

La Escuela Nueva en Venezuela

LUIS BELTRÁN PRIETO FIGUEROA Y LUIS PADRINO

Biblioteca Pedagógica Simón Rodríguez



Fundación Editorial



el perroy larana



La Escuela *Nueva* *en* Venezuela

Luis Beltrán Prieto Figueroa
y Luis Padrino

1^{era} edición, 2008

2^{da} edición, 2009

© Luis Beltrán Prieto Figueroa y Luis Padrino

© Fundación Editorial **El perro y la rana**, 2018 (digital)

Centro Simón Bolívar, Torre Norte, piso 21, El Silencio,
Caracas - Venezuela 1010.

Teléfonos: (0212) 768.8300 / 768.8399

CORREOS ELECTRÓNICOS

atencionalescritorfepr@gmail.com

comunicacionesperroyrana@gmail.com

PÁGINAS WEB

www.elperroylarana.gob.ve

www.mincultura.gob.ve

Redes sociales

Twitter: @perroyranalibro

Facebook: Fundación Editorial Escuela El perro y la rana

COORDINADOR DE LA BIBLIOTECA

Guillermo Luque

EDICIÓN AL CUIDADO DE:

Vanessa Chapman

DISEÑO DE PORTADA

Francisco Contreras

DIAGRAMACIÓN

Yeibert Vivas

Hecho el Depósito de Ley:

Depósito Legal: DC2018000629

ISBN: 978-980-14-4156-4

Biblioteca Pedagógica Simón Rodríguez

La necesaria recuperación del saber pedagógico vuelve a ser tema central en el actual momento histórico, cuando se hace realidad para las mayorías la noción de educación como un derecho humano y un deber social fundamental que no debe estar sometido a la privatización y disfrute de minorías. Derecho y deber que es indeclinable para el Estado cuando se asume la masificación y calidad educativa como el mejor sustento material y espiritual de la democracia participativa y protagónica que hoy experimenta el colectivo venezolano.

Los contextos históricos y sus corrientes filosóficas, ideológicas y políticas, han impactado e impactan las diversas concepciones pedagógicas de antes y de ahora. Cuando responde al interés de las mayorías, la Pedagogía y sus expresiones conforman una respuesta crítica a la de tipo tradicional que concibe la escuela como un simple lugar de instrucción, de reproducción de las desigualdades sociales, y no como lo que es o debe ser: un espacio cultural de primer orden donde se produce y reproduce la socialización política necesaria a la democracia, a la ciudadanía; espacio donde se interioriza de modo vivo la individualidad y se afirma la responsabilidad con la comunidad inmediata y la nación.

La Pedagogía es recurso invalorable cuando una comunidad política se propone objetivos y planes nacionales de desarrollo económico-social que garanticen de modo sólido la inclusión, la libertad y la soberanía. Este aspecto lo entendieron muy bien, entre otros, venezolanos como Simón Bolívar, Simón Rodríguez, Andrés Bello y, hacia el siglo XX, Luis Beltrán

Prieto Figueroa. Para ellos, la educación era camino insoslayable que debían transitar las mayorías con la orientación, supervisión y auxilio del Estado para constituir la república, la ciudadanía con todos sus deberes y derechos en condiciones de igualdad.

Esta Biblioteca lleva el nombre de Simón Rodríguez, por ser este el pedagogo venezolano más profundo y original del siglo XIX de la América del Sur; por ser el educador que más aportes teóricos hizo a la educación de las mayorías de las nuevas repúblicas liberadas por Simón Bolívar; por representar su obra, ayer como hoy, un pensamiento elevado destinado a inspirar la diaria labor de las educadoras y educadores, a estimular la indagación de investigadores, de estudiantes y de todos los interesados en los asuntos de la educación. Con esta Biblioteca nos proponemos ganarle terreno a la desmemoria y contribuir a la necesaria investigación, reflexión y práctica pedagógica que hoy nos exige el eterno compromiso con nuestros niños y jóvenes con derecho a participar en una sociedad del conocimiento más integrada, justa, productiva y democrática.

Estudio preliminar

El libro **La Escuela** *Nueva en Venezuela*
Guillermo Luque

La Escuela Nueva en Venezuela es libro escrito por la vanguardia pedagógica del siglo XX venezolano; es obra, todavía hoy, de innegable actualidad tanto para la reflexión como para la acción educativa que las transformaciones económicas, sociales, políticas y éticas le plantean hoy a la escuela y, no menos, a la comunidad nacional. Lo decimos de una vez: la pedagogía de la Escuela Nueva, sus principios generales, su humanismo y experiencia probada, armonizan con los cambios revolucionarios que hoy tenemos por delante.

No obstante lo anterior, parece increíble que esta segunda edición del libro *La Escuela Nueva en Venezuela*, obra conjunta de Luis Beltrán Prieto Figueroa y de Luis Padrino, su más aventajado discípulo y colaborador de entonces, haya tenido que esperar más de seis décadas y media desde su primera edición en 1940.

Ya esta simple constatación nos debería hacer meditar acerca de la valoración que entre nosotros, docentes o no, ha tenido y tiene la pedagogía en tanto teoría de la educación o de la práctica educativa que se propone la explicación de los *qué* y los *para qué* tanto en su vertiente filosófica que nos remite a la *finalidad* de la educación, como en su vertiente empírica que se aboca a los problemas prácticos del aprendizaje (Abagnano, 1997, pp. 896-897).

En parte, ese desconocimiento de nuestra reflexión acerca de los problemas pedagógicos tiene su origen en un hecho característico en sociedades como esta donde ha prevalecido una cultura de élites desarraigadas de nuestros graves asuntos como colectivo, uno de ellos, la educación de las mayorías. Allí ubicamos ese desdén con

el que nuestros intelectuales, una buena parte de ellos, mira la disciplina pedagógica y sus problemas. Para esos intelectuales la pedagogía es tenida como aya de las ciencias sociales. Todavía no valoran de modo justo que la pedagogía investiga los *fin*es de la educación, los *medios*, los *métodos* y, no menos, que su finalidad incluye la exposición sistemática de sus resultados (Lay, 1967, p. 18).

Lo paradójico recae en que esa displicente actitud intelectual frente a la pedagogía no la tuvieron ni la tienen los más destacados filósofos y educadores de pueblos tanto en Europa como en los Estados Unidos, referentes económicos y políticos de nuestros círculos dirigentes de la cultura.

Para comprobar ese cierto desdén por la pedagogía y sus problemas, basta con hacer inventario de los pocos hombres y mujeres que en los siglos XIX y XX se han detenido a meditar con hondura nuestros problemas de integración social y desarrollo desde esta disciplina: discontinuo y escaso ha sido el esfuerzo dirigido a la elevación cultural y moral del pueblo; más bien, entre nosotros ha predominado una mezquina manera de concebir la extensión de la ciudadanía, requisito insoslayable si aspiramos a ser una nación con los atributos de la modernidad: inclusión social, justicia, capacidad productiva y soberanía. A la pedagogía le atañe todo esto y debe responder de modo inteligente a las orientaciones que la sociedad política traza desde el Estado.

Toda pedagogía es portadora de una determinada concepción política con trasfondo filosófico y sociológico. Simón Bolívar, Libertador entre libertadores, propuso la educación de todo un pueblo recién salido de la dominación colonial; se inclinó por la educación de los grandes colectivos.

Para Bolívar [nos dice Prieto Figueroa] el problema era educar a todo un pueblo, y por ello crea la educación pública obligatoria en Colombia, Perú y Bolivia, y la pone bajo el cuidado del Estado, pues es a este, según sus ideas, al que corresponde crear y dirigir la educación. Sobre esta doctrina fue suficientemente explícito en el

Discurso de Angostura y en el Proyecto de la Cámara de Educación, que formaba parte de su propuesto Poder Moral (Prieto Figueroa, 2002, p. 72).

La educación concebida así por Bolívar no se limitaba a la mera “instrucción”. La obligatoriedad de esa nueva educación republicana debía servir al propósito de “afirmar la libertad y eliminar los efectos de la tiranía y de la esclavitud”. La educación pública concebida por Bolívar debía combatir la ignorancia, y no menos la tiranía y el vicio (Prieto Figueroa, 2002, p. 74).

Por eso no es de extrañar el empeño de don Simón Rodríguez por enseñar los principios de las *virtudes sociales* republicanas, médula de su proyecto educativo. Principios que deben ser definidos desde la escuela, por eso: “... la primera escuela es la que debe, ante todas cosas, ocupar la atención de un Gobierno liberal” (Simón Rodríguez, 1975, p. 227). Aún más. Si la sociedad para Rodríguez no es simple agregado de individuos sino “asociación”, lo que equivale a “pensar cada uno en *todos*, para que todos piensen en él”, afirma con fuerza que esa percepción de la sociedad como asociación no existirá jamás sin una “educación social”. De allí que concluya don Simón Rodríguez que en las repúblicas “la escuela debe ser política; pero sin pretextos ni disfraces (...). La política de las repúblicas, en punto a instrucción, es formar hombres para la sociedad” (Simón Rodríguez, 1975, p. 230).

Pero es en la noción de *escuela social* donde Simón Rodríguez concentra su concepción política de la pedagogía. Una escuela social que, según él, no existe ni en Europa ni en América. ¿Y qué es esta escuela social? No es otra sino aquella que construye “un común sentir de lo que conviene a todos”. Estimaba Rodríguez que la carencia de ese “común sentir” era una verdadera “fatalidad”; ese “común sentir” es conciencia social que, cuando existe, produce “armonía social” (Simón Rodríguez, 1975, pp. 381-382).

En la dirección de una pedagogía comprometida con los valores de la democracia y las demandas sociales de las mayorías, Prieto Figueroa afirmó que:

No hay que separar lo pedagógico de lo político. Cuando se hace esa separación se pierde el sentido de lo pedagógico y no [sic] alcanza el sentido total de lo político. Pedagógico y político es [sic] una misma cosa. ¿Por qué? ¿Cuál es la función de la pedagogía? La de orientar el proceso de la educación del país, la de movilizar a las masas, al conjunto de las personas que forman parte del magisterio (Luque, 2002, pp. 85-86).

Como para aclarar aún más todo lo anterior, el maestro Prieto Figueroa agregó que: “Si se quiere que el pueblo entienda las ideas generales del país que se quiere”, se le deben dar “los instrumentos necesarios para que lo haga”; se le tiene que dar la formación indispensable, hay que trabajar en su mente “para poder luchar junto con él”. El pensamiento educativo, era convicción suya, debía dirigirse a “levantar, a elevar la sociedad, a elevar el nivel social e intelectual del pueblo” para que las ideas nuevas pudieran penetrar en su conciencia (Luque, 2002, pp. 97-98). Es decir, la pedagogía, a más de precisar los *modos de actuar* perfilados en las orientaciones educativas generales, debe, para ser real y viva, estar penetrada por las luchas sociales; debe estar en consonancia con las grandes metas y tareas que la política le expone a la nación toda en libre debate democrático.

El movimiento pedagógico de la Escuela Nueva en el mundo

El movimiento pedagógico que traduce con matices la obra que presentamos, tuvo su origen en la Europa de finales del siglo XIX, en un contexto de insatisfacción de los sectores progresistas por las prácticas de la escuela tradicional basada en un plan de estudios rígido,

férrea disciplina, verbalismo y memorización; típicas expresiones de la pedagogía tradicional de entonces. No se crea, sin embargo, que tal descontento frente a la educación tradicional pública y privada era generalizado. Más bien se trató de la preocupación habida en ciertos sectores vanguardistas de la clase media de la sociedad europea. Es decir: “(...) los orígenes de las escuelas progresistas modernas deben encontrarse en un número muy pequeño de aventuras privadas, principalmente en Inglaterra, de las cuales la más prominente fue Abbotsholme, en Derbyshire, fundada en 1889 por Cecil Reddie (1858–1932)” (Bowen, 1992, p. 507).

Algunas de esas escuelas innovadoras, basadas en el estudio individualizado, la actividad práctica al contacto con la naturaleza, el sistema de proyectos y la vida social en la que los maestros cuidaban del desarrollo de los niños y jóvenes, estaban bajo la influencia de la doctora María Montessori, quien desde la publicación de su obra *Pedagogía científica* (1912) era tenida como el camino a seguir por buena parte de los reformadores de la educación en Europa, fuesen católicos o no.

Pronto esa experiencia innovadora inglesa se propagó al continente europeo. En cualquier caso, tales escuelas progresistas eran la respuesta a la tradición conservadora laica o religiosa. La innovación de Abbotsholme se extendió a Alemania, Holanda, Bélgica, Suiza y Francia. Pero hay que agregar algo de sumo interés. A esta preocupación por la reforma de los métodos —ejemplo de ello es Montessori— se unió progresivamente otra relativa a la *reforma social* por medio de la educación; tal es el caso del movimiento “Nuevos ideales en educación”, dirigido por Beatrice Ensor, inspirada originalmente en la obra de Montessori. Aún más. La educación progresiva halló un nuevo impulso en el movimiento de teósofos liderados por Rudolf Steiner y su obra *La educación del niño a la luz de la antroposofía* (1914); no menos importantes son los aportes de otros esforzados innovadores como Alexander S. Neill (1883–1973) con su muy conocida escuela de Summer Hill, en la costa sur inglesa.

En fin, los años 20 y 30 del siglo XX fueron prolíficos en esfuerzos voluntaristas pero socialmente limitados en cuanto a renovación de la escuela se refiere:

Estos muchos esfuerzos (...) se juntaron en un movimiento mundialmente extendido, iniciado formalmente en 1921 con la “Asociación de la Educación Nueva”. Los orígenes de esta estaba también en Beatrice Ensor (...); catorce naciones estuvieron presentes en la conferencia en Calais [norte de Francia], a la que asistieron M. Montessori y A. S. Nelly (...)

Durante veinte años la Asociación promovió los objetivos de la educación progresista centrada en el niño y en particular en el método de Montessori (...)

La gran depresión de 1929, la ascensión del fascismo en Italia y Alemania y el terror stalinista en la Unión Soviética estancaron considerablemente el movimiento progresista (...) (Bowen, 1992, pp. 510-511).

Ya en las primeras décadas del siglo XX se eleva en el horizonte norteamericano y mundial la obra pedagógica de uno de los más importantes filósofos de la educación occidental: John Dewey (1859–1952). Doctorado en Filosofía por la Universidad Johns Hopkins, de Baltimore, “la cual era un foco de cultura superior en el propio Estados Unidos”. Estudioso de la filosofía alemana, Dewey se desempeñó como docente en las Universidades de Michigan, Minnesota, Chicago y, desde 1904, laboró en el Teachers College de la Universidad de Columbia hasta su jubilación en 1930.

Dewey se suma a la reacción contra la metafísica del idealismo obsoleto y se orienta hacia el relativismo social cuya teoría general, en buena parte, fue aportada por Charles Sanders Peirce (1839-1914), quien centra su atención en el *acto* o en las acciones mediante las cuales se logran los propósitos. Según este punto de vista, la verdad está fuera de toda metafísica y es resultado de la actuación

de los hombres. Propone entonces el conocimiento por la acción o acto, *pragma* en griego; de allí se derivó el *pragmatismo*, expuesto de modo sistemático por William James (1842-1910) en su obra *Pragmatismo* (1907).

Todo este cambio de paradigma trastocó el pensamiento y la acción de Dewey, quien ya para entonces consideraba que “la filosofía, en esencia, es la teoría general de la educación”. Dewey reaccionó contra la práctica tradicional en las escuelas que concebían la educación como un proceso de instrucción: una escuela tradicional que se basaba en el ejercicio de las facultades (memoria, voluntad, perseverancia); que daba por cierto que el conocimiento era un corpus de informaciones ordenado de modo definitivo con existencia independiente a la propia experiencia del niño, que se debía grabar en su mente —la cual se pensaba, al modo aristotélico, era una tábula rasa o superficie en blanco. Tal educación centraba su hacer en el maestro y esperaba la más absoluta pasividad del niño.

Dewey consideró que esa educación tradicional era contraria a la inteligencia del niño, a la vida misma y al espíritu democrático; era, sí, una educación para esclavos, por lo que todo debía cambiar. Esas preocupaciones llenaron de contenido su numerosa y honda obra filosófica y pedagógica. En *Democracia y educación* (1916), el más influyente de sus escritos, estableció que

(...) toda educación debía ser científica en el sentido riguroso de la palabra. La escuela debía convertirse en un laboratorio social donde los niños aprendieran a someter la tradición recibida a pruebas pragmáticas de la verdad; el conocimiento acumulado por la sociedad debía verse operar de manera palpable. Y además este debía ser un proceso continuado: la escuela debía desarrollar en el niño la competencia necesaria para resolver los problemas actuales y comprobar los planes de acción del futuro de acuerdo al método experimental (...) (Bowen, 1995, p. 167).

Los planteamientos de Dewey atrajeron el interés de norteamericanos y extranjeros. Había surgido una filosofía general de la educación que señalaba tanto las limitaciones de la escuela conservadora como aquellas de la escuela tradicional inspirada en Herbart que tanto éxito habían tenido en los EE. UU. hacia finales del siglo XIX. La propia pedagogía de la doctora Montessori en muchos aspectos fue superada por este poderoso pensador de la educación científica y democrática norteamericana.

Dewey es el exponente por excelencia del aprendizaje activo porque la actividad es la característica dominante en todo ser humano; aprendizaje activo con un correspondiente método proyectivo o Método de Proyectos desarrollado por W. Kilpatrick, discípulo suyo. La escuela concebida por Dewey rehuía imponer un conjunto de valores o sistema axiológico externo al niño o al joven; la adquisición de valores sólo era posible en la propia experiencia social compartida, y no como dogma externo y artificial.

También, a comienzos del siglo XX, Ovidio Decroly, médico belga, inicia una experiencia pedagógica en un instituto laico para atender niños anormales. Los métodos novedosos aplicados por él y el éxito de sus resultados, lo estimularon a abrir un centro educativo para niños normales: la *Ermita*. Aunque en su amplia obra no se halla una exposición sistemática del método que lleva su nombre, se le reconoce como un científico innovador de la pedagogía. Decroly es también uno de los promotores de la pedagogía científica basada en la medición de los hechos observados relativos a los datos psicológicos y pedagógicos. Emplea la cinematografía y los tests para medir la inteligencia. Sus realizaciones pedagógicas se fundamentan tanto en la base bio-sociológica como en la psicología. En la concepción decrolyana:

(...) el medio físico y el medio social, de los cuales la familia y la escuela no son más que subdivisiones, tiene [*sic*] una importancia capital en la vida del niño.

Para vivir, todo organismo ha de encontrar un medio adecuado, y Decroly quiere hacer de la escuela el medio que responda a las necesidades y a las actividades del niño, esto es, quiere que esté hecha “a la medida” y adaptada a las posibilidades psíquicas y pedagógicas del niño. Sin embargo, la enseñanza no será exclusivamente individual, porque Decroly entrevé perfectamente las ventajas de la enseñanza colectiva. Insiste en la contribución de esta enseñanza en la formación social y moral del niño y prevé clase homogéneas como sea posible, que incluso subdivide en grupos homogéneos para favorecer todavía más el sentimiento social (Chateau, 1982, p. 253).

El doctor Decroly aportó a la pedagogía la noción de “englobamiento” frente a la concepción analítica–sintética. Para él, es la *totalidad* del ser humano la que “percibe, piensa y obra conjuntamente y que, como consecuencia de esta actitud global, los objetos, acontecimientos, percepciones, ideas y actos toman ese carácter global” (Chateau, 1982, p. 54).

Tal noción de englobamiento la probó con resultados satisfactorios en la enseñanza de la lectura a partir del valor pedagógico del interés. Demostró Decroly que la percepción global es un fenómeno inherente a la naturaleza del niño y precisó sus aplicaciones a la didáctica con la aplicación del método ideovisual de la palabra dividida en sílabas. Decroly comprueba que “la frase que representa una idea completa y concreta, a la cual están asociadas las emociones e intereses del niño, se fija y retiene con mayor facilidad que la palabra aislada dividida en sílabas y en letras” (Chateau, 1982, p. 255).

La obra escrita y actividad pedagógica del doctor Decroly lo llevó a presidir el Primer Congreso de Paidología en Bruselas (1911) y el Congreso Internacional de Calais (1921), en el que contribuyó de modo decidido a la fundación de la “Liga Internacional para la Educación Nueva”. En esa liga también participó de modo activo Adolfo Ferrière (1879-1960), gran pedagogo y divulgador de la Escuela

Nueva y muy conocedor de los métodos de los doctores Decroly y Dewey. El pedagogo Ferrière fundó en 1889 el “Bureau International des Ecoles Nouvelles” y creó en 1912 el programa de treinta puntos que caracteriza la educación de la Escuela Nueva (Luzuriaga, 1960, pp. 155-156).

Entre esos treinta puntos que Ferrière señala como atributos de las Escuelas Nuevas destacamos los siguientes: estas deben ser laboratorios de pedagogía práctica; la coeducación o educación conjunta de ambos sexos; la organización de trabajos manuales y el estímulo del trabajo libre en los niños; el cultivo del cuerpo por la gimnasia; la enseñanza basada en los hechos y las experiencias; un programa basado en los intereses espontáneos del niño; el desarrollo del juicio y la razón; el trabajo individual y el trabajo colectivo; la organización de repúblicas escolares; la práctica de la emulación; las sanciones positivas; la música colectiva; la educación de la conciencia moral a partir de la experiencia social, etc.

Ferrière proyectará su labor divulgadora de la Escuela Nueva a América del Sur y, entre otros países, conocerá de cerca la experiencia renovadora que en Uruguay llevaba a cabo el pedagogo Sabas Olaizola desde 1925 en la Escuela Experimental Las Piedras, con base en los Centros de Interés y los Proyectos. El movimiento de la Escuela Nueva es el resultado de una conjunción de perspectivas orientadas todas a superar las limitaciones de la escuela tradicional.

Al observar la pluralidad de corrientes filosóficas que dan fundamento a la Escuela Nueva se puede señalar con propiedad que es el resultado, no de una concepción filosófica cerrada o exclusiva, sino que ella es la expresión de “una conjunción de movimientos encaminados a perfeccionar y vitalizar la educación existente en nuestro tiempo”. Ese reconocimiento al principio pluralista que dio origen a la renovación educativa del siglo XX, facilita concretar el carácter de las cinco ideas fundamentales que de manera conjunta constituyen el principio dinamizador de la

educación nueva: a) la idea de la actividad; b) la idea de la vitalidad; c) la idea de la libertad; d) la idea de la individualidad; y e) la idea de la colectividad. (Fernández Heres, 1997, p. 18).

De modo resumido diremos que la educación de la Escuela Nueva parte “de la propia vida y experiencia del alumno”; se orienta a “acrecentar y desarrollar su capacidad vital, biológica y espiritual”; dicha educación debe entonces partir “de la actividad del educando” y su atmósfera “no es otra que la libertad”. En fin, “la educación no puede quedar aislada del medio social en que se desarrolla: familia, comunidad local, Estado, y por lo tanto ha de contar con su colaboración” (Luzuriaga, 1960, pp. 15-16).

La Escuela Nueva en Chile, Brasil y Uruguay

En algunos países de América del Sur, la pedagogía de la Escuela Nueva halló muy temprano sensibles receptores y, no menos, diligentes y creativos divulgadores. Luego del Congreso de Educadores de 1902, surgen en Chile las primeras organizaciones docentes. En 1903 se crea la Sociedad de Profesores de Instrucción Primaria; un año después, se organiza la Asociación de Educación Nacional (AEN) y, en 1909, la Asociación Nacional de Profesores, gremio que reunía a los egresados del Pedagógico. La presencia activa de este universo gremial docente ya nos habla de modo elocuente de la viva actividad cultural y pedagógica en Chile cuando en la Venezuela gomecista languidecía la cultura y la educación para el pueblo. Es la percepción que van a tener dos venezolanos eminentes: Mariano Picón Salas, nuestro gran humanista y ensayista formado en la universidad chilena y profesor de ella; y, Alirio Arreaza, quien con beca del gobierno chileno se formó en esos años del gomecismo en la Normal y en el Pedagógico de ese país.

En los primeros años del siglo XX, Chile gozaba de una cierta estabilidad política con un régimen parlamentario dominado en

general por los conservadores. Es un período en el que aparecerán nuevas demandas sociales originadas en las clases medias y el proletariado que forzarán cambios progresivos en el sistema político en cuanto al voto y las nuevas atribuciones asignadas a la figura presidencial. A ese ambiente de reforma democrática no fue indiferente el Estado

y terminó por aceptar una nueva constitución que reprimió los excesos del parlamentarismo. La oligarquía, dueña de la minería, la banca y el comercio, perdió muchos de sus privilegios al crearse el Banco Central. Su influencia disminuyó a medida que crecía una pujante clase media (Silva, 1999, p. 256).

En cuanto a la Escuela Nueva se refiere, la Asociación de Educación Nacional chilena fue núcleo activo en la divulgación de las ideas pedagógicas de John Dewey. Ese muy activo gremio logró que el gobierno nacional chileno enviara becados a cuatro normalistas; fueron a los Estados Unidos, al Teachers College de la Universidad de Columbia, donde enseñaba el gran pedagogo norteamericano.

Esta temprana madurez del gremio docente chileno se explica tanto por ciertas condiciones políticas de vida democrática como por esa tradición de hombres y mujeres que se han dedicado a elevar la cultura y la educación de ese país. Nombres como Diego Barros Arana (1830-1906), José Abelardo Núñez (1840-1910), Valentín Letelier Madariaga (1852-1919), Claudio Matte Pérez (1858-1956), Luis Galdames Galdames (1881-1914), Darío E. Salas Díaz (1881-1941), Amanda Labarca Hubertson (1886-1975), Daniel Navea Acevedo (1898-1964), Irma Salas Silva (1903-1987), Oscar Vera Lamperein (1909-1971), entre otros eminentes educadores y educadoras de importante obra intelectual e institucional, descubren ese permanente interés por la educación nacional. En general, se ocuparon de la reforma educacional con miras a modernizarla con sus métodos y ampliar la inclusión de las mayorías en

la educación servida por el Estado; modernización, trabajo productivo y ciudadanía exigían la democratización de la educación. Darío E. Salas Díaz, Amanda Labarca Hubertson e Irma Salas Silva serán portadores de la pedagogía de John Dewey (Celis, Guzmán y Pozo, 1998, pp. 95-207). Darío Salas es el traductor de *Mi credo pedagógico*, de John Dewey y autor de obras como *Educación en Norteamérica* (1908), *El proceso educativo* (1915), y la que es su obra más significativa, *El problema nacional* (1917). Es también uno de los propulsores más importantes de la *Ley de Instrucción Obligatoria* de agosto de 1920 (Celis y otros, 1998, p. 126). Daniel Navea Acevedo y Oscar Vera Lamperein vendrán contratados por el gobierno del general López Contreras en la muy conocida Misión de Pedagogos Chilenos (1936). Navea Acevedo fue compañero inseparable de Prieto Figueroa y a él le debemos el libro *¡Abajo cadenas!* con el que se realizó en Venezuela la primera campaña de alfabetización de masas en 1948. El profesor Oscar Vera Lamperein fue el jefe de la Misión de Pedagogos Chilenos. Sin lugar a dudas, la Misión de Pedagogos Chilenos también divulgó en nuestro país la pedagogía de la Escuela Nueva, sus principios relativos al naturalismo pedagógico, la libertad del niño, la coeducación, la actividad centrada en sus intereses, el Estado docente, etc. Eso explica el feroz ataque que recibieron sus miembros en Venezuela por parte de los sectores conservadores laicos y religiosos y la ardorosa defensa que hiciera de ellos Prieto Figueroa y la directiva de la Federación Venezolana de Maestros por él dirigida. En Chile:

Al esfuerzo estatal por disminuir el analfabetismo se unieron instituciones (...) entre las que destacó la Sociedad de Instrucción Primaria, que mantuvieron numerosas escuelas. En general, la asistencia a ellas, liceos y colegios particulares casi se cuadruplicó en el período [1891-1925], llegando a 400.000 alumnos. Aun así, al promulgarse la *Ley de Instrucción Primaria Obligatoria* (1920) para todos los niños mayores de 7 años, 50% de la población era analfabeta.

Las grandes reformas fueron resultado del Congreso General de Enseñanza realizado en Santiago (1902) y del Congreso Nacional de Enseñanza Secundaria (1912) (Silva, 1998, p. 284).

De gran interés para la comprensión de nuestro desarrollo pedagógico es el recorrido que tuvo la Escuela Nueva en Brasil, cuyos primeros desarrollos los hallamos en el contexto de la revolución democrático-burguesa de 1930 acaudillada por Getulio Vargas y su proyecto de Estado Nuevo, resultado de la Alianza Liberal que postuló a Vargas a la presidencia, y que lo lanzó luego a la revolución de octubre del 30 con una orientación marcadamente nacionalista y social desconocida hasta entonces. Quedaba abolido el último gobierno de la vieja república (Iglesias, 1999, pp. 53-60).

En lo que a educación se refiere, el ministro de Educación y Salud, Francisco Campos, muy activo,

(...) culto, de tendencia autoritaria, (...) comenzó en abril a introducir notables reformas en la enseñanza en los niveles técnico, elemental, secundario y superior, reguladas por leyes especiales. La “reforma Campos” quizá sea la más completa de la historia de la educación en el Brasil. El aspecto más original y de mayor repercusión era el referente a las universidades, hasta entonces caso típico de mala organización. Poco después surgieron las universidades de Sao Paulo y la del Distrito Federal, hitos fundamentales en la trayectoria de la ciencia, el humanismo y la técnica (Iglesias, 1999, p. 63).

En ese ambiente de reforma y fiera oposición de los sectores conservadores *paulistas*, se publica en los principales diarios de Brasil un documento de gran importancia por su contenido teórico y por las firmas de los educadores que lo avalaron: se trata del *O manifesto dos pioneiros da educação nova*, redactado por el eminente intelectual Fernando de Azevedo y firmado por destacados

reformadores de la educación moderna de Brasil como Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Heitor Lira, Carneiro Leao, Cecilia Meireles y Almeida Júnior, entre otros. En ese *Manifiesto de los pioneros de la educación nueva* se propuso, por vez primera, la adopción de un sistema escolar público, gratuito, obligatorio y laico. Un sistema educacional que atendiera a las necesidades de las mayorías en un momento en que dicho país requería ingresar en la era de la técnica y de la industria; un sistema educacional que liberara a las mayorías de la ignorancia y de la miseria; esos deberes del sistema educacional propuesto deberían ser absorbidos por el Estado, con la cooperación de todas las instituciones sociales. En ese manifiesto se propuso la enseñanza obligatoria y gratuita hasta la edad de dieciocho años, financiada por los estados de la federación y coordinada por el Ministerio de Educación. Además de lo anterior, en el referido documento se propuso la creación de universidades encargadas de transmitir la ciencia. Las nuevas bases del sistema educativo propuesto deberían contribuir a una interpenetración de las clases sociales y la formación de una sociedad humana más justa desde el jardín de infancia a la universidad (*O manifesto dos pioneiros da educação nova*, 1932).

Con los doctores Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira y el profesor Lourenço Filho mantendrá contacto epistolar Prieto Figueroa en la década del 30. El libro de Philo, *La Escuela Nueva* (1930), fue obra analizada en los círculos de estudio que organizaron Prieto Figueroa y Suniaga en el magisterio de Caracas. De esa relación epistolar e influencia intelectual que en su formación ejercieron tan eminentes educadores de Brasil dejó constancia en el libro *Maestros de América* (Prieto Figueroa, 1986, pp. 186-188).

El desarrollo político y cultural en Uruguay de finales del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX, albergó condiciones propicias al desarrollo de la experimentación pedagógica y, en particular, a la implantación de las escuelas experimentales con base en la pedagogía propuesta por el movimiento de la Escuela Nueva.

Algunos historiadores uruguayos ubican que el tránsito de ese país de la época moderna a la contemporánea se produjo cuando José Batlle y Ordóñez asumió el gobierno en 1903 y, derrotada en 1904 la última guerra civil, “se iniciaron las reformas sociales, económicas y políticas que cambiaron profundamente el país” (Arteaga, 1999, p. 122). Dentro del Partido Colorado, Batlle representó la tendencia hacia una nueva sociedad urbana y agraria fortalecida por la población de inmigrantes europeos; por el contrario, el Partido Nacional agrupaba los intereses del poder del mundo rural y sus privilegios cuasifeudales mantenidos por un sistema político de coparticipación que aseguraba sus privilegios desde el siglo XIX (Arteaga, 1999, p. 127).

Vencida la resistencia armada que en 1904 opuso el Partido Nacional, Batlle afianzó el poder del Estado como poder central y reforzó el presidencialismo. Se abre así un período de reformas progresivas afianzadas en su propia educación europea. En economía, por ejemplo, Batlle otorgó una más amplia dimensión al Estado, más allá de los límites fijados hasta entonces por la doctrina liberal: impulsó la nacionalización y la estatización de empresas fundamentales. Para él, “el Estado no sólo debía cumplir el papel de ‘juez y gendarme’, sino también ayudar al desarrollo económico y el progreso social” (Arteaga, 1999, p. 140). Con ese impulso reformista, nacionalizó el Banco de la República, el Hipotecario, creó las usinas eléctricas estatales, “así como la creación de los liceos departamentales, la Comisión Nacional de Educación Física y la Universidad de Mujeres” (Arteaga, 1999, p. 141).

Puede decirse que Batlle creó toda una cultura que profundizó el laicismo y la separación del Estado y la Iglesia Católica. Su anticlericalismo tuvo por base un “espiritualismo metafísico” con un “fuerte acento racionalista” muy influido por la polémica religiosa en Francia. Consecuencia de esas posiciones, suprimió el subsidio del Seminario Arquidiocesano, prohibió las imágenes religiosas en las dependencias públicas y estableció la ley de divorcio.

Ser batllista implicaba también enviar a los hijos a la escuela pública y laica, casarse por lo civil y rechazar el matrimonio religioso y aceptar la liberación de la mujer favoreciendo su acceso a los estudios secundarios y universitarios. Ser batllista fue un modo de ser y de vivir, (...) y se convirtió durante mucho tiempo en la mentalidad predominante, identificada con el Uruguay moderno (Arteaga, 1999, p. 143).

Feliciano Vieira, quien lo sucede en la presidencia en 1915, continuó las políticas de Batlle. Bajo su gobierno “se creó la Administración Nacional de Puertos, el Consejo Nacional de Educación Primaria y Normal, las facultades de Ingeniería y Arquitectura y se jerarquizaron las escuelas de Agronomía, Veterinaria y Comercio, que se integraron a la Universidad de la República, única existente” (Arteaga, 1999, p. 145).

El proceso de reforma política progresiva en Uruguay alcanza un momento culminante cuando en 1917 se aprueba un nuevo texto constitucional que entró en vigencia en marzo de 1919. Mediante él se amplió la base popular del sufragio, la noción de ciudadanía y conciencia política nacional. Se avanzó en la secularización de la vida en la medida en que se estableció de modo firme la separación entre la Iglesia y el Estado, instaurando uno de tipo laico (Arteaga, 1999, p. 152). La moderna democracia uruguaya avanzó en respeto, garantías, acuerdos y tolerancia. En ese ambiente de democracia social hubo una expansión que benefició a la clase media y a los trabajadores del campo y la ciudad. El “pequeño país modelo”, como lo llamaba Batlle, fue una realidad en las primeras décadas del siglo XX.

El movimiento de la Escuela Nueva en Venezuela

Nos interesa destacar que el movimiento de la Escuela Nueva en Venezuela surgió al abrigo de las ideas, teorías, influencias y apoyos

de educadores suramericanos empeñados en transformar la escuela y, no menos, la empobrecida situación social y cultural de nuestros pueblos. Uno de esos eminentes educadores que se hace imprescindible mencionar fue el boliviano Carlos Beltrán Morales, quien amplió su formación pedagógica inicial en países como Alemania, Austria y Suiza. Respecto de su labor en Venezuela y otros países del continente, Prieto Figueroa afirmó que la Escuela Nueva “le debe mucho del impulso que ha creado en América” (Prieto Figueroa, 1999, pp. 205-235). Carlos Beltrán Morales llegó a Venezuela en 1933. Aquí fue recibido por la SVMIP. Tan culto boliviano nos enseñó su saber pedagógico actualizado; nos habló de la primera Escuela Nueva en Bolivia, donde se había desempeñado como director general de Educación Primaria. Entre nuestros maestros dictó conferencias, dio clases en la Escuela Normal de Maestros. Años después, en 1936, regresa al nuestro país para proponer planes, reformas y dictar cursos de mejoramiento. Beltrán Morales organizó entre nosotros el primer curso para “kindergarterinas” y, por si fuera poco, colaboró con la *Revista Pedagógica* y ayudó a organizar la “Primera Convención Nacional del Magisterio” de agosto-septiembre de 1936 de la que surge “la Federación Venezolana de Maestros” (FVM), dirigida por Prieto Figueroa. El saber universal, latinoamericano y nacional se anudó en la gesta cultural representada en el movimiento por la Escuela Nueva en Venezuela.

Estas ideas renovadoras, que como semillas se esparcieron por el mundo en la obra escrita y práctica de algunos eminentes pedagogos a que hemos hecho referencia, prendieron en el alma y motivaron la reflexión y voluntad de organización para la acción entre un reducido grupo de maestros y maestras de escuelas públicas oficiales en la tercera década del siglo XX venezolano, en los años finales de la dictadura de Juan Vicente Gómez.

Fue un 15 de enero de 1932. Luis Beltrán Prieto Figueroa y Miguel Suniaga, ambos nacidos en el estado insular de Nueva Esparta y maestros de escuelas públicas oficiales, se reunieron con

un pequeño grupo de maestros y maestras para constituir la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria (SVMIP), la primera agrupación magisterial del siglo XX venezolano. Se reunieron en el Colegio Sucre, en la esquina de Cují, frente al Colegio República del Paraguay, donde laboraba como maestro Prieto Figueroa junto con Luis Padrino y Mercedes Fermín.

Esas maestras y maestros organizados alrededor del liderazgo intelectual de Prieto Figueroa —quien para entonces cursaba Ciencias Políticas en la Universidad Central de Venezuela— tuvieron como motivación principal la renovación de la educación venezolana tanto en sus métodos como en su mezquina y excluyente orientación social que, hasta entonces, mantenía en el analfabetismo a las mayorías del país. Y esa aspiración reformista se inspiró en los plurales principios de la Escuela Nueva, escuela activa o educación progresiva cuyas fuentes de inspiración la hallaron en las obras de Claparede, Dewey, Decroly, Kilpatrick y Cousinet, entre otros. Afirmamos que ese 15 de enero de 1932 es fecha histórica para la pedagogía nacional pues desde entonces se comenzó la divulgación orgánica de los principios pedagógicos de la Escuela Nueva entre nuestro magisterio; divulgación que se hizo más sistemática a partir de febrero de 1933, fecha en que sale a la luz el primer número de la *Revista Pedagógica*, órgano de la SVMIP (Luque, 2002, pp. 109-116). Es muy cierto que Guillermo Todd, culto y activo maestro e inspector técnico de escuelas y colegios de la segunda década del siglo XX, había sido el gran pedagogo detrás de la Memoria del año 1912 de Gil Fortoul en la que se expuso de forma novedosa la tesis de la escuela graduada, la enseñanza cíclica y la formación pedagógica de los docentes. Guillermo Todd:

Era el hombre en aquellos momentos mejor dotado en asuntos pedagógicos que tenía el país, y sin duda alguna el educador experto que puso importantes bases técnicas decisivas para la

ordenación del sistema educativo venezolano en la primera parte del siglo XX y para todo lo que se ha hecho después (...) (Fernández Heres, 1997b, p. 62).

También son admirables sus precisos informes elevados a los encargados del Ministerio de Instrucción Pública sobre el estado de la educación y las sensatas correcciones que propuso para su elevación intelectual y moral de las escuelas servidas por el Estado; no menos interés tienen las obras de autores en lengua castellana, francesa e inglesa por él recomendadas y compradas para la formación de una Biblioteca Pedagógica al servicio de las maestras y maestros en ejercicio, obras en las que destacan las de Montessori y Claparede. Ahora bien, no obstante la admirable labor que le debemos reconocer hoy a Todd, la divulgación en firme, de modo sistemático y orgánico de los principios, de la Escuela Nueva comenzó con la SVMIP y su *Revista Pedagógica*.

Otro tanto podemos decir del eminente educador Alirio Arreaza, formado como maestro normalista y como profesor con beca del gobierno chileno. En su obra *Apuntaciones didácticas* (1927), centrada en la pedagogía de Herbart, incluye al final de la misma un capítulo completo de *Las escuelas del mañana*, de John Dewey, con el que quiso señalar un camino. Arreaza fue uno de los colaboradores más consistentes al interior de la SVMIP. Pero es con sus conferencias y artículos publicados en la *Revista Pedagógica* cuando en verdad contribuye a la divulgación de las ideas de la Escuela Nueva en Venezuela (Luque, 2002, pp. 115-156).

Ya para 1933, el grupo dirigente de la SVMIP muestra un maduro criterio acerca de diversos problemas relativos a los métodos, teoría pedagógica y orientación social. No hay sino que leer la *Revista Pedagógica* para constatar esto porque es obvio que el grupo más capacitado e ideológico conocía la crítica que se hacía a la pedagogía de Herbart. Sabían que el movimiento de la Escuela Nueva se asentaba en la idea básica de la transformación educativa a partir del cambio

en los métodos y la afirmación de la vida del niño en un ambiente natural. La SVMIP también participó de ese movimiento contra la escuela más tradicional y contra la adulteración que Tuiskon Ziller (1817-1882) había hecho de la pedagogía de Herbart.

La eminente educadora Mercedes Fermín, quien vivió y se formó en ese proceso de estudio y discusión que se inició con la SVMIP, nos aporta valiosos juicios al respecto:

Como maestros preocupados por el mejoramiento de la escuela, mirábamos hacia las nuevas ideas, las ideas que venían de Francia, de Europa, de Estados Unidos y de Brasil, que tenía entonces un movimiento muy interesante. Durante todo ese tiempo leímos, a través de Prieto [Figueroa]; yo, que tenía más vinculación con él, leía los libros que podía prestarme. Pero Prieto, a su vez, era quien divulgaba los conocimientos que podía tener a través de la *Revista Pedagógica*, y esa fue la finalidad de la revista, divulgar las ideas pedagógicas, el gran movimiento de la Escuela Nueva.

(...). Muchos podíamos leer francés, porque entonces era casi obligatorio. Yo había aprendido francés desde mi infancia (...). Prieto leía francés perfectamente y los que no leían francés podían beneficiarse de lo que Prieto leía y luego reproducía a través de sus artículos en la revista y en las conversaciones que teníamos. Prieto se comunicaba con [Adolfo] Ferrière, con toda esa gente. Por la lectura de todas esas cosas él absorbía estas ideas que le hicieron poner en práctica los métodos de la Escuela Nueva. Entonces ahí comienza a influenciar a [Luis] Padrino. Para ese tiempo también existían las publicaciones españolas. Entonces España tenía un gran movimiento que después desembocó, desgraciadamente, en la Guerra [Civil] (1936-1939); pero para ese momento había grandes editoriales (...) (Luque, 2002, pp. 122-123).

Gustavo Adolfo Ruiz, maestro graduado en 1934 a los dieciséis años de edad, fue miembro destacado de la SVMIP. De tan

destacado pedagogo e investigador tenemos una significativa valoración de lo que fue la SVMIP en el proceso de formación de una nueva conciencia pedagógica entre los maestros y maestras de esa época de los años treinta del siglo XX.

En la Escuela Normal yo nunca conocí las técnicas nuevas. En la Normal nosotros estudiamos, por ejemplo, la pedagogía herbartiana, y la pedagogía herbartiana es de fines del siglo XIX y ya estábamos en la tercera década del siglo XX, ya para la cuarta. ¿Qué es lo que ocurre? Que en todo ese tiempo el oscurantismo pedagógico, la falta de penetración de ideas, ha producido una grave deficiencia formativa en los maestros y en el desempeño de las escuelas. Pero el mundo ha seguido andando por el nacimiento de la escuela activa o Escuela Nueva, toda una teoría paidocéntrica de la cual se ha constituido toda una teoría pedagógica (...). La Escuela Nueva comienza a principios de siglo [XX], bajo el principio fundamental de la libertad del niño (...). Aparecen los métodos activos y las escuelas comienzan a reformarse, siempre como con el niño como eje y centro en un ambiente de libertad y actividad. (...) eso no se conocía en Venezuela, aunque se venía desarrollando en Europa. Y de Europa había venido al Sur, a Argentina y Chile, países que siempre han tenido gran influencia europea (...). Yo diría que la *Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria* es una rendija por la que se cuela la luz de la Escuela Nueva, que en Europa y Estados Unidos ya es intensa (...). En medio de la dureza del régimen gomecista no había lugar para que el educador ampliase su reflexión a lo político. A veces no se podía tratar ni siquiera lo pedagógico.

(...) Después de la muerte de Gómez, aparece [sic] una serie de influencias, corrientes, individualidades que se conjugan. Luis Beltrán Prieto Figueroa es el hombre que viene del aula, es maestro de grado de la Escuela República del Paraguay de Caracas, entre las esquinas de Marrón a Cují. Es él quien forma

grupos de estudio; se le abre la gran oportunidad al hombre activo que es y lidera, luego de 1936, un gran movimiento educativo que se enriquece con el apoyo de mucha gente. Pero él, Prieto Figueroa, promueve también a otros educadores (...) (Luque, 2001, pp. 160-161).

Expresión de la madurez intelectual del grupo dirigente de la SVMIP fue la publicación de la *Revista Pedagógica*, cuya preocupación fundamental fue “lograr mejores escuelas, donde pueda el niño encontrar ambiente propicio a la libre expansión de sus actividades” (*Revista Pedagógica*, 1933, p. 1). Y lo anterior era posible si se formaban maestros idóneos, “conscientes de sus deberes”. La escuela por hacer necesitaba de maestros idóneos y no menos de la “cooperación y ayuda” de las asociaciones de padres, de maestros, de alumnos.

La reforma de la escuela y del maestro tenía en ellos, en la SVMIP, un alto propósito: el niño. Prieto Figueroa propuso vitalizar nuestra deprimida y atrasada escuela para que ella fuese medio apropiado “para la libertad y la espontaneidad del niño”; para que el niño aprenda “a pensar, a vivir su propia vida” (Prieto Figueroa, s.f., p. 6). Por eso los de la SVMIP llaman a transformar la escuela venezolana con las orientaciones y métodos de “las escuelas nuevas” que trasciendan los límites estrechos impuestos a los niños y los maestros por la escuela tradicional, la del “formalismo verbal” que “agota la espiritualidad, aniquila y destruye el entusiasmo de la juventud”; es la escuela de “la pasividad soñolienta de las aulas” (Prieto Figueroa, s.f., s.p.).

El grupo de maestras y maestros propulsores de la Escuela Nueva en Venezuela realizaron una importante labor de preparación pedagógica previa entre el magisterio nacional. Esa labor halló en la *Revista Pedagógica* un medio apropiado, no obstante las difíciles condiciones impuestas por la dictadura gomecista que, finalmente, prohibió su funcionamiento no sin antes expulsar del Ministerio de Instrucción Pública al aventajado maestro Luis Padrino, presidente electo de la SVMIP para el período 1935-1936;

Padrino había recibido la presidencia de la SVMIP de manos de Luis Beltrán Prieto Figueroa. La muerte física del dictador en 1935 abrió nuevas posibilidades políticas y culturales que fueron aprovechadas por la SVMIP: la campaña por la reforma de la educación, por la Escuela Nueva, se hizo nacional a través de la *Revista Pedagógica*, pero también del medio radio y la prensa nacional.

Sin lugar a dudas, la inteligente y responsable labor de la SVMIP preparó la conciencia política del magisterio nacional y elevó su formación teórica en el plano pedagógico. Dicha agrupación gremial supo defender de los ataques conservadores iniciativas tales como las Misiones Pedagógicas venidas de Chile en 1936 y en 1939. La SVMIP creó un movimiento pedagógico nacional que supo valorar los esfuerzos del profesor uruguayo Sabas Olaizola, contratado por el gobierno de López Contreras para crear nuestras primeras escuelas experimentales. Prieto y Padrino tomaron la feliz iniciativa de sistematizar ese esfuerzo y divulgarlo en un libro para elevar el nivel y la práctica pedagógica del magisterio.

El pensamiento pedagógico de Sabas Olaizola

Hacia finales de 1924, un grupo de educadores uruguayos escucharon con gran interés la conferencia que en el Museo Pedagógico dictara el doctor Nieto Caballero, director del Gimnasio Moderno de Bogotá y exponente lúcido de la escuela activa. Entre esos educadores y educadoras se hallaba el profesor Olaizola.

Las ideas pedagógicas del doctor Caballero incentivaron un conjunto de acciones dirigidas a introducir innovaciones en la educación pública oficial uruguaya. Así, por decreto oficial, surgen en ese país del sur las Escuelas Experimentales de Las Piedras (1925), Malvin (1927) y Progreso (1928). Son escuelas activas o Escuelas Nuevas que basan su trabajo en los Centros de Interés; sus progresos pedagógicos serán conocidos personalmente y divulgados por Adolfo Ferrière. Los hallazgos en tales centros educativos se

proyectarán no sólo en Venezuela sino también en Ecuador y varios países de Centroamérica. Sabas Olaizola encarnó el liderazgo intelectual de tales cambios en la escuela pública oficial uruguaya. Ya antes de emprender en nuestro país sus labores como fundador y director de la Escuela Experimental José G. Artigas y Experimental Venezuela (1939), Olaizola había publicado *La pedagogía decroliana* (1927), *Amanecer* (1930), *El Método Decroly en el Plan de Las Piedras* (1932) y *La Escuela Nueva en el Uruguay* (1935); son obras que recogen su experiencia pedagógica y muestran sus amplios y hondos conocimientos en el campo de la teoría educativa.

De los títulos antes mencionados, conviene que nos detengamos en *La Escuela Nueva en el Uruguay*, libro en el que hallamos útiles datos relativos a la evolución de la escuela en ese país introducida en el siglo XIX por el gran educador José Pedro Varela, autor de la obra *La educación del pueblo*. Junto a lo anterior, hallamos una exposición consistente en el nivel de la teoría pedagógica y los modos de actuar desde ella. ¿Qué movió a Sabas Olaizola a emprender la creación y dirección de la Escuela Experimental Las Piedras? El fuerte rechazo de él y de otros educadores y educadoras a la escuela tradicional y sus expresiones contrarias a los intereses del niño. Pero dejemos que sea Olaizola quien lo diga:

A la escuela verbalista, receptiva, de información, quisimos oponer la escuela de la acción, del producir y del crear, entendiéndolo [*sic*], sintiéndolo [*sic*], como una necesidad de nuestro medio, ampliamente manifestada en las generales y fundadas críticas que se formulaban a la escuela común, por su ineficacia contemporánea (...).

Sentíamos muy vivamente entonces, y con hondura hoy, que nuestra escuela carecía de *valores* educativos propiamente dichos, por olvidarse de los contenidos funcionales de la vida concreta: de la vida del niño, y de la vida social; es decir, no había en ella vida de ninguna clase, y carecía en todo orden de un auténtico “hacer” cultural (...) (Olaizola, 1935, pp. 15-16).

Los educadores y educadoras que emprenden la renovación de la escuela en Uruguay se propusieron dejar atrás la educación basada en nociones abstractas que nada tienen que ver con la comprensión afectiva del niño; una escuela que, según Olaizola, ni instruye ni mucho menos educa; es apenas la escuela de las materias, las asignaturas y los programas que la Escuela Nueva se propone sustituir por los “hechos”, por la enseñanza desde la vida, a partir de los “complejos vitales del ambiente y la experiencia”; una escuela que tiene por base el Método Decroly o los Centros de Interés, que coincide “en la estructura intelectual de la metodología con la pedagogía del gran americano John Dewey” (...) (Olaizola, 1935, pp. 18-19). La Escuela Nueva es concebida por Olaizola como “una estructura organizada como técnica de servicio, indispensable en medios culturales donde la familia y demás núcleos vitales no poseen tiempo, ni ambiente, ni capacidad muchas veces para educar” (Olaizola, 1935, pp. 22-23). Para Olaizola y el movimiento que representa la escuela es “comunidad vital” que está en contacto con la naturaleza y con las “manifestaciones más amplias y plenamente modernas de la vida social y económica actual” (Olaizola, 1935, pp. 23-24). La Escuela Nueva la concibe Olaizola como aquella en la que “los fines educativos y formativos trascienden francamente sobre los fines exclusivamente instructivos” (Olaizola, 1935, p. 41). Una Escuela Nueva que es resultado de auscultar el origen y estructura de la educación nacional “en sus relaciones con el desarrollo general de nuestra sociedad”.

(...) una escuela viva que contenga los elementos funcionales del mundo en que ha de actuar el niño, donde el niño empiece a vivir la historia de su cultura; (...), y sea (...) un creador, (...) al servicio de su grupo social y del desarrollo de sus propios fines” (Olaizola, 1935, p. 43).

El mismo Prieto Figueroa, en *Maestros de América* (1986), obra en la que nos legó el perfil intelectual y esfuerzo sostenido de varios

hombres y mujeres que fundieron su existencia al desarrollo de la cultura y a la educación del pueblo, nos dejó en esas inteligentes páginas su admiración intelectual y ciudadana por el profesor Sabas Olaizola, a quien calificó de “maestro integral”, “altísimo representante” de la escuela activa en Indoamérica. Dice del educador uruguayo que es hombre dotado de una

sensibilidad y un espíritu comprensivos y humanos, con alma de artista [que] se ha dado por entero a la tarea laudable de arraigar en América la escuela activa, por la cual luchan denodadamente los maestros progresistas del mundo entero. Después de estudiar en Europa al lado de los grandes maestros, después de ver y experimentar en las tierras extranjeras esa difícil ciencia de la escuela “según la ciencia y el buen sentido”, se reintegra a su patria, donde (...) continúa su interrumpida labor en su Escuela Nueva de Las Piedras, burgo distante pocos kilómetros de la ciudad de Montevideo. No es su escuela una copia servil de una Escuela Nueva cualquiera de Europa o Norteamérica, ni en ella se aplica un método escogido al azar entre las muchas técnicas modernas. Allí se aplica el método de los centros de interés de Decroly, (...) con inteligentes modificaciones sugeridas por otras técnicas como el Plan Dalton y el Método de Proyectos, pero sobre todo aconsejadas por la práctica y por el medio (Prieto Figueroa, 1986, pp. 242-243).

En la semblanza que de Olaizola nos hace Prieto Figueroa, precisa que las Escuelas Nuevas por él impulsadas en Uruguay “fueron una lógica consecuencia del movimiento anterior y su precursor, José Pedro Varela, es seguido, aunque superándolo con una visión más clara y con un método más científico”. Obra pedagógica e innovadora de Olaizola que, por la presencia en la Dirección del Consejo de Educación uruguayo de una mentalidad “estrecha y retardataria”, se quiere retrotraer al “antiguo quietismo, a una remota edad media del aprendizaje mecánico insustancial” (Prieto Figueroa, 1986,

p. 245). Tal vez esa cerrada oposición a la obra de Olaizola por parte del pensamiento conservador enquistado circunstancialmente en la Dirección Consejo de Educación, explique la presencia de ese gran pedagogo entre nosotros al final de la dictadura gomecista, su contratación por los funcionarios más progresistas dentro del gobierno del general López Contreras por esa su demostrada capacidad pedagógica y su experiencia.

El libro de *La Escuela Nueva en Venezuela*

Prieto Figueroa y Luis Padrino proceden a una indagación y exposición que recurre a varios procedimientos: a) la presentación biográfica del profesor Sabas Olaizola, su director; b) la exposición de la teoría y práctica de la escuela activa; c) el Plan de Trabajo de esa Escuela Experimental en su orientación y contenido; d) la visión general del Plan Venezuela–Uruguay; e) aspectos varios de la Escuela Experimental José G. Artigas; y, f) la elaboración de un interesante capítulo acerca de las tres escuelas experimentales de Hispanoamérica.

Como se ve, los autores que comentamos aportaron a nuestra bibliografía pedagógica una obra muy completa e informada que sirvió de inspiración y guía segura a lo más activo intelectual y socialmente del magisterio nacional que ambos autores habían organizado y educado desde la época de la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria y, luego, en la Federación Venezolana de Maestros.

Los autores de *La Escuela Nueva en Venezuela* nos informan que las escuelas experimentales en tanto que Escuelas Nuevas o activas tienen por contexto el esfuerzo sostenido de hombres y mujeres que se han propuesto en la América hispana una *cultura autóctona*, porque nuestro continente quiere y necesita crearse “su propia cultura, lo que no significa desprecio por lo universal e imperecedero de otras culturas”; (...) “una cultura hecha para nuestro medio”; en fin,

que exprese “el modo cultural americano” mediante el recurso de “recreación por adaptaciones sucesivas” de nuestra propia realidad (Prieto y Padrino, 1940, p. 11).

En esa amplia perspectiva de acción cultural la escuela es tenida como “fuente primera de toda creación social, de toda aspiración humana” (Prieto y Padrino, 1940, p. 12). Escuela Nueva o activa que está hecha para la libertad y no para la sumisión; Escuela Nueva para la actividad libre y espontánea; para la satisfacción de los intereses del niño; escuela que se inspira en la naturaleza y su desarrollo y sigue el curso de la vida.

Según los autores Prieto y Padrino, esa Escuela Nueva en la que se trabaja con los Centros de Interés, el Método de Proyectos y el Plan Dalton, es la más conveniente a los pueblos indoamericanos porque se conjugan los intereses del niño y los de la comunidad que vive en ella, porque esa Escuela Nueva responde a sus problemas; escuela y comunidad forman un medio ambiente en el que se conjugan influencias plenas de vitalidad. La escuela no es una institución rutinaria, muerta y aislada; por el contrario, es una “comunidad de vida y de trabajo, orgánicamente estructurada”; es “comunidad vital” que está en “contacto con la naturaleza”, con las manifestaciones más amplias y más plenamente modernas de la vida social y económica actual; escuela que parte del principio según el cual “sólo lo vivido es aprendido” (Prieto y Padrino, 1940, p. 15).

La Escuela Nueva que reportan de modo magistral Prieto y Padrino, se propone como imperativo categórico “la transformación de la enseñanza tradicional concebida como instrucción por asignaturas” y basa su actividad en los “centros de interés, esto es, en motivos alrededor de los cuales se congregan variadas nociones, que adquieren los alumnos de forma más orgánica” (Prieto y Padrino, 1940, pp. 28-29). Tal escuela sigue a Decroly y a Dewey y concibe sus métodos “como formas didácticas en que la experiencia teórica, denominada saber, nace de la experiencia vital, que se llama vivir” (Prieto y Padrino, pp. 29-30). En la nueva concepción

de la escuela que se quiere, “los programas, las lecciones tradicionales, los textos, las actividades puramente escolásticas, no son hechos culturales por sí mismos, y como métodos docentes sólo sirven de interferencia entre la realidad espiritual de la cultura y el alma del educando” (Prieto y Padrino, 1940, p. 30). En la concepción innovadora de la Escuela Nueva, programas y textos pueden ser tomados como “auxiliares del educador” pero no así “como materias de educación”. El despliegue “de la energía vital” se expresa en el

trabajo directo, de rendimiento social: agricultura, construcciones, cuidado de animales, industrias elementales, cooperativa como tipo de intercambio productivo, son factores de incorporación en el educando del sentido económico de la cultura y de los valores de la vida social, y deben ser considerados tan importantes para la educación urbana, como se indican para la enseñanza en medios campesinos (Prieto y Padrino, 1940, pp. 30-31).

La escuela, entonces, es concebida como “lugar de vida para los niños y los maestros”.

La teoría y práctica de la Escuela Nueva aparece nítida y precisa en las páginas de este bello libro que hoy reeditamos para los educadores que actualmente levantan las banderas de la renovación pedagógica, de la transformación de la escuela pública oficial. Libro que recoge nuestra experiencia en la José G. Artigas (1937), la primera Escuela Experimental que tuvimos seguida de la Experimental Venezuela (1939), ambas fundadas y dirigidas por Sabas Olaizola.

Los autores: Luis Beltrán Prieto Figueroa y Luis Antonio Padrino

Luis Beltrán Prieto Figueroa es el mejor continuador pedagógico de don Simón Rodríguez en el siglo XX venezolano; es el ideólogo mayor y gran reformador de la educación venezolana con un

sentido moderno, democrático y pleno de soberanía nacional. Luis Padrino, por su parte, es su discípulo más aventajado en la dura faena de educar y organizar al magisterio nacional; Padrino es quien trae de México la moderna concepción de la educación rural; la otra distinguida discípula fue Mercedes Fermín.

Luis Beltrán Prieto Figueroa nació en La Asunción, estado insular de Nueva Esparta el 14 de marzo de 1902 y murió el 23 de abril de 1993. Sus progenitores fueron Loreto Prieto Higuerey y Josefa Figueroa; además de Luis Beltrán, el segundo en nacer y único varón, Loreto y Josefa procrearon tres hembras.

Luis Beltrán Prieto Figueroa realiza estudios primarios y secundarios en La Asunción, ciudad donde transcurre apaciblemente su infancia y juventud. Allí estudiará la primaria en la Escuela Federal Graduada Francisco Esteban Gómez (1918) donde cursa parte del bachillerato y ejerce la docencia. Antes de venir a Caracas a concluir sus estudios de bachillerato, Prieto Figueroa aparece como vocal de un centro social denominado Liceo Pedagógico, constituido el 11 de noviembre de 1922 con el propósito de “difundir el espíritu y las ideas de la escuela Moderna”, propiciar relaciones entre los maestros a fin de formar un gremio “que tenga una sola voluntad colectiva” dirigida a conocer los métodos de enseñanza según los principios de la pedagogía científica (Memoria presentada por el Ministro de Instrucción Pública ante en Congreso Nacional en sesiones extraordinarias, 1923, pp. 80-81).

En 1925, Prieto Figueroa se traslada a Caracas donde concluye el bachillerato en el Liceo Caracas dirigido por el escritor Rómulo Gallegos. Es el año en que conocerá a la maestra Cecilia Oliveira Rengel, con la que contrae nupcias en 1934 y procrean tres varones y cuatro hembras. El año 1934 es también la fecha cuando se gradúa de doctor en Ciencias Políticas y Sociales en la Universidad Central de Venezuela.

Dos años antes de su graduación en la UCV, Prieto Figueroa y Miguel Suniaga, también oriundo de Nueva Esparta, constituyen la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria (SVMIP)

el 15 de enero de 1932, en los años finales de la dictadura de Juan Vicente Gómez. Desde los inicios, los líderes fundamentales son Prieto, Suniaga, Arreaza y Padrino. Junto a estos educadores aparecen en el grupo Roberto Martínez Centeno, Hipólito Cisneros, José Rafael Mena, Francisco Tamayo, Gustavo Adolfo Ruiz, Mercedes Fermín, Cecilia Núñez Sucre, Mireya Vanegas, entre otros distinguidos maestros y maestras. Martínez Centeno fue el primer presidente electo de la SVMIP; le seguirán Prieto Figueroa (1934-1935) y Luis Padrino (1935-1936); en 1936, y ya en las nuevas condiciones políticas que se abren con la muerte de Gómez y el gobierno del general López Contreras, Prieto Figueroa es reelecto a la presidencia de la SVMIP: desde esa posición preparará la Primera Convención Nacional del Magisterio (agosto-septiembre de 1936) que dará origen a la Federación Venezolana de Maestros (FVM) de la que será su primer presidente. Antes, en abril de ese año 36, Prieto introdujo el primer Proyecto de Ley Orgánica de Educación con sentido democrático y moderno basado en el principio del Estado docente con un sentido social y político más amplio al que venía manejando la élite liberal desde el siglo XIX.

Prieto Figueroa es, desde entonces, el principal ideólogo de la reforma educativa científica, democrática y con un sentido social incluyente de las mayorías hasta entonces despreciadas por las élites conservadoras y liberales en funciones de gobierno y sempiternas administradoras de las instituciones del Estado. Es, sin lugar a dudas, el teórico y el hombre de acción que funda las bases de una política educativa para el pueblo con el propósito de elevarlo a la categoría de ciudadano que empecinadamente le había negado el régimen censitario impuesto por los dueños de la tierra y los poseedores de la cultura. Es quien, en definitiva, establece las bases para una educación socialista basada en el humanismo democrático y social.

Como bien pronto entendió que su proyecto educativo iba parejo a los cambios políticos y sociales, entregó parte de su

esfuerzo a la organización de la sociedad civil. Iniciada la transición hacia la democracia en 1936, Prieto Figueroa inicia su desempeño político abierto en compañía de Mariano Picón Salas, Rómulo Betancourt, Raúl Leoni, Inocente Palacios, entre otros. Comparte con ellos la dirección del Movimiento de Organización Venezolana (ORVE); luego, en el período en que el gobierno de López Contreras persiguió y expulsó varias decenas de dirigentes de izquierda, fue fundador del Partido Democrático Nacional (PDN-1937) y, años después, en 1941, de Acción Democrática (AD). En 1967 rompe con Rómulo Betancourt y es expulsado de AD. Emprende a finales de ese año la construcción del partido Movimiento Electoral del Pueblo (MEP) de clara vocación socialista, nacionalista y antiimperialista.

Prieto Figueroa es el reformador de la educación venezolana en el siglo XX. Puede decirse que las iniciativas pedagógicas y de política educativa tuvieron su sello o fueron iniciativas del movimiento magisterial por él organizado y educado. En su larga lucha por hacer efectivo el derecho a la educación del pueblo, Prieto Figueroa cimentó sus posiciones con las tesis del Estado docente y el humanismo democrático y social. Por eso fue tan combatido ayer como hoy por los sectores conservadores laicos y religiosos inspirados en dogmas y exclusivismos económicos y sociales orientados a perpetuar la sociedad egoísta, injusta y de privilegios que tenemos. Por eso tales sectores le acusaron a lo largo de toda su vida de ateo, masón y totalitario. En verdad, la democracia de masas halló en las tesis educativas de Prieto Figueroa el camino más seguro y ético para hacerse realidad.

En su dilatada y múltiple existencia creadora, ocupó los más diversos y altos cargos públicos: senador por el estado Nueva Esparta (1936); presidente del Concejo Municipal del Distrito Federal (1937); secretario general de la Junta Revolucionaria de Gobierno (1945-1947); ministro de Educación Nacional (1947-1948). Bien como secretario de la Junta o bien como ministro, Prieto Figueroa es el orientador indiscutible de las revolucionarias

políticas educativas del trienio que va de 1946 a 1948, inspiradas en la tesis del Estado docente y el humanismo democrático y social. En el exilio que le impuso a él y a otros muchos venezolanos y venezolanas el golpe de Estado que desalojó del gobierno al escritor Rómulo Gallegos el 24 de noviembre de 1948, Prieto Figueroa se dedicó a labores educativas en condición de jefe de Misión al servicio de la Unesco (Costa Rica, Honduras, Guatemala). Con la caída de la dictadura del general Marcos Pérez Jiménez el 23 de enero de 1958, Prieto Figueroa regresa al país y es electo dos veces consecutivas senador por el estado Nueva Esparta (1959-1969); también ejerció la presidencia del Congreso de la República (1962-1967). El Pacto de Puntofijo le cerró el paso directo a la Educación; nunca más volverá a ser ministro del ramo el educador más preparado para hacerlo. La tesis del Estado docente y su enfoque político y social de la educación eran vistas con recelo y hasta odio por los sectores dominantes de siempre.

En su extensa labor legislativa, Prieto Figueroa fue el parlamentario representante del primer Proyecto de Ley Orgánica de Educación (1936); participó en los debates y elaboración de la Constitución de 1936 y 1961. Es el mentor de la *Ley Orgánica de la Educación Nacional* de 1948, la más coherente y progresista hasta entonces y que aún hoy se tiene por modelo.

En Prieto Figueroa se combinaron de modo armonioso el político, el legislador, el reformador, el escritor, el crítico literario y el poeta. En él se expresaron múltiples inteligencias de modo alto en una sola vida. Abarcaron sus reflexiones los temas educativos, pedagógicos, económicos, sociales, políticos, literarios. Todo en él tuvo cabida como preocupación frente a los problemas nacionales.

Su tesis del Estado docente se inspira en las tesis alemanas del Estado social (1946). Es el organizador o impulsor de sucesivas convenciones del magisterio desde 1936 a 1948, año del golpe de Estado contra Gallegos; incluso, en 1958, preside la XV Convención del magisterio nacional junto a Mercedes Fermín. Son iniciativas suyas

el Consejo Nacional de Universidades, el Instituto de Profesionalización del Magisterio, el Servicio de Investigaciones Folklóricas Nacionales, el Servicio de Cine Educativo, la primera Escuela Técnica Industrial, el Instituto Nacional de Cooperación Educativa (INCE), y los comedores y roperos escolares, entre otras. A la manera del eminente educador español Lorenzo Luzuriaga, Prieto Figueroa fue un divulgador sin par de lo más actualizado de la pedagogía mundial desde la librería Magisterio. Nada se le escapa y su inteligencia es llama viva que todo lo devora para traducirlo en voluntad creadora. Prieto vivió la reflexión y la acción con igual pasión.

Agreguemos que fue Individuo de Número de la Academia Venezolana de la Lengua (1984). Entre algunas de sus obras tenemos: *La delincuencia precoz* (1934); *Psicología y canalización del instinto de lucha* (1936); *El trabajo de los menores* (1937); *La cooperación en la escuela* (1937); *La atención y la memoria* (1937); *Los maestros, eunucos políticos* (1938); *La higiene escolar en Venezuela* (en colaboración con el doctor Pablo Aguirre, 1939); *El poder constituyente y el derecho revolucionario* (1946); *El Estado docente* (1946); *Problemas de la educación venezolana* (1947); *El entrenamiento en servicio de los maestros no titulados* (1954); *De una educación de castas a una educación de masas* (1951); *El entrenamiento en servicio de los maestros no titulados* (1954); *Carlos Beltrán Morales, propulsor de la Escuela Nueva en América* (1954); *La magia de los libros* (1955); *El concepto del líder, el maestro como líder* (1956); *El humanismo democrático y la educación* (1959); *La colaboración privada en la educación popular americana* (1959); *Señales contra el odio* (1963); *Joven, empínate* (1968); *La política y los hombres* (1968); *El magisterio americano de Bolívar* (1968); *Sufragio y democracia* (1971); *Origen histórico de la educación en las constituciones de América* (1975); *Mural de mi ciudad* (poesía-1975); *Petróleo de frustración* (1976); *El Estado y la educación en América Latina* (1977); *Del hombre al hombre* (poesía-1977); *Verba mínima* (poesía-1978); *Las ideas no degüellan* (1982); *En el bosque*

infinito de Neruda (1982); *Tejer y destejer* (1985), son algunas de sus obras.

Luis Antonio Padrino nació en la ciudad de Maturín, estado Monagas, el 21 de junio de 1908 y murió el 17 de enero de 1969. Hijo natural de Luciana Padrino, estudió la primaria en Maturín y en el año 1921 viaja a Caracas y cursa estudios en la Normal de Hombres de la que egresa como maestro de instrucción primaria. Una vez graduado regresa como director de la Escuela Federal de Monagas. Años después viene a Caracas para desempeñar el cargo de maestro en las Escuelas Federales 19 de Abril, República del Brasil y República del Paraguay. Es allí donde entra en contacto con Luis Beltrán Prieto Figueroa y Mercedes Fermín. Es la época en que Prieto Figueroa y Miguel Suniaga acuerdan fundar la SVMIP que inicia la divulgación de las ideas pedagógicas de la Escuela Nueva en Venezuela. Luis Padrino fue director-fundador de la Escuela Federal Ramón Isidro Montes y se desempeñó como maestro del colegio particular Paraíso, regentado por los hermanos Martínez Centeno, reconocidos educadores de la Caracas de entonces. Miguel Suniaga fue el primer presidente de la SVMIP (1932-1933) y Roberto Martínez Centeno su segundo presidente (1933-1934).

De esa época de esfuerzos conjuntos en la SVMIP, Prieto Figueroa nos legó de Padrino aspectos de sumo interés acerca de su personalidad y formación:

Ingresó en el grupo con una cultura muy escasa, pero a través de los cursos de seminarios y por las lecturas colectivas que realizábamos, por una constante labor de perfeccionamiento, a poco superó en dominio y eficiencia a los demás compañeros. Donde quiera que hubiera una labor que realizar, un puesto que llenar, allí estuvo para darse y el grupo encontró siempre en él un decidido colaborador de la obra renovadora que habíamos emprendido, a pesar de los obstáculos del medio y a pesar de la oposición del ministerio y aun de muchos de nuestros propios

colegas (...). Desde la *Revista Pedagógica*, órgano del magisterio asociado, este maestro comenzó a expresarse en términos que señalaban una vocación y un espíritu (...)

Luis Padrino ha recorrido una trayectoria siempre ascendente y luminosa. Formó parte del cuerpo de redacción de la *Revista Pedagógica*. Allí se le vio siempre, y junto con Miguel Suniaga, nuestro compañero trágicamente restado a la obra generosa del magisterio, y el que estas líneas escribe, llevó permanentemente el peso de la responsabilidad de la publicación, mundialmente conocida y catalogada entre el número de las buenas revistas educacionales de América. Luego ocupó cargos en la directiva de la SVMIP y por último, en el año 1935, fue elevado al cargo de Presidente de la institución (...) (Prieto Figueroa, 1986, pp. 269-270).

El primer escrito de Padrino, *Relato de un niño indígena* (1935), fue objeto de varias ediciones y tuvo como propósito la enseñanza de la geografía y de la historia en los dos primeros grados de la escuela primaria. “Este libro [nos dice Prieto] por su técnica depurada, por su ingeniosa concepción y porque pone en práctica postulados de la nueva educación (...), puede considerarse la primera de su clase en América.” (Prieto Figueroa, 1986, pp. 271). Otro escrito suyo, *La clase: su organización* (1937), con edición en idioma portugués e inglés, subraya sus preocupaciones pedagógicas de entonces bajo el influjo inmediato del movimiento de la Escuela Nueva, de sus labores en la *Revista Pedagógica* y los primeros artículos publicados en sus páginas.

Los sucesos de abril del año 1936 llevan al Ministerio de Instrucción Pública al escritor Rómulo Gallegos; no obstante, la oposición conservadora reconcentrada en el campo educacional lo tolerará apenas tres meses. El conocido escritor, en funciones de ministro, no tuvo tiempo siquiera para dar a conocer su Proyecto de Ley de Educación y sólo algunas iniciativas pudo concretar. Una de ellas

fue enviar a Luis Padrino a México, por dos años, a estudiar la educación rural. Gallegos y Mariano Picón Salas, para entonces superintendente de Educación, deciden becar a Padrino y darle una oportunidad para continuar su formación en una rama de la educación muy necesaria y en la que tampoco teníamos técnicos. Meses antes, Luis Padrino había sido expulsado del Ministerio de Instrucción Pública tanto por su participación en la SVMIP como por haber solicitado a la opinión pública nacional la necesidad de conformar una Unión Popular que liquidara al gomecismo, disolviera el Congreso y prorrogara el mandato del general López Contreras hasta el momento de las elecciones definitivas. El comunicado lo firman Prieto Figueroa, Miguel Suniaga, Martínez Centeno y Mercedes Fermín y es la primera aparición pública de Padrino en el debate político nacional (Luque, 1999, p. 112). Con la beca ofrecida, un mundo nuevo se abre a la conciencia de Padrino: el México poseedor de una omnipresente cultura prehispánica; una nación con un poderoso movimiento campesino y obrero que presenciaba entonces la política social y antiimperialista del general Lázaro Cárdenas, quien el 18 de marzo del año 1938 nacionalizaba la industria petrolera, en manos norteamericanas, y la devuelve a todos los mexicanos. Esta experiencia, sin duda, marcará su conciencia política hacia posiciones nacionalistas, antiimperialistas y socialistas. También es el momento, en México, de su matrimonio con la educadora venezolana Flor González en 1937, de cuya unión nacieron dos hijos: Freddy y Flor, el primero tempranamente fallecido. Ese año de su matrimonio, en el mes de agosto, Padrino fue el representante por Venezuela en la Tercera Conferencia Interamericana de Educación en México. Su ponencia se tituló “Escuela Rural Indoamericana” y le fueron aprobadas diecinueve conclusiones, todas de sumo interés para el desarrollo de la economía y la cultura del campesino en condición de ciudadano (III Conferencia Interamericana de Educación, sección n° 7, 1937):

Luis Padrino regresó a Venezuela después de dos años de asiduos estudios e investigaciones acuciosas de los métodos y procedimientos de la educación rural en México, donde viajó y trabajó con el propósito de aquilatar conocimientos utilizables en Venezuela para una obra de elevación cultural de nuestra masa campesina, y de mejoramiento humano de nuestro pueblo (Prieto Figueroa, 1986, p. 271).

De ese esfuerzo de conocimiento con un claro sentido social en Padrino brotan las siguientes obras: *Panorama de la educación en Venezuela (reforma del organismo escolar–1937)*; *Ayotzinapa ayer y hoy (escuelas normales rurales mexicanas–1938)*; *Bases generales para el funcionamiento de las Misiones Escolares Rurales (1938)*; *Curso elemental de educación rural (1940)*, entre otras. En Padrino, el teórico divulgador de ideas y programas convive con el hombre de acción: es el incansable fundador de las Escuelas Rurales Tamanaco, Sorocaima, Paramaconi, Guicamacuto, Caurimare, Carabobo, El Hatillo, San Luis, Tocuyito, El Mácaro y diez misiones rurales. Por su obra escrita y realizaciones, a Luis Padrino lo debemos tener como el fundador de la educación rural en Venezuela con una orientación que en nada se asemejaba a la precedente, a la que se intentó con mucha mezquindad social bajo el gomecismo. Nos dice Padrino:

La escuela rural venezolana persigue como fin primordial incorporar de una manera activa al adulto y al niño campesinos a la vida económico-social de la Nación; para el efecto tratará de fomentar y crear en los campesinos una conciencia colectiva de acuerdo con las circunstancias y problemas del lugar, a la vez que los capacitará para que mediante ella puedan reaccionar sobre el medio en el cual actúan y viven. Cualquier tendencia ajena a este propósito desviaría la finalidad de la escuela rural (Luis Padrino, 1940, p. 15).

A su regreso de México a finales de 1939, Padrino halla lugar en el Ministerio de Educación Nacional y desempeña funciones de comisionado de Educación Rural. Se incorpora a las luchas pedagógicas y gremiales que para entonces lidera la FVM, de la que llega a ser su presidente. En la vida de Padrino hallamos varios momentos significativos: el de su formación en la SVMIP junto a Prieto y Suniaga; el de estudio y maduración política en México; el que inicia en 1940 y se extiende hasta el golpe de Estado a Gallegos el 24 de noviembre de 1948 —tal vez sea el más activo y comprometido con las luchas magisteriales, también el más abundante y significativo en cuanto a obra pedagógica se refiere, escrita e institucional. El golpe de Estado a Gallegos coincide con la adquisición de su título de doctor en Ciencias Políticas y abogado de la república (1949). Por eso hallamos que Padrino escribió varias obras en ese campo del derecho: *La cesación de pago y su alcance en el código de comercio venezolano*; *El recurso de la casación civil en la casación venezolana*; *La competencia en el código de comercio y la casación venezolana*, entre otras.

En su condición de maestro graduado y especialista en educación rural con obra publicada, Padrino fue director de Educación en el estado Miranda; director de Primaria y Normal del MEN; profesor de Pedagogía, Metodología y Cívica en la Escuela Normal Gran Colombia; presidente de la Comisión de *Pensum* y Programas y cónsul de Venezuela en las islas Canarias.

Bibliografía del Estudio preliminar

- Abbagnano, N. (1997). *Diccionario de filosofía*. Colombia: Fondo de Cultura Económica.
- Arteaga, J. (1999). *Uruguay, breve historia contemporánea*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bowen, J. (1992). *Historia de la educación occidental (El occidente moderno. Europa y el Nuevo Mundo. Siglos XVII-XX)*. Tomo III, Barcelona-España: Herder.

- Bowen, J. (1995). *Teorías de la educación (Innovaciones importantes en el pensamiento educativo occidental)*. México: Limusa.
- Celis, L.; Guzmán, A. y Pozo, J. (1998). *Educadores ilustres en la historia educacional chilena. Siglos XVIII-XX*. Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Chateau, J. (1982). *Los grandes pedagogos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fernández Heres, R. (1997). *La educación venezolana bajo el signo de la Escuela Nueva (1936-1948)*. Caracas, Venezuela: Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia.
- Fernández Heres, R. (1997b). *La obra pedagógica de Guillermo Todd (Informes sobre el estado de la educación y propuestas para su reforma. 1911-1918)*. Caracas, Venezuela: Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia.
- Iglesia, F. (1999). *Historia contemporánea del Brasil*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lay, W. (1967). *Manual de pedagogía*. Buenos Aires, Argentina: Losada.
- Luque, G. (1999). *Educación, Estado y nación (Una historia política de la educación oficial venezolana. 1928-1958)*. Caracas, Venezuela: Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico, UCV.
- Luque, G. (2001). *Momentos de la educación y la pedagogía venezolana (Entrevistas a Gustavo Adolfo Ruiz)*. Caracas, Venezuela: Fondo Editorial de Humanidades, UCV.
- Luque, G. (2002). *Prieto Figueroa, maestro de América*. Caracas: Fondo Editorial de Humanidades, UCV.
- Luzuriaga, L. (1960). *Diccionario de pedagogía*. Buenos Aires, Argentina: Losada.
- Olaizola, Sabas. (1935). *La Escuela Nueva en el Uruguay*. Montevideo.
- Padrino, L. (1940). *Curso elemental de educación rural*. Caracas: Élite.
- Prieto Figueroa, L. y Luis Padrino. (1940). *La Escuela Nueva en Venezuela*. Caracas, Venezuela.
- Prieto Figueroa, L. (1986). *Maestros de América*. Caracas, Venezuela: Ediciones de la Presidencia de la República.
- Prieto Figueroa, L. (2002). *El magisterio americano de Bolívar*. Caracas, Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

- Rodríguez, Simón. (1975). *Obras completas*. Tomo I, Caracas, Venezuela: Universidad Simón Rodríguez.
- Silva Galdames, Oswaldo. (1999). *Historia contemporánea de Chile*. México: Fondo de Cultura Económica.

La Escuela *Nueva en* Venezuela

PRÓLOGO

Las modernas corrientes de la educación apenas si filtraban en Venezuela, con cuentagotas, en los años transcurridos hasta 1932. Hubo sí una iniciación de reforma educacional con el doctor F. Guevara Rojas, que de regreso de Europa fue encargado en 1914 de la cartera de Educación. Pero luego ese movimiento inicial de organización fue apagándose lentamente, cuando la dictadura que padeció el país hasta fines de 1935 se acentuó más, lo que prueba que la educación de un pueblo sólo puede prosperar dentro de un régimen de libertad, ya que los déspotas ven en la escuela un peligro para la estabilización de todo sistema opresivo.

En 1930, con motivo de la conmemoración del centenario de la muerte del Libertador, el ministro de Instrucción Pública se empeñó en formar una asociación del magisterio, y se hizo un simulacro de organización que se extinguió sin pena ni gloria, porque a ella no concurrían los maestros y no había interés en que concurrieran. Se quiso organizar desde arriba un cuerpo que sólo puede vivir por la iniciativa y el entusiasmo de sus componentes. Este fracaso llevó concebir, a un grupo de maestros, el propósito de constituir una organización magisterial con el fin no sólo de defender los intereses del gremio, sino de propender también al mejoramiento de la escuela y a la protección del niño venezolano. Ningún movimiento educacional efectivo puede iniciarse sin la participación del magisterio. Así lo comprendimos todos los maestros y por ello nos apresuramos a organizarnos y el 15 de enero de 1932 surgía la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria, célula desde donde se inició un vigoroso movimiento en pro de la educación renovada en Venezuela.

Comprendimos los maestros que militábamos en la SVMIP que no era propicio el momento para empeñarnos en una campaña a fondo por la renovación de la escuela; que era necesario antes promover inquietudes, crear un ambiente, pero en todo momento nos tropezamos con la indiferencia unas veces, con la hostilidad siempre, del sector oficial. El ministro expresó varias veces que no estaba de acuerdo con las actividades eminentemente culturales de la SVMIP. No obstante continuábamos nuestra labor y un año después de fundada la institución se comenzó a publicar una magnífica revista de orientación, titulada *Revista Pedagógica*, que le servía de órgano, y que fue bien acogida, tanto por el magisterio nacional como por los pedagogos de otros países. En su revista *Pour la Era Nouvel*, Adolfo Ferrière hablaba elogiosamente de *Revista Pedagógica* y estimulaba a los miembros de la SVMIP a continuar adelante. Al poco tiempo comenzó a notarse cierto cambio que se reflejaba indudablemente en la labor escolar. En 1934, cuando ejercía la presidencia de la SVMIP, se fundó un seminario pedagógico para hacer investigaciones educacionales, seminario que dirigíamos el doctor Alirio Arreaza, Miguel Suniaga y yo y cuyos numerosos trabajos eran señal de que la preocupación por el estudio de los problemas educativos comenzaba a nacer. Se publicaron algunos de esos trabajos en *Revista Pedagógica*, pero como quiera que se hacía crítica a la labor existente, el ministro, montado en cólera, por una disposición arbitraria, ordenó en 1935, bajo la presidencia de Luis Padrino, que los maestros se separaran de la SVMIP. Hubo de suspenderse gran parte del trabajo inicial, pero continuábamos nuestra obra silenciosamente. Muerto Gómez, a fines de 1935, la SVMIP se reorganiza y comienza una vigorosa campaña en pro de la reforma educacional. Presentó dos memorandos al ministro de Educación sobre reformas concretas y urgentes, que no fueron atendidas de inmediato, pero luego, poco a poco, otros ministros acogieron algunas de sus sugerencias.

En agosto de 1936 se reunió la primera Convención Nacional del Magisterio Venezolano, convocada por la SVMIP y a la cual

concurrieron más de mil doscientos maestros, todos los inspectores técnicos nacionales de educación y la mayor parte de los directores de escuelas del país y representaciones de agrupaciones científicas y culturales, con representantes del Ministerio de Educación. Allí nació la Federación Venezolana de Maestros y fue aprobado un amplio programa de acción en pro de la renovación de la escuela venezolana que se ha venido cumpliendo a cabalidad, sin desmayos. Desde entonces cuatro convenciones nacionales y tres regionales ha celebrado la FVM y en todas el tema de la educación renovada ha recibido particular atención, aprobándose conclusiones que lentamente han calado en el ambiente y van convirtiéndose en realidades. Hemos encontrado oposición. Los prejuicios entorpecen el camino, pero los grandes ideales, las puras ideas de renovación al fin se impondrán. Ya hoy está creado el ambiente propicio de que hablábamos en 1932, gracias a la constancia de un grupo de hombres y mujeres, al querer casi unánime del magisterio nacional, sintetizado por la FVM, pionera de la reforma, y a los resultados provechosos obtenidos en las experiencias realizadas.

Los primeros pasos los dieron maestros entusiastas. En el quinto grado de la Escuela Federal República del Paraguay y en el sexto grado de la misma, José Antonio López y el que esto escribe hicimos algunas experiencias. Yo organicé en mi grado el gobierno propio con la fundación del Centro Escolar Progresista, con la iniciación de un plan sistemático de excursiones escolares para el estudio de la naturaleza y de varios aspectos de la vida industrial y social de la región, poniendo en práctica el Método de Proyectos, con resultados mediocres al principio, por falta de dominio en la técnica, resultados que fueron mejorándose lentamente a medida que adquiría más seguridad en la aplicación del Método. Luego fui reemplazado en mi cargo por Luis Padrino, coautor de esta obra (yo pasaba al servicio de la educación secundaria). Padrino continuó y amplió mi incipiente labor. De las experiencias de este hay un libro inédito sobre realización de varios proyectos. De esa época data la elaboración de *Relato de un niño*

indígena, del cual es autor Padrino y en el que se siguen los principios decrolianos. Este libro fue puesto en práctica en el primer grado de la dicha escuela por la maestra normalista Flor González, hoy esposa de Padrino. Al mismo tiempo se realizaban alentadores ensayos en la Escuela República del Perú y luego en la Escuela República del Brasil que dirigía el dinámico Miguel Suniaga, prematuramente desaparecida cuando eran mayores las esperanzas y promesas que para la educación venezolana auguraba su gran calidad. José R. Mena, actual director de la Escuela Normal Rural de El Mácaro, puso en práctica, con buenos resultados, métodos activos en la Escuela Federal Bolívar. De esa labor hay publicados dos libros: *Unidades de expresión para la enseñanza del lenguaje* y *Libro segundo de lectura*, complementario este del primero. Germán Valladares, L. Machado Cisneros, León Trujillo, Bolivia Tovar y otros muchos maestros, que sería largo enumerar, han hecho esperanzadores esfuerzos renovadores en la escuela venezolana.

Contribuyó en mucho a la creación de inquietudes y a develar prejuicios la presencia en Venezuela del profesor Carlos Beltrán Morales, que nos visitó por primera vez en 1933 y estuvo entre nosotros por espacio de un año haciendo labor de orientación con los maestros y con el alumnado de las escuelas normales. Beltrán Morales publicó varios trabajos en *Revista Pedagógica* y dictó multitud de conferencias en círculos profesionales y en instituciones culturales de Caracas. Luego vino la muerte de Gómez y el nuevo régimen, estimulado por el planteamiento de las convenciones del magisterio, ha iniciado experiencias en gran escala. Hizo venir en 1936 a un destacado grupo de profesores chilenos, entre los cuales había varios profesores de educación secundaria: Oscar Vera, Horacio Aravena, Parodi Palma y un prestigioso núcleo de profesores de educación primaria: Daniel Navea, Salvador Fuentes Vegas, Manuel Mandujano y el propio Beltrán Morales fue contratado. Esta misión organizó varios cursillos de orientación y de mejoramiento profesional. Los profesores de primaria estuvieron siempre al lado de los

maestros y en las giras de propaganda educacional y de organización que promovió la FVM en 1936 y 1937 estuvieron siempre presentes, dejando oír su palabra densa y preocupada.

Abierto el camino para las realizaciones prácticas, caldeado el ambiente, ya era posible pensar en una experiencia más amplia y propiciada por el gobierno nacional, y al efecto fue contratado en Uruguay el profesor Sabas Olaizola, cuya labor renovadora, desde la Escuela Experimental de Las Piedras que dirige en aquella nación hermana, es conocida ampliamente en América y Europa, y al cual se confió primero la organización y dirección de la Escuela Experimental José G. Artigas, modesta en su datación, pero grande en sus proyecciones y a cuyo plan, trabajo y realizaciones se refiere este libro.

Meses después se funda la Escuela Experimental Venezuela y se encarga a Olaizola de su dirección, al frente de la cual vienen cumpliendo una verdadera obra. Lástima grande da que esta escuela, cuyo costo y organización son significativos, no sea aprovechada como escuela de prácticas para las escuelas normales y para formación y orientación de los futuros maestros en cuyas manos habrá de ser entregada la dirección y el trabajo de las escuelas venezolanas. Es de desear la organización de un plan meditado y uniforme para que la Escuela Experimental Venezuela, con sus grandes recursos técnicos, contribuya a formar el espíritu de nuestros estudiantes normalistas, aprovechando así la experiencia y orientaciones de su director.

En un plano de amplias proyecciones es necesario hablar aquí de la Nueva Escuela rural venezolana, que está naciendo apenas y cuya orientación ha sido confiada al compañero Luis Padrino, quien después de dos años de estudios en México regresó al país, deseoso de darse íntegramente a la obra de crear una verdadera escuela rural venezolana. En este propósito lo encontramos afanosamente ocupado y los centros de experimentación rural y la Escuela Normal Rural de El Mácaro y la Escuela Rural Tamanaco son su obra, que estamos seguros dará magníficos frutos en un porvenir no lejano.

La Nueva Escuela rural venezolana es una escuela de vida y de trabajo, puesta al servicio de la comunidad y capaz de formar hombres amantes de la tierra y capacitados para la explotación de la riqueza nacional. Nos ahorramos de hablar de estas experiencias de escuela renovada en Venezuela, porque a ellas dedicará un libro el compañero Padrino y que aparecerá dentro de poco.

Para los maestros venezolanos, la escuela renovada no consiste sólo en una transformación de métodos y procedimientos. Estos apenas son medios. Para nosotros la escuela renovada es la creación de un espíritu. Si la escuela antigua fue expresión de regímenes autocráticos, la educación renovada, que aspira a incorporar a todos los hombres a la vida libre de la colectividad, es democrática, y por tanto pide la intervención de los alumnos a su propia educación, dejando al maestro la función de guía inteligente, que condiciona la experiencia y hace factible una autodirección de los espíritus infantiles, que marchan a la integración. Pensamos que sólo se aprende lo que se practica y por ello auspiciamos la introducción de las prácticas democráticas en la escuela; pues como dice un gran educador norteamericano:

Si el mundo ha de ser democrático, el pueblo precisa aprender a serlo; y cualquiera que sea el régimen educativo será preciso que se enseñe eso, en cualquier lugar, de cualquier modo. Hay un modo de enseñarlo: la escuela precisa practicarlo.

Venezuela, después de sus regímenes autocráticos sucesivos, se inicia en la vida democrática. Hay una fuerza ascendente que viene del pueblo mismo y la escuela ha de acoger esa corriente para encausarla y proyectarla hacia el futuro, en un deseo de integrar la Venezuela que soñamos, que está en la aspiración de todo venezolano progresista. El camino de la democratización y del servicio social de nuestros centros educacionales está en la orientación de la escuela renovada, que como una indicación de futuro comenzamos a vislumbrar en Venezuela.

Escuela para la libertad y el autogobierno, de desenvolvimiento pleno para el servicio de la colectividad, porque no hay vida plena sino dentro de la comunidad a la cual se vinculan nuestros intereses y nuestras aspiraciones.

La presente obra es una mera exposición descriptiva, es la simple recopilación de una serie de artículos publicados en la página “La escuela, el niño y el maestro” que aparece todos los jueves en el diario *Ahora* de esta ciudad y cuya redacción me está encomendada. Casi todos se deben a la pluma del compañero Luis Padrino. Se le ha conservado su redacción primitiva y su estilo periodístico. No persigue otro propósito que el de hacer conocer a nuestros colegas del interior del país y a los educadores de América y de Europa, dándolos en un solo haz, los esfuerzos educacionales realizados en Venezuela, gracias a los empeños combinados del gobierno nacional y del magisterio, que agrupado en la Federación Venezolana de Maestros viene luchando desde hace ocho años por una escuela mejor, “según la ciencia y el buen sentido”, como expresa Ferrière, y puesta al servicio del pueblo, para responder al lema con que exalta sus luchas: “Por el niño y por la escuela, por la cultura patria.”

LUIS BELTRÁN PRIETO FIGUEROA

SABAS OLAIZOLA, MAESTRO RENOVADOR

Hace tiempo que en la América hispana un hervor de inquietudes va remozando los campos intelectuales. La lucha por una cultura autóctona, por un modo nuestro y adecuado a nuestra estructura social, económica e intelectual, va espigando en los surcos, y lo que ayer fue sólo aspiración de labradores es hoy una realidad en los frutos. América quiere —tiene derecho a ello— crearse su propia cultura, lo que no significa desprecio de lo universal e imperecedero de las otras culturas, de los elementos fundamentales del pensamiento humano, sino una cultura hecha para nuestro medio y por nuestros hombres y mujeres; nosotros debemos ir a la recreación por adaptaciones sucesivas, por investigaciones y sondeos en el espíritu continental, en la propia realidad, de lo que pudiéramos llamar el modo cultural americano, el estilo vital que distingue a un pueblo de otro, que da fisonomía a una raza. Pero para hacer realidad esta aspiración es indispensable formar un equipo de hombres, investigadores tenaces, de espíritu libre, capaces de romper normas y moldes para seguir su propio ritmo, hombres nuevos de América, que busquen en la naturaleza, vivero inagotable de energías, los elementos vivos de sus creaciones: obreros, artesanos, descubridores y artistas, inventores, pensadores y poetas que encuentren motivos para obrar y la raíz de sus pensamientos y de sus sueños en el vasto escenario de la tierra americana. Aspiración esta que nos lleva a la fuente primera de toda creación social, de toda aspiración humana: la escuela, que por medio de la educación es capaz de darnos ese equipo de hombres. Se me dirá, no obstante, que los grandes hombres, los transformadores, se han formado fuera de la escuela y a

pesar de la escuela, pero esto sólo se explica porque la escuela tradicional no estaba hecha para la libertad sino para la sumisión, no fue creada para el pensamiento que se elabora y crea en la actividad libre y espontánea, sino para la adquisición memorística del pensamiento elaborado. Pero no es a esa escuela a la que quiero referirme sino a la escuela activa, hecha para dar satisfacción a los intereses del niño y no para aprisionarlo y anularlo; la escuela que siguiendo el ritmo de la vida va favoreciendo la expansión y el crecimiento de los espíritus creadores y libres; esa escuela de la que es altísimo representante en Indoamérica Sabas Olaizola, maestro integral que ha comprendido e interpreta en los hechos los anhelos americanos y se ha dado a trabajar con ahínco por esa escuela humana y salvadora, que habrá de darnos la fisonomía propia.

Sabas Olaizola, maestro uruguayo, con el acopio de ciencia y de verdad, pero sobre todo con una sensibilidad y un espíritu comprensivos y humanos, con alma de artista, se ha dado por entero a la tarea laudable de arraigar en América la escuela activa, por la cual luchan denodadamente los maestros progresistas del mundo entero. Después de estudiar en Europa al lado de los grandes maestros, después de ver y experimentar en las tierras extranjeras esa difícil ciencia de la escuela “según la ciencia y el buen sentido”, se reintegra a su patria, donde con el apoyo decidido del doctor Santín Carlos Rossi, presidente que fue del Consejo Nacional de Educación de su país, continúa su interrumpida labor en su Escuela Nueva de Las Piedras, burgo distante pocos kilómetros de la ciudad de Montevideo. No es su escuela una copia servil de una Escuela Nueva cualquiera de Europa o Norteamérica, ni en ella se aplica un método escogido al azar entre las muchas técnicas modernas. Allí se aplica el método de los Centros de Interés de Decroly, en sus líneas generales, con inteligentes modificaciones sugeridas por otras técnicas como el Plan Dalton y el Método de Proyectos, pero sobre todo aconsejadas por la práctica y por el medio.



ADOLFO FERRIÈRE VISITANDO LA ESCUELA EXPERIMENTAL DE LAS PIEDRAS, URUGAY, ACOMPAÑADO POR EL EXTINTO DIRECTOR DE EDUCACIÓN DR. SANTÍN CARLOS ROSSI, POR EL DIRECTOR DEL PLANTEL Y OTRAS PERSONALIDADES.

Clara, alegre, armoniosa, como el espíritu de su creador, la Escuela Experimental de Las Piedras es una vida desbordante y creadora; dentro de la comunidad es un estímulo y por ella se incorporan a la vida del arte, de la ciencia, a la alegría plena, los vecinos del barrio. Los chicos aman la escuela y amándola, hacen que sus padres la sientan también suya. La escuela es una prolongación de la colectividad, es la comunidad misma, y así ha de ser, porque la escuela que vive aislada y solitaria, sin contacto con la comunidad, sin preocupaciones por los problemas de esta, es un organismo muerto que la resaca arroja sobre las playas desiertas.

En la Escuela Experimental de Las Piedras tienen amplia aplicación al principio biológico de *actividad* y al principio social de *comunidad*. Por el primero, el niño, dirigido por sus propios intereses, satisface sus necesidades vitales en el aprendizaje, es decir, que a diferencia de la escuela vieja, que obraba de afuera hacia dentro, aquella, siguiendo el principio funcional, obra de dentro hacia fuera, por la apropiación que hace el espíritu de las cosas que le son indispensables para desarrollarse, crecer y crear. Por el principio

de comunidad, la escuela y el niño se insertan, o mejor, se conjugan en el medio ambiente para dar y recibir influencias, para vivir vida plena que no se logra sino en el contacto con la comunidad. Así, la escuela se perfecciona y coopera en el mejoramiento de la colectividad. La escuela misma es una comunidad de vida y de trabajo, orgánicamente estructurada. Sólo la escuela organizada como “comunidad vital” con vida patriarcal, nos dice Olaizola en una de sus obras, en contacto con la naturaleza y sus transformaciones primitivas; en relación con las manifestaciones más amplias y más plenamente modernas de la vida social y económica actual; actividad con propios fines; coordinación de las vivencias espirituales sobre los objetivos de significación en la vida; plenitud de acción, respeto, estímulo, afirmación de la personalidad humana en función de las adaptaciones necesarias, hará conocer la vida actual a los educandos, porque sólo lo que es vivido es aprendido.

De la Escuela Nueva de Sabas Olaizola nos hablan Adolfo Ferrière, el más grande y decidido propulsor de la escuela activa en el mundo; Amelia Hamaide, colaboradora de Decroly y actual directora de la Escuela de l'Ermitage, en Bruselas; George Roumá, el gran maestro belga; Juan Calo, destacado pedagogo italiano y una gran multitud de maestros y visitantes entusiasmados con esta notable realización pedagógica a la que concurren maestros y visitantes de todos los países. Pero la mejor definición de la Escuela Experimental de Las Piedras nos la da su propio creador en los treinta puntos en que resume las directrices seguidas y los resultados alcanzados y que forman un capítulo de la magnífica obra de Olaizola titulada *La Escuela Nueva en el Uruguay*. Allí nos da hechos concretos, realizaciones de un ideal que hizo exclamar a Ferrière: “Ud. es feliz, Olaizola, por haber concebido un ensueño con arreglo a la psicología biológica y haber logrado encarnarlo en la realidad.”

Cuando dijimos al principio, la Escuela Experimental de Las Piedras no es una imitación, es una creación, una adaptación de los principios a la realidad americana, inteligentemente hecha por Sabas

Olaizola, y no podía ser de otra manera, porque cada maestro verdadero, y sólo lo es quien es capaz de crear, tiene su estilo, su método y aun trabajando con los métodos ajenos, con las ideas de otro, les imprime una fisonomía nueva, un color propio que emerge del espíritu de quien los usa. Un método es cosa muerta en las manos de un maestro inhábil, pero es un instrumento maravilloso de creación en las manos de quien sabe usarlos, lo que viene a hacer valedera la expresión: “El maestro es el método”.



ESCUELA EXPERIMENTAL “JOSÉ G. ARTIGAS”

La Escuela de Las Piedras, como la Escuela de Malvín y la Escuela Progreso y las múltiples reformas realizadas en Uruguay en educación fueron la cristalización de un movimiento de ideas que encontró en Santín Carlos Rossi un padrino eminente, entusiasta y decidido; fueron la culminación del pensamiento renovador de José Pedro Varela, que en las últimas décadas del siglo pasado daba el grito de alarma acusando el mal que producían las escuelas anquilosadas dentro del pensamiento viejo de la edad colonial. Estas escuelas nuevas fueron una lógica consecuencia del movimiento anterior y su precursor, José Pedro Varela, es seguido, aunque superándolo con una visión más clara y con un método más científico, por Sabas Olaizola, Emilio Fournie, Hipólito Coirolo, Emilio Verdesio, Débora Vitale D'Amico, Olimpia Fernández Lascano, Blas S. Genovese y otros no menos esforzados continuadores de la obra, obra que ha estado en peligro de perecer porque al espíritu

amplio y comprensivo de Santín Carlos Rossi sucedió en la Dirección del Consejo de Educación la mentalidad de Claudio Willimann que quiere que las escuelas de su país, que fueron norma y ejemplo en América, retrocedan a su antiguo quietismo, a una remota edad media del aprendizaje mecánico insustancial; que quiere las escuelas sin nombres de países hermanos, que prohíbe se canten himnos de países americanos en las escuelas uruguayas; que pone en entredicho las correspondencias interescolares de los niños del continente con los de su país y se indigna porque en los cánticos escolares figure la palabra amor. Pero por encima de ese instinto primitivo de destrucción flota el espíritu creador del magisterio uruguayo, y la mente guiadora de José Pedro Varela; allí están para combatirlo Hipólito Coirolo y los maestros que desde la Unión del Magisterio Uruguayo trabajan por una escuela humana, para la libertad y el amor, y desde donde puedan tender las manos temblorosas de emoción los niños uruguayos a todos los niños de América, en un fraterno gesto por la integración espiritual del continente.

Sabas Olaizola está entre nosotros. Contratado por el gobierno venezolano abandonó temporalmente y con permiso del gobierno de su país, su Escuela de Las Piedras para poner al servicio de un país hermano su ciencia y su experiencia. Ya lo tenemos al frente de la Escuela Experimental José G. Artigas, creada especialmente para él, experimentando, adaptando, creando. De su labor generosa y desinteresada mucho de bueno se derivará para la educación venezolana.

No quiere Olaizola repetirse o imitarse a sí mismo, por eso la Escuela José G. Artigas no será un doble de la Escuela de Las Piedras. Esta, nos dice, es una escuela uruguaya, y aun cuando el medio es más o menos el mismo y sus necesidades son más o menos semejantes, hay sin embargo multitud de modalidades especiales que es necesario tomar en cuenta. La escuela ha de adaptarse al medio, aprovechando las condiciones favorables para la obra educacional y obrando sobre las desfavorables para transformarlas en influencias saludables. Sin este segundo aspecto la labor social de la escuela carecería de significado. Por eso, en la Escuela Artigas,

piensa Olaizola dejarnos una Escuela Nueva venezolana, semillero de inquietudes y de anhelos y desde donde los nuevos principios se abrirán camino para la salvación de la infancia y para la formación de los hombres creadores y libres que Venezuela necesita.

La labor silenciosa del maestro uruguayo, en la que cooperan un grupo entusiasta de maestros venezolanos, dentro de poco comenzará a fructificar y ojalá que sus compromisos en Uruguay le permitan quedarse mucho tiempo entre nosotros. En otra oportunidad nos ocuparemos en detalle del funcionamiento de la Escuela Experimental José G. Artigas y de los resultados obtenidos en su corta labor.

LUIS BELTRÁN PRIETO FIGUEROA

TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA ESCUELA ACTIVA

En la página del jueves 7 de abril del presente año, terminamos el comentario que dedicamos al profesor uruguayo Sabas Olaizola, director de la Escuela Experimental José G. Artigas, de la siguiente manera:

La labor silenciosa del maestro uruguayo en la que cooperan un grupo entusiasta de maestros venezolanos, dentro de poco comenzará a fructificar y ojalá que sus compromisos en Uruguay le permitan quedarse mucho tiempo entre nosotros. En otra oportunidad nos ocuparemos en detalle del funcionamiento de la Escuela Experimental José G. Artigas y de los resultados obtenidos en su corta labor.

Hoy, correspondiendo a este ofrecimiento, no queremos hacerlo en la forma escueta de un reportaje sobre dicha escuela, sino que cedemos espacio al propio director de la escuela, profesor Sabas Olaizola, quien hace la descripción y expone la teoría que fundamenta su escuela en un informe elevado al Ministerio de Educación Nacional y del cual nos ha entregado copia para su publicación. No obstante queremos significar a nuestros lectores, que terminada la exposición del profesor Olaizola haremos un reportaje vivo del funcionamiento de sus clases y del trabajo individual y colectivo realizado en los diversos grados y ambientes que las caracterizan.

El informe a que hacemos referencia es un estudio técnico-pedagógico, que bien merece ser conocido y estudiado por todos los maestros, por ello no vacilamos en reproducir íntegro el texto

del informe en cuestión; para el efecto lo dividimos en tres partes que corresponderán a tres semanas consecutivas.

A continuación, las palabras del profesor Olaizola:

Se ha cumplido un mes en la fecha (3 de marzo) de la iniciación de los cursos en esta Escuela Experimental José G. Artigas con cuya dirección se ha dignado Ud. honrarme. En esta oportunidad he creído necesario reseñar la labor realizada y destacar los propósitos que me animan para hacer efectivos los planes del señor ministro al confiarme la organización y dirección de una escuela experimental.

Definición: el tipo de escuela que se ha implantado responde al concepto universal de escuela pública renovada. Es una Escuela Nueva adaptada a las condiciones del medio escolar oficial, y a las exigencias públicas con respecto al programa de enseñanza. Se cumple así la primera condición general de un centro de educación pública, que es contemplar y ajustarse a los medios de que dispone y atender la demanda social con respecto a las necesidades culturales que debe llenar el Estado. Ninguna experiencia sería fructífera fuera de esta realidad.

El medio social: la nueva Caracas es una urbanización muy poblada. La Escuela Experimental debe pues atender la necesidad de escuela que reclama la población. La matrícula se cubrió en dos días, llenándose con exceso los puestos existentes. Los alumnos proceden de la clase social media y de la clase obrera con trabajo, correspondiendo un porcentaje más reducido a la clase muy pobre, menesterosa. La demanda de puestos es impresionante. La hay de tres clases:

a) Los que aspiran ubicar sus hijos por carecer de absoluto de otras escuelas, habiendo sido rechazados en todas por falta de lugar.

b) Los que por mantenerlos en escuelas numerosas, los consideran mal atendidos, entendiendo que pierden en ellas su tiempo.

c) Los que erogan recursos para costear el viaje a Caracas, a donde han conseguido puestos, o que pagan particularmente la enseñanza elemental.

Constituyen los tres, grupos de parecido o análogo porcentaje. Estos hechos y de acuerdo con los deseos expresos del ciudadano ministro, me han llevado a concebir la idea de realizar un plan integral de organización escolar para esta zona, cuyo primer paso debe consistir en el levantamiento del censo escolar en la nueva Caracas y en segundo término en la obtención de los locales necesarios, prosiguiendo con las medidas inmediatas de orden pedagógico y social. En mi impresión personal, la nueva Caracas con sus poblaciones adyacentes necesitan un mínimo de mil doscientos puestos escolares, ahora. Y que su población escolar no debe ser inferior a dos mil niños, o más. Contemplando esta situación, que un censo ratificaría, habría escuelas para todos los interesados de esta zona, produciéndose un sensible descongestionamiento en las escuelas Isidro Montes, Martín J. Zanabria, Agustín Aveledo y Diego de Lozada, lo que podría dar lugar a iniciar en ellas la introducción de una organización racional del alumnado, y la aplicación de la enseñanza experimental. Sobre la formación del censo propondré los medios al final de este informe.



ACTO INAGURAL DE LA ESCUELA EXPERIMENTAL "JOSÉ G. ARTIGAS". EL DIRECTOR DE LA ESCUELA PROF. SABAS OLAIZOLA DIRIGIENDO LA PALABRA; JUNTO A ÉL, GRUPO DE NIÑOS CON LAS BANDERAS DE VENEZUELA Y URUGUAY.

El personal enseñante: como lo ha resuelto ese despacho, el personal fundador de esta escuela está constituido por los maestros graduados señoritas Imeria Wiestruck, Belén San Juan, Cecilia

Vérmol, María de Lourdes Sánchez y señores Ricardo De Sola y José Schwarzenberg, y por los profesores especiales señora Laura Bó de Olaizola, en música y canto; por el señor Carlos E. Monsanto, en manualidades. Mi primera impresión sobre este conjunto de educadores es en general, satisfactoria. Son factores favorables en su modalidad la inteligencia, la rapidez en la comprensión y la excelente buena voluntad de que están dotados. Confío que, en general, secundarán dignamente la obra iniciada, y llegarán a alcanzar un apreciable grado de eficiencia, bajo nuestro lema que es: “La escuela experimental debe dar el más alto ejemplo en todo.”

El local escolar: las obras de adaptación practicadas en la Quinta “Claribel” han transformado a esta en un local agradable, higiénico, bien iluminado, de ambiente familiar, alegre. Consta de cuatro salas, tres de amplitud suficiente y una amplia de 14 por 5 m de ancho, que sirve para ambiente de grado, para la enseñanza musical y para auditorio de los actos culturales que se celebran semanalmente con objetivos que expresaré más adelante. En la actualidad funcionan dos grados en esa sala y en caso de demorar la realización del plan de ampliación de servicios escolares de esta zona que exige el alquiler de nuevos locales, se necesita inmediatamente practicar la construcción de un nuevo salón, a fin de no inutilizar el local como auditorio para el tipo de escuela cuya concepción integral procuro realizar. Posee en la actualidad un patio descubierto, debidamente arreglado con granzón, y se le ha agregado últimamente un campo escolar de 20 por 26 m lo que da una superficie de más de 500 m² que se destinará a huerto escolar educativo y a plaza de deportes para los alumnos.

El alumnado: no sé si por vivencia dominante de mi ánimo de educador, o porque así ocurre en la realidad, tengo la impresión viva de que lo mejor que he podido apreciar como conjunto de fuerzas coherentes, hondamente enraizadas en esta tierra, son los niños venezolanos. Revélase en ellos la raza que pudo hacer milagros y locuras magníficas para sí y para los demás. Son los niños vivaces, de

continente respetuoso, joviales sin chanza, en general, y se entregan a sus empresas con interés y dignidad. Tipos de empresas, se duermen con la labor pasiva, y dados a la comprensión inmediata y violenta, llegan en realidad desde una zona paideumática de adivinación; sus juicios son predominantemente mágicos y por ello oscilan entre el prejuicio y lo objetivo, inclinándose más a lo primero. Necesitados de dilatados mundos culturales para sus energías poderosas, debe ofrecérseles los amplios y auténticos círculos de la ciencia, del arte, de la moral, del trabajo social y de las satisfacción de la vida armónica de los grupos sociales afines. La escuela debe alimentar las fuerzas primordiales de la raza, darles cauce y rumbo, sin olvidar, sin descuidar, las normas también primordiales de donde nacieron.

El plan de enseñanza. Centros de Interés y comunidad: un extenso movimiento pedagógico moderno se caracteriza por la transformación de la enseñanza tradicionalmente concebida como instrucción por asignaturas, en coordinación del contenido cultural teórico de esas asignaturas, basadas en Centros de Interés, esto es en motivos alrededor de los cuales se congregan variadas nociones, que adquieren los alumnos en forma más orgánica, sin duda. La expresión Centros de Interés posee esa magia de las frases cinceladas, felices, que se incorporan a la historia humana, y elevan tras sí un mundo de significaciones y alcances, tan variados, y dispares a veces, pero que sin embargo conforman a todos, y facilitan el progreso, sin duda alguna. Mucho es andar ya, cuando las escuelas consiguen vivificar la enseñanza, dándole siquiera ese sentido orgánico que significan los Centros de Interés. Aún en el terreno puramente intelectual y teórico representan un avance estimable. Tal ocurre con la reforma de los programas argentinos por ejemplo, en lo que se correlacionan las materias alrededor de temas, denominados allá “asuntos”. Pero debemos indicar que, toda organización escolar basada exclusivamente en la instrucción intelectual, es incompleta. Conviene advertir pues, que a esta altura de la evolución pedagógica, los Centros de Interés constituyen piezas fundamentales,

partes integrantes, sectores de una más amplia configuración educativa que está constituida por la comunidad de trabajo y de cultura que debe ser la escuela. Por ello, y por otras razones propias del ambiente, que en su lugar mencionaré, me he retraído expresamente, en lo relativo a sistematizar extensos planes de concentración de acuerdo con los cánones doctrinarios, y en general me he abstenido de realizar ese despliegue ingenuo de energía que el maestro bien inspirado pero solamente provisto de doctrinas, realiza en sus primeros ensayos de innovación. Siguiendo a Decroly y a Dewey, concebimos los Centros de Interés como formas didácticas en que la experiencia teórica, denominada *saber*, nace de la experiencia vital, que se llama *vivir*. Pero esta experiencia plena de sentido que es el vivir, no da solamente sectores de experiencia teórica. Están en ellas todas las formas vitales primordiales, que dan fundamento a la cultura: el trabajo, la técnica del producir económico, el reino de la armonía moral, el mundo imaginario del arte, la conciencia social. Debe pues la escuela partir de una coordinación de tales vivencias de sentido para formar un medio educativo pleno de significación en el alma del niño, donde este realice la experiencia real de los auténticos valores de la cultura.

Estos valores deben ser incorporados al espíritu del educando, y para ello necesita vivirlos. Partimos del principio de que el niño viene dotado de impulsos y de disposiciones que lo presentan como un centro de acción dirigido hacia su crecimiento espiritual por una continua incorporación de valores a su alma. El valor, es decir, la experiencia estimativa es pues el fundamento moral de la educación, y es una fuerza fáctica, que obliga al educador a operar con auténticas formas vitales, presentada a las jóvenes generaciones al acervo de la cultura típica directa, inmediata y realmente concebida.

En esta concepción, los programas, las lecciones tradicionales, los textos, las actividades puramente escolásticas, no son hechos culturales por sí mismos, y como métodos docentes sólo sirven de interferencia entre la realidad espiritual de la cultura y el alma del

educando: programas y textos por ejemplo, pero no como materia de educación. Despliegue de la energía vital en el trabajo directo, de rendimiento social: agricultura, construcciones, cuidado de animales, industrias elementales, cooperativas como tipo de intercambio productivo, son factores de incorporación en el educando del sentido económico de la cultura y de los valores de la vida social, y deben ser considerados tan importantes para la educación urbana como se indican para la enseñanza en los medios campesinos.

Observación directa y controlada para la educación científica: experiencia auténtica del sentido teórico, ahondada, que lleve a la raíz de la confianza en la hallada verdad científica sobre el prejuicio o el error, sobre todo en el orden biológico y en el higiénico, donde predomina, según lo he observado, en el medio popular, un concepto mágico de la realidad, servicio vital del saber, al orden técnico de la civilización, y en general toda normatividad de la ciencia sobre los valores vitales. Así en otros órdenes de la cultura.

Con estos fundamentos, bosquejados brevemente, ha quedado implantado un orden de cosas en esta Escuela Experimental José G. Artigas, que aspira a transformarse, en la medida de las posibilidades y factores de todo orden, en un auténtico medio educativo, pleno de sentido.

De acuerdo con mi experiencia y con las necesidades generales y locales apuntadas, el plan educativo ha quedado así constituido:

Está organizada la escuela como un lugar de vida para los niños y para los maestros, donde son presentados a los primeros los elementos orgánicos de la cultura típica del ahora, debiendo intervenir aquellos en la elaboración de esos elementos para su incorporación autoeducativa.

El maestro encuentra aquí, además de un puesto administrativo, un elevado objetivo para su destino y una aplicación racional para sus dotes y capacidades.



LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LA ESCUELA EXPERIMENTAL "JOSÉ G. ARTIGAS". BANDA INFANTIL Y GIMNÁSTICA RÍTMICA REALIZADA YA EN LOS PRIMEROS MESES DE FUNCIONAMIENTO.

De acuerdo con nuestras posibilidades, los grupos han sido formados así: un primer grupo: dos segundos años, A y B, por rendimientos homogéneos momentáneamente; un tercer grado, y un grado formado por los grados superiores: cuarto, quinto y sexto, con predominio en 80% del quinto grado sobre el cuarto y el sexto reunidos. Atribuyo este hecho a las particulares exigencias de los exámenes escolares con los grados cuarto y sexto, lo que ha hecho retraer a los alumnos de esos grados residentes en la zona, por hallarse ya avanzado el año escolar y por temer seguramente los interesados un resultado desfavorable en las pruebas. Aquí empieza a hacerse sentir el primer efecto del sistema de exámenes sobre la enseñanza experimental¹. Conspirarán siempre estos sobre todo sistema realmente educativo que organice la escuela moderna, por cuyo motivo considero en principio necesaria su supresión, a fin de dejar en libertad a la escuela para adoptar formas racionales de trabajo que no sean

1. Nota: el *Decreto 321* de 1946 respondía a esa nefasta realidad de los exámenes. Esto lo dice Olaizola en 1938.

los de pura memorización o verbalismo dogmático. Solamente en segundo grado ofrece esta escuela una oportunidad de clasificación del alumnado por capacidades, y así se ha hecho en forma adecuada a la premura con que hubimos de organizarnos.

Nuestro plan de enseñanza se basa en los principios que he confirmado a través de muchos años de experiencia. Unidad vital de la escuela, con un conjunto de fines propios; unidad espiritual del proceso didáctico: Centro de Interés, unidad orgánica de las esferas de la cultura: maestros de ambiente, en vez de maestros de grado. Este plan de acción docente que adopta los fundamentos de la escuela del trabajo, los Centros de Interés y el ideal de la escuela como unidad embrionaria (Dewey) es el resultado de las diversas adaptaciones que a través de quince años de experimentación he alcanzado en Las Piedras (Uruguay). Lo considero sin modestia (y ya se verá por qué) como un desiderátum para el tipo de escuela renovada, es decir, para una escuela oficial, tal la definí al principio de este informe.

A ese plan que he ideado y aplicado en Las Piedras y le he dado forma en la Escuela Experimental José G. Artigas, desígnolo con el nombre de Plan Venezuela–Uruguay en homenaje a estas patrias hermanas cuyos problemas educacionales ocupan totalmente mi espíritu, y consiste en lo siguiente:

Plan de trabajo de la Escuela Experimental José G. Artigas. Su orientación y contenido

Dado el Centro de Interés que han de encarar los educandos, no se desarrolla aquel bajo la dirección de un solo maestro de grado, como ocurre generalmente, sino que los niños realizan sus actividades en ambientes adecuados a los niños y guiados por maestros vocacionales en las actividades de esos ambientes. Por ese motivo, por cada tres grados existen tres o más ambientes, donde trabaja, a saber: un laboratorio, donde se dispone de lo necesario para practicar observaciones del material o de los hechos presentados; un taller

para las manualidades, la experiencia matemática y las labores de huerto, etc.; y un aula o biblioteca para los ejercicios literarios, un auditorio y teatro infantil para la música y dramatizaciones. Queda suprimido el maestro de grado, pero no es una enseñanza especializada por materia la que se da a la manera del Plan Dalton, sino que, girando todas las actividades alrededor de los Centros de Interés de la sociedad escolar, resulta un juego orgánico de actividades culturales, eficientes, y que permite ahondar de acuerdo con el interés del niño y la capacidad del maestro, el respectivo campo de acción de la enseñanza.

Con este plan quedan resueltos muchos inconvenientes propios de la escuela latinoamericana:

a) La preparación del maestro no permite dar carácter de cultura auténtica a todas las actividades que la escuela, o el trabajo, o la ciencia, o el arte, o la vida social flanquean. Este plan permite que en una escuela se formen valores vocacionales: maestros investigadores, organizadores, plásticos, músicos, etc.

b) El problema del local escolar, que en América, y principalmente en Venezuela, está por resolverse, tiene así un plan nacional.

c) El mobiliario escolar alcanza una solución, por el momento magistral, cuando se halla precisamente en un “punto muerto”. En efecto: se ha combatido el uso de los pupitres escolares y han sido sustituidos por mesas colectivas en las escuelas comunes, empeorándose la situación, pues los pupitres escolares sirven magníficamente para escribir, leer y escuchar mientras que las mesas colectivas no son buenas para esas cosas y en las escuelas donde solamente se hace eso, están mal.

La solución es pues, la de nuestro plan: un mueble para cada ambiente, adecuado a su función; mesas de observación, muebles de laboratorio; mesas colectivas para el taller; pupitres escolares para el ambiente donde el niño debe leer y escribir. Este plan, bosquejado aquí en forma incompleta, se realiza en la Escuela Experimental José G. Artigas, con tres grupos de alumnos, que pasan sucesivamente por los tres ambientes: Laboratorio, Taller, Aula.

Permanecen en los ambientes un período de más de una hora y prosiguen la consideración del mismo tema en distinto salón a cargo de otro maestro. Los maestros son hijos en su ambiente, y los grupos rotan.

Laboratorio: este ambiente está a cargo del maestro graduado señor José Schwarzenberg, y ha sido dotado de un mobiliario que se va haciendo cada vez más adecuado. Consta de una mesa de observación, recubierta de azulejos blancos, y de cinco mesas circulares de caoba lustradas al negro por indicación del ciudadano ministro, con cuatro asientos tapizados cada una, todo en tubo de hierro, pintado al blanco.

Ha sido provisto de microscopio, lupas, balanza de laboratorio y otros medios adecuados, así como de una pequeña colección de obras científicas para el maestro y los alumnos. Una vez completado su mobiliario, dará sin duda la impresión de dignidad que se busca para elevar las almas y dar un ámbito para las vivencias primordiales que suelen expresarse en la curiosidad infantil.

Un estante rústico acaba de ser incorporado, y lo destinamos totalmente para uso exclusivo de los niños a fin de que en él coloquen el material de trabajo que van reuniendo.

Nuestro Taller: consta de dos aspectos. Uno destinado a la medida, es decir, al aspecto cuantitativo de la observación lo que da lugar a la enseñanza del cálculo, siendo el maestro de este ambiente responsable del programa de esas técnicas, pero siempre en función del sentido de la observación o del trabajo. A cargo de este ambiente se halla la maestra graduada señorita Cecilia Vérmol, quien dirige asimismo las manualidades femeninas. El otro aspecto está representado por las manualidades a cargo del profesor Carlos E. Monsanto. Este profesor, como el de música y canto, atiende las actividades correspondientes a su cargo en toda la escuela. Ha sido provisto de mesones para el trabajo colectivo, de un rincón para la medida, especialmente, y de un ámbito adecuado para las labores de las alumnas en costura. Su mobiliario está a completarse.

El Aula o Biblioteca: cultívase en ese ambiente la lengua materna y la cultura histórica, debidamente coordinada con los complejos

que sirven de eje a los planes de trabajo. Está dotado de pupitres unipersonales, de uso en las escuelas comunes. Ese mobiliario, si no el más acorde con el espíritu general de la escuela, es no obstante bueno para los fines y el carácter de las actividades de este ambiente. A fin de no encarecer el costo de la escuela, puede adoptarse los pupitres para estos ambientes en la escuela venezolana renovada, agregando a la clase una o dos mesas colectivas: simples mesas sobre caballetes para diseños y trabajos en grupos. Esta sala está a cargo de la señorita Imeria Wiestruck que se responsabiliza en el particular de la capacitación de los alumnos en lectura, escritura, idioma nacional e historia. Como un ejemplo práctico, transcribo a continuación los primeros programas de ideas asociadas, y algunas instrucciones que se formularon para la Escuela Experimental José G. Artigas.

Centro de Interés: nuestra escuela

Laboratorio (señor Schwarzenberg).

Observación medida del local escolar: sus condiciones generales; construcción; dependencias utilizadas; capacidad; aireación; ventilación; luz; agua; servicios higiénicos, su uso adecuado, cooperación para conservarlos (organización del cuidado); situación en la localidad; plano del barrio.

Necesidades para las cuales sirve: demanda de puestos; proyectar un censo escolar en Catia; cooperación del vecindario.

Asociación en el espacio: necesidades escolares de Venezuela; distribución de escuelas en el país; las Misiones Escolares rurales.

Medida (señorita Vérmol).

Taller: proyectos: levantar un plano correcto del salón; levantar la planta del local escolar; superficie y volumen en cuarto, quinto y sexto grado de las salas de clases; construir el metro cúbico desarmable.

Diagrama y construcción del salón en cartulina; construir un mapa de toda la escuela en cartulina a escala.

Modelado: construir toda la casa en arcilla (libremente), ejercitación matemática de acuerdo con las exigencias del programa.

Formación de la cooperativa de consumo de artículos escolares.



UN AMBIENTE DE TRABAJO: LABORATORIO.

Aula-asociación en el tiempo: la evolución de la escuela venezolana

○La educación entre los indios:

No existían escuelas.

Los padres enseñaban a sus hijos. Aprendían lo necesario para vivir. Los hombres se preparaban especialmente para la guerra.

○La escuela en la época colonial:

La enseñanza a cargo del clero.

Importancia que se daba a la gramática, el latín y la religión. Descuido de la enseñanza primaria.

Fundación de la Universidad de Caracas.

Educadores: Bello, Simón Rodríguez.

o La escuela desde 1810 a 1815:

La escuela durante las guerras; 1870, fecha de la declaración de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria.

Educadores: Agustín Avelledo, Paz Castillo, Sánchez, Granado.

o La escuela desde 1935 a 1938:

Instituto Pedagógico.

Organización y fundación de escuelas primarias.

Cine educativo. Misiones rurales.

Escuelas de enfermeras escolares.

Correo escolar y escuela experimental.

Expresión abstracta:

Trabajo de los alumnos con relación a estas diferentes etapas de la escuela venezolana. Composiciones a la escuela.

Estudio de Andrés Bello.

Recitaciones.

Temas sacados de asuntos de esta escuela: la Fiesta de los Viernes, llegada de los animalitos, el periódico mural.

Charadas y adivinanzas con motivo de la misma escuela.

Programa de ideas asociadas

Primer grado.

Preparación del ambiente: colocación del péndulo; colocación en la pared de una guarda para ser decorada por los niños; colocar las frases de lectura en la pared; ilustraciones, flores y plantas; formación de un estante para colocar material traído por los niños.

Plan de trabajo.

Centros de Interés: mi escuela.

Procesos.

Observación del local escolar: cómo lo ven los niños, qué parte les llama más la atención, su sala de clases (cómo está hecha, sus partes), lugares para jugar, para beber agua, para servicios higiénicos, indicación del uso de cada sitio y comportamiento del niño en ellos.

Observación medida: medición del salón en pasos; comparación con otros salones por su tamaño; medir por brazos las paredes del salón; calcular su altura tomando como medida de unidad la altura del niño; distancia en pasos para llegar desde la entrada hasta el salón; tiempo que demora el niño en recorrer esa misma distancia u otras calculado por el péndulo de un segundo. Se dirá: “Tantos segundos demora...”, etc.

El niño escribirá en sus cuadernos la frase referente al acto de medición practicada con la cantidad obtenida y esa cantidad se tomará como base para ejercicios aritméticos.

Rendimiento: diariamente la clase medirá y hará varios ejercicios de numeración, suma o resta, según el programa cultural (todo debe aparecer en el cuaderno); el cálculo oral se hará paralelamente a las mediciones.

Expresión concreta: los alumnos dibujarán en colores su escuela, su sala de clases, sus actos escolares, como asimismo sus mediciones y sus juegos; modelado en arcilla con esos mismos temas u otros vinculados al Centro de Interés.

Expresión abstracta: lectura, escritura; presentación de frases: “mi escuela es muy linda”; “mi sala de clase mide... pasos”; “estoy en la Escuela José G. Artigas”; “mamá está contenta”.

Formación del libro de lectura

Lenguaje: recitación de un poema, narración de un cuento que pueda ser dramatizado, descripción de una lámina adecuada que luego quedará fijada en el salón si es posible.

Cantos y juegos rítmicos: música selecta y juegos rítmicos tomados del antiguo acervo musical de occidente.

Asociación en el espacio: presentación del planisferio; mostrar grabados de algunos pueblos típicos, fijándolos luego en dicho planisferio, donde sabrán los niños nombrar y señalar la nación o lugar correspondiente.

Local: ubicación de la escuela con respecto al hogar de cada niño y viceversa; puntos cardinales; nombre del lugar y sus calles (por ejemplo: ubicación de Catia, Caracas y Venezuela); dónde nació el niño, qué nacionalidad tiene (debe responder el alumno).

Vida moral: toda incidencia o inadaptación debe servir para comentarla entre todos los niños y maestros. Indefectiblemente, de cada acto de esa naturaleza debe surgir una medida de carácter general que se le llamará ley; será escrita y fijada en la pared y su cumplimiento estricto será perseguido por los maestros de la clase, invocando esta cada vez en caso de transgresiones.

El texto de la ley debe ser redactado verbalmente por los niños y solamente corregido en los defectos de forma por el maestro.

Obligaciones: para el mejor orden y mantenimiento de la comunidad se distribuirán las tareas por equipos y comisiones (entre los niños): regar el jardín, ordenar y embellecer el salón, disponer el material de trabajo, etc. El maestro hará que no se produzcan excepciones en el cumplimiento de los deberes, es decir, que cada niño cumpla siempre.

Conversación moral: sobre el hogar: qué hacen los padres del niño mientras él está en la escuela; trabajos y sacrificios de los padres; deberes de los hijos: diligencias para venir a la escuela, aplicación, cariño y atención para con sus padres. Estimular en el niño el nacimiento del sentido del prójimo como base para la armonía en la vida social: hogar, escuela, calle, etc.

Segundo grupo:

Complejo de la escuela:

Medida: cantidad de útiles disponibles: lápices, cuadernos, tizas; sus precios; inventario; juego de comercio; problemas reales que se producen en la escuela sobre el consumo de útiles.

La cooperativa; precios de venta; valor de las acciones; operaciones fundamentales; perfeccionar la suma; progresiones; resta con dificultades; multiplicación por 2, 3 y 4; división oral.

Lunes 21: el mobiliario; su observación, medida, asociación y leyes para su cuidado.

Vida social de la escuela

La escuela fue inmediatamente organizada como comunidad educativa ya que cumple fines vitales, como son los del mantenimiento de un orden social con jerarquías, valores y necesidades funcionales creadoras en lo cultural. Las primeras dificultades surgidas fueron ya consideradas en asambleas de alumnos y maestros, llegándose a dictar las primeras leyes orgánicas de la colectividad escolar. En cuanto a las actividades culturales propiamente dichas, tuvieron desde las primeras semanas una aplicación de orden social: realizáronse los actos culturales de la labor semanal en todos los ambientes y grados, y en los de la educación musical.

○ Los actos culturales semanales:

Estos actos tienen no solamente la importancia que se puede atribuir al teatro escolar y a los festivales infantiles más o menos artísticos, sino que constituyen un medio coordinador de todos los procesos educativos del grupo escolar que allí penetran en la intimidad del alma social unificada en una especie de torneo sin premio ni castigos donde los niños se muestran ante la autoridad moral de los demás; les ofrecen el fruto de su labor normal, reciben la aprobación cordial y afirman la personalidad.

Las leyes de los grados

Toda necesidad normativa en la vida de los grados y de los ambientes se resuelve por un comentario breve y la elaboración de

una ley, que una vez aprobada se fija en la pared y se respeta. Puestas a consideración de la asamblea de la escuela, las leyes toman un valor para todos los grados.

Ejemplo de leyes dictadas ya, por nuestros alumnos:

○ El cabildo:

Los servicios del orden entre los niños, cuidados de las plantas, correspondencia, periódicos, etc., están a cargo de los niños organizadores por disposición general, en una junta bajo el nombre de cabildo, que entre otros que ellos propusieron, propuse yo como homenaje a aquellos organismos coloniales donde se gestaron las primeras manifestaciones de la independencia americana.

○ La cruz roja:

El gusto por esta institución está ya desarrollado entre los escolares venezolanos y se está organizando bajo su propia dirección.

○ El periódico mural:

Nos hemos conformado con la fundación de un periódico mural que ellos redactan en una gran hoja fijada en un pizarrón en un patio.

○ Trabajos manuales:

En los últimos quince días han construido un banco rústico de carpintero y una gran jaula para sus acures que fueron muertos por los gatos antes de ocupar su habitación. En medio de su duelo proyectan dar fin a los gatos que merodean. Se ocupan de la cura de nuestras plantas y del riego del jardín.



PROYECTOS EMANADOS DE LOS CENTROS DE INTERÉS: CONFECCIÓN DE AREPAS POR LOS ALUMNOS DEL 2^º GRADO.

Labor de futuro y de necesidades inmediatas

Teniendo en cuenta la intensa demanda de puestos escolares, por falta de escuelas en la zona, podría esta beneficiarse anexando a la Experimental José G. Artigas un nuevo local, lo que permitiría la formación de un sexto grado independiente del grupo único actual de grados superiores, dándose cabida además, a otro primer año, y de ser posible un *kindergarten* típico para el sistema puesto en práctica. Más conveniente sería la construcción de nuevas salas en el mismo terreno.

Juzgo de mucha importancia la instalación de un servicio de “Copa de Leche” que se daría en la hora de los recesos, a todos los niños. Para esta iniciativa debe cooperar el vecindario, siendo ella independiente de los proyectos pendientes sobre comedor escolar en estos lugares. Se necesitaría contar con la “Leche Condensada”, que según expresión del señor ministro, posee el despacho con fines de ensayo.

La Asociación de Padres y Maestros

Se realizan ya las primeras gestiones para fundar la Asociación de Padres y Maestros anexa a esta escuela. Además de la iniciativa apuntada sobre alimentación de los alumnos, proyectándose diversas formas de utilizar la escuela como un centro de cultura pública, tales como organizar cursos de vulgarización científica, de cultura higiénica, de educación cívica, de enseñanza artística, en las horas vespertinas y nocturnas, aprovechándose de tal forma en beneficio general el material y el local adecuado de que dispone la escuela.

La formación del censo escolar estará a cargo del vecindario organizado.

Un maestro auxiliar

Tal como lo había expresado en los primeros memorandos presentados, necesita esta escuela un maestro auxiliar que atienda al movimiento administrativo diario, la vigilancia general, al público, a un mundo de pequeños asuntos, a fin de dejarme la libertad necesaria para ocuparme de la técnica fundamental, de la coordinación de programas, ser contralor de la enseñanza, en suma de los aspectos importantes de mi gestión, y poder así ofrecer el rendimiento que puedo y debo presentar en atención a la expectativa de los maestros, a sus necesidades y a los propósitos expresos de ese despacho. Así mismo necesita esta escuela una máquina de escribir para que el maestro auxiliar pueda transcribir a ese ministerio la documentación bastante abundante en los meses de actuación que tendré en este puesto, con el objeto de que se pueda luego proseguir la obra iniciada, que deseo dejar lo mejor informada posible, según mi leal saber y entender. La máquina de escribir es necesaria para la confección de lecturas infantiles, juegos educativos y material didáctico, necesarios e indispensables en este tipo de escuela.

Adjunto programas y reglamentos:

Segundo grado B.

Maestra: M. de Lourdes Sánchez.

Centro de Interés ocasional: los animales de la escuela.

Proyectos: cuidados de los acures o de las gallinas permanentemente: alimentarlas, medir su crecimiento, construir o arreglar sus refugios y averiguar el costo de su alimentación.

Observación: presentación de los acures y conversación sobre ellos, siguiendo la iniciativa de los niños: ponerles nombre, observar la alimentación que necesitan y proyectar su obtención.

Trato de los acures, de acuerdo con su carácter y constitución.

Identificación de los acures, semejanzas y diferencias con otros animales.

Observación. Medida: pesar los acures; su longitud y altura.

Asociación inmediata: respuestas a todas las preguntas que puedan hacer los alumnos mediante información suministrada por el maestro o por lecturas.

Expresión concreta: dibujo y modelado de los acures.

Expresión abstracta: historia de los acures escrita por los niños e ilustrada con dibujos de los mismos; impresión del trabajo de los niños en multígrafo para formar una lección de lectura.

Asociación: otros animales del mismo orden (roedores). Proyecto: cría de conejos. Destrucción de ratas.

Moral: leyes sobre el cuidado de los acures y el respeto a los animales.

Orden interno

La escuela experimental debe dar en todo el más alto ejemplo. Debe ser el modelo de vida educativa en toda la perfección que sea posible alcanzar; por ello, mis exigencias de organizador son extremas sin duda, pero dentro de las posibilidades de la energía disponible

correspondiente a un espíritu que se entrega con decisión y responsabilidad a una causa. Esta es la causa de la cultura humana, encarnada por las formas vitales de una nueva educación adaptable a las exigencias de una vida nacional en constante superación. En su nombre, se establece el siguiente:

REGLAMENTO INTERNO DE LA ESCUELA EXPERIMENTAL
JOSÉ G. ARTIGAS

De los maestros:

1) Los maestros de grado y de ambiente:

a) Los primeros tienen la responsabilidad total de la marcha de su grado, la instrucción y comportamiento de sus alumnos, la preparación del material, la dirección de las actividades, el mantenimiento del ambiente del grado, su adorno, cuidado de animales y plantas, medición antropométrica del alumnado, su higiene y presentación, la correspondencia con los padres, y la vigilancia, responsabilidad y cuidado de sus niños desde el momento de su entrada al local hasta que los haya despedido en la acera de la escuela.

b) Los maestros de ambiente tienen a su cargo la vigilancia, dirección y cuidado de los alumnos que les sean confiados desde el momento en que los reciben de la calle, o del maestro de otro ambiente, hasta que los pasa a otro ambiente y el maestro de este los da por recibidos. Mientras estén a su cargo los alumnos, tiene el maestro de ambiente las mismas obligaciones que los maestros de grado señalados en el apartado *a* del artículo 1.

c) El maestro de ambiente, que atiende tres grados en el Plan Venezuela-Uruguay, desempeña además el cargo de maestro principal de uno de los grados que atiende alternativamente.

d) Corresponde al maestro principal mantener la estadística de su grado, la medición antropométrica de sus alumnos, la correspondencia con los padres, la vigilancia del aseo y

presentación higiénica de los niños, y toda la iniciativa tendente a contemplar la situación individual de cada alumno a cuyo efecto recibirá información de los otros maestros de ambiente de ese mismo grado. Este tutorado es una forma ideal, podría ejercerse por grupos afines alrededor de un maestro elegido, en tanto fuera posible, en lugar de hacerlo en razón del grado escolar.

e) Es deber primordial de todo maestro examinar y juzgar la labor diaria de sus alumnos, dejar constancia de sus juicios, teniendo en cuenta todos los factores que influyan sobre la actuación momentánea, procurando estimular más que sancionar, con sus notas y constancias.

f) Los maestros de ambiente son educadores vocacionales con las vivencias dominantes de su espíritu que se ofrecen como nexos vitales entre los valores de la cultura y el alma del niño, ávida de ejemplos de consagración a los reinos de valores afines que en cada ambiente forman el objeto de su magisterio. El elemento educativo es la actitud del maestro frente a la cultura, y su presentación digna y vitalizada al niño, más que la instrucción que pueda impartirle.

Del horario:

Los horarios de trabajo son de dos clases:

a) Para los alumnos.

b) Para el maestro.

El horario de permanencia en la escuela es mayor para el maestro, en la forma siguiente: debe hallarse en su puesto por lo menos con quince minutos de antelación y debe retirarse sin premura una vez terminadas sus tareas y después de haber salido todos los alumnos a su cargo.

Asistencia del personal:

La escuela experimental necesita ofrecer el más alto ejemplo en todo. El de la puntualidad en la asistencia a su cargo es elemental, salvo casos de fuerza mayor, que deben hacerse conocer en el día.

Registros técnicos:

Tanto los maestros de grado como los de ambiente llevarán respectivamente un registro técnico en el que trazarán sus planes de trabajo diario y anotarán los resultados con los comentarios que sugiera la práctica. Puede adoptar la siguiente forma en esta escuela:

-Reuniones, cursos de ampliación y de preparación del maestro.

En el período de organización fundamental de esta escuela, la asistencia de los maestros a las reuniones regulares, y a las de emergencia, es obligatoria, salvo fuerza mayor.

Son días de reuniones ordinarias los lunes, martes y jueves, y de emergencia, los que exige la dirección de acuerdo con las necesidades de la escuela.

-Del contralor de la Dirección.

- 1) Todo material de enseñanza, antes de ser presentado a los niños, debe ser visto por el director.
- 2) Ningún texto ni obra literaria puede ser presentado a los niños sin la anuencia de la dirección.
- 3) En la misma forma los grabados, ilustraciones y cuadros deben ser de su conocimiento antes de pasar al uso de los alumnos.

En atención a las condiciones del local queda establecido lo siguiente:

-Reglamento de los recesos:

- 1) De las 9:50 a las 10 a.m. y de 3:15 a 3:50 p.m., habrá receso para todos los grados.
- 2) Los recesos se harán al aire libre en la forma siguiente:
 - a) Los grados primeros, segundo A y segundo B y las niñas, jugarán en el primer patio descubierto, bajo la vigilancia de sus maestros.
 - b) Los varones de grados superiores, desde tercer grado, dispondrán del campo escolar, bajo la vigilancia del señor maestro de Laboratorio.

3) Se establece el servicio de Dirección de Orden en el pequeño patio cubierto, a la hora de los recesos, con los turnos siguientes:

Lunes: maestra Belén Sanjuán.

Martes: maestra M. de L. Sánchez.

Miércoles: maestra Cecilia Vérmol.

Jueves: maestra Imeria Wiestruck.

Viernes: maestro R. de Sola.

Sábado: una comisión de niños, bajo la atención de la maestra Wiestruck.

4) Para entrar a clases, los grados vendrán agrupados, con sus maestros, en silencio.



UNA CLASE DE MODELADO EN LOS PRIMEROS GRADOS.

Centro de Interés: los frutos

Plan de trabajo para el día 6 de mayo de 1938.

Segundo grado.

Laboratorio: observación y expresión (maestro Schawerzenberg).

Habiendo los alumnos de los grados superiores traído de una excursión caña de azúcar, los del grado segundo se interesan por conocer dónde se produce esta planta y desde este momento surgen

comentarios de su importancia en la vida del hombre. Como consecuencia de ello, los alumnos plantean los siguientes problemas:

- a) ¿Dónde se muele la caña de azúcar para extraerle el jugo?
- b) ¿Cómo se fabrica el papelón?
- c) ¿Cómo se fabrica el azúcar?
- d) ¿Para qué se utilizan estos productos?

Para conocer con exactitud todos estos problemas, alumnos y maestros proyectan una excursión a un trapiche cercano y destinan con tal fin el miércoles 4 de los corrientes (este trapiche fue visitado por el maestro con anterioridad).

Los niños se preparan para realizar la excursión llevando lápiz y libretas para anotar todo lo que puedan observar; dichas anotaciones comprenden desde el momento de partir hasta el regreso a la escuela.

Puntos a tratar:

- a) Observación del trapiche.
- b) ¿Cómo se muele la caña?
- c) Cantidad de caña que muelen diario y número de obreros que trabajan.
- d) ¿Cómo se trae la caña al trapiche? (medios de transporte).
- e) ¿Cómo se fabrican el papelón y el azúcar? Tiempo que dura su fabricación.
- f) Observar las maquinarias y su funcionamiento.
- g) Observar los procesos del jugo.
- h) Cómo se siembra la caña de azúcar y tiempo que tarda para su corte.

Realizada la excursión los alumnos traen gran cantidad de material, entre ellos: caña de azúcar, papelón, azúcar sin refinar, azúcar pura, etc.

Una vez en la escuela los alumnos pasan al Laboratorio donde dan conferencias sobre lo aprendido durante la excursión y de

esta manera ordenan con exactitud lo aprendido y afianzan los conocimientos con resúmenes escritos acompañados de dibujos ilustrados en colores. A continuación, se procederá al estudio detenido de la caña de azúcar y se comprobará la manera de fabricar el papelón, etc.

Los niños van a fabricar el papelón en la escuela, para lo cual pesan las cañas que se van a utilizar. Una vez pesadas las machacan y las exprimen con las manos para extraerles el jugo. Terminado esto miden la cantidad de jugo que les produjo la caña y comparan su color, olor y sabor con el observado en el trapiche.

Todas estas operaciones las irán anotando en sus cuadernos, incluso la hora en que comenzó el trabajo.

Terminado este primer proceso, los alumnos proceden a la cocción del jugo, anotando la hora en que comenzó la operación; observan detenidamente los colores por los cuales pasa el jugo de caña y los anotan en sus cuadernos y en el pizarrón.

Cuando ya está hecho el papelón los alumnos pesan la cantidad que les produjo el jugo utilizado y por último concluyen el trabajo con varias conferencias dictadas por los alumnos, resúmenes escritos sobre las observaciones hechas y dibujos ilustrados a colores.

Plan de trabajo del Taller (maestra Cecilia Vérmol).

6 de mayo de 1938.

Segundo grado.

Procesos: observación y medida.

Observación:

Ligera conversación acerca de la excursión realizada a la hacienda Güeregüere donde funciona el central El Ávila: contar las cañas que les obsequiaron, escribir el número que resulte, hacerles formar con estas cañas una decena y una docena y que ellos descubran la diferencia entre las dos, hacerlos valorar estas cañas y calcular la cantidad que pueden obtener de ellas al venderlas.

Medida:

Pesar las cañas, observar el peso, dar su peso en kilos y partes de este para que los niños los escriban en gramos y determinar el peso en gramos y luego en kilos.

Medir una caña: determinar su longitud, modo de llevar la caña hasta el trapiche, peso de la carreta y la mula (tara) y determinar en problemas la cantidad de caña que lleva una carreta.

Cantidad de azúcar que se extrae de cien kilos de caña y cantidad que pueden extraer de la caña obsequiada.

Determinar el número de kilos que tiene cada saco de los observados allá, cantidad de sacos que se llenan a diario y total de kilos, valor de un kilo y número de bolívars que dan los seiscientos sacos diariamente, número de empleados que hay, sueldos de estos por horas, ganancia diaria y ganancia semanal de los obreros.

Proyectos: hacer papelón en el Laboratorio.

Presentación de nociones: uso práctico de las medidas de peso y ejercitación en escritura de cantidades.

Actividades de los niños: contar la caña, pesarla y medirla; resolución de problemas varios basados en la observación.

Plan de trabajo del Aula (maestra: Imeria Wiestruck).

6 de mayo de 1938.

Segundo grado.

Procesos: expresión abstracta y asociación en el tiempo y en el espacio.

Comentario acerca del trabajo efectuado en el Laboratorio y el Taller; recordar la actitud de uno de los compañeros ante una frase dictada en ese último ambiente, hacer copia de ella y de la que él insinuó como la más adecuada; estudiarlas hasta comprender que ambas estaban correctas y cómo se trataba de una construcción libre para hacer otras frases con las mismas palabras y asociaciones de otras semejantes, copiarlas en el pizarrón y en los cuadernos.

Contar las impresiones que tuvieron en la excursión al trapiche; recordar aquello que más les gustó y hacer imágenes, copiar las mejores en el pizarrón y en los cuadernos con el nombre del autor de cada una. Con motivo de la Fiesta del Viernes ensayar la conferencia de la historia de la caña y de los trapiches.

Proyectos:

- a) Conferencias.
- b) Material para el periódico.
- c) Material para la Fiesta.

La aplicación de este plan podrán verla los maestros en la descripción detallada que haremos de este trabajo a continuación:



JUEGOS LIBRES A LA HORA DEL RECREO.

Visión general del Plan Venezuela–Uruguay de la Escuela Experimental José G. Artigas

Ambientes: Laboratorio, Taller, Aula o Biblioteca. Cómo trabajan los maestros. Acción y posición de los alumnos dentro de la escuela.

Con el propósito de dar a conocer a los maestros de Venezuela y en especial a los del interior del país, los trabajos que de acuerdo con los postulados de la escuela activa se realizan en los planteles de Caracas, hemos destinado esta sección. La relación primera, como recordarán nuestros lectores, correspondió a la Escuela Federal Bolívar, que dirige el competente maestro José Rafael Mena Moreno, con motivo de un proyecto de geografía desarrollado en dicha escuela. Hoy, para cumplir lo ofrecido, nos toca hablar de la Escuela Experimental José G. Artigas.

La importancia de esta relación radica en el hecho de ser la citada escuela la única que con el carácter de experimental se ha creado entre nosotros. Por el informe que su director rindió al ministro de Educación Nacional, publicado íntegramente en tres páginas sucesivas, estarán al corriente los maestros de su organización y funcionamiento. Sin embargo, conviene repetir, que el Plan de Trabajo (Venezuela–Uruguay) es una combinación de los Centros de Interés con el Método de Proyectos. Es decir: sugerido y planteado un Centro de Interés, se estudian a continuación de una manera orgánica los diferentes Complejos que lo explican. En este sentido las actividades que se desarrollan contribuyen en forma sistemática, racional y orgánica a resolver todo el cúmulo de problemas. El conjunto de estas soluciones constituye el desarrollo integral del Centro de Interés dado.

La escuela toma como punto de partida para el desarrollo de sus trabajos, las vivencias propias de los niños, las condiciones del medio circundante y las necesidades que aquellas y estas despierten en los educandos. Organiza luego los programas de ideas asociadas,

enmarcadas, naturalmente, dentro de las situaciones antes descritas y sitúa a los alumnos en el medio así formado.

Una gran unidad, guía, orienta y dirige las labores. De esa unidad (el Centro de Interés) se desprende las múltiples actividades que necesita para su desarrollo. Estas actividades (los Complejos) se desenvuelven en ambientes peculiares y en medios naturales. Cada alumno tiene conciencia de las finalidades de los trabajos y conciencia además de los actos que ejecuta (características esenciales del Método de Proyectos). Los ambientes establecidos responden a las exigencias del método de los Centros de Interés.

El Laboratorio es el ambiente destinado a la observación. Los materiales que utiliza son seres y objetos reales, de manera de habitar al niño a observar los fenómenos y a deducir conscientemente las causas que los originan, como de igual manera las relaciones entre unos y otros.

Al manipular los alumnos materiales vivos, la escuela da en cierta forma una noción concreta de los diferentes fenómenos de la vida y de la evolución general de las plantas, de los animales y del hombre. El conocimiento, en este caso, no es sino la reacción directa del alumno sobre los seres y las cosas.

En el Laboratorio no se coloca a los alumnos de manera imprevista ante los objetos que se han de observar, sino que el maestro consulta previamente a los niños acerca del conocimiento que tengan en relación con él o los materiales. Les deja amplia libertad de expresión y corrige o amplía los conceptos emitidos por los educandos. El plan de trabajo, obedece, una vez oídas las experiencias, a coordinar las ideas emitidas y a llenar las lagunas.

Las lecciones de observación así dadas pasan por los procesos de: sensación, comparación, elaboración y aplicación a la vez que brindan oportunidad para que los niños afiancen su carácter personal, ya que en sus resultados no se trata de obtener trabajos idénticos, sino realizaciones muy personales, las cuales llevarán el sello distintivo de las interpretaciones que al final de las labores hagan los alumnos de los diferentes procesos de observación.

En el Laboratorio surgen los problemas que confrontará el Taller.

En el Taller se atiende preferentemente al aspecto cuantitativo de los procesos de observación y a las manualidades a que dé lugar el trabajo que se desarrolla.

El concepto de número, cantidad y medida no se da en forma abstracta, sino que él va ligado a los materiales con los cuales se manipula, formando de esta manera un conjunto de hábitos, indispensables para el desarrollo de las operaciones aritméticas.

Los problemas y las operaciones se deducen del trabajo del día, estableciendo de esta manera la íntima conexión que debe existir entre las medidas y la comparación con los procesos de observación.

Los ejercicios de este ambiente son intuitivos. El niño mide, pesa, cuenta, trabaja y obtiene como resultado, además del aprendizaje de tal o cual operación aritmética, un juicio racional y definido. Las operaciones aritméticas no se dan al azar, sino que obedecen al interés y deseo de los niños y a las necesidades del trabajo; al plan-tearlas se tiene muy en cuenta no pasar a otra noción sin antes haber precisado el concepto de la anterior.

Tanto para pesar como para contar, el alumno se sirve de medidas y objetos naturales que le permiten precisar y a la vez comprobar los resultados.

En el Aula o Biblioteca tienen cabida la *asociación* y parte de la *expresión*. El Aula resuelve los problemas referentes a la lengua materna y a la cultura histórica, relacionados estos últimos a las nociones de tiempo y espacio.

Entre las finalidades de este ambiente podemos anotar las siguientes:

- 1) Formar nuevas experiencias.
- 2) Dotar a los alumnos de nuevas habilidades.
- 3) Ponerlos en posesión de los otros instrumentos de la cultura.
- 4) Asociar el trabajo con los conocimientos adquiridos en el Laboratorio y en el Taller.

Esta última finalidad es de gran trascendencia, ya que ella le permite establecer las debidas coordinaciones con los complejos que sirven de eje a los trabajos de la escuela. Con tal fin, la maestra comienza por despertar en los niños las experiencias adquiridas en los otros ambientes. Es el momento de las imágenes referentes a las cosas vistas u observadas, las cuales han puesto de manifiesto el poder de la imaginación, del juicio y de la inventiva en los educandos cuando la escuela les brinda ocasión para ello.

Las lecciones de asociación y de expresión no se contentan con establecer relaciones entre los conocimientos, con proporcionar medios para adquirir los instrumentos de la cultura y con dotar a los alumnos de las habilidades necesarias para emplear eficientemente los materiales que le ofrece la naturaleza, sino que llevan además una finalidad de gran trascendencia social: la de dar a conocer medios y formas de vida de otros países, sus diferentes modos de comportamiento, situación de los mismos y fijación en lo social, económico y cultural de cada uno de ellos, lo cual, sin duda, contribuye a despertar ese sentimiento de solidaridad humana a que aspira la escuela de hoy.

Estas lecciones son eminentemente prácticas de manera de formar con ellas al futuro hombre consciente, responsable y socialmente útil.

Como fácilmente se verá, el método que se experimenta tiene una característica esencial. Las actividades de los alumnos no se desenvuelven en un solo grado ni bajo la dirección de un solo maestro. La multiplicidad de actividades que consigo trae cada uno de los Centros de Interés, alrededor de los cuales vive su vida la escuela, están científicamente repartidas y escalonadas. Los conocimientos que adquieren los niños, desprendidos del trabajo escolar diario, obedecen a un encadenamiento lógico de las leyes del aprendizaje.

Las actividades, como ya lo dijimos, se realizan en tres o más ambientes: Laboratorio, Taller, Aula o Biblioteca; teatro infantil, etc., etc.; regenteados cada uno de ellos por un maestro de tipo, predominantemente vocacional, lo cual favorece, sin duda, la preparación eficiente del alumnado ya que la especialidad en este caso, no se

toma en el sentido de la amplitud o profundidad que tenga el maestro de las nociones que va a impartir a sus educandos, sino precisamente, por la posibilidad de cimentar en dichos conocimientos una mejor estructuración y disposición de los medios que utilizará el alumno en el desarrollo de sus actividades. Los medios convenientemente repartidos brindan a los escolares oportunidad para adquirir un conjunto de conocimientos organizados, puesto que su selección se ha hecho tomando en cuenta el origen de las nociones, la intensidad de las mismas y las derivaciones a que pueden dar lugar. De hecho, la especialización del maestro da cabida a una mejor distribución del trabajo, a una más completa distribución de actividades, a una precisión en los conceptos, con la consiguiente economía de tiempo y fuerza en las labores. Esta economía se refiere a los maestros y a los alumnos.

Los primeros dirigen sus esfuerzos en razón de un plan previamente elaborado, que les permite dar a los trabajos la intensidad justa que ellos le demanden, a la vez que ordenar y encauzar el interés y el esfuerzo de los niños hacia fines precisos, hacia objetivos determinados. La línea trazada les impide ir con titubeos y perderse en disgregaciones, acercándolos por tal motivo a la meta ambicionada. La unidad definida de los procesos con los cuales laborará y la conciencia plena que tiene de cada uno de ellos, debido a su especialización, le demarcará el número y calidad de las actividades necesarias. Ni una más ni una menos. Todas en tiempo oportuno y cuando las exigencias del trabajo las precisen.

Los niños, por su parte, al recibir en forma graduada y seleccionada los estímulos, reaccionarán ante cada uno de ellos de manera natural, apropiándose al mismo tiempo de nuevas experiencias, que se traducen en otras tantas formas de conducta, las cuales a su vez determinan el comportamiento de cada uno. La selección, dijimos, de los estímulos o medios de aprendizaje se hizo posible por la especialización del maestro en determinadas actividades, ya que el conocimiento total de los hechos y de las cosas, adquirido con anterioridad por el maestro,

mediante una labor de observación, experimentación y de análisis, le brindó facilidades para manejar los medios que él mismo utilizó en su formación y por la misma posibilidad, para distribuirlos en forma ante sus alumnos, los cuales al abordar el estudio de un problema con los elementos indispensables y bien organizados, encontraron el camino libre de obstáculos y la meta ampliamente sugerida por los materiales que se le presentaron.



COMISIONES DE ALUMNOS SOLICITAN DEL VECINDARIO SU COOPERACIÓN EN EL CUIDADO DE LOS ÁRBOLES DE LA AVENIDA QUE FORMARON.

La acción y el esfuerzo encaminados metódicamente a la consecución del fin, rindieron, en este caso, la cantidad de energías que el trabajo demandó y emplearon el tiempo justamente necesario.

Esta afirmación se esclarece al considerar que la distribución de elementos o material en una obra permite al educando conocer la esencia y extensión del trabajo que emprende, a la vez que le conduce a distribuir convenientemente su propio tiempo y a pro-

porcionarlo en relación estrecha con la actividad en la cual se ejerce.

Al hablar del tipo de maestro de la escuela experimental, no podemos dejar de mencionar el hecho de que cada uno de ellos sabe la hora de entrada a clase, pero ignora la de la salida. El trabajo le indica a cada maestro la dirección que debe imprimir a sus labores y la intensidad de la obra. A él se entrega con cariño y con devoción y permanece en sus actividades todo el tiempo que sea necesario, sin regatearle ni esfuerzos ni entusiasmo. “Dar el más alto ejemplo en todo” es el lema de la escuela, y en realidad de verdad estos maestros han hecho honor a dicho lema. La actitud que les anima y el deseo de cumplir estrictamente las funciones que se les ha encomendado han contribuido al éxito lisonjero de los postulados del Plan Venezuela-Uruguay.

Bosquejado de una manera general el funcionamiento de la Escuela José G. Artigas y dado a conocer el papel de sus maestros en la organización que rige, entremos ahora a fijar, en la misma forma, la posición del alumnado. Para llenar nuestro cometido elegiremos algunos puntos básicos.

Comencemos diciendo que la vida de la escuela está acondicionada por las necesidades de sus alumnos; en manera alguna, ella los somete a prescripciones ajenas a sus aspiraciones y deseos. Son los intereses de los niños los que demarcan lo que se ha de hacer y lo que se debe hacer. Estos intereses tampoco revisten un carácter autoritario, sino que precisamente la escuela controla, estimula u orienta en cada caso la elección, dirección e intensidad del hacer. Esta disposición transforma la acción en un hacer dirigido. La elección del trabajo libre, individual o por grupos está permitida, indudablemente guiada en su desarrollo por los maestros; al extremo que esa libertad de actuar en lo que se desea y la libertad de hacer lo que se debe, en gran parte están íntimamente mezcladas y confundidas, puesto que el alumno cree que está

haciendo lo que quiere, cuando en verdad sólo ejecuta lo que el maestro desea.

Este hacer dirigido permite al educando desarrollar su iniciativa, su personalidad y el principio de responsabilidad. El maestro interviene con el único fin de seleccionar el material que cada alumno habrá de necesitar y con el de orientar los trabajos. El esfuerzo rendido de esta manera contribuye a dar a los trabajos un sello característico, propio, y a formar en los educandos una conciencia del papel que le corresponde desempeñar en la colectividad ya que la labor que desarrolla es parte integrante del trabajo que se ejecuta. Por este medio hemos visto a los maestros captarse la confianza y el respeto de sus alumnos, los cuales agradecen de esa manera el respeto que los maestros tienen para sus acciones y modos de conducta.

En cada uno de los ambientes pudimos notar cómo la escuela contribuye a desterrar de los educandos ese complejo de inferioridad que la mayor parte de los adultos experimenta al hablar en público, al brindarles infinitas ocasiones para que expresen ante sus compañeros y ante sus padres lo que sienten, quieren y desean.

La posición del alumnado queda definitivamente fijada en la escuela con el principio de que la autoridad radica en el grupo y que es esa misma colectividad quien ha de imponer normas a sus miembros. Cada alumno es al mismo tiempo, miembro y autoridad; miembro para cumplir con los postulados establecidos y autoridad para contribuir en la medida de sus posibilidades al más estricto cumplimiento de las leyes que el curso elaboró. Curiosas e interesantes por demás son estas leyes (en posteriores descripciones tendremos oportunidad de conocerlas) las cuales fueron elaboradas de acuerdo con las necesidades del momento. En la escuela no existe reglamento escrito para el control de la disciplina y de los trabajos. Son los mismos alumnos quienes formulan las leyes y siempre para atacar problemas planteados. Una vez aceptadas por todos, quedan definitivamente establecidas.

Pudiéramos anotar en esta relación algunos puntos de gran trascendencia pero tenemos la firme convicción de hacerlos derivar del texto de este trabajo.

Otros aspectos de la Escuela Experimental José G. Artigas

- a) El huerto escolar.
- b) El periódico.
- c) Las leyes.
- d) El jardín zoológico.
- e) El teatro infantil.
- f) Visión rápida del momento de las imágenes en el aula.
- g) Una prueba elocuente.

Con esta relación terminamos el Plan Venezuela–Uruguay que rige en la Escuela Experimental José G. Artigas. Con tal fin hemos elegido aquellos aspectos que no aparecen en detalle en el informe que el director de dicha escuela rindiera al Ministerio de Educación Nacional. Ellos son:

a. El huerto escolar

Este anexo tiene una gran trascendencia y desempeña un papel importante en la vida de la escuela. Las actividades que en él se desarrollan están subordinadas al trabajo diario y en este sentido favorece la consecución del triple fin que se le asigna:

- 1) Educativo.
- 2) Experimental.
- 3) Moral.

El primero permite a la escuela dar una finalidad práctica a los estudios que de esa índole se realizan en sus diversos grados y

ambientes. Por una parte complementa la labor de instrucción y por la otra favorece la aplicación de los conocimientos adquiridos, tanto en los grados, en donde funcionan los tres ambientes característicos, como en el ambiente de Taller.

Por el segundo, la escuela brinda al alumno con la instalación del huerto, un campo amplio para que observe, construya, compare, ejecute: en fin, para que deduzca normas por seguir y principios por realizar mediante la experimentación.

La finalidad moral se manifiesta con la división de parcelas individuales (por grados) y colectivas (la escuela en general). Aquellas contribuyen a despertar en el educando el sentimiento de respeto por el trabajo ajeno y el sentido de la responsabilidad de sus acciones, puesto que cada niño en particular no ignora que la negligencia, desidia o pereza en su labor es la causa primordial de la ninguna productividad de la parcela y por lo mismo del fracaso en el trabajo de grado o de la escuela en conjunto. La paciencia, la constancia y otras virtudes cívicas encuentran en el huerto escolar un medio propicio para desarrollarse con el trabajo diario y persistente que necesitan los cultivos.

La división de parcelas colectivas y la formación de equipos para atenderlas inician al alumno en las prácticas de solidaridad y compañerismo, ya que en los cultivos y en los equipos se necesita del esfuerzo de todos conjuntamente para que la labor no quede trunca, lo cual favorece además la formación del espíritu colectivista en el niño que lo dispone a estar atento al llamado de la comunidad cuando esta necesite de sus esfuerzos y energías.

Veamos ahora el trabajo que se realiza en la parcela del segundo grado a cargo de la maestra señorita María de Lourdes Sánchez. Para su mejor comprensión, repetiremos que en los grados de la escuela experimental funcionan los tres ambientes y que el Centro de Interés que se desarrolla en este segundo es: el huerto escolar.

Para satisfacer las exigencias del trabajo hubo necesidad de presentar a los alumnos en sobres especiales algunas variedades de semillas.

Las actividades desplegadas luego se encaminaron a resolver los procesos de observación, asociación y de expresión, cada una de ellas a su debido tiempo y cuando las necesidades de la labor las reclamaban.

Surgió de esta manera el proyecto de formar el huerto escolar, el cual, como se verá, fue ideado por los mismos niños. Inmediatamente procedió la maestra a redactar el plan de trabajo con la cooperación de los alumnos. Este plan comprendió, en síntesis, los siguientes puntos:

- 1) Medición de la parcela.
- 2) Su preparación y cuidado.
- 3) Formación de equipos para preparar el terreno, las calzadas para su recorrido, medición, siembra y cuidado de los cultivos.
- 4) Clases de cultivos para la siembra. Abonos necesarios.
- 5) Información indispensable. Actividades futuras.



LOS ALUMNOS TOMAN A SU CARGO CON DECISIÓN Y ÉXITO LA DIFÍCIL EMPRESA DE ARBOLAR LA AVENIDA ESPAÑA DE LA NUEVA CARACAS.

Discutido en clase los cultivos y aceptados por todo el grado, los alumnos, en unión con la maestra, se trasladan al terreno para poner

en práctica el plan formulado. Convenientemente preparado el terreno por lo que se refiere a: medición, limpia, abonos y formación de canteros, los alumnos procedieron a la siembra. En cada cantero pusieron el nombre de las semillas sembradas.

El trabajo siguió su curso normal. En el cuaderno de labores de la parcela que cada equipo lleva consigo se anotan diariamente las observaciones y se ilustran con dibujos y gráficas. Las lecciones de asociación se hacen una realidad con la formulación de leyes referentes al cuidado de los cultivos y a las obligaciones de los equipos.

El entusiasmo y la alegría de los niños por esta clase de trabajo se manifiesta en el interés por cuidar y mantener limpios los canteros.

Cada tres o cuatro días se intensifican los procesos de observación y de experimentación con la medición de las plantas. En un cartel colocado en una de las paredes del salón, los alumnos graban el resultado de estas mediciones, lo que permite al grado darse cuenta del estado de la parcela y de las plantas.

b. El periódico

Nuestro vocero es el nombre del periódico de la escuela experimental. En él se sintetizan todos los anhelos y todas las aspiraciones de los escolares. Es el reflejo fiel de sus actividades y experiencias.

La función del periódico no se reduce a la mera información, sino que cumple una misión mucho más honda, puesto que inicia a los alumnos en la libre expresión de sus pensamientos, enriquece sus experiencias, cultiva sus juicios, refina el gusto literario y les proporciona a la vez un medio útil de recreación.

El periódico es para los maestros una fuente preciosa de información y de estudio. Los trabajos que en él aparecen son examinados cuidadosamente por la escuela, de manera de ir descubriendo, en la medida de sus posibilidades, las tendencias e inclinaciones de cada uno de sus alumnos. El carácter personal del educando en

muchos casos ha sido motivo poderoso para un proceso más de evolución en el plan que se le sigue.

La dirección del periódico está a cargo de los grados superiores y son los alumnos de dichos grados quienes lo confeccionan. El periódico acepta la colaboración de todos los niños de la escuela.

La formación de este periódico está enmarcada dentro de los lineamientos del Plan General de Trabajo y para su redacción se aprovecha el tiempo que el ambiente del Aula o Biblioteca dedica a las labores literarias.

En el periódico figuran: las informaciones del presidente del cabildo, del juez, de los regidores, del presidente de la cooperativa, del director de deportes, del presidente de la cruz roja y de todos aquellos alumnos que desempeñen algún cargo en el gobierno de la escuela. Abunda también el material escrito por los demás niños referentes a la vida misma de la escuela y sus actividades, tales como: relación de las excursiones, visitas, conferencias y las composiciones que a juicio de los mismos niños merezcan la distinción de aparecer en el *Vocero*.

Este periódico circula todas las semanas y es presentado a la Asamblea General en la fiesta que la escuela celebra todos los viernes, por los dos alumnos de los grados superiores encargados de su dirección y redacción.

Fácilmente se comprenderá el estímulo poderoso que representa el vocero para los educandos y las ventajas que de él derivan. Como prueba de ello se mencionará el progreso gradual que se experimenta en las composiciones escritas de los niños en el Ambiente del Aula.

c. Las leyes

Las leyes son una consecuencia lógica del gobierno propio de los niños. La escuela acepta y pone en práctica el principio de que la disciplina debe ser confiada a los mismos niños y que han de ser

ellos los encargados de mantener el orden y la seriedad en todos sus actos.

Esta disposición ha creado en los alumnos una actitud, si se quiere exigente, para las acciones de los demás compañeros y un espíritu personal e independiente, que a la vez que favorece las relaciones amistosas con los maestros y permite a estos situarse en un verdadero papel: el de orientador y guía.

Las leyes como resultado de este postulado, contribuyen a promover en el educando el dominio de sí mismo. No de otro modo puede la escuela aspirar a formar ciudadanos conscientes y capaces de intervenir en la vida económico-social de un régimen ampliamente democrático. Este mismo concepto le lleva a situar al alumno de manera que tenga ingerencia activa en la obra de la escuela, que se compenetre de sus relaciones para que el conocimiento que obtenga de estas le demarque las normas que la orientan y que él aceptará cuando convenga a los intereses de la mayoría.

En la escuela experimental las leyes surgen en cada grado o en cada ambiente, de acuerdo siempre con las necesidades del momento. Cometida una falta, los alumnos la consideran, redactan lo más conveniente y su contenido es puesto en discusión. Aceptado por todos, mediante votación pública, queda establecida la ley de hecho. Si se da el caso que ella pueda ser útil a toda la escuela, la asamblea general la discute. Si es aprobada queda definitivamente como ley general.

A este respecto conviene advertir que los maestros mantienen una vigilancia discreta para evitar el que los alumnos legislen injustamente y para hacer ver, cuando el caso sea necesario, la necesidad y utilidad de la disposición acordada.

Veamos un ejemplo práctico de lo expuesto anteriormente:

En el primer grado, a cargo de la maestra señorita Belén Sanjuán, surgió una ley con motivo de desperdiciar algunos niños la arcilla que se había destinado para los trabajos plásticos. Este acto fue observado por los niños y al instante acordaron formular una ley

que prohibiera su desperdicio. Redactada y aprobada luego, la ley fue aceptada más tarde por los grados pequeños que estudiaron su importancia.

He aquí el texto de esta ley:

“No se debe tirar arcilla.”

Sencilla por demás en su expresión, pero elocuente en el alma de los niños que vivieron el momento de su redacción.

Los grados superiores no sólo se preocupan por abordar sus propios problemas y redactar sus leyes, sino que atienden con marcado interés los que atañen a los grados inferiores y procuran solucionarles posibles conflictos. Es el caso de la ley propuesta por aquellos en la cual se prohíbe terminantemente a todos los alumnos llevarse el lápiz a la boca y que fue aceptada por toda la escuela. De esta manera contribuyen los alumnos más adelantados al desarrollo de su obra y nos demuestra una vez más las ventajas del gobierno propio de los niños.



**CELEBRACIÓN DEL DÍA DEL ÁRBOL: SIEMBRA Y CUIDADO DE LAS JÓVENES PLANTAS,
POR LOS ALUMNOS.**

d. El jardín zoológico

Debido al corto espacio de que disponemos vamos a tratar de reseñar una de las tantas formas en que utiliza la escuela este anexo.

El pequeño jardín zoológico está formado por los animales que continuamente ven los niños, bien en sus casas o en los campos de los alrededores.

La atención y cuidado de este pequeño jardín está bajo la dirección inmediata del maestro de Laboratorio, quien a su vez dirige los diversos equipos que en él trabajan.

Este jardín sirve a la escuela como un campo de observación y de experimentación a la vez. Los equipos llevan el récord diario de los apartamientos que tienen a su cuidado: terrarios, acuarios, etc. En él incluyen las observaciones que demande el trabajo del día, como asimismo las que fueren de importancia para futuras actividades.

En el momento en que tomamos estos apuntes hemos podido comprobar la utilidad de este pequeño jardín.

Los alumnos de los grados superiores que desarrollan el Centro de Interés: "El niño, su nutrición y desarrollo" han tomado dos ratas para comprobar el valor nutritivo de algunos alimentos. Este experimento está sujeto al siguiente plan:

1) Selección de los alimentos. Sus propiedades características, valor nutritivo de ellos. Su comparación y diferencias. Manera de agruparlos para formar una alimentación completa.

2) Selección de los animales en los cuales se verificarán los experimentos.

3) Conocimiento del peso de cada uno de los animales elegidos.

4) Suministrar al animal más nutrido una sola clase de alimentos (en este caso arroz descascarado).

5) Suministrar al menos nutrido alimentos variados, de acuerdo con los estudios realizados, en la misma proporción y a la misma hora que al primero.

6) Observar diariamente y pesar cada cinco días cada uno de los animales.

7) Anotar en el cuaderno de observaciones los efectos y cambios realizados.

Los alumnos han podido observar que durante los primeros cinco días la rata más nutrida ha disminuido en peso cinco gramos.

Del jardín se toman además infinidad de cuestiones para ser resueltas tanto en los ambientes como en los grados, referentes a la cría de animales, desarrollo, nutrición, cuido, higiene, etc.

e. Teatro infantil

El teatro en la escuela no sólo se utiliza como medio de recreación para niños y adultos, sino también para desarrollar en los alumnos la inventiva, la imaginación, la atención, la expresión y la estética, además de complementar las lecciones de lenguaje, trabajos manuales, etc. En él tienen cabida toda clase de representaciones de acuerdo con una técnica depurada y completamente nueva.



UNA EXCURSIÓN DE ESTUDIO A UNA VEGA EN ÁRAGUA: LOS ALUMNOS EN EL LUGAR DE LA VISITA.

El teatro brinda oportunidad a la escuela para desarrollar su labor de extensión educativa entre los padres de los alumnos mediante las

representaciones y actos culturales que celebre los viernes de cada semana.

En el teatro se desarrollan las lecciones de música y gimnasia rítmica.

Veamos cómo trabaja en este sentido la maestra señora Laura Bó de Olaizola, que es la encargada de estas actividades:

Estamos con un segundo grado y se ha elegido como punto de partida una frase musical de Schumann. Los alumnos la han oído con mucho detenimiento. Una vez impresa la melodía y perfectamente reconocida su medida, cuyos compases están caracterizados por cuatro acentos, entre los cuales se destaca naturalmente uno, los varones eligen los instrumentos rítmicos necesarios, mientras las alumnas se dedicarán a hacer poses plásticas en cada uno de los acentos señalados.

Las alumnas forman una rueda. Cada quien procura la estética personal en su época, sin descuidar la acción de conjunto de sus compañeras, las cuales orientan sus movimientos hacia cuatro frentes.

La uniformidad que se nota en el conjunto es magistral en lo que se refiere a la parte gimnástica y, a medida que el ejercicio avanza, la superación estética personal se perfila cada vez más. En seguida las más altas forman otra rueda en el centro y se comienza a ejecutar el ejercicio en canon. Indudablemente que la atención se duplica, puesto que hay que atender a muchos factores para la realización principal, sin embargo, los movimientos se realizan de manera magistral porque a la pequeña comunidad la dirige el ritmo de la frase de Schumann que se adueñó de la clase y la cual acompañan los varones con sus palitos rítmicos.

Para concluir queremos regresar por un instante al Ambiente del Aula. Es el momento de las imágenes. La maestra sugiere el motivo y el silencio se adueña de los escolares. Fija la mirada y absorbo en sus pensamientos, el alumno horada la quietud del ambiente en solicitud de la frase feliz que traduzca sus propios pensamientos.

Inocentes y sublimes, y a veces muy profundas, vienen las frases y las concepciones. El momento de las imágenes satisface en parte el anhelo de viaje y de creación que cada niño experimenta.

Leamos una composición escrita por la alumna Mirita Olai-zola Bó, en la cual podemos descubrir todo el valor educativo del momento que comentamos y que en sí basta para justificarlo. Dice así:



FRENTE DEL LOCAL DE LA ESCUELA EXPERIMENTAL "JOSÉ G. ARTIGAS"

CÓMO NACIÓ EL CERRO EL ÁVILA

Caracas, 27 de mayo de 1938.

Mito de Mirita Olaizola Bó.

Eran los duendes y los elfos, los joyeros de la tierra que cuidaba sus tesoros.

Un día de mucho sol, los duendes y los elfos sacaron unas esmeraldas; eran tan grandes como huevos, y entonces, como eran tantas, las apilaron como una montaña y las dejaron tomar sol, mientras ellos se divertían jugando al “escondido”, “arroz con leche”, etc.; pero sucedió lo inesperado, que el tiempo empezó a ponerse feo, y empezó a caer nieve, y los duendes y los elfos no tuvieron tiempo de escapar para resguardarse.

Al otro día, hizo un día muy hermoso, y cuando los duendes y los elfos quisieron llevarse las esmeraldas, ya era tarde, porque se habían pegado con la nieve.

Había nacido el “Cerro El Ávila”.

Con esta composición saludamos la implantación definitiva de la escuela activa en Venezuela.

LUIS PADRINO

APÉNDICE

Tres escuelas experimentales de Hispanoamérica

*Al Dr. Lourenço Filho, en el Congreso de Educación que debió celebrarse en
Río de Janeiro en agosto de 1939*

Como quiera que la compilación del estudio referente a la Escuela Experimental José G. Artigas ha demorado en publicarse, hemos decidido colocar aquí este Apéndice, contentivo de un informe del Profesor Sabas Olaizola, referente a nuevas experiencias de Escuela Nueva en Venezuela. De esta manera intentamos servir mejor a la información pedagógica que nos propusimos poner de manifiesto.

LBP y LP

Tres escuelas experimentales me ha correspondido fundar en Sudamérica: la Escuela Experimental de Las Piedras, en Uruguay, mi patria, en 1924; la Escuela Experimental José G. Artigas, de Caracas, el 30 de enero de 1938, y la Escuela Experimental Venezuela, el 5 de febrero de 1939, en la misma capital de los Estados Unidos de Venezuela.

Dado el hecho de que en la parte sur de las Américas no han sido numerosas las instituciones educativas de esa índole, las tres escuelas experimentales nombradas, que han funcionado en un período de quince años, representan, sin duda, por su extensión, al primer examen, un considerable rendimiento de experiencia pedagógica latinoamericana.

He considerado un deber comunicar al Congreso de Educación aquella documentación espiritual viva que ha guiado mis pasos en

esta labor de tres lustros conjuntamente con mis distinguidos colaboradores de Uruguay y de Venezuela.

La Escuela Experimental de Las Piedras fue fundada el 14 de septiembre de 1925. Tuvo su origen en la agitación provocada por los maestros progresistas de Uruguay organizados en un Comité pro Escuela Activa que proyectó románticas medidas para iniciar la reforma, lo que felizmente pudo concretarse en la escuela común que desde hacía algunos años dirigía yo en Las Piedras. Tal posibilidad concreta nació de la decisión oficial de facilitar ensayos de aplicación de los métodos preconizados por los pioneros en sus escritos, y en la propaganda del comité; así, el Consejo de Educación de Uruguay, el 3 de julio de 1925 dictó una resolución creando escuelas libres que facilitaban las innovaciones al quedar independientes de las autoridades escolares comunes.

En 1928, una serie de leyes de la nación uruguaya amparó, en mejor forma, los ensayos, consagrando la existencia de la Escuela Experimental de Las Piedras, y las de Malvín y Progreso. La ley entonces dio amplia autonomía y presupuesto a las escuelas experimentales.

Sostuvo el legislador en esa oportunidad una original tesis que se impuso: las autoridades de la enseñanza común no deben regir la enseñanza nueva y esta debe ser dirigida por grupos de personalidades interesadas en la educación progresista. En ese principio se fundó la organización y funcionamiento de las escuelas experimentales de Uruguay, que para esa fecha —1928— alcanzaban a tres: la Escuela Experimental de Progreso, sin definido método, y la de Malvín, decrolyana de tendencia ortodoxa.

Así quedó consolidado y apoyado legalmente el ensayo de la primera, Escuela Libre de Experimentación de 2º Grado N° 5, que tomó en la Ley de 1928 el nombre de Escuela Experimental de Las Piedras, funcionando con bien entendida autonomía libre de las impacencias y trabas de las autoridades de la enseñanza común. Aun hoy día, en que las ráfagas renovadoras han penetrado hasta el bufete ministerial, no es difícil apreciar la desconfianza y hasta la resistencia con

que son miradas las escuelas nuevas por los antiguos funcionarios de la administración escolar. Consideran ellos nuevo hoy lo que sólo era nuevo hace treinta años cuando ellos se pusieron en contacto con las formas enrutinadas de la técnica escolar. Así, pues, fue debido a una sabia previsión del legislador el que esta escuela pudiera alcanzar la plenitud de su destino al amparo de una autonomía administrativa y técnica que permitió el florecimiento pleno de la experiencia.

Por sucesivas etapas de normal evolución que describiremos en su momento, pasó la Escuela de Las Piedras. Al promediar el décimo segundo año de su funcionamiento fui llamado a Caracas, confiándoseme allí la dirección de una escuela experimental, que fundé el 30 de enero de 1937, en cumplimiento del decreto de la fecha del Presidente de Venezuela, general Eleazar López Contreras, asignándole el nombre de “José G. Artigas” en homenaje al héroe de Uruguay, mi patria. Intenso interés despertó en la nación venezolana la Escuela Experimental José G. Artigas y como consecuencia de ello, me fue confiada la Dirección de una nueva y gran escuela que se llamó “Experimental Venezuela”. Este último instituto fue inaugurado el 5 de febrero de 1939.



ESCUELA EXPERIMENTAL “VENEZUELA” DE CARACAS. UN LABORATORIO.
OBSERVACIÓN DE UNA GARZA.

Dominio del sentido de esta experiencia

El carácter más importante —y no bien apreciado— de esta triple experiencia, consiste en que ella se realiza en instituciones públicas, en escuelas del Estado y para poblaciones escolares, principalmente de origen socialmente medio, o popular.

Se sabe que, en general, las innovaciones de la enseñanza han tenido origen y desarrollo completo en institutos privados: Escuela de Abbotsholme, de las Rocas, Hogares en el Campo, Escuela Decroly, Gimnasio Moderno de Bogotá, y otros muchos. El hecho significativo: no habían partido de instituciones oficiales las reformas educativas, sino de círculos privados o por iniciativas individuales admitidas con carácter especulativo y transitorio. En cuanto al término y madurez de un rendimiento de sentido pedagógico se refiere, todas las ventajas están de parte de las instituciones privadas; allí es más fácil alcanzar lo que el educador proyecta como excedente de su experiencia para crear el progreso de las técnicas y direcciones de valor de la educación. La escuela pública oficial, es, para eso, en cambio, el medio más difícil.

Señalo pues, como un dato útil de mi experiencia, los principales hechos vinculados a esta situación:

— La escuela pública, para iniciar su renovación, necesitó emanciparse de las autoridades que rigen la escuela común. Esta liberación fue decretada por la propia autoridad suprema (1925) de la enseñanza que admitió así las insalvables dificultades del mecanismo oficial corriente para desarrollar formas nuevas en el orden pedagógico. Más tarde (1928) es el propio parlamento uruguayo quien establece la autonomía de las escuelas nuevas. Más tarde, en Venezuela, las escuelas experimentales se organizan en un medio de libertad admitida por las autoridades que permite el libre juego de las iniciativas para la adaptación de los principios didácticos ya experimentados, o previstos.

Extensión y alcance de la autonomía

La autonomía asignada a los directores de las escuelas libres para la experimentación pedagógica en Uruguay (3 de julio de 1925) consistía en la facultad que se acordaba a aquellos para: “Establecer los horarios, planes, métodos y procedimientos, que creyeren más convenientes” y para elegir el personal docente proponiendo los candidatos a la autoridad escolar. Esta facultad duraría tres años al cabo de los cuales se decidiría sobre los resultados de la experiencia.

En la Ley de 1928, el Parlamento de Uruguay amplió la autonomía creando la Comisión Administradora de las Escuelas Experimentales para administrar y dirigir los ensayos de acuerdo con los directores. No se fija el término a la experimentación pedagógica. Modifícase esta ley instituyendo luego para cada escuela experimental una Comisión Administradora.

Transcribimos textualmente el decreto de creación de la Escuela Experimental José G. Artigas.

Eleazar López Contreras
Presidente de los Estados Unidos de Venezuela

Considerando:

Que es deber del Gobierno fundar y sostener centros de enseñanza especiales para el ensayo de los principios que orientan la pedagogía contemporánea y que tienden a elevar la función social de la educación pública, al mismo tiempo que sirven de campo de experimentación para el desarrollo de la capacidad técnica del magisterio, y en uso de la atribución 14 del Artículo 100 de la Constitución Nacional, y previo el voto favorable del Consejo de Ministros

Decreta:

Artículo 1°. — Se crea en esta ciudad una Escuela Primaria Completa, de carácter experimental, que se denominará “José G. Artigas”, en homenaje al fundador de la Nacionalidad de la hermana República Oriental de Uruguay.

Artículo 2°. — El personal y la dotación mensual de dicha Escuela, es el siguiente:

1 Director	Bs. 1.000
6 Maestros, a Bs. 350	Bs. 2.100
1 Profesor de manualidades	Bs. 350
1 Profesor de música y canto	Bs. 350
Portero - sirviente	Bs. 120

	Bs. 3.920

Artículo 3°. — Los gastos que ocasione la ejecución del presente Decreto se pagarán con cargo al Capítulo IV, Partida 24 del Presupuesto del Departamento de Educación Nacional.

Artículo 4°. —El Ministro de Educación Nacional queda encargado de la ejecución del presente Decreto.

Dado, firmado, sellado con el Sello del Ejecutivo Federal y refrendado por el Ministro de Educación Nacional, en el Palacio Federal, en Caracas, a los catorce días del mes de enero de mil novecientos treinta y ocho. Años 128° de la Independencia y 79° de la Federación.

(L.S.)

E. López Contreras.

Refrendado.

El Ministro de Educación Nacional,

(L.S.)

R. Ernesto López.



ESCUELA EXPERIMENTAL "VENEZUELA" DE CARACAS. HORA DE BIBLIOTECA.

Aparece aquí ya, en un medio dispuesto a un vigoroso renacer de sus energías sociales, una exigencia de política educacional elevada, unitariamente compartida por el gobierno, el magisterio y el pueblo venezolanos.

Toda autonomía nos fue concedida, y actuamos dentro de un marco de comprensión general y de simpatía por nuestra labor pedagógica que dio por resultado la ampliación de la experiencia, autónoma también, al gran plantel educacional llamado Escuela Experimental Venezuela.

En este nuevo organismo es característica también la autonomía técnica consentida, fundada en este caso en la confianza oficial en el cuerpo docente responsable. Los dos aspectos pues, que se destacan en esta experiencia son:

- 1) Las tres escuelas experimentales son escuelas públicas del Estado.
- 2) Por propia decisión expresa o tácita de los organismos oficiales, las tres escuelas gozan de autonomía técnica, y en parte también administrativa en cuanto a la selección del personal docente se refiere.

Contenido de la experiencia

La experiencia ha consistido, desde la Escuela Libre de Experimentación de 2° Grado N° 5, luego Experimental de Las Piedras —1928— hasta la Escuela Experimental Venezuela —1939— en realizar la transformación del ambiente escolar por la renovación de los métodos y procedimientos docentes que caracterizaron a la escuela tradicional.

Esta renovación se inicia por la introducción en la enseñanza escolar de los principios más importantes de la llamada Nueva Educación. Las realizaciones en la Escuela de Las Piedras sintetizarse así:

Resultados pedagógicos generales alcanzados

1) Aplicación integral de la corriente pedagógica de los Centros de Interés, basada en la experiencia concreta del doctor Decroly:

a) Coordinación de la enseñanza suprimiendo la instrucción por materias aisladas.

b) Globalización de la enseñanza de acuerdo con la psicología del niño.

2) Utilización de los datos de la psicopedagogía experimental en la organización de las clases; práctica de las tesis mentales, desde 1924.

3) Práctica del Método de Proyectos, complementario de los Centros de Interés, y adaptación de otros principios de nueva educación.

4) Organización de un ambiente educativo adecuado a los fines culturales: local, terreno y salas de trabajo establecidas ya en una etapa de franca adaptación a nuestro medio, de las corrientes pedagógicas experimentadas.

5) Establecimiento de un plan escolar de adaptación nacional a la Escuela Nueva, basado en soluciones de nuestra experiencia relativas al ambiente de trabajo, a la función de los maestros y a la agrupación general de los alumnos en pabellones con vida propia.

6) En la educación moral, introducción del régimen de autonomía de los escolares. El *self government*, conexo a las exigencias de nuestra cultura, lográndose al fin una interesante simplificación de medios.

7) Reducción de toda enseñanza a una base ética por transformaciones de lo teórico en sustancia estética plena de significación en el alma del niño.

8) Vida moral activa en la experiencia de la responsabilidad y la cooperación con fines consentidos de acción social.

9) En la enseñanza científica: vida de laboratorio, observación de la naturaleza y de los hechos y fenómenos que interesan al niño; enseñanza experimental; investigación; ambiente adecuado a tales fines; aplicación de los conocimientos en la preparación de alimentos, primeros auxilios, etc.

10) Enseñanza manual y práctica: labores de jardín y de huerta; cuidado de animales y plantas; labores femeninas; práctica comercial y múltiples actividades relacionadas con la vida general de la escuela.

11) Educación musical, comprendiendo:

- a) Cantos corales.
- b) Cantos individuales.
- c) Danzas.
- d) Orquesta infantil.
- e) Reforma en la enseñanza del solfeo.
- f) Juegos rítmicos.

12) La educación literaria: el lenguaje como medio de expresión.

- a) Lectura global.
- b) Literatura infantil de creación.
- c) Teatro infantil, creación de obras y representación.

13) La imprenta en la escuela.

14) El periódico escolar compuesto por los niños.

15) La enseñanza de las artes plásticas:

- a) Decoraciones teatrales por los niños.
- b) Dibujos varios, coordinados, libres, documentales.

- c) Pinturas al óleo, acuarela, etc.
- d) Grabados.
- e) Modelado en arcilla.
- f) Vaciado en yeso.
- g) Alfarería.
- h) Juguetes.
- i) Decoraciones murales.

16) Misiones infantiles de divulgación cultural en el medio popular; clases escolares dando conferencias en los barrios de la ciudad.

17) Asamblea escolar y fiesta semanal comprendiendo:

- a) Noticias de la vida moral de los distintos grupos.
- b) Revisión de leyes.
- c) Fiesta literaria.
- d) Fiesta del canto y de la danza.
- e) Exposiciones plásticas.
- f) Conferencias, etc.

18) Realización de fiestas sociales entre los niños, celebrando los acontecimientos más sobresalientes de su vida.

19) Institución de padrinos de escuela para los recientemente ingresados y otras normas de solidaridad.

20) Empleo de sistemas particulares de autocontralor de la labor de los niños y la de los maestros.

21) La dramatización en la enseñanza de la historia.

22) Extensión del horario escolar a veintinueve horas semanales, en vez de las veinte de la escuela común.

23) Supresión de asueto intersemanal para retener más al niño en el ambiente escolar.

24) Celebración semanal de reuniones de estudio, de perfeccionamiento en ciencias pedagógicas, por los maestros, que disertan por turno.

25) Reuniones especiales de los mismos con el director para elaboración de planes.

26) Fundación, desde hace muchos años, de una Biblioteca Pedagógica que permita obtener la bibliografía nueva y las revistas extranjeras de que disponga.

27) Intervención de todos los colaboradores de esta escuela, con ponencias propias en el Congreso Nacional de Maestros, 1934.

28) Práctica organizada de las excursiones escolares.

29) Cooperativas infantiles.

30) Educación física:

a) Canchas de juego: basquetbol, voleibol, fútbol y tenis.

b) Hora deportiva.

c) Gimnasia rítmica.



ESCUELA EXPERIMENTAL "VENEZUELA" DE CARACAS. TALLER DE ARTES PLÁSTICAS.
CLASE DE ALFARERÍA.

La Escuela Experimental José G. Artigas señala la adaptación de la experiencia de Las Piedras al medio venezolano, abreviándose gracias a aquella, numerosas etapas en los rendimientos óptimos del plan educativo, pues en un año de labor en esta escuela fueron alcanzados con facilidad, objetivos logrados solamente con largo y laborioso esfuerzo en Las Piedras.

El rendimiento más sensible operado en la Experimental José G. Artigas fue la formación precoz de un espíritu de cuerpo, lleno de honor y de delicadeza, que transformó la actuación individual de los educandos, los que al principio presentaron todas las formas de lucha inadecuada, propias de los ambientes escolares comunes; formas que luego desaparecieron casi radicalmente, como bajo una poderosa acción terapéutica. Tal acción consistió en las posibilidades de valoración individual por el servicio social en la comunidad educativa. Favoreció grandemente a esta conquista el hecho de ser poco numerosa la escuela: doscientos alumnos, distribuidos en seis grados, en una quinta familiar con algo de la Villa Montana de Decroly, en Bruselas.

Allí se estableció muy pronto la autonomía de los escolares reviviendo los antiguos cabildos americanos con sus regidores, actuando directamente sobre el conjunto, en todos los aspectos de la vida social y cultural: orden, festivales, periódico, biblioteca, deportes, administración de justicia. Estuvieron casi exclusivamente a cargo de los alumnos mayores —de 12 a 15 años— vigilados y dirigidos de cerca por profesores muy atentos, interesados y entusiastas.

Muchos factores crearon en esta escuela una carga emotiva característica, que le da individualidad y permanencia. Comparada con Las Piedras, es pequeña y familiar, con la Venezuela, es pobre, en lo material, pero realizó el más alto fin de una comunidad humana que es la de la unión de las almas por el sentimiento supraindividual de los fines puros y desinteresados de la cultura lograda como un producto del servicio, de entrega, diríamos, del individuo al destino más noble de los demás.

SABAS OLAIZOLA

La Escuela Nueva en el Uruguay. 1935

La Escuela Experimental “José G. Artigas” señala la adaptación de la experiencia de Las Piedras al medio venezolano, abreviándose gracias a aquella, numerosas etapas en los rendimientos óptimos del plan educativo: pues en un año de labor en esta escuela fueron alcanzados con facilidad, objetivos logrados solamente con largo y laborioso esfuerzo en Las Piedras.

El rendimiento más sensible operado en la Experimental José G. Artigas fue la formación precoz de un espíritu de cuerpo, lleno de honor y de delicadeza, que transformó la actuación individual de los educandos, los que al principio presentaron todas las formas de lucha inadecuada, propias de los ambientes escolares comunes; formas que luego desaparecieron casi radicalmente, como bajo una poderosa acción terapéutica. Tal acción consistió en las posibilidades de valoración individual por el servicio social en la comunidad educativa. Favoreció grandemente a esta conquista el hecho de ser poco numerosa la escuela: doscientos alumnos, distribuidos en seis grados, en una quinta familiar con algo de la Villa Montana de Decroly, en Bruselas.

Allí se estableció muy pronto la autonomía de los escolares reviviendo los antiguos cabildos americanos con sus regidores, actuando directamente sobre el conjunto, en todos los aspectos de la vida social y cultural: orden, festivales, periódico, biblioteca, deportes, administración de justicia. Estuvieron casi exclusivamente a cargo de los alumnos mayores —de 12 a 15 años— vigilados y dirigidos de cerca por profesores muy atentos, interesados y entusiastas.

Muchos factores crearon en esta escuela una carga emotiva característica, que le da individualidad y permanencia. Comparada con Las Piedras, es pequeña y familiar, con la Venezuela, es

pobre, en lo material, pero realizó el más alto fin de una comunidad humana que es la de la unión de las almas por el sentimiento supra-individual de los fines puros y desinteresados de la cultura lograda como un producto del servicio, de entrega, diríamos, del individuo al destino más noble de los demás.



ESCUELA EXPERIMENTAL "VENEZUELA" DE CARACAS. TEATRO INFANTIL.
PREPARACIÓN DE DECORADOS.

La Escuela Experimental Venezuela

La Escuela Experimental Venezuela representa un esfuerzo de amplio aliento del gobierno venezolano.

Principales características de la Escuela Experimental Venezuela:

1) Es una escuela pública renovada por los principios de la educación progresiva o escuela activa, adaptados a la organización escolar del Estado.

2) Su fin es la cultura de sentido; su medio, su campo de acción, es la experiencia del educando.

3) Por cultura de sentido se comprende la formación de una conciencia individual y colectiva de los valores en todas sus esferas; en lo teórico: conocimientos, ciencias; en lo económico: los

problemas de la producción y del trabajo; en lo estético: sentido del arte; en lo social: cooperación, dignidad cívica, patriotismo, solidaridad; en lo moral: congruencia entre la conducta y la vivencia íntima: autonomía.

4) La experiencia de los valores de la cultura es el medio empleado. En lo científico: observación y experimentación, laboratorio, excursiones, investigaciones; en lo económico: trabajo manual, producción técnica, matemáticas, talleres y huerto; en lo estético: creación espontánea del niño y presentación de obras consagradas; música, plástica, teatro infantil, y en lo social tomando parte el alumno como colaborador en la organización de la comunidad educativa: dictan sus propias leyes, hay jueces niños para juzgar las faltas; se agrupan en clubs: para editar sus periódicos y revistas, para sociedades de guardia de honor del Libertador, cooperativa, deportes, excursiones científicas. A esto se agrega el saber teórico de las ciencias sociales: geografía, historia, instrucción cívica.

5) Todo aprendizaje se basa en lo vivido, en lo que se hace, en un vínculo íntimo de sentido entre la realidad y la vivencia personal: por ello se contempla la necesidad de la acción, que no significa solamente labor manual; la espontaneidad del educando, y el interés; este es un interés de sentido, profundo, exigencia biológica y psíquica de afirmación y expansión del ser. Centros de Interés, consistentes en motivos de acción tomados de la vida del medio, constituyen la base metodológica, y el interés funcional del aprendizaje emana de los proyectos adecuados al desarrollo de los complejos.

La escuela: edificio urbano de dos plantas, instalado en uno de los más bellos sitios de Caracas, Los Caobos, con más de treinta salas de actividades culturales: biblioteca, laboratorios, talleres, aulas, sala de música, gimnasio, club de niños, cursos del hogar; tiene inscritos mil alumnos en sus matrículas que abarcan desde el *kindergarten*, de 4 a 6 años, hasta los cursos prevocacionales de orientación profesional para alumnos que han terminado ya la enseñanza primaria superior.

El gobierno la ha dotado del material adecuado, inclusive de un sistema central de radio-fonodifusión que permite la transmisión de cursos, radio, discos, órdenes, etc., a todas las salas de trabajo, y a la vez permite el contralor de la enseñanza en las salas de clase desde la dirección. Más lejos ha ido la previsión del gobierno dotando al edificio de una instalación completa de aire acondicionado.

Son transmitidos dos conciertos semanales a todos los grados, de música selecta; la entrada y salida se rigen por señales musicales, y entran a sus clases y se despiden de la escuela con los acordes del Himno Nacional.

Rasgos más salientes

La Escuela Experimental de Las Piedras presenta el medio pedagógico más adecuado. Con capacidad para cuatrocientos alumnos dispone de 32.000 m² de terreno y un local formado por cuatro pabellones independientes, con parque y jardín propios. Edificio sencillo con paredes de cristales al sur y norte ofrece un ambiente magnífico de naturaleza plena, luminosidad y serena poesía, en medio al silencio suburbano de una ciudad de viñadores y comerciantes.

Su local responde al plan pedagógico y sus instalaciones son envidiables como adaptación a las exigencias del plan. Allí se han cumplido ya catorce años de experimentación amplia, y sus alumnos pueden juzgarla hoy desde las aulas universitarias o del puesto que en la vida les ha correspondido.

La Escuela Experimental Venezuela ha sido proyectada para albergar mil alumnos y con ellos contó desde el primer mes de su funcionamiento.

Su local está centralizado, con dos plantas y dos grandes patios descubiertos, con amplias galerías; es un edificio de tipo urbano, y no dispone sino de un predio pequeño para su alumnado, diferenciándose en esto de Las Piedras. En cambio está ricamente dotado en sus instalaciones y su personal educador es más completo que en ninguna otra escuela de América, y quizá del mundo entero.

De Las Piedras han dicho grandes pedagogos que es una de las más bellas del mundo; de la Experimental Venezuela es posible decir que puede ser ella la única del mundo donde la cultura organizada por los métodos de la Nueva Educación se ejerce simultáneamente sobre la mayor cantidad de educandos. Es sin duda la más completa en recursos culturales que yo haya podido apreciar en América y en Europa.

Al cumplirse el quinto mes de su funcionamiento ofrece ya un cuadro de organización y vida social muy completo: asambleas de alumnos y discusión de problemas morales de la vida de los grupos; festivales de arte. Posee ya un repertorio original y variado de piezas de teatro infantil, canciones escolares, juegos rítmicos, danza y orquestas de niños, todo creado expresamente por artistas de primera fila, ejecutándose trabajos de laboratorio a partir del segundo grado, y de manualidades y artes plásticas consistentes en modelado, pintura, talla en madera, grabado, etc., así como la presentación de su revista infantil *Luz*, cuyos tres números han aparecido. Más de cuarenta conciertos han sido radiados a todos los alumnos que en sus aulas oyen cómodamente por los altoparlantes los discos transmitidos desde la dirección. Sus coros especiales y cuerpos de danzas infantiles preséntanse a menudo al pueblo en *broadcastings* y salas, y conquistan la simpatía pública por su actuación cultural.

La Escuela Experimental José G. Artigas de Caracas, ya en su segundo año de acción, ha ofrecido una comprobación interesante de su eficacia: su sexto grado presentó exámenes oficiales de opción al Certificado de Enseñanza Primaria Superior, con una promoción de cien por ciento. La totalidad del grado fue aprobada.



TEATRO INFANTIL. ESCENA DE LA LEYENDA DRAMATIZADA SAMBA GANA.



ESCUELA EXPERIMENTAL LAS PIEDRAS. UN LABORATORIO DE LOS PRIMEROS GRADOS.

Concepto y resultados de la enseñanza experimental

Estas tres escuelas experimentales no han sido establecidas para resolver en pruebas de psicometría, o por otras formas, si los métodos modernos de educación son mejores que los antiguos. ¡No!

Ellas tienen como sentido definitivo la vivencia educativa fundamental: el ánimo de su educador que anhela mejorar las almas de sus educandos y no la de tomarlas por campo de curiosidad teórica.

Así pues, las tres escuelas experimentales que fundé y que dirijo en América reconocen como superiores sus métodos de cultura a los de la escuela tradicional.

¿Qué significa, pues, la denominación de *experimental*?

Significa que tales escuelas no adoptan formas rígidas y definitivas, y que siguen la evolución de la vivencia pedagógica de sentido del educador, guiándose por la *experiencia*, más que por el *experimento*, el cual no tiene valor operante sobre las almas y menos sobre los grupos o comunidades vitales, es decir sobre las almas colectivas.

Experimental es para nosotros *Escuela Nueva*, con ese carácter plástico de evolución espontánea con que el doctor Decroly concebía la escuela en general al oponer la escuela experimental al tipo de escuela modelo.

Los resultados alcanzados son los siguientes:

- a) Conjuntos de opiniones sociales favorables.
- b) Conjunto de opiniones desfavorables. Entre las primeras se cuentan en primer lugar los padres de familia, los que en su mayoría han rodeado las escuelas experimentales convencidos del progreso que representan y de su notoria eficacia. Los propios alumnos son otros tantos factores de apreciación de la simpatía que en sus almas despiertan estas escuelas. Los sectores intelectuales de la opinión las han acompañado también reconociendo la innegable función que a favor de la cultura están llenando. Los hombres de Estado en

América se han manifestado favorables a las demostraciones realizadas y con ellos el pueblo en su intuición simpática ha mirado cordialmente la existencia de estos institutos. También las autoridades del Estado, las más altas, que participan de la mayor responsabilidad en los destinos públicos, han visto con respeto, y algunos con franco apoyo, la obra de las escuelas experimentales.

c) En cuanto a su contraria opinión, ella emana pues, de dos fuentes: 1) de algunas autoridades escolares; y 2) de la clase de los maestros tradicionales y funcionarios técnico administrativos que consideran nuevo este movimiento que lleva ya más de medio siglo de rendimientos definitivos; es decir que es ya viejo y sólo diferente al tradicional, ya caduco en sus bases.

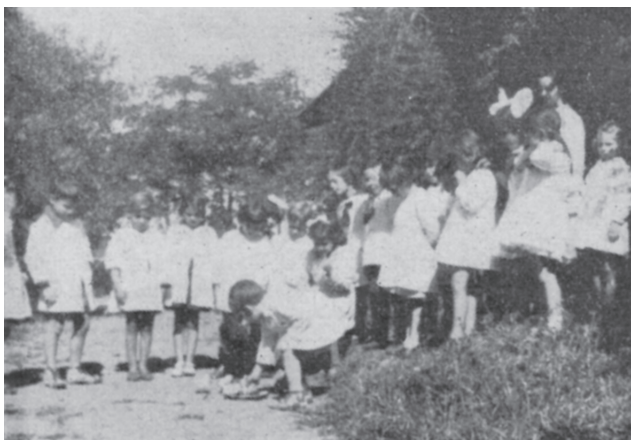
El origen de la oposición que mantienen latente o activa las autoridades escolares y los maestros, radica fundamentalmente en un hecho que acompaña fatalmente al nacimiento de las escuelas experimentales: es su popularidad. Ello despierta humanos celos y concita el afán emulador de lo nuevo, dando esto origen a luchas por el lado inútil de los que anhelan realizar obra personal en un medio donde principalmente se habla y escribe sobre las escuelas experimentales. También hay reacciones ante el rigor aparentemente excesivo con que hemos atacado a los sistemas de educación tradicional.

El ministro venezolano doctor Enrique Tejera ha dicho defendiendo la escuela activa: “No es a los hombres que ya han cumplido el medio siglo a los que está encomendada la reforma de la educación”.

También hallamos amigos de oposición entre los excesivamente teóricos que aspiran a una mayor perfectibilidad en determinados dominios de la educación y la prosecución de líricas formas de enfrentarse a los niños.

Ningún extremo acompañamos. No olvidamos que hay en nosotros una misión supra individual de sentido social que cumplir por cuanto las escuelas experimentales son escuelas públicas oficiales.

De su contralor: entre las aspiraciones fantásticas que han circulado en estos últimos lustros en nombre de las ciencias de la educación está la posibilidad de llevar a cabo una contraloría sistemática y perfecta de rendimientos y resultados de la labor docente en las escuelas.



ESCUELA EXPERIMENTAL DE LAS PIEDRAS. EL KINDERGARTEN Y SUS POLLUELOS.

Hemos esperado con ansiedad, con interés teórico profundo, la llegada de los funcionarios investidos de los preciados elementos modernos de la psicotecnia y otras ramas, y no han llegado. No llegarán. No existen los hombres capacitados para tales perfecciones. Existen cuerpos de funcionarios inspectores estudiosos unos, rutinarios otros, pero ellos no aportarán la palabra definitiva sobre los resultados porque eso es un complejo demasiado rico para ser analizado unilateralmente y sin una interpretación elevada, autorizada, de sentido unitario.

De manera pues, que la única contraloría objetiva, metódica, que se ha realizado es la que nosotros mismos implantamos para nuestros propios fines de sentido didáctico.

Las tres escuelas experimentales que hemos fundado en América están ahí. Ello representa algo más que un argumento lógico. Son tres

escuelas experimentales con mil seiscientos alumnos y con sesenta educadores escogidos y entusiastas, bajo la contraloría de los gobiernos de dos naciones: Uruguay y Venezuela.

Yo ofrezco su ejemplo como un homenaje al espíritu de acción de los trabajadores de la educación del mundo reunidos en la bella capital del Brasil.

SABAS OLAIZOLA

Caracas, julio de 1939

ÍNDICE

ESTUDIO PRELIMINAR	
EL LIBRO DE LA ESCUELA NUEVA EN VENEZUELA	7
PRÓLOGO	
POR: LUIS BELTRÁN PRIETO FIGUEROA	53
SABAS OLAIZOLA, MAESTRO RENOVADOR	61
TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA ESCUELA ACTIVA	69
APÉNDICE	
TRES ESCUELAS EXPERIMENTALES DE HISPANOAMÉRICA	119

Edición digital

Marzo de 2018

CARACAS, VENEZUELA.



“Para los maestros venezolanos, la escuela renovada no consiste sólo en una transformación de métodos y procedimientos. Estos apenas son medios. Para nosotros la escuela renovada es la creación de un espíritu. Si la escuela antigua fue expresión de regímenes autocráticos, la educación renovada, que aspira a incorporar a todos los hombres a la vida libre de la colectividad, es democrática, y por tanto pide la intervención de los alumnos en su propia educación”.

LUIS BELTRÁN PRIETO FIGUEROA

Pedagogo, político y hombre de letras. Doctor en Ciencias Políticas y Sociales, y defensor de la educación democrática e incluyente, además de promotor del movimiento magisterial. Asimismo, asumió diversos cargos políticos. Nos legó una vasta y nutrida obra escrita, entre las que se mencionan: *La cooperación en la escuela* (1937), *Los maestros, eunucos políticos* (1938) y *De una educación de castas a una educación de masas* (1951).

LUIS ANTONIO PADRINO

Docente especializado en educación rural, abogado y doctor en Ciencias Políticas.

Participó activamente en las luchas magisteriales. Nos heredó extraordinarias obras como el *Relato de un niño indígena* (1935).



Gobierno Bolivariano
de Venezuela

Ministerio del Poder Popular
para la Cultura