wolf-Gazo afirma que «se puede decir que no hay muchos ejemplos de influencia que hayan contribuido en el corto plazo, y en tal medida, al desarrollo de la nación turca, tales como las que presentó Dewey en el campo de educación» (Wolf-Gazo, 1996, p. 23). La hija de Dewey (Jane M. Dewey) destacó que «visitando Turquía en 1924 y México en 1926, él ratificó su confianza en el poder y en la necesidad de educación con el fin de asegurar cambios radicales para el bien de cada individuo, y que la misma educación no tiene alternativa en la creación de una cultura nacional» (Dewey, J.M., 1951, p. 42).

Turquía quiso crear una sociedad democrática, civil, moderna, secular, y desarrollada, utilizando en gran medida las ideas que llegaban del Oeste; por otro lado, el sueño utópico de igualdad general de la Unión Soviética, fue a centrarse en el propio modelo comunista. Además, los dos proyectos estatales se fijaron en las ideas sociológicas, políticas y pedagógicas de Dewey, viéndolas como instrumentos poderosos para llegar a su fin, y al mismo tiempo manteniendo una distancia frente a la religión. No obstante, sus ideas se interpretaban a menudo como antirreligiosas en Turquía y como anticomunistas en la Unión Soviética; a veces lo calificaban como comunista en Estados Unidos, y en realidad, su postura frente a la religión era compleja. Asimismo, respecto a la fe, se oponía más a los contenidos religiosos (sobre todo dentro de las instituciones educativas) e instituciones religiosas (y autoridades) que a los valores religiosos (Zorić, 2015b, p. 64). Dewey no tuvo interés por las instituciones religiosas ni por la religión, sino por la pura religiosidad, o mejor dicho, por su aspecto psicológico y su valor (aplicable). En muchas ocasiones, en Turquía lo consideraban como muy poco y en la Unión Soviética como demasiado.

Dewey presentó sus visiones democrática y civil, y sus conceptos pedagógico y cultural en uno de sus libros más famosos *Democracia y educación*, que más bien podría llevar el nombre de *Democracia como educación* (Welchman, 1995, p. 191). En este libro, la filosofía de democracia viene integrada con la teoría de la educación, de tal forma que Dewey contempla la educación como la base para

llegar a realizar los aspectos democráticos de cada individuo, y de la sociedad civil. El percibió el desarrollo de la sociedad, de sus ciudadanos y de la educación como un proceso gradual, muchas veces imprevisible, tal como la vida, en el cual deberíamos mantener una postura experimental y humana frente la realidad y la vida (Zorić, 2015^a, p. 445). Dewey se negaba a definir los fines específicos de la educación o los individuos que en primer lugar mantendrían un sistema político, y esa idea no fue compatible con las posturas de muchos pedagogos soviéticos, cuyo interés primordial era seguir los intereses del partido y de su élite, anteponiendo los intereses de éstos al Estado, y al mismo tiempo una educación determinista, por encima de los intereses de cada individuo.

Sin embargo, la relación entre Dewey y la Unión Soviética, y al mismo tiempo la influencia de sus ideas, tiene unos antecedentes y posteriormente, distintas fases de importancia. Al principio del siglo XX, antes de la Revolución de Octubre en Rusia, las publicaciones de Dewey se estudiaban y traducían mucho, y sus ideas eran aplicadas en instituciones experimentales. De esa manera llegaron a formar parte de la praxis educativa en general. Desde la Revolución de Octubre hasta los años treinta del siglo XX, prácticamente se produjo un aumento de la influencia de las ideas de Dewey sobre la teoría y práctica pedagógica rusa, o mejor dicho soviética. No obstante, sus ideas se interpretaban y aplicaban como recetas de pedagogía, y no como él lo imaginaba, como unas hipótesis o pautas que deberían ser examinadas, experimentadas y desarrolladas bajo ciertas circunstancias. En ese período se aplicaban intensamente varios conceptos de Dewey, tales como la educación civil, el libre desarrollo de la personalidad, vinculación entre las destrezas teóricas y las actividades prácticas dirigidas hacia una transformación consciente de la realidad, interacción entre el medio ambiente y la escuela, etc., lo que con el tiempo iba convirtiéndose en un refuerzo del interés público para crear y promover unos nuevos accesos pedagógicos de origen soviético en las escuelas. Desde el año 1932 hasta los años setenta, Dewey fue observado como un reaccionario, o sea como un enemigo de la pedagogía y educación en la Unión Soviética. A finales del siglo XX, cuando la Unión Soviética estaba a punto de dejar de existir, la percepción de sus ideas fue cambiando de dirección acercándose más a una compresión correcta y objetiva, y su valorización en el contexto de la educación contemporánea. En los últimos años, en el territorio de la ex Unión Soviética, se puede detectar un nivel elevado de interés por las ideas de Dewey y de su influencia sobre la educación de esa zona, lo que viene confirmado en numerosas disertaciones, monografías, libros y artículos bastante bien elaborados, procedentes principalmente de Rusia⁴.

⁴ Por ejemplo: Федоровна Т. Е. (2011). Педагогические идеи Джона Дьюи: история и современность [Las ideas pedagógicas de John Dewey: historia y contemporaneidad]. Вестник ОГУ, vol. 121 (2), págs. 360-366; Кумсков, В. В., (2011). Педагогические идеи Д. Дьюи и советское

La disolución del Imperio ruso y del Imperio otomano, así como la fundación de la Unión Soviética y de la República de Turquía, fueron de los acontecimientos más importantes en el ámbito de transformaciones de países y sociedades en el siglo XX en Europa. En la Unión Soviética, la conversión del nombre de San Petersburgo a Leningrado, o el traslado de la capital a Moscú, y en Turquía de Estambul a Ankara, simbolizaron un intento de cambio del paradigma social, del sistema de valores y de la educación. El cambio del paradigma educativo tuvo un papel destacado en todo ese conjunto, y en gran medida Dewey sirvió como un buen ejemplo, siendo el fundamento evaluador y el apoyo en el camino hacia el desarrollo. Aunque tuvieron lugar muchos intentos de resistir, redefinir y de minimizar el papel de Dewey en la reforma educacional de la Unión Soviética y de Turquía, lo que estos dos países (y muchos otros países del mundo) tienen en común es la influencia directa de Dewey, y su amplia reputación basada en numerosas traducciones de su obra, discusiones sobre ellas, innumerables estudios, gran estima y constante aplicación. Al mismo tiempo, se puede hablar también de una influencia parcial e indirecta a la hora de elaborar las ideas de Dewey a través de muchos conceptos genéricos, o las concepciones pedagógicas directamente inspiradas por Dewey (proyecto de métodos, plano Dalton, etc.), muy populares y aplicadas en estos países. En términos generales, la concepción de la educación de Dewey encajaba con el movimiento pedagógico internacional de reforma del comienzo del siglo XX, el cual iba renovando esencialmente y gradualmente la estructura de muchos sistemas educativos (Zorić, 2011, pp. 34-35). Aunque la concepción de la educación de Dewey tiene sus defectos y limitaciones, se puede decir que en el caso de Turquía, y sobre todo en el de la Unión Soviética, los motivos para criticarla o interpretarla de una manera superficial o vulgarizada en ciertos períodos, o los motivos para modificarla o rechazarla fueron normalmente el malentendido, la simplificación, manipulación, equiparación errónea y absoluta con las ideas y movimientos reformistas y progresistas, y por otro lado,

образование 1920-х гг. [Las ideas pedagógicas de J. Dewey y la educación soviética en los años 1920]. Ярославский педагогический вестник, II (3), págs. 7-11; Горшкова, В. В. (2009). Интерпретации педагогической концепции Дж. Дьюи в российской педагогике 20-30-х гг. XXв. [Interpretación de la concepción pedagógica de Dewey en la pedagogia rusa en los años 20 y 30 del siglo XX]. Педагогика, 1, págs. 60-72; Корнетов Г.Б. (2007). Реформаторы образования в истории западной педагогики: Учебное пособие [Los reformadores de la educación en la historia pedagogica del Oeste. Manual]. Москва: АСОУ; Рогачева Е.Ю. (2006). Влияние педагогики Джона Дьюи на теорию и практику образования в XX веке [La influencia de John Dewey en la teoría y praxis educativas en el siglo XX]. (tesis no publicada). Владимирский государственном педагогическом университете, Москва; Яковleva, B.B. (2004). Реформирование отечественного образования в контексте филиации идей в первой трети XX века [La reforma de la educación nacional en el contexto de afinidad de las ideas en el primer tercio del siglo XX]. (tesis no publicada). Воронежский государственный университет, Пермь; Стернберг, В.Н. (2003). Теория и практика «метода проектов» в педагогике XX века [Teoría y práctica de los “métodos de proyectos” en la pedagogia del siglo XX]. (tesis no publicada). В Рязанском государственном педагогическом университете, Рязань; etc.

las circunstancias religiosas, políticas e ideológicas en esos países y las relaciones internacionales. Sin embargo, como no se debería engrandecer la importancia e influencia de Dewey sobre la reformas educacional en la Unión Soviética y Turquía, se deberían desarrollar nuevas investigaciones objetivas y continuas para efectuar un seguimiento comparativo, y una exploración de nuevas tendencias en la educación, así como para tratar las ideas de la pedagogía pragmática en esos países.

5. Referencias bibliográficas

Basgoz, I., & Wilson, H.E. (1968). *Educational problems in Turkey: 1920-1940* [Problemas de educación en Turquía]. Bloomington: Indiana University.

Baum, M. (1955). Pragmatism [Pragmatismo]. In Winn, R.B. (Ed.), *American philosophy* [Filosofía estadounidense] (pp. 162-172). New York: Philosophical library.

Bisbee, E. (1951). *The New Turks: Pioneers of the Republic, 1920-1950* [Nuevos Turcos: Pioneros de la República, 1920-1950]. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Bowen, J. (1965). *Soviet education: Anton Makarenko and the years of experiment* [Educación soviética: Anton Makarenko y los años experimentales]. Madison: University of Wisconsin.

Brickman, W.W. (1949). John Dewey's Foreign Reputation as an educator [Reputación en el extranjero de John Dewey como educador]. *School and Society*, 70, 257-265.

Brickman, W. W. (1964a). Soviet Attitudes toward John Dewey as an Educator [Actitud soviética hacia John Dewey como educador]. In Lawson, D.E., & Lean, A.E. (Eds.), *John Dewey and the World View* [John Dewey y opinión mundial] (pp. 64-149). Carbondale: Southern Illinois University Press.

Brickman, W.W. (1964b). John Dewey and Overseas Education: An Introduction. In Dewey, J. *Impressions of Soviet Russia and the Revolutionary World: Mexico, China and Turkey* [John Dewey y la educación de ultramar: Introducción. En Dewey, J. Impresiones de Rusia soviética y mundo revolucionario: México, China y Turquía] (pp. 1-31). New York: Teachers College Columbia University Press.

Dalton, T.C. (2002). *Becoming John Dewey (Dilemmas of a philosopher or a naturalist)* [Convirtiéndome en John Dewey (Dilemas de un filósofo o de un naturalista)]. Bloomington: Indiana University press.

Dewey, J. (1908). Religion and our schools [La Religión y nuestras escuelas]. *Hibbert Journal*, 6, 796-809.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education* [Democracia y educación]. New York: The Macmillan Company.

Dewey, J. (1929). *Impressions of Soviet Russia and the Revolutionary World: Mexico-China-Turkey* [Impresiones de la Rusia soviética y del mundo revolucionario: México, China y Turquía]. New York: New Republic.

Dewey, J., La Follette, S., & Stolberg, B. (1938) *Not Guilty: Report of the Commission of Inquiry into the Charges Made against Leon Trotsky in the Moscow Trials* [Inocencia: Reporte de la Comisión Examinadora sobre los cargos presentados contra León Trotski en los juicios de Moscú]. New York: Harper and Bros.

Dewey, J. (1961). *Philosophy of Education (Problems of Men)* [Filosofía de la Educación (Problema de hombres)]. New Jersey: Littlefield, Adams and co.

Dewey, J. (1983). Report and Recommendation upon Turkish Education [Informe y recomendaciones a la educación turca]. In Boydston, J.A. (Ed.), *The Middle Works: Essays on Politics and Society, 1923-1924* [Ensayos sobre política y sociedad, 1923-1924], vol. 15 of *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953* [Obras completas de John Dewey, 1882-1953] (pp. 15274-15307). Carbondale: Southern Illinois Press.

Dewey, J.M. (1951). Biography of John Dewey [Biografía de John Dewey]. In Schilpp, P.A. (Ed.), *The Philosophy of John Dewey* [Filosofía de John Dewey] (pp. 3-45). Illinoiuis: Open court.

Dykhuizen, G. (1973). *The life and mind of John Dewey* [Vida y pensamiento de John Dewey]. London and Amsterdam: Feffer and sons inc.

Edwards, R. (1991). *A.S. Makarenko's general educational ideas and their applicability to a nontotalitarian society* [Ideas educativas generales A.S. Makarenko y su aplicabilidad a una sociedad no totalitaria]. (Tesis inédita). Loyola University of Chicago, Chicago.

Gehring, T., Bowers, B.F., & Wright, R. (2005). Anton Makarenko: The John Dewey of the U.S.S.R. [Anton Makarenko: El John Dewey de la Unión Soviética]. *The Journal of Correctional Education*, 56(4), 327-345.

Kilpatrick, W. H. (1951). Deweys influence on education [Influencia de Dewey en la educación]. In Schilpp, P.A. (Ed.), *The philosophy of John Dewey* [La filosofía de John Dewey] (pp. 447-473). Illinoiuis: Open court.

King, E.J. (1975). *Other Schools and Ours* [Otras escuelas y las nuestras]. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Kocer, H.A. (1983). *The training of primary school teachers* [Entrenamiento para profesores de nivel primario]. Istambul: Milli Egitim Bakanligi Basievi.

Martin, J. (2002). *The Education of John Dewey* [Educación de John Dewey]. New York: Columbia University Press.

Mchitarjan, I. (2000). John Dewey and the Development of Education in Russia Before 1930. Report on a Forgotten Reception [John Dewey y el Desarrollo de la Educación en Rusia antes de 1930. Informe sobre la recepción olvidada]. In Oelkers, J., & Rhyn, H., (Eds.), *Dewey and European Education* [Dewey y educación europea] (pp. 109-131). Dordrecht, Boslon and London: Kluwer Academic Publishers.

Passow, H.S. (1982). John Dewey's influence on education around the world [Influencia de John Dewey en la educación alrededor de mundo]. *Teachers college record*, 83(3), 401-418.

Pop, J.A. (1998). *Naturalizing philosophy of education (John Dewey in postanalytic period)* [Filosofía naturalista de educación]. Southern Illinois: University press.

Rasel, B. (1998). *Istorija zapadne filozofije* [Historia de la filosofía occidental]. Beograd: Narodna knjiga.

Thomas, R.M., Sands, L.B., & Brubaker, D.L. (1968). *Strategies for curriculum Change: Cases from 13 Nations* [Estrategias para cambios de currículum: Casos de 13 Naciones]. Scranton: Penn, International Textbook.

Turan, T. (2000). John Dewey's Report of 1924 and his recommendations on the Turkish educational system revisited [Informe de John Dewey de 1924 y sus recomendaciones al sistema educativo turco revisitado]. *History of education*, 29(6), 543-555.

Welchman, J. (1995). *Deweys ethical thought* [Opinión ética de Dewey]. Ithaca and London: Cornell University press.

Wilson, L. (1928). Education in the Republic of Turkey [Educación en República de Turquía]. *School and Society*, 28, 601-610.

Wolf-Gazo, E. (1996). John Dewey in Turkey: An Educational Mission [John Dewey en Turquía: Misión educativa]. *Journal of American Studies of Turkey*, 3, 15-42.

Yilmaz, A. (1994). *The preparation of elementary teachers during the early years of the Turkish Republic* [Preparación de profesores de primarias durante los años tempranos de República turca]. (Tesis inédita). Lehigh University, Bethlehem.

Zorić, V. (2011). Utjecaj Johna Deweyja na reforme obrazovanja u Japanu, Kini i Sovjetskom Savezu [Influencia de John Dewey en las reformas educativas en Japón, China y Unión soviética]. *Život i skola*, 26, 25-38.

Zorić, V. (2015a). Fundamentals of John Dewey's concept of civic education [Fundamentos del concepto de educación civil de John Dewey]. *History of Education & Childrens Literature*, 10(1), 427-445.

Zorić, V. (2015b). Moral i religija u pragmatizmu Džona Djuija [Moral y religión en pragmatismo de John Dewey]. *Inovacije u nastavi*, 28(2), 54-66.

Карпачева, Н.В. (2009). *Педагогическое значение социальной среды в теории Джона Дьюи* [Significado pedagógico del entorno socialista en teoría de John Dewey]. (Tesis inédita). Курский государственный университет, Курск.

Коробова, А.Э. (2000). *Педагогические идеи Джона Дьюи и их интерпретация в отечественной педагогической теории и практике 20-30-х годов* [Ideas pedagógicas de John Dewey y sus interpretaciones en la práctica y teoría pedagógica local de los años 20 y 30]. (Tesis inédita). Волгоградская государственная академия физической культуры, Саратов.

Медынский, Е. Н. (1926). *История педагогики в связи с экономическим развитием общества* [Historia de la pedagogía en relación con el desarrollo económico de la sociedad], Vol. II. Москва: Работник просвещения.

Шацкий С.Т. (1921). Предисловие [Prólogo]. In Дьюи Д. *Демократия и образование: Введение в философию воспитания* [Democracia y educación: valores y educación filosófica] (pp. 5-6). Москва: Редакция журнала «Работник просвещения» / ЦК Всерос. союза работников просвещения.

Шевкин В.С. (1952). *Педагогика Дьюи на службе современной американской реакции* [Días de Pedagogía en servicio de reacción norteamericana]. Москва: Учпедгиз.