

John Dewey en la Escuela Nueva Venezolana

John Dewey at the New Venezuelan School

Ruben Dario Rodriguez De Mayo

rdriguez@unimet.edu.ve

Universidad Metropolitana

Caracas, Venezuela

Artículo recibido: 04/05/2017
Aceptado para publicación: 23/05/2017



Resumen

En el presente artículo, de naturaleza documental, se estudia la presencia e influencia de John Dewey en la escuela nueva venezolana. Para ello, se analizan los primeros contactos teóricos que se tuvieron con el pensamiento del pedagogo estadounidense a través de un manual de didáctica del maestro venezolano Alirio Arreaza y de la *Revista Pedagógica*, medio impreso difusor del ideario de la escuela nueva en el país. También se estudia la implementación que se hiciera en Venezuela de las ideas de Dewey, en lo que respecta a su método y a la instauración de las repúblicas escolares en los centros educativos experimentales.

Palabras clave: escuela nueva, método de proyectos, escuela activa, república escolar, democracia.

Abstract

In the present article, of documentary nature, the presence and influence of John Dewey in the new Venezuelan school is studied. For this, the first theoretical contacts that were had with the thought of the American pedagogue are analyzed through a didactic manual of the Venezuelan teacher Alirio Arreaza and of the *Pedagogical Magazine*, half printed diffuser of the ideology of the new school in the country. We also study the implementation in Venezuela of the ideas of Dewey, in regard to its method and the establishment of the republics school in the experimental schools.

Key word: new school, method of projects, active school, school republic, democracy

Introducción

El método sensualista de Pestalozzi constituye una de las semillas de la cual brotará el ideario de la escuela nueva (Filho, 1974; Luzuriaga, 1967; Soëtard, 1999). El sensismo didáctico buscaba distanciarse de la educación tradicional, de corte libresco y memorístico; para ello se valía de la interacción del niño con el mundo físico circundante, con la cosa objeto de estudio, de modo que el aprendizaje se hiciese a través de los sentidos. De este trato directo con el objeto, afirma Velásquez Level (1880/2008), pedagogo venezolano del siglo XIX, deriva el nombre de método objetivo de enseñanza. No proviene, pues, el método objetivo del pensamiento positivista (aunque hay muchos aspectos coincidentes con él), el cual orientaba su acción a la producción de asertos científicos no contaminados por la subjetividad humana, sino de la didáctica intuitiva pestalociana, que focaliza su atención en lo sensorial, en el aprendizaje a través de la percepción del mundo.

El método pestalociano es simiente de la escuela nueva porque esta no solo es actividad del niño. Otros principios hay, señala Luzuriaga (1967), de la educación renovada: vitalidad, individualidad, libertad, aprendizaje colectivo y actividad -según la Liga Internacional de la Educación Nueva (citado en Tiana, 2008) hay 30 principios que la fundamentan. Para pertenecer a la Liga había que cumplir 15 de estos principios-. No obstante, este último principio, la actividad, que se refiere al “aprender haciendo”, se ha identificado tanto con el espíritu de la escuela nueva que a esta también se le denomina escuela activa.

En Venezuela el método pestalociano se fosilizó en los rígidos moldes de la pedagogía de Friedrich Herbart, o mejor dicho, del método didáctico que diseminaron sus seguidores: Ziller, Stoy y Rein, los cuales, como glosa Bowen (1992), terminaron por convertir la propuesta instruccional de Herbart, de raíz pestalociana, en un modelo mecanizado, con una serie de pasos bien estructurados que daban mucho relieve a la actividad del docente en el aula, siendo la enseñanza y no el aprendizaje el eje central de todo el proceso de instrucción. El método pestalociano se transformaba, así, en pedagogía tradicional. *El embrión, por tanto, del ideario de la escuela nueva en Venezuela se había truncado en su desarrollo.*

Mientras en el primer tercio del siglo XX se asiste en occidente a la segunda gran etapa de la educación nueva, en la cual los métodos activos dominarían la escena, con asociaciones y ligas de la educación nueva de carácter internacional -en 1920 se crearía “la Liga Internacional de la Educación Nueva, que representó la verdadera institucionalización internacional del movimiento” (Tiana, 2008, p.45)-, la educación venezolana se mantuvo en la estrechez de la pedagogía herbartiana, que adocenaba el sensualismo didáctico.

Fue a finales de la tercera década del siglo XX, en el segundo gran momento de la educación nueva, signado por la actividad del educando en su propio aprendizaje, cuando a Dewey se le introduce de manera velada, como de contrabando, en un libro del maestro Alirio Arreaza: *Apuntaciones Didácticas*, del cual se hablará a continuación.

Posteriormente, se estudiará la difusión que del pensamiento de Dewey se hiciera en la *Revista Pedagógica*, órgano de difusión de la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria (SVMIP), que abrazaría el ideario de la escuela activa. Y se finalizará con un análisis de la implementación de las ideas educativas de Dewey en el contexto escolar venezolano, atendiendo a una doble dimensión: el método de proyectos; y el ensayo de las repúblicas escolares en las escuelas experimentales.

Dewey por Contrabando

Larvado entre las páginas de un texto de metodología pedagógica, se da a conocer en Venezuela el eminente filósofo y educador John Dewey. Ese texto de 1927, que es un manual de didáctica, del maestro venezolano

Alirio Arreaza, lleva por título: *Apuntaciones Didácticas*; y no tendría nada de especial, puesto que milita en el método de enseñanza herbatiano (auspiciado desde el Gobierno), que como se vio fosilizaría el método intuitivo, si no es por esta introducción solapada que se hace de Dewey.

A Dewey, Arreaza lo presenta sin el filtro del estudio o análisis de su propuesta pedagógica, con la transcripción íntegra del capítulo intitulado: “un experimento sobre la educación considerada como un desarrollo natural”, del libro *Las Escuelas de Mañana*.

Las Escuelas de Mañana se publica en 1915. En palabras de su propio autor, este “no es un libro de texto de pedagogía y menos una exposición de un nuevo método de enseñanza escolar” (Dewey, 1915/1960, p.7). Es más bien, podría decirse, una reflexión retrospectiva de praxis educativas innovadoras, suerte de abreboza a su obra magna: *Democracia y Educación*, que se publica un año después, en 1916. *Las Escuelas de Mañana* es una muy sentida exposición de varias prácticas didácticas exitosas en los Estados Unidos, no exenta de desarrollos teóricos cuando así lo exigen temáticas como “la industria y la reorganización educativa” o “la libertad e individualidad”, temas ambos vinculados al sistema político democrático que les sirve de marco y alimenta.

La excesiva cautela de Arreaza se debe, con seguridad, a esto último: Dewey es reconocido en el mundo por la asociación íntima que establece entre la educación y la democracia, cosa que inspiraría natural recelo y suspicacia en el régimen gomecista, de acentuado carácter dictatorial. No había, en esa circunstancia política, que comprometerse mucho en la divulgación de las ideas educativas de un pensador que exigía para la escuela los mismos valores de libertad, igualdad y justicia que debían orientar toda sociedad democrática.

La propuesta educativa de Dewey no se limita a lo metodológico, al discurso didáctico. Su “aprender haciendo”, que será el fermento de ese segundo gran momento de la escuela nueva, cifrado en la actividad del niño (escuela activa), se inculca en un marco axiológico que aviva en la escuela principios de continente y contenido democráticos. De ahí, el carácter subversivo de Dewey en ese contexto autocrático de la Venezuela gomecista.

En este escenario hostil a los valores de la democracia, es comprensible la reserva y prudencia de Arreaza en la presentación que hace del educador estadounidense; además, actuaba de manera individual, sin un grupo magisterial de avanzada que actuara como cuerpo para promocionar la reforma educativa bajo el candil de los preceptos de la escuela activa, como sucedería más tarde, en 1932, al fundarse la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria (SVMIP).

¿Pero por qué Arreaza, y no otro educador venezolano, es el primero en divulgar el pensamiento de Dewey? Arreaza entraría en contacto con el pensamiento educativo de Dewey en Chile. En ese país austral, becado por el Gobierno chileno, estudio en la Escuela Normal y en el Instituto Pedagógico de Santiago (Arreaza, 1927/2008). Chile, a la sazón (primer cuarto del siglo XX), era el país sudamericano que mayores progresos había alcanzado en lo atinente a la instrucción pública. Tenía una larga tradición en la formación docente: la primera escuela normal en tierras hispanoamericanas se funda en Chile, en 1842, bajo la dirección del insigne educador argentino Domingo Faustino Sarmiento. Y a comienzos del siglo XX, había recibido la benéfica influencia de la escuela activa a través de la obra de Dewey.

Los ojos de los responsables y principales exponentes de la educación chilena se fijaron en Norteamérica y especialmente en John Dewey. Varios importantes educadores chilenos fueron a estudiar a la Universidad de Chicago directamente con el educador norteamericano, entre ellos Darío e Irma Salas y Amanda Labarca (Caiceo Escudero, 2016, p.132).

Todas las reformas educativas chilenas que se hicieron en siglo XX -la de 1927, 1945, 1965 y 1996- tuvieron una honda influencia de Dewey; incluso el establecimiento de la obligatoriedad de la instrucción primaria, en 1920, se inspiró en buena medida en el pensamiento pedagógico del autor de *Democracia y Educación*. No es coincidencia que sea de un educador chileno, Darío Salas, la primera traducción al español de una obra de Dewey: *Mi Credo Pedagógico* (Caiceo Escudero, 2016).

Es en este estimulante ambiente educativo, donde predominaba el “aprender haciendo” de la escuela progresiva, que se forjaría el pensamiento pedagógico de Arreaza. A su regreso a Venezuela, en la década de 1920,

Arreaza ocuparía “el cargo de Inspector Técnico en los Estados Anzoategui y Monagas, y más adelante en el Estado Miranda y en el Distrito Federal” (Fermín, 1979, p.53). Desde ese cargo como inspector, trabajando como funcionario del gobierno gomecista, es que Arreaza publica *Apuntaciones Didácticas*: libro este sin mayores pretensiones, que responde a “la necesidad de un texto de metodología pedagógica adaptado a nuestro medio y al alcance de aquellos maestros venezolanos que sirven en la instrucción primaria elemental sin haber pasado por las aulas de la escuela normal” (Arreaza, 1927/2008, p.43).

Cuando Arreaza señala que su libro sobre métodos pedagógicos está adaptado al medio, quiere decir que asume el atraso educativo presente en Venezuela. Las ideas de Herbart son, para ese entonces, extemporáneas en países como Alemania y Estados Unidos; sin embargo, Arreaza (1927/2008) es partidario de que en el país se continúe “algún tiempo con su estudio por carecer todavía de los medios materiales y valores intrínsecos necesarios para provocar y experimentar una evolución” (p.125).

Apuntaciones Didácticas es un texto que se pliega a la pedagogía herbatiana de uso oficial, ajustado al medio opresivo en el cual tenía que hacer vida; es, en este sentido, un libro ultramontano, de corte conservador. Pero para no alentar el conformismo y la desesperanza, Arreaza le brindaría al magisterio, en opinión de Rodríguez Nacarid (2008, pp. 32-33):

una esperanza, un aliento, una pequeña ventana al futuro hecho realidad en otras regiones del mundo. Les ofreció la posibilidad de acercarse a las nuevas ideas, a la “escuela ideal”, de conocer los experimentos pedagógicos sustentados en la educación como crecimiento natural, libre y espontáneo.

Es este el único mérito de *Apuntaciones Didácticas*: esa “pequeña ventana al futuro”. Dar a conocer en Venezuela, de forma velada y como de contrabando, a John Dewey, ícono de la escuela activa.

Dewey en la Revista Pedagógica

Luego de esta presentación que se hace de Dewey en el libro de Arreaza, la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria (SVMIP), por intermedio del órgano de difusión de su ideario educativo, la *Revista Pedagógica*, divulga con mayor amplitud su obra.

Como bien aparece en el índice general de la *Revista Pedagógica*, para el año de 1934 se registra en su número XI un artículo intitulado: *Mi Credo Pedagógico*, conocida obra de Dewey. Aunque tal número no se ha podido ubicar en ninguna biblioteca pública o privada venezolana, es lógico suponer que se trata de una reproducción completa de ese breve ensayo de Dewey, que data de 1897, traducido por primera vez al castellano, en 1908, por el chileno Darío Salas, alumno de Dewey en los Estados Unidos y probable maestro de Alirio Arreaza en Chile. Con más de 35 años de retraso, por tanto, se publica en Venezuela este opúsculo de Dewey, en el cual, expresa Montenegro (2014), se encuentran sintetizados los principios de filosofía educativa de su primera fase como autor.

Mi Credo Pedagógico constituye una obra embrionaria en la cual se esbozan algunos planteamientos que luego Dewey desarrollaría. En ese corto ensayo se puede constatar la experiencia y la actividad del niño como fuentes principales del aprendizaje, frente a una escuela tradicional que se limita a la adquisición de información por vía libresco, de espaldas a la vida. Sin embargo, Dewey en esta obra no llega, todavía, a concebir la educación y la democracia como dos caras de una misma moneda, que se alimentan mutuamente, como sí hará más tarde en *Democracia y Educación*. Por eso, *Mi Credo Pedagógico* pudo desafiar la censura y publicarse en las páginas de la *Revista Pedagógica*: no se consideraría una amenaza; aunque en realidad lo fuese, ya que en el planteamiento que se hace de educar para la comunidad, afirma Prieto (1959/2005) sobre *Mi Credo Pedagógico*, hay una clara pedagogía social que:

al ser puesta en práctica en la escuela, lima diferencias entre los hombres, introduciendo un espíritu de tolerancia y comprensión y por el mutuo auxilio contribuye a mejorar la condición de los hombres que sufren, de los hombres que aún esperan una era de justicia (p.94).

Este aspecto del pensamiento educativo de Dewey, su marco axiológico de libertad, justicia y democracia, era de muy difícil digestión en esos años de represión y dictadura. Había que ser muy cauteloso en la divulgación que se hacía de su obra pedagógica, máxime cuando la SVMIP era mal vista por el Gobierno. A este respecto de la animadversión gubernamental, Prieto Figueroa (1940/2008) comenta que “en todo momento nos tropezamos con la indiferencia unas veces, con la hostilidad siempre, del sector oficial” (p.52).

Esa cautela trajo como consecuencia que la *Revista Pedagógica* no realizara con mayor relieve el pensamiento educativo de Dewey, a pesar de que toda la escuela activa está influenciada por su pensamiento, bien se hablase de los intereses y necesidades del niño, ora de la experiencia en el aprendizaje, ora del trabajo en la escuela. La reforma de la escuela que se pretendía desde la SVMIP no se acotaba en la propia escuela, en la labor de aula; ella debía promover una transformación de la sociedad venezolana, que la sacase del atraso. Aneja a la reforma escolar, por consiguiente, estaba la democratización de la sociedad y la superación de la pobreza. El mismo Prieto Figueroa (1940/2008) llegó a apuntar que “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” (p.56)

Esta prudencia, sin embargo, no fue suficiente para silenciar la voz de Alirio Arreaza, quien en un artículo que lleva por nombre: “La Actividad Muscular y el Desarrollo del Espíritu (los métodos activos)”, vuelve a remitirse a Dewey, en una especie de paisaje que hace de la escuela activa:

dos tendencias distintas se han manifestado en el campo de la pedagogía activa: una pragmática, representada principalmente por John Dewey, y otra práctico-idealista que encabeza Kerschensteiner, quien bajo la influencia en parte de Dewey, sigue también a Pestalozzi y a Kant, y toma de Natorp el concepto social de la ecuación. A esta última tendencia pertenecen Ferrière y Decroly, con su pedagogía de los “Centros de Interés (Arreaza, 1935/2010, p.209).

Ciertamente, Dewey es el epicentro de la escuela de la experiencia y de la acción, mejor conocida como escuela activa, por cuanto su atención se dirigirá, con preferencia, a la actividad del niño. El influenciará a Kerschensteiner y su escuela del trabajo, que tan honda impronta dejará en las distintas mociones didácticas que se cobijarán en este vasto movimiento de la escuela nueva, que tendrá en Pestalozzi a su protagonista principal, en una primera etapa, signada por el sensismo; y a Dewey en rol de intérprete estelar, en el segundo gran momento de la escuela nueva, caracterizado por la actividad.

Según lo anterior, podría afirmarse que el pensamiento educativo de Dewey, así no se le nombre explícitamente en la *Revista Pedagógica*, atraviesa todo el ideario de la escuela nueva. Ideario de reforma escolar que ambicionaba, como se constató en palabras de Prieto Figueroa, una transformación política de tintes democráticos en Venezuela. Corolario lógico, observa Dewey (1916/1995), de poseer una concepción social de la pedagogía: “la concepción de la educación como un proceso y función sociales no tiene un sentido concreto hasta que definamos la clase de sociedad que tenemos en la mente” (p.89).

A pesar de esta enorme deuda con el pensamiento de Dewey, de parte del magisterio de vanguardia que conformaba la SVMIP, no se crea que hubo mero parafraseo del filósofo y pedagogo estadounidense sin criticidad alguna. Muy temprano, Prieto Figueroa (1933/2010) marca distancia y advierte:

los Estados Unidos han convertido la escuela en taller o en una sucursal preparatoria de éste. Allí se atiende preferentemente al aspecto económico de la cuestión. Se fabrican buenos obreros, pero desprovistos de espiritualidad. No es solamente la capacitación manual lo que se necesita, urge también la capacitación espiritual, la agudeza y penetración intelectual (pp.5-6).

Con esta prevención que hace el más señalado de los fundadores de la SVMIP, se pasará ahora al terreno de las realizaciones, a cómo se evidenció el pensamiento de Dewey en las escuelas, en su método y gobierno.

Dewey en la Praxis de su Método y las Repúblicas Escolares

El primer contacto que se tuvo con el pensamiento educativo de Dewey, como cabría esperar, fue de índole teórica, con todas las prevenciones y cuidados necesarios para rehuir la censura gubernamental. Lo que se dio a conocer de él, a través de Arreaza y la *Revista Pedagógica*, fue el marco teórico de su pensamiento, raíz y base de la escuela activa.

Al morir el tirano andino, en ese complejo proceso de apertura política que se inicia con López Contreras (1935-1941) y continúa con Medina Angarita (1941-1945), la teoría de la escuela nueva y, en especial, las ideas de Dewey irán cobrando vida en las escuelas y aulas del país en dos direcciones, complementarias entre sí: a) el método didáctico que corona su filosofía educativa: el método de proyectos (el método de proyectos lo va a desarrollar William Kilpatrick, discípulo de Dewey); y b) el gobierno o régimen de la escuela, que se cristaliza en las denominadas “repúblicas escolares”.

La praxis del ideario educativo de Dewey se hizo realidad en las escuelas experimentales que se fundaron en el segundo lustro de la década de 1930. Aunque Prieto Figueroa (1940/2008) afirma que, en la Escuela Federal República del Paraguay, él ya había puesto “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” (p.53).

Los centros educativos experimentales, la escuela Experimental José Gervasio Artigas, fundada en 1938, y la Experimental Venezuela, creada en 1939, se idearon con el fin de ensayar los métodos de la educación activa. Tal ideario educativo no se había generalizado en el país, era propiedad de una elite de maestros aventajados y preocupados por la deprimida situación educativa del país. Luchar contra el analfabetismo, extender cada vez más la educación y hacerlo con una praxis didáctica alejada de la educación tradicional, que impulsara el saber hacer y la participación activa del aprendiz, eran los objetivos de esa vanguardia de educadores. Vistos los resultados, a seis años de haberse fundado las escuelas experimentales, Rafael Vegas (1944), ministro de educación a la sazón, se lamentaba de que ellas no se hayan aprovechado más y preveía aumentar su número:

penetrado el Despacho de las ventajas que ofrece el método ensayado durante seis años en las escuelas experimentales y convencido de la necesidad de continuar la renovación de los planteles de todo el país, proyecta aumentar su número, en la seguridad de contribuir con ello al mejoramiento de nuestra educación primaria (p.267).

La creación de escuelas experimentales debía acompañarse de un personal técnico especializado en los métodos de la escuela activa, por tal razón se contratan los servicios del maestro uruguayo Sabas Olaizola, de amplia experiencia en la praxis de la escuela renovada en su país de origen, donde dirigió con fortuna la Escuela Experimental de Las Piedras. De esta escuela uruguaya, Prieto Figueroa (1940/2008) dice lo siguiente:

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 (p.60).

La aquilatada experiencia de Sabas Olaizola la vierte en el medio educativo venezolano. Aquí ensayará también una metodología didáctica híbrida, que amalgama aspectos del método de Decroly con el método de proyectos. Apunta Olaizola (citado en Padrino, 1940/2008, p.75) que:

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).

Era, pues, un método didáctico híbrido el que se aplicaría en sendas escuelas experimentales dirigidas por Olaizola: la Artigas y la Venezuela. De ello también da cuenta Rafael Vegas en su Memoria como Ministro de Educación del año 1944, donde a propósito de la Escuela Experimental Venezuela glosa lo que sigue:

una vez creada, con excelente local, expresamente configurado, y con material adecuado, se prosiguieron en ella los ensayos sobre “Centros de Interés”, modificándolos de acuerdo con lo que la experiencia iba aconsejando hasta lograr el método que se emplea en la actualidad en las escuelas experimentales existentes (p.267).

Que se emplee un método híbrido es expresión de la flexibilidad con la cual se ha aplicado el método de proyectos, aconsejada por el propio Dewey (2000): los maestros “adoptan los métodos más que los meros resultados, y los emplean con flexibilidad más que en su reproducción literal” (p.16). Ello es consecuencia del dominio del método, que libera a los educadores: “les capacita para ver nuevos problemas, encontrar nuevos procedimientos, y en general, tiende a la diversificación más que a la uniformidad” (Dewey, 2000, p.16).

La importancia del método de proyectos en la mezcla didáctica que se desarrolló en las escuelas experimentales, trasciende la propia enseñanza de aula. La participación del alumno en la determinación y planificación del proyecto; la cooperación, es decir, el aprendizaje en comunidad, donde hay una división solidaria del trabajo; y la dirección rotativa de las actividades, eran un aprendizaje vivencial de valores democráticos. La participación activa en la toma de decisiones, la cooperación solidaria en el trabajo y el liderazgo consensuado se evidenciaban en el desarrollo de los proyectos como aprendizaje social, que capacita para la vida ciudadana, en democracia.

Dewey jugó un papel muy importante en la elaboración del ideal de una educación democrática (Narváz, 2007). El es uno de los grandes inspiradores de la república escolar, como principal promotor de la autonomía y libertad en el aprendizaje. La paternidad de la república escolar, sin embargo, es de la escuela activa como movimiento educativo. Todos los educadores y teóricos de la escuela activa, unos más, otros menos, eran partidarios de una democratización de las relaciones de poder en la escuela. Esto se recoge en el principio veintidós de la Liga Internacional de la Educación Nueva (citado en Tiana, 2008), que establece la aplicación de un sistema representativo democrático en la organización administrativa y disciplinaria de la escuela.

Ese espíritu democrático del método didáctico de Dewey se proyectó al gobierno de la escuela, que quería ser democrático también. No solo, en este orden de ideas, se pretendía dejar atrás la enseñanza tradicional, sino la escuela autocrática: “por ello auspiciamos la introducción de las prácticas democráticas en la escuela (Prieto Figueroa, 1940/2008, p.56).

La teoría y praxis del método de proyectos acondicionaría el terreno para que en las escuelas experimentales se practicase un régimen escolar que recreara las formalidades y usos de una democracia, en un contexto político que demandaba también una mayor democratización. Surge, de este modo, la república escolar en Venezuela

En 1936, cuando en Venezuela comienza a resurgir la democracia, Miguel Suniaga, ex presidente de la SVMIP, desde el diario *Ahora*, insta a que se establezcan repúblicas escolares en las escuelas. Para Suniaga (1936, p.1): “la constitución de las repúblicas escolares en las escuelas de la Nación, contribuiría de una manera efectiva a dar a conocer prácticamente a los alumnos, la marcha regular de las instituciones republicanas”. En estas repúblicas escolares se imitaría el funcionamiento del sistema político republicano de Venezuela. Agrega Suniaga (1936, p.1):

la escuela toda es la República, con sus estados autónomos: los grados. Dentro de cada grado se formarán los diversos poderes, representados por grupos determinados de alumnos que ejercerán las funciones correspondientes a cada uno de los poderes, previo estudio de la Constitución Nacional y de las Leyes y Reglamentos.

Lo que urgiría, por ende, al establecimiento de la república en la escuela sería la necesidad de familiarizar al estudiantado, luego de casi tres décadas de dictadura, con la praxis democrática. Pero no solo el alumnado tiene la necesidad de ejercitarse en la dinámica política de la democracia, los educadores deben estar ganados a la idea de pluralizar el poder en los centros escolares. Por esta razón, en ese mismo año de 1936, la Escuela Normal de Hombres, bajo la dirección de Alirio Arreaza, que introdujera el pensamiento de Dewey en el país, instala solemnemente en su seno una república escolar. El diario *Ahora* se hace eco de este evento y reseña que:

la República Escolar de la Normal de Hombres está administrada por cuatro poderes: el Legislativo, que se ejerce por una Asamblea equivalente a nuestro Congreso; el Ejecutivo, formado por el Presidente de la República y su Gabinete; el Judicial, por un Tribunal Supremo de Justicia equivalente a nuestra Corte Federal y de Casación; y un Poder Moral, reminiscencia de aquel sueño de Bolívar, y que se ejerce por la Dirección del Instituto (La República Escolar de la Normal de Hombres, 1936, p.3).

Esta república escolar sería la segunda que se ensaya en Venezuela, luego de la primera experiencia que se conociera en la Escuela Federal República de Paraguay (La República Escolar de la Normal de Hombres, 1936). Como se dijo más arriba, es en esta escuela donde Prieto Figueroa había ensayado por primera vez con el método de proyectos (no es casualidad que sea en esta escuela donde también se implante por primera vez un gobierno escolar democrático, como prolongación y ahondamiento del pensamiento educativo de Dewey).

No obstante, las repúblicas escolares se van a desarrollar con propiedad en las escuelas experimentales Artigas y Venezuela, que ensayan con el método de proyectos. De ello da cuenta Rafael Vegas en su Memoria como Ministro de Educación (1944), al referirse al régimen escolar de ambas escuelas experimentales: “la Organización de las escuelas está a cargo de la República Escolar, que vela por el orden y la vida interna de la comunidad” (p.267).

Amén de estas escuelas experimentales, se aplicaron estrategias de autonomía en una escuela primaria, también jardín de infancia, en San Cristóbal. Este centro escolar fue dirigido por Belén Sanjuán, discípula de Olaizola tanto en la escuela Artigas como en la Venezuela, quien luego proseguiría la práctica de la república escolar en su propia escuela: Instituto de Educación Integral.

En la escuela Artigas, la dinámica de su funcionamiento la describe Olaizola (1968. p.61) en estos términos:

al discutir la forma de gobierno, se organizó la acción legislativa directa, la judicial a cargo de Juez, y la función Ejecutiva, por medio de una corporación de alumnos a la que se dio el nombre de Cabildo; evocando los heroicos cuerpos de la época histórica, en hispano América. Los cabildantes, o Regidores, son elegidos por mayoría de los alumnos-ciudadanos: Regidor de Orden; Regidor del Jardín y el Huerto. Regidor de Correspondencia, Regidor de Cultura. El Presidente del Cabildo es la más alta autoridad representativa de la República, pero solamente actúa en Consejo.

En la Escuela Experimental Venezuela se implanta también un sistema de Gobierno autonómico, con algunas variantes respecto al de Artigas. En todo caso, se trata de experiencias que fomentan la participación del estudiantado en el orden interno de la institución, mediante los procedimientos y mecanismos decisorios acostumbrados en una democracia.

Pero cuidado con los formulismos democráticos, advierte Uslar Pietri (1948/1972), quien se oponía a las repúblicas escolares por considerar que el aprendizaje de la vida democrática debía distanciarse de su envoltorio, es decir, del formalismo de su complicado aparato. En este punto, Uslar Pietri coincide con Dewey. Para el educador estadounidense: “una democracia es más que una forma de gobierno; es primariamente un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada juntamente” (1916/1995, p.82). Valga esta prevención de Uslar Pietri, pero muy lejos estaba el movimiento de la escuela activa venezolana de convertir en mero formulismo y ceremonial un aprendizaje de vida como el de la democracia: la república escolar es la extensión de los principios del método de proyectos, que fomenta la autonomía y responsabilidad del estudiante en su educación, al régimen escolar para que se viva la democracia en toda la escuela.

El último gran ensayo de república escolar en Venezuela fue el de la maestra Belén Sanjuán -consúltese a Narváez (2007) para estudiar las más recientes prácticas de repúblicas escolares bolivarianas, las cuales no se enmarcan en los principios de la escuela nueva y el pensamiento democrático liberal de Dewey. Su fuente pedagógica es la teoría crítica en educación-, que curtió su espíritu al sol de los principios pedagógicos de la escuela activa. En 1955, esta aventajada docente funda el Instituto de Educación Integral, que se regirá en este marco de praxis democrática hasta su desaparición a finales de la década de 1990. Este centro educativo

enarbolará los principios de la escuela activa y establecerá la república escolar en una época en la cual la fría racionalidad planificadora del modelo de objetivos imperaba.

En efecto, después de la Segunda Guerra Mundial, la escuela activa perdió fuerza y sería desplazada por un modelo educativo que buscaba racionalizar todo el proceso instruccional a través de la especificación detallada de objetivos de enseñanza de carácter conductual. La teoría conductual

se ajustaba al modelo curricular ya propuesto por Ralph Tyler a principios de los años cincuenta en el que los objetivos eran el elemento fundamental para la programación de la enseñanza pues expresaban lo que el estudiante sería capaz de hacer (Ramírez, 2011, p.516)

Se da inicio, de esta forma, a la instrucción programada y surge, en consecuencia, la tecnología educativa. El aprendiz, de nuevo, se encontraba en el último eslabón de la cadena instruccional, a merced del programa y de un docente experto en su aplicación. En este ambiente de poca autonomía del educando (e incluso del docente, cautivo de los programas escolares), el Instituto de Educación Integral continuaría con la muy civilista práctica de la república escolar, a contrapelo de la pedagogía en boga. Para Belén Sanjuán (2013), su directora, la república escolar constituía:

un recurso metodológico y didáctico que no solo es útil para la formación de republicanos y republicanas del futuro, sino para desmontar la tradicional imagen del maestro que manda y el alumno que obedece porque sustituye la disciplina impuesta por una disciplina consciente, basada en leyes aprobadas por la comunidad escolar (p.65).

Esta república escolar del Instituto de Educación Integral es la aplicación más dilatada y provechosa que se hace en el país de tal moción didáctica y de autogobierno. Es en esa comunión de método didáctico con gobierno escolar que hay que entender la significación de la influencia de Dewey en Venezuela. No solo representó una lección de enseñanza, de didáctica que revaloriza al niño en su actividad de aprender, sino también una lección de civismo y democracia a través de las repúblicas escolares.

Conclusiones

Dewey se dio a conocer en Venezuela con un rezago de unos treinta años, si se toma como referencia la publicación en 1897 de *Mi Credo Pedagógico*, obra en la cual se perfila desde muy temprano la propuesta pedagógica del educador y filósofo estadounidense.

El pensamiento educativo de Dewey se introdujo con tardanza y a hurtadillas en el crepúsculo del método intuitivo de Pestalozzi, adocenado en la pedagogía herbatiana. Difícil era la difusión abierta de su ideario pedagógico, asociado a los principios democráticos, en un país prisionero de una dictadura como la gomecista. Dos hitos hay en ese primer contacto: el manual de enseñanza *Apuntaciones Didácticas*, de Alirio Arreaza, que con discreción incluye un capítulo del libro *Las Escuelas del Mañana*, del educador estadounidense; y la *Revista Pedagógica*, órgano de difusión de la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria, que continuaría la tarea de dar a conocer su pensamiento con la cautela necesaria para eludir la censura en aquel medio opresivo.

Muerto el dictador, Dewey se hace presente en la praxis escolar de los maestros pertenecientes a la vanguardia escolar venezolana, que como Prieto Figueroa ensayará con el método de proyectos. A la implementación, a guisa de ensayo, del método de proyectos, entreverado al método Decroly, se le une la instauración en las escuelas experimentales Artigas y Venezuela de la república escolar: sistema académico-administrativo de autogobierno que mimetiza el funcionamiento político-institucional de la forma de gobierno republicana. En estas repúblicas escolares se buscaba, como aspiraba Dewey (1916/1995), que los principios democráticos se practicasen en la comunidad educativa. El alumno debía participar de forma activa y responsable en el gobierno de la escuela, según las normas que se diera el propio centro educativo en asamblea democrática. Esta experiencia de método y autogobierno escolar, perdido el impulso del movimiento de la escuela renovada en

la segunda mitad del siglo XX, se prolongó en el país gracias a la labor pedagógica de Belén Sanjuán, quien continuaría la práctica de la república escolar en su Instituto de Educación Integral.

Dewey influyó de modo decisivo en las nuevas experiencias educativas que se desarrollaron en Venezuela en las escuelas experimentales. Constituyó, como se dijo, una lección de enseñanza que revaloriza al niño en su actividad de aprender y un ejemplo vivo de civismo a través de las repúblicas escolares. ©

Rubén Rodríguez De Mayo. Profesor en la Especialidad de Ciencias Sociales, mención Historia. UPEL-IPC. Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad de Valladolid (España). Profesor Asistente del Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad Metropolitana (UNIMET)

Referencias Bibliográficas

- Arreaza, A. (1927/2008). *Apuntaciones Didácticas*. Caracas: Fundación Editorial El Perro y La Rana.
- Arreaza, A. (1935/2010). La Actividad Muscular y el Desarrollo del Espíritu. En Luque, G (Comp.). (2010). *Didáctica y Pedagogía de la Escuela Nueva. Revista Pedagógica. 1933-1937*. Caracas: Ediciones Fundación Luis Beltrán Prieto Figueroa.
- Bowen, J (1992). *Historia de la Educación Occidental (El occidente moderno. Europa y el Nuevo Mundo. Siglos XVII-XX)*. Tomo III. Barcelona, España: Herder.
- Caiceo Escudero, J. (2016). Génesis y Desarrollo de la Pedagogía de Dewey en Chile. *Espacio, Tiempo y Educación*, 3 (2),131-155. Documento en Línea. Disponible: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.2016.003.002.006>[Consulta: 2016, noviembre 22].
- Dewey, J. (1915/1960). *Las Escuelas de Mañana*. Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J (1916/1995). *Democracia y Educación. Una Introducción a la Filosofía de la Educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Dewey, J (2000). *La Ciencia de la Educación*. Buenos Aires: Losada.
- Fermín, C (1979). *El Instituto Pedagógico de Caracas Visto a través de sus Directores*. Caracas: IUPC.
- Fernández Heres, R (1988). *Referencias para el Estudio de las Ideas Educativas en Venezuela*. Caracas: Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia
- Filho, L. (1974). *Introducción al Estudio de la Escuela Nueva*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- La República Escolar de la Normal de Hombres. Solemne Instalación de los Poderes Públicos. (1936, Mayo 17). Ahora: diario de la mañana. Año I, nº 133, p.3
- Luque, G. (2010). La Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria y su Revista Pedagógica: Educación y Pedagogía para una Nación (1932-1935). En Luque, G. (Comp.). *Didáctica y Pedagogía de la Escuela Nueva. Revista Pedagógica. 1933-1937*. Caracas: Fundación Luis Beltrán Prieto Figueroa.
- Luzuriaga, L. (1967). *La Educación Nueva*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Mi Credo Pedagógico. (1934). Revista Pedagógica. Índice General, año I, nº XI.

- Montenegro, C. (2014). Mi Credo Pedagógico: Una Aproximación a la Filosofía Educativa en el Primer Dewey. *Escritos*, Vol. 22, N°49 p.415-429. Documento en Línea: <http://www.scielo.org.co/pdf/esupb/v22n49/v22n49a07.pdf>[Consulta: 2017, enero 8].
- Narváez, E. (2007). La Escuela Nueva y la “República Escolar Bolivariana” en Venezuela. *Docencia Universitaria* (SADPRO-UCV). Vol.VIII, N°1, p.415-429. Documento en línea: http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/sadpro/Documentos/docencia_vol8_n1_2007/6_Art.3_Eleazar_Narvaez.pdf. [Consulta: 2016, diciembre1].
- Olaizola, S. (1968). *Educación para la Democracia*. Uruguay: Montevideo
- Padrino, L y Prieto Figueroa, L. (1940/2008). *La Escuela Nueva en Venezuela*. Caracas: El Perro y la Rana.
- Prieto Figueroa, L. (1940/2008). Prólogo. En Prieto Figueroa, L y Padrino, L. *La Escuela Nueva en Venezuela*. Caracas: El Perro y la Rana.
- Prieto Figueroa, L. (1933/2010). La Escuela Necesita una Reforma. En Luque, G (Comp.). (2010). *Didáctica y Pedagogía de la Escuela Nueva. Revista Pedagógica. 1933-1937*. Caracas: Ediciones Fundación Luis Beltrán Prieto Figueroa.
- Prieto Figueroa, L (1959/2005). *El Humanismo Democrático y la Educación*. Caracas: Ipasme.
- Ramírez, Y. (2011). Una Mirada Pedagógica a las Reformas Educativas en Venezuela 1951-2001. En Luque, G (Comp.) *Venezuela Medio Siglo de Historia Educativa 1951-2001. Descripción y Análisis del Sistema Escolar Venezolano y sus Modalidades*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria.
- Rodríguez, N. (2008). Estudio Preliminar: Tres Momentos en la Vida de Alirio Arreaza, Autor de Apuntes Didácticas. En Arreaza, A (1927/2008). *Apuntes Didácticas*. Caracas: Fundación Editorial El Perro y La Rana.
- Sanjuán, B. (213). Belén Sanjuán. Testimonios de una Maestra. En Bracho, A (Comp.). *Belén Sanjuán. Testimonios de una Maestra*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación. Colección Luces para la América.
- Soëtard, M. (1994). Johan Heinrich Pestalozzi (1746-1827). *Perspectivas*. Vol. XXIV, Números: 1-2. 299-313. UNESCO. Documento en línea. Disponible: <file:///C:/Users/rdrrodriguez/Desktop/Julio%20Castro/Pestalozzi%20Unesco.PDF> [Consulta: 2016, octubre 17].
- Suniaga, M. (1936, Enero 18). Las Repúblicas Escolares. *Ahora: diario de la mañana*, Caracas, p.1
- Tiana, A. (2008). Principios de Adhesión y Fines de la Liga Internacional de la Educación Nueva. *Trasatlántica de Educación*. N° 5, p. 43-48 Documento en línea: <file:///C:/Users/rdrrodriguez/Downloads/Dialnet-PrincipiosDeAdhesionYFinesDeLaLigaInternacionalDeL-3036612.pdf>[Consulta: 2016, noviembre 25].
- Uslar Pietri, A (1972). *De una a Otra Venezuela*. Caracas: Monte Avila Editores.
- Vegas, R. (1944). Memoria y Cuenta que el Ministro de Educación Nacional Presenta al Congreso Nacional en sus Sesiones Ordinarias de 1944. En Fernández Heres, R. (Comp.). (1983). *Memoria de Cien Años. La Educación Venezolana 1830-1980*. Tomo V. Caracas: Ediciones del Ministerio de Educación.
- Velásquez Level, M. (1880/2008). *Nociones del Arte de Enseñar*. Caracas: Fundación Editorial El Perro y La Rana

