

EL NATURALISMO PEDAGÓGICO Y SU INFLUENCIA EN EL MOVIMIENTO DE LA ESCUELA NUEVA VENEZOLANA

Guillermo Luque
gluque@cantv.net
guillerluque@hotmail.com
(UCV)

Recibido: 15/10/2005
Aprobado: 01/05/2006

RESUMEN

El naturalismo pedagógico es un poderoso principio que sirvió de fundamento al surgimiento de la Escuela Nueva o Activa; junto con la libertad del niño, la autoactividad, el laicismo y la coeducación, entre otros, abrió nuevos cauces con base en los desarrollos de la biología y la psicología en las primeras décadas del siglo XX. Tanto en su crítica como en su elaboración teórica, el naturalismo pedagógico halló en la obra de John Dewey su elaboración más elevada. En razón de su contenido antidogmático, fue y sigue siendo combatido por la iglesia católica y los sectores conservadores defensores del dogma del pecado original en el niño. En Venezuela, los educadores que propugnaron el movimiento de la Escuela Nueva hacia finales de la dictadura de Juan Vicente Gómez, orientaron su pensamiento y acción basados en el naturalismo pedagógico y otros principios de ese movimiento transformador de la educación y de la sociedad.

Palabras clave: naturalismo pedagógico; coeducación; Escuela Nueva.

PEDAGOGIC NATURALISM AND ITS INFLUENCE ON THE VENEZUELAN NEW SCHOOL MOVEMENT

ABSTRACT

Pedagogic naturalism was a powerful principle that laid the foundations for the New (or Active) School. Emphasizing children freedom, self activity, laicism, and coeducation, this approach opened up new paths based on biological and psychological advances from early twentieth century. Because of the impact of his critique and theoretical contributions John Dewey is considered the most relevant exponent of the movement. Due to its anti dogmatism, pedagogic naturalism has been very critical of the role of the Catholic Church and other conservative sectors of society regarding the notion of children's original sin. In Venezuela, teachers that supported the New School initiative at the end of Juan Vicente Gómez regime were orienting their thoughts and actions according to the principles of this renovating movement.

Key words: pedagogic naturalism; coeducation; New School.

INTRODUCCIÓN

El naturalismo, aplicado al campo de la educación, permutó en poderoso ariete conceptual de filósofos y pedagogos que propugnaban derribar las pesadas puertas de la fortaleza de la escuela tradicional protegida por la ignorancia, la inercia, la severidad y, no menos, por el dogma religioso partidario de continuar la cruzada contra el *pecado original* supuestamente anidado en el alma de los niños.

Tal *naturalismo* y su variante pedagógica hunde sus raíces en diversos tiempos históricos y por eso mismo se nutre de ideas que corresponden a la filosofía griega, a la época de la Ilustración o a la propia Revolución Francesa; incluso, hacia finales del siglo XIX e inicios del XX, encuentra nuevos desarrollos e interpretaciones a partir de los avances en la biología y la psicología.

Como concepto poseedor de una gran fuerza y capacidad sugestiva, el *naturalismo pedagógico* influyó en el amplio movimiento cultural de la Escuela Nueva o Activa que impulsó la transformación de la escuela tanto en su concepción, sus métodos, organización como en su orientación.

A poco que se observa ese formidable movimiento cultural de transformación de la escuela según la orientación trazada por el naturalismo, se encuentran en él variados afluentes ideológicos provenientes de la filosofía, de la política y la psicología. No tuvo por ello un solo cauce y, por esa misma razón, sus expresiones concretas continentales o nacionales poseen los matices más sorprendentes. En unos casos predominó la vertiente filosófica humanista como en Alemania; en otros la científica-experimental, como en Estados Unidos, a cuya cabeza se encontraba John Dewey, formidable filósofo de la educación. En algunos países el naturalismo pedagógico traspuesto al movimiento de la Escuela Nueva halló la barrera de los gobiernos conservadores, incluso dictatoriales; en otros, en cambio, encontró mejores condiciones en los procesos democráticos en marcha tanto en Europa, como EEUU y América del Sur.

Ahora bien, como es sabido, aunque tiende a olvidarse, el movimiento de la Escuela Nueva que se inicia en Venezuela a finales de la dictadura gomecista con la fundación de la Sociedad Venezolana de

Maestros de Instrucción Primaria (SVMIP) surge bajo el influjo del naturalismo pedagógico reelaborado por Dewey. Esa influencia se manifestará, desde 1933, en las páginas de la *Revista Pedagógica*, órgano de la SVMIP y, en general, orientará las primeras experiencias pedagógicas renovadoras de nuestros maestros y maestras.

Por curioso que parezca, y no obstante la significación de la *Escuela Nueva* en la reforma de la educación venezolana del siglo XX, muy poco se conoce acerca de este formidable movimiento y de las ideas con las que se educó la dirigencia de nuestro magisterio. Con esta investigación se intenta agregar algo más acerca de este proceso, en particular, de su decisiva gravitación en la nueva concepción educativa del magisterio venezolano más avanzado.

NATURALISMO, HOLISMO Y NATURPHILOSOPHIE

Concepto central e importante, fuente de inspiración del movimiento de la Escuela Nueva lo fue el naturalismo filosófico. Dicho concepto remite a la unidad del hombre con la naturaleza, a una visión orgánica, holista, de esa relación hombre-naturaleza. Este hecho se concibe como un todo en el que predomina el dinamismo en la interrelación; unidad y armonía de la naturaleza o *Naturphilosophie*. Naturaleza que no es unívoca pues es entendida de diversas maneras los conceptos que se emplean:

Los principales (conceptos) son los siguientes: 1) el principio del movimiento o la sustancia; 2) el orden necesario o la relación causal; 3) la exterioridad, en cuanto se opone a la interioridad de la conciencia; 4) el campo de encuentro o de unificación de determinadas técnicas de investigación (Abbagnano, p. 837).

Por razones prácticas, del conjunto de conceptos relativos a la Naturaleza interesa destacar el que la refiere como “principio de vida y de movimiento de todas las cosas existentes” pues le ha dado contenido al uso corriente de expresiones como las que señala Abbagnano (1997): “dejar hacer a la naturaleza”; “abandonarse a la Naturaleza”; “seguir a la Naturaleza”, etc. (p. 837). Dicho concepto fue objeto de atención de filósofos ubicados en distintas épocas y culturas; presocráticos y contemporáneos le dieron los contenidos más diversos.

Este concepto de la Naturaleza se mantuvo durante el siglo XVIII y fue reafirmado por Wolf (...) y por Baumgarten (...). Cuando en el mismo siglo se comenzó a oponer la Naturaleza al hombre y se propugnó por el ‘retorno a la Naturaleza’, la Naturaleza a la que se apelaba era aún la del viejo concepto aristotélico, o sea, un principio rector ínsito en el hombre en la forma de instinto. Tal fue el concepto que de la Naturaleza tuvo Rousseau (*op. cit.*, pp. 837-838).

Este enfoque fue sostenido tanto por los partidarios de la teología natural (Joseph Priestley) como por aquellos que, según Bowen (1992) en la *Historia de la educación Occidental* ubicados en un naturalismo holista, se oponían al materialismo mecanicista francés (Bacon, Lavoisier) y, no menos, a las teorías del aprendizaje asentadas en el sensoempirismo de Lock. Ese naturalismo holista o *Naturphilosophie* que buscaba un camino intermedio entre el dominante pensamiento inglés y el francés, reunió a hombres como Goethe, Herder, Schiller y los hermanos Humboldt (*op. cit.* pp. 418-420), todos integrantes del llamado “Círculo de Weimar”, que intentaba reconciliar las posiciones empiristas y racionalistas siguiendo a Rousseau y a Kant. Desde luego, conocida es la decisiva influencia de Schiller de W. Humboldt en el curso renovador de la educación alemana a comienzos del siglo XIX.

Es importante destacar que ese naturalismo filosófico, esa *Naturphilosophie*, según Bowen (1992), influyó de modo decisivo en el desarrollo del pensamiento pedagógico del siglo XIX y XX. Fuente de inspiración del “Círculo de Weimar” fue la obra *Emilio* de Rousseau (1762), y no es para menos, pues ésta “iba a cambiar el pensamiento educativo de occidente (p. 244).

Rousseau concebía la educación como una cuestión previa a toda reforma social. Y esa educación en el *Emilio* estaba calcada en el orden de la naturaleza. Para Rousseau el estudio cuidadoso de la naturaleza y sus procesos podía conducir a objetivos de vida apropiados, y es finalidad del hombre el cumplimiento de la meta de la naturaleza. Para el filósofo ginebrino la educación del hombre tendría tres fuentes que deberían combinarse:

La educación nos viene de la naturaleza, de los hombres o de las cosas. El desarrollo interno de nuestras facultades y de nuestros órganos es la educación de la naturaleza; el uso que aprendemos a hacer de este desarrollo por medio de sus enseñanzas, es la educación de los hombres; y la adquirida por nuestra propia experiencia sobre los objetos que nos afectan, es la educación de las cosas (...). Cada uno de nosotros está formado por tres clases de maestros. El discípulo que asimile las lecciones de los tres de manera contradictoria se educa mal de acuerdo consigo mismo; sólo cuando coinciden y tienden a los mismos fines logra su meta y vive consecuentemente. Sólo éste estará bien educado (1973, p. 95).

Además de todo lo anterior, conviene tener presente que Rousseau había expuesto ese naturalismo filosófico (Bowen, 1992) en apoyo a una concepción educativa orientada a desarrollar tres capacidades: razón, conciencia y libre albedrío, dirigidas las tres a la consecución de la autonomía moral implantada por Dios.

Desde luego que, casi un siglo antes, el holandés Baruch de Spinoza se había esforzado por restablecer, desde su filosofía, la unidad del ser, tanto de la naturaleza externa como de la pensante. Dios y naturaleza se identifican en el pensamiento de Spinoza. En el *Tratado Teológico-Político* (1670/1986), el filósofo expresa su convencimiento de que la naturaleza es siempre la misma, que sus leyes valen para todos los campos, inclusive para el hombre:

El poder de la naturaleza es el mismo poder y virtud de Dios (...) no sucede nada en la naturaleza, que repugne a sus leyes universales, ni nada que no esté acorde con ellas o no se derive de ellas (...) la naturaleza observa siempre unas leyes y unas reglas que implican una necesidad y una verdad eternas (...). Por otra parte, no hay ninguna sana razón que nos aconseje atribuir a la naturaleza un poder una virtud limitados y afirmar que sus leyes sólo son aptas para ciertas cosas y no para todas (p. 171).

Queda dicho que, para Spinoza (*op. cit.*) el poder de la naturaleza era infinito y sus leyes tan amplias “que se extiende a todo cuanto es concebido por el entendimiento divino” (pp.171-172).

Ahora bien, en lo que a educación y pedagogía se refiere, comenta Bowen (1992), esta idea consistente en la relación orgánica del hombre con la naturaleza y sus leyes estaba en la base de la concepción pestalozziana: holismo y naturalismo. Las *Lecciones de cosas*, ideadas por Elizabeth Mayo, discípula de Pestalozzi, se inspiraron en este concepto relativo al holismo naturalista.

Bowen (1992), señala que Fröebel, orientado a partir de las ideas de su maestro, desarrolló una exposición sistemática de la pedagogía de Pestalozzi. Afirmó su *Naturphilosophie* y holismo (p. 426), conceptos que ya había conocido en la Universidad de Jena bajo la influencia de Schiller. Pero lo cierto es que Froebel sigue a Pestalozzi en lo fundamental, en su concepción holista de la ciencia y la naturaleza, según la cual:

hay que educar al hombre para que vea la naturaleza como un sistema completo, integrado y con un fin determinado del que él mismo es parte integrante, para que reconozca que todo es una unidad; todo está basado en la unidad, lucha hacia la unidad y vuelve a ella (p. 427).

Esta perspectiva la conservó Fröebel en los desarrollos pedagógicos orientados a superar los problemas de método presentes en la concepción de Pestalozzi. La doctrina del juego, por caso, la asienta Fröebel en la idea del naturalismo y del holismo. Idea según la cual, comenta nuevamente Bowen (*op. cit.*), “el hombre sigue el curso de la naturaleza e imita sus modalidades de creación en sus juegos”. Su obra, *La educación del hombre*, recogía esa tradición naturalista, orgánica, holista. En el libro *Pedagogía del Kindergarten*, señala Bowen (*Ibid*), coloca al hombre dentro de la naturaleza y afirma que éste es “al mismo tiempo parte y todo”. Esta concepción lo emparentaba con las ideas de Rousseau y lo llevaban a rechazar “la idea de Lock de que el niño es al nacer una tabla en blanco”; la vida y la educación eran para Fröebel orgánicamente continuas (p. 429).

En suma, Rousseau, Pestalozzi y Fröebel habían elaborado una concepción educativa y pedagógica desde el *naturalismo* y el *holismo*. No

obstante, tales ideas educativas fueron consideradas inconvenientes. La Prusia de Bismarck, por ejemplo, exigía “servidumbre pública” y no “responsabilidad social”; en consecuencia, “el *naturalismo holista*” era el enemigo de la industrialización y del capitalismo burgués y, en una ola de reacción, un decreto del 7 de agosto de 1851 del Ministerio de Educación cerró las escuelas de Fröebel apoyándose en que “los jardines de infancia formaban parte del sistema socialista frobeliano que está calculado para llevar a los jóvenes del país al ateísmo” (Bowen, 1992, p. 434).

Es decir, que ni las exigencias del mundo industrial ni los gobiernos conservadores estaban dispuestos a admitir un *holismo educativo* socialmente responsable; la dirección a tomar fue el *empirismo pedagógico*, la vuelta a Bacon, al método que maneja hechos neutrales; se volvió a la doctrina del progreso formulada por Comte en sus *Cursos de filosofía positiva* (1830-1842), y como señala Bowen (*op. cit.*): “El positivismo prosperó: era exactamente lo que querían los científicos; resultaba adecuado al capitalismo explotador: incluso la teoría de la evolución de Darwin fue convertida en la doctrina del darwinismo social” (p. 439).

En términos prácticos, la solución a los inconvenientes del naturalismo y el holismo pedagógico la aportaron Ziller y Stoy, profesores de las universidades de Leipzig y Jena, respectivamente. Ziller reelaboró a Herbart cuyo sistema había caído en el olvido; lo despojó de todo aquello que según su opinión olía a metafísica y propuso en su obra *Fundamentos de la doctrina de la instrucción educativa* una noción de “instrucción” basada en una pedagogía mecanicista. Hay que resaltar un aspecto importante: este es el Herbart que se populariza tanto en los Estados Unidos como en algunos países de la América del Sur, uno de ellos Venezuela. En los EEUU, por el industrialismo; en Venezuela, por su formalización, autoritarismo y disciplina externa, aspectos cónsonos con un régimen de dictadura como lo era el gomecismo.

El otro poderoso adversario del *holismo naturalista*, de la *naturphilosophie*, estará representado por el pensamiento conservador de la iglesia católica. Spinoza, por ejemplo, había sido proscrito y prohibido por el calvinismo, el judaísmo y el catolicismo. Él se había propuesto con su *Tratado* a sustraer:

al hombre a la servidumbre de la superstición y restituirlo a la libertad religiosa y política. Consideró que una religión

universal y en armonía con la naturaleza podía reducirse a unos pocos principios que aseguren la obediencia del hombre a Dios (Abbagnano y Visalberghi, 1984, p. 330).

Continúa con su comentario Abbagnano y Visalberghi (*Ibid*): “obediencia a Dios que para el filósofo era principalmente justicia y caridad; es decir, amor al prójimo”. De todos los demás dogmas, ritos y creencias -según él- podía prescindirse. Consideró lícito que cada uno pensara lo que quisiera y dijera lo que pensaba.

Por lo demás, al *naturalismo holista* tampoco le fue mejor cuando fue expuesto por Rousseau en el *Emilio*; por sus ideas y estilo, desató las furias del mundo conservador y la jerarquía católica. Rousseau se aparta del dogma relativo al pecado original y señala que se nace “dos veces: la una para existir y la otra para vivir; la una por la especie y la otra por el sexo” (p. 240). El hombre, según Rousseau, sigue a la naturaleza y no permanece en la infancia; la salida de ella está llena de anuncios por la agitación del espíritu, el murmullo de las pasiones, el temblor que produce la mano de una mujer: “Este es el segundo nacimiento a que yo me he referido; es aquí donde verdaderamente nace el hombre a la vida y cuando nada humano le es ajeno” (p. 241).

Rousseau (*op. cit.*) explica la evolución sentimental del niño y del adolescente conforme a la naturaleza:

El primer sentimiento de un niño es el de amarse a sí mismo; y el segundo que se deriva del primero, es el de amar a aquellos que lo rodean; pues en el estado de debilidad en que se encuentra, no conoce a nadie sino por la asistencia y los cuidados que él recibe (p. 243).

Crítica Rousseau (*op. cit.*) el orden propuesto por Locke para el estudio, orden que va de lo abstracto a lo concreto. Salto y esfuerzo para el cual no está preparada la infancia, razón por la cual considera superfluas a esa edad las nociones de espíritu o Dios. Por el contrario, tales nociones se convierten en mera superstición, pues no es este el método de la razón ni de la naturaleza; es como “taparse los ojos para aprender a ver” (p. 294). De todo lo anterior deriva la mordaz conclusión que sigue: “Si intentase pintar la necedad importuna, describiría a un pedante enseñando el catecismo a los niños; si yo quisiera volver loco a

un niño, le obligaría a explicar lo que él dice recitando el catecismo” (p. 296).

De modo sumario puede decirse que el nuevo impulso de reforma educativa se afirmará en las nuevas concepciones acerca del conocimiento, en la nascente psicología y no sólo en el naturalismo filosófico. Dewey, Decroly y Montessori son sus representantes más destacados. Entre el tiempo de Fröebel y estos nuevos pensadores y experimentadores de la educación, el holismo naturalista había resurgido en Inglaterra a finales del siglo XIX cuando Cecil Reddie fundó la escuela de Abbotsholme (1889). A ésta le siguió la de Bedales, fundada por Badley en 1893. Desde allí se desarrollaron esas instituciones educativas en el continente europeo (en Francia y en Alemania) donde se introdujeron elementos nuevos como la autonomía y la comunidad escolar:

Las escuelas nuevas francesas recogieron también de Inglaterra la idea de la educación nueva. Su inspirador fue Edmond Demolins, quien provocó el movimiento con su obra *¿En qué consiste la superioridad de los anglosajones?*, publicado en 1897 (...). En 1899, con otra obra suya, *L'éducation nouvelle* anunció la fundación de una escuela nueva francesa, la 'Ecole des Roches', bajo el lema de 'Bien armados para la vida' (...). Abierta la escuela, tuvo un éxito grande en Francia (...). En realidad se trata de una escuela que, inspirada en las ideas de la educación nueva, posee un espíritu aristocrático, con un matiz confesional marcado (...). Después de la "Escuela de las Rocas" se fundaron otras escuelas nuevas francesas de tipo privado,(...)Particular interés ofrecen los ensayos que se han realizado en algunas escuelas públicas francesas, adoptando métodos de la educación activa, como los de Cousinet (trabajo por equipos), Freinet (la imprenta en la escuela) y Profit (las cooperativas escolares). (Luzuriaga, 1965, pp. 230-231).

No obstante este resurgimiento, todavía en los años previos a la Primera Guerra Mundial había pocas escuelas nuevas públicas, según Luque (1999), fundadas en el concepto de la *Naturphilosophie*; dichas instituciones apenas si estaban al alcance de las clases medias y las minorías; sus postulados no eran todavía política educativa de Estado ni sus principios eran conocidos y apoyados ampliamente por el magisterio

(p. 66). Y no obstante, era un movimiento contra la escuela tradicional, contra toda aquella educación verbosa, rígida, artificial, que no centraba su hacer en los intereses del niño según su particular naturaleza y derecho a la libertad. Fernández Heres señala en *La Educación Venezolana bajo el signo de la Escuela Nueva* (1994) que el quehacer educativo de entonces

se desenvolvía bajo la inspiración de dos tendencias: la positivista guiada por las ideas de Herbert Spencer que hace al hombre esclavo de la necesidad; y la herbartiana que concibe el alma del niño privada de espontaneidad y de fecundidad creativa, siendo el yo resultado del mecanismo de las representaciones que el maestro debe construir en el niño (p. 16).

En tales condiciones surge el pensamiento, la práctica experimental y la crítica de John Dewey. Fue quien dirigió los ataques más contundentes contra el supuesto carácter científico del herbatismo. En su *Historia de la educación occidental*, Bowen (*op. cit.*) sostiene que Dewey, “a finales de siglo, así como en las primeras décadas del siglo XX, dirigió unos ataques tan furibundos contra la doctrina, que ésta quedó gravemente desacreditada en los Estados Unidos y otras partes” (p. 445). Los desarrollos críticos de Dewey hallaron su fundamento en las elaboraciones teóricas del psicólogo William James, expuestas en la obra *Principios de Psicología* (1890). En ella, prosigue Bowen (*op. cit.*), James hizo “una moderna interpretación persuasiva (...) del pensamiento holista de los filósofos y educadores de comienzos del siglo XIX y, (...), de aspectos del mismo Herbart” (p. 513). En la obra citada, James “rechazó, una vez más, el dualismo del pasado [mente-cuerpo; alma-cuerpo], afirmando que no hay ni dualismo ni pluralidad en el mundo, sólo un continuo interrelacionado de experiencia” (p. 515). El otro aporte significativo de James fue su negación a la teoría de la correspondencia de la verdad, la cual sostiene

que nuestras experiencias son verdad cuando corresponden a un mundo externo objetivo. James dio la vuelta a esta teoría y afirmó que, si acaso, es el mundo externo el que debe corresponder a nuestra experiencia de los acontecimientos. Esto es, la experiencia del hombre, siempre del momento, contiene la verdad (p. 518).

Naturaleza experiencial y holismo fueron los postulados de James, los que expuso con éxito al magisterio de Massachussets en 1892 en su libro *Charlas a Maestros* (1899). Sobre estos nuevos elementos teóricos de James se fundó la obra de Dewey, la cual va a cautivar a intelectuales y docentes y a dominar el pensamiento educativo de las primeras décadas del siglo XX. Desde su Escuela-Laboratorio de la Universidad de Chicago o desde su cátedra en la Universidad de Columbia, en New York, Dewey desarrolló una poderosa y atractiva obra reflexiva que trascendió el ámbito universitario y se expandió hacia el magisterio del mundo. *La Escuela y la Sociedad* (1899) y *Cómo pensamos* (1910), son obras de ese período inicial. Explica Bowen (*op. cit.*) que con *Democracia y Educación* (1916), su obra más elevada, Dewey se erige en un pedagogo universal de la democracia; el representante de la escuela del hacer basada en la experiencia (pp. 529-538).

Dewey: su adhesión crítica al *naturalismo*

No hay sino que leer *Democracia y Educación* para hallar, entre otras penetrantes reflexiones pedagógicas, la inequívoca adhesión de Dewey al naturalismo y, no menos, su aguda crítica al modo como Rousseau lo había entendido en *Emilio*. Así, en relación con la consideración de que la educación es un proceso de desarrollo de acuerdo con la naturaleza, el citado autor presenta diversas y sugerentes precisiones:

Los reformadores pedagógicos, disgustados con el convencionalismo y el artificio de los métodos escolásticos que encuentran en torno suyo, propenden a recurrir a la naturaleza como norma. Suponen que la naturaleza ha de proporcionar la ley y el fin del desarrollo, y que a nosotros nos toca seguir sus caminos y conformarnos a ellos. El valor positivo de esta concepción estriba en la intensidad con que llama la atención sobre el carácter erróneo de los fines que no prestan atención a las dotes naturales de los educandos (Dewey, 1946, p. 129).

Es decir, que el *naturalismo filosófico* es una reacción contra la escolástica. Así lo expresa Abbagnano en *Diccionario de Filosofía* (1997), al señalar esta corriente orientada al predominio de la filosofía cristiana de la Edad Media, cuyo propósito no era otro que “llevar al hombre hacia la

comprensión de la verdad revelada” (p. 427); de la verdad religiosa atada a un conjunto de dogmas que impelían al hombre a levantar la mirada a los cielos. En suma, casi todo lo que se entendía por naturalismo hasta Rousseau, no era sino abierta reacción contra el escolasticismo que impregnaba el ambiente educativo y definía sus fines más evidentes.

Afirma Dewey (*op. cit.*) que “en el *Emilio* Rousseau consignó verdades tan fundamentales como no se habían formulado nunca sobre la educación” (p. 130) Además, señala los factores del desarrollo educativo consignados por Rousseau en tan importante obra:

Los tres factores del desarrollo educativo son: a) la estructura congénita de nuestros órganos corporales y sus actividades funcionales; b) el uso a que se destinan las actividades de estos órganos bajo la influencia de otras personas; c) su interacción directa con el ambiente. Estas formulaciones abarcan ciertamente todo el campo. Sus otras dos proposiciones son también certeras, a saber: a) que solamente cuando los tres factores son constantes y cooperadores se realiza el desarrollo adecuado del individuo, y b) que las actividades congénitas de los órganos, siendo originarias, constituyen la base para concebir su consonancia (*Ibid*).

Así pues, hace inventario de las verdades expuestas por Rousseau basadas en la idea de desarrollo natural como un fin, verdades en las que propuso los medios para superar, según señala (*op. cit.*): “muchos males de las prácticas corrientes y para indicar un número de fines concretos deseables” (p. 132). Ahora bien, el desarrollo de esos fines concretos produjo en el siglo XX los siguientes resultados:

1) El desarrollo natural como un fin fija la atención sobre los órganos corporales y la necesidad de la salud y el vigor. (...); 2) El fin del desarrollo natural se traduce en el fin del respeto a la movilidad física. (...); 3) El fin general se traduce en el fin de atender a las diferencias individuales existentes entre los niños. (...) Por último, el fin de seguir a la naturaleza significa observar el origen, el aumento y la disminución de las preferencias y los intereses. Las capacidades brotan y florecen irregularmente; no hay ni un desarrollo rectilíneo (...) (*ibid*).

Sin embargo, es necesario advertir que este mismo autor quien, en ejercicio de profundización y crítica, descubre las limitaciones habidas en la concepción de Rousseau relativa al desarrollo natural como un fin, limitaciones que calificó de “distorsión curiosa”. En efecto, lo primero que advierte el pedagogo norteamericano es la debilidad del concepto en cuestión por causa de una confusión:

Su debilidad se halla en la facilidad con que se confunde lo natural en el sentido de lo *normal*, con lo físico. Queda entonces descartado el uso constructivo de la inteligencia en la previsión y la invención; entonces nos apartamos nosotros y dejamos a la naturaleza hacer su labor.

Cuando se refiere a los tres factores del desarrollo educativo subrayados por Rousseau (naturaleza, hombres y cosas), sostiene que a simple vista se hace claro que el autor de *Emilio*

en vez de considerar estas tres cosas como factores que *deben* actuar juntos en alguna medida para que cualquiera de ellos pueda proceder educativamente, los considera como operaciones aisladas e independientes. Especialmente cree que hay un desarrollo independiente y, como él dice, ‘espontáneo’ de las facultades y órganos congénitos. Piensa que ese desarrollo puede realizarse sin tener en cuenta el uso a que se dediquen. Y a este desarrollo aislado ha de subordinarse aquella educación que procede del contacto social. Ahora bien, hay una inmensa diferencia entre el uso de las actividades congénitas de acuerdo con aquellas actividades mismas (...) y suponer que poseen un desarrollo normal aparte de todo uso, el cual desarrollo proporciona el modelo y la norma de todo aprender por el uso (Dewey, 1946, p. 130).

Para ilustrar y aclarar lo anterior, un ejemplo tomado del proceso de la adquisición del lenguaje:

El punto de partida son las actividades congénitas del aparato vocal, de los órganos auditivos, etc. Pero es absurdo suponer que estos tienen un desarrollo independiente, propio, que entregado a sí mismo produciría un hablar perfecto. Tomado literalmente, el principio de Rousseau

significaría que los adultos debían aceptar y repetir los balbuceos y sonidos de los niños no meramente como los comienzos del habla articulada -que es lo que son- sino como si proporcionasen el lenguaje mismo: la *norma* para toda enseñanza del lenguaje (*op. cit.*).

Una vez más, no dudó en darle la razón a Rousseau cuando introdujo en la educación la idea según la cual: “la estructura y las actividades de los órganos proporcionan las *condiciones* de toda enseñanza”; pero junto a lo anterior, y esto es esencial, agregó que Rousseau “estaba profundamente equivocado al suponer que éstos [los órganos] ofrecen no sólo las condiciones, sino también los *finés* de su desarrollo” (*op. cit.*, p. 131).

Para este autor los *finés* son “puntos de vista prospectivos desde los cuales contemplamos las condiciones existentes y estimamos sus posibilidades” (p. 128). Y esos *finés* así entendidos no emanan de la naturaleza misma sino del *medio social*. Esto es fundamental. Así pues, la función del *medio social* es: “dirigir el desarrollo dedicando los poderes o facultades a su mejor uso posible” (p. 131). De modo que la naturaleza, entonces, fijaría tanto los límites como las posibilidades de todo proceso educativo. Pero esto no significa que fije sus *finés* pues éstos corresponden a la sociedad:

Las actividades instintivas pueden llamarse, metafóricamente, espontáneas, en el sentido de que los órganos dan una intensa inclinación para cierta clase de operaciones, una inclinación tan intensa que no podemos ir en contra de ella, aunque el tratar de contrariarla podemos pervertirla, atrofiarla y corromperla. Pero la idea de un desarrollo normal espontáneo de estas actividades es pura mitología. Los poderes naturales o congénitos proporcionan las fuerzas iniciadoras y limitadoras de toda educación; pero no ofrecen sus fines u objetivos. No hay aprender sino partiendo de poderes incultivados, pero el aprender no es asunto de la floración espontánea de los poderes sin cultivar (*Ibid.*).

No obstante, la crítica desplegada por Dewey (1946) al modo como Rousseau entendía el papel de la naturaleza en la educación, el gran

pedagogo norteamericano reconoció que ese “interés educativo por los primeros años de la vida (...) data enteramente de la importancia asignada a los principios del desarrollo natural por Pestalozzi y Fröebel, siguiendo a Rousseau” (p. 133). Basado en lo anterior y con relación a la infancia, Dewey señala que se debe: “machacar cuando el hierro está caliente” porque “valiosos son los primeros albores de los poderes o facultades”. “El modo de tratar las tendencias de la primera infancia fija, más de lo que creemos, las disposiciones naturales y condicionan el giro que toman los poderes que se revelan después (*Ibid*).

Desde luego que tratar adecuadamente esa “tendencias de la primera infancia” supone su observación previa y tal requisito es imposible, según Dewey, “bajo las condiciones de la coerción” propias de la educación tradicional, porque esas “tendencias naturales”:

se revelan más fácilmente en los dichos y hechos del niño, es decir, en aquello a que se entrega cuando no tiene asignada una tarea y cuando no sabe que está sometido a observación. No se sigue de aquí que todas las tendencias sean deseables porque sean naturales, pero sí se sigue que, puesto que existen, están actuando y que deben ser tenidas en cuenta. Debemos procurar que las tendencias deseables tengan un ambiente que las mantenga activas, y que su actividad controle la dirección que tomen las otras y produzca su desuso porque no conducen a nada (*op. cit.* p. 134)

En suma, afirma Dewey (1946) que esa doctrina de la armonía de la educación con la naturaleza “ha sido reforzada por el desarrollo de la biología, la fisiología y la psicología modernas” (p. 135).

Pero, además de estas consideraciones, todavía hay otras, ligadas al impacto político-social que la doctrina de la concordancia de la educación con la naturaleza produjo -y aún produce- en la sociedad tradicional de entonces y de ahora. Ni qué decir tiene que el postulado rousseauniano descubría con otra luz más dramática y convincente los atentados de la educación tradicional contra la naturaleza de los niños, niñas y adolescentes. Descubría su carácter artificial y coercitivo, sus normas, hábitos y deseos calcados en los patrones del mundo de los adultos; un mundo, por cierto, que no concebía como naturales los

impulsos propios de los niños ante los cuales sólo cabía la censura, el castigo. Para Dewey (1946) “esta artificiosidad contra la cual, en gran parte, es una protesta la concepción de seguir a la naturaleza constituye el resultado de intentar forzar directamente a los niños introduciéndolos en el molde de las normas de los adultos” (p. 134). Señala también que la doctrina de seguir la naturaleza “constituyó un dogma político” y significó, ni más ni menos, “una rebelión contra el orden social, las costumbres y los ideales existentes” (p. 135). De modo resumido, el postulado que declaraba seguir la naturaleza en materia educativa se vio enfrentado a ese otro relativo al “pecado original” formulado, entre otros, por la jerarquía de la iglesia católica. La tesis del naturalismo educativo había conmovido uno de los pilares de la sociedad tradicional católica y la condena a semejante intento de apostasía abarcó no sólo a Rousseau, sino que, para que no hubiese duda alguna entre los feligreses, se extendió a la corriente pedagógica de la Escuela Nueva o Activa. Ya sea como naturalismo rousseauiano, ya como deweyano, el dogma religioso cayó sobre él para impedirle su entrada a la escuela.

¿Por qué tal oposición a la reforma educativa sobre los parámetros del naturalismo pedagógico? Porque pedagogos como Pestalozzi, Ferrière, Decroly, Kerschensteiner, Dewey, Kilpatrick, y otros representantes de la corriente renovadora, habían sido condenados junto a sus principios de acción por el Estado Vaticano en su Encíclica *Divini Illius Magistri*, lanzada al mundo católico por el Papa Pío XI el 31 de diciembre del año 1929, en el mismo momento en que la jerarquía católica hacía esfuerzos por acercarse a Benito Mussolini y su movimiento fascista que el 28 de octubre de 1922 había marchado sobre Roma y controlaba el poder político en Italia:

Al producirse el advenimiento del fascismo en Italia a finales de 1922, la Iglesia Católica, Apostólica y Romana, comenzó a acercarse progresivamente a ese régimen. Tal acercamiento respondió a la intención del Papa Pío XI de acabar con la controversia que el papado mantenía con el poder político italiano luego de la invasión a Roma y la imposición de la ley de garantías por parte del reinado de Víctor Manuel II, es decir, lo que se ha llamado la “Cautividad Babilónica” o “Cuestión Romana”. Dicho acercamiento igualmente procuraba evitar que Italia se encausara por el camino de una revolución comunista

que agravaría aún más las relaciones entre el poder espiritual y el poder político. Ese proceso de acercamiento se inicia con una serie de concesiones que se dan mutuamente el papado y el fascismo, se profundiza con las conversaciones tendientes a solucionar la Cuestión Romana y se consolida con el pacto político conocido como el Acuerdo de Letrán, firmado el 11 de febrero de 1929. Dicho pacto de entendimiento político también halla su justificación tanto en la condena hacia el pensamiento liberal, las ideas comunistas y socialistas, y en general, al mundo contemporáneo que hace la institución eclesiástica, como en la ilusión que representaba para el mundo católico la promesa del fascismo de revivir el Estado corporativo medieval (Gutiérrez, 1999, pp. 3-4).

La encíclica pontificia aludida, tuvo por motivación ideológica poner en claro la doctrina de la iglesia católica para asegurar la “recta formación de la juventud” expuesta, según la jerarquía vaticana, al peligro tanto del *racionalismo* como del *estatismo absorbente*. Y la fuente de ese peligro no era otro según Aspiazu (1960) en *Direcciones Pontificias en el Orden social*, “el veneno infiltrado por profesores o ateos, o de otras confesiones, o poco religiosos” (p. 174), que se hallaban en las cátedras universitarias.

Afirmó Pío XI en la Encíclica, que el derecho a la educación de los jóvenes le asiste a la familia, al Estado y a la Iglesia; las dos primeras son sociedades de orden natural, la tercera, de orden sobrenatural, y por ser poseedora de ese carácter sobrenatural, pertenecía a ella, comenta nuevamente Aspiazu (1960), “de un modo supereminente la educación” tanto por “la expresa misión y autoridad suprema del magisterio que le dio su Divino Fundador”, como por “la maternidad sobrenatural con que la Iglesia, esposa inmaculada de Cristo, engendra, alimenta y educa las almas en la vida divina de la gracia, con sus sacramentos y enseñanzas.” (pp. 180-181) Con tales argumentos de naturaleza dogmática ratificaba la Iglesia Católica su derecho hegemónico a la definición y conducción de la educación en los países católicos; derecho hegemónico colocado por encima de las familias y del propio Estado.

Como era de esperar, la Encíclica *Divini Illius Magistri* se opuso y criticó el contenido de las nociones de libertad y espontaneidad del niño expuestas por la corriente de reforma educativa adscrita al *naturalismo pedagógico*. Pío XI no dudó en denunciar lo que calificó como “falsedad y daños del naturalismo pedagógico”. El *naturalismo pedagógico* era falso porque, en su opinión, excluía y aminoraba “la formación sobrenatural cristiana en la institución de la juventud”. (Aspiazu, 1960, p. 197). Como lo afirma la Encíclica “ligada está la necesidad al corazón del muchacho, mas la vara del castigo la arrojará fuera” (p. 197), era “menester corregir las inclinaciones desordenadas, fomentar y ordenar las buenas desde la más tierna infancia, y, sobre todo, hay que iluminar el entendimiento y fortalecer la voluntad con las verdades sobrenaturales y los medios de la gracia (...)” (*op. cit.*). En juicio de Pío XI:

es erróneo todo método educativo que se funde, en todo o en parte, sobre la negación u olvido del pecado original y de la gracia, y por tanto, sobre las fuerzas solas de la naturaleza humana. Tales son generalmente esos sistemas actuales de nombre diverso, que apelan a una pretendida autonomía y libertad ilimitada del niño y que disminuyen y aun suprimen la autoridad y la obra del educador, atribuyendo al niño una preeminencia exclusiva de iniciativas y, una actividad independiente de toda ley superior natural y divina, en la obra de su educación. Mas si con alguno de esos términos se quisiese indicar, bien que impropriamente, la necesidad de la cooperación activa, a cada paso más consciente, del alumno a su educación; si se pretendiese apartar de ésta el despotismo y la violencia (diversa, por cierto, de la justa corrección), esta idea sería verdadera, pero no habría en ella nada nuevo que no hubiese la Iglesia enseñado y la educación cristiana tradicional ejercitado en la práctica, (...). Pero, desgraciadamente, con el significado obvio de los términos y con los hechos mismos intentan no pocos sustraer la educación de toda dependencia de la ley divina. Y así que en nuestros días se da el caso, a la verdad bien extraño, de educadores y filósofos que se afanan por descubrir un código moral universal y de educación, como si no existiesen ni el Decálogo, ni la ley evangélica, y ni siquiera la ley natural, esculpida por Dios en el

corazón del hombre (...). Miserablemente se engañan éstos en su pretensión de libertar, como ellos dicen, al niño, mientras lo hacen más bien esclavo de su ciego orgullo y de sus desordenadas pasiones (...). Pero mucho peor es la pretensión falsa, irreverente y peligrosa, además de vana, de querer someter a investigaciones, experimentos y juicios de orden natural y profano los hechos de orden sobrenatural tocantes a la educación. (Aspiazu, 1960, pp. 197-199).

La Encíclica de Pío XI no se quedó allí. Así como condenó el *naturalismo pedagógico* y a los “falsos sistemas” inspirados en él, no otra actitud tuvo respecto a la *educación sexual* y a la educación conjunta de los sexos o *coeducación*, expresiones ambas del *naturalismo*. A juicio de Pío XI, con la tesis de la educación sexual el *naturalismo* invadía de modo “en extremo grado peligroso” el terreno de “la honestidad de las costumbres” (Aspiazu, 1960, p. 199). Advertía Pío XI:

Está muy difundido el error de los que con pretensión peligrosa y con feo nombre promueven la llamada *educación sexual*, estimando falsamente que podrían inmunizar a los jóvenes contra los peligros de la concupiscencia con medios puramente naturales, cual es una temeraria iniciación e instrucción preventiva para todos indistintamente, y hasta públicamente (...) Y erran estos tales gravemente al no reconocer la nativa fragilidad de la naturaleza humana y la ley, (...), y al desconocer aun la experiencia misma de los hechos, los cuales nos demuestran que, singularmente en los jóvenes, las culpas contra las buenas costumbres son efecto no tanto de la ignorancia intelectual, cuanto principalmente de la voluntad débil, expuesta a las ocasiones y no sostenida por los medios de la Gracia (*Ibid*).

Comenta Aspiazu (1999) que reconocía la Encíclica aludida “alguna instrucción individual” en materia sexual y “en tiempo oportuno”; pero por muy necesario que fuese, esta educación sexual debía estar bajo la responsabilidad de “quien ha recibido de Dios la misión educativa y la gracia de estado” y, no menos, debían “observarse todas las cautelas, sabidísimas en la educación cristiana tradicional” (p. 199).

Finalmente, y en relación con la *coeducación*, Pío XI lo calificó de método “erróneo y pernicioso” por negar el “pecado original” y promover, por la “confusión de ideas”, “una deplorable promiscuidad e igualdad niveladora” (p. 200). Además, señalaba:

El Creador ha ordenado y dispuesto la convivencia perfecta de los sexos solamente en la unidad del matrimonio, y gradualmente separada en la familia y en la sociedad. Además, no hay en la naturaleza misma, que los hace diversos en el organismo, en las inclinaciones y en las aptitudes, ningún motivo para que pueda o deba haber promiscuidad, y mucho menos igualdad de formación para ambos sexos (*Ibid*).

Sobre tales dogmas se enmarcó la crítica de la Iglesia Católica a las corrientes pedagógicas de la Escuela Nueva o Activa propugnadoras del *naturalismo pedagógico*. Con todo, se ha sostenido la existencia en Europa de una Escuela Nueva de signo católico como es el caso de España con Andrés Manjón; o, según Fernández Heres (1994), en *La Educación Venezolana bajo el signo de la Escuela Nueva* “el activismo cristiano del pedagogo friburgués E. Devaud, y por la pedagogía personalista del italiano Luigi Stefanini” (pp. 20-21). En cualquier caso, hay dudas de que haya sido una Escuela Nueva sobre bases muy distintas a las criticadas por Pío XI. Lo que no se puede dudar es la adhesión que en algunos países católicos de Europa tuvo la pedagogía de María Montessori:

ejerció una profunda influencia en la educación del siglo XX, en especial en Europa, donde representó una continuación de lo mejor dentro de la tradición burguesa (...). No desafió seriamente estos valores; más bien, poseyendo el sentido de la reforma social, trabajó desde el interior del sistema. Antes, en 1928, el papa Benedicto XV escribió un prólogo recomendatorio a la nueva edición de *Pedagogía científica*, que incluía una bendición apostólica, y el método obtuvo con ello una gran aceptación en tierras católicas y proporcionó a la iglesia católica un método moderno para la educación. Su método, (...) le dio un atractivo no sólo para el catolicismo sino para otras sectas religiosas (...). No quiere decir que su trabajo fuera aclamado universalmente (...), fue también criticado en los Estados Unidos por los progresistas. No obstante,

el método ofrecía una alternativa importante y más atractiva al herbartianismo que prevalecía (Bowen, 1992, pp. 505-506).

LA ESCUELA NUEVA EN VENEZUELA A LA LUZ DEL NATURALISMO FILOSÓFICO

El movimiento de renovación educativa que impulsan los maestros Luis Beltrán Prieto Figueroa, Miguel Suniaga, Luis Padrino y Alirio Arreaza, desde el momento de la fundación de la SVMIP en la ciudad de Caracas, el 15 de enero de 1932, tuvo desde un comienzo la influencia de la pedagogía francesa y no menos de la norteamericana. Adentrarse en las influencias particulares del movimiento de la Escuela Nueva en la Venezuela gomecista implica considerar aspectos de orden individual, intelectual y colectivo.

Un análisis de la perspectiva individual obligatoriamente debe estudiar que los fundadores de la SVMIP, Prieto Figueroa y Miguel Suniaga, no habían tenido la experiencia del conocimiento directo del movimiento de la *Escuela Nueva* en Europa o los Estados Unidos. Por el manejo que tenía Prieto Figueroa del francés, había sí, una cierta capacidad de actualización pedagógica y social. Mercedes Fermín, para entonces miembro de ese grupo, ha dicho que Prieto Figueroa solía traducir para escribir o dictar conferencias (Luque, 2002, p. 39).

Además de lo anterior, está el hecho cierto de la comunicación que mantenía Prieto con ese gran divulgador y organizador que fue Adolfo Ferrière; y no sólo con él, también dejó constancia de su comunicación con el educador brasileño Lorenzo Filho, autor de la obra *La Escuela Nueva*, la cual, según confesión del propio Prieto Figueroa consignada en su obra *Maestros de América*: “fue motivo de lecturas discutidas por los maestros venezolanos, que en un seminario pedagógico de la SVMIP se entregaban al estudio de los problemas de la educación” (p. 247). En la citada obra, de tanta influencia entre los educadores de Latinoamérica, Filho habla de la escuela popular propuesta por Rousseau tanto en el *Contrato Social* como en el *Emilio*; refiere que la idea fundamental de su pedagogía gira en torno a la naturaleza:

se ajusta al pensamiento crítico-naturalista del neohumanismo: el desprecio al orden constituido, la

tradición, la historia, lo que hubo de artificial en la cultura acumulada. Volver a la Naturaleza, para que ella desarrollase de nuevo, como en los tiempos clásicos, sus fuerzas intrínsecas en cada individuo, (...) esas ideas animan aún, en cierto modo, a algunos renovadores de hoy (Filho, 1930, p. 41).

Refiriéndose a Dewey, el pedagogo brasileño sostiene que el naturalismo en él se traduce en *vitalismo*, en programas que los niños puedan aprender según las condiciones de su desarrollo:

En Dewey vamos a comprobar la rehabilitación, como el más alto fin de la enseñanza humana. Porque la nueva educación no tiende a la preparación para la vida trazada de antemano, sino que se entiende que es la propia vida, en nuevas formas de progreso (*op. cit.*, p. 57).

Ferrière y Filho eran seguidores del concepto relativo al naturalismo, al holismo. En cuanto a la capacidad del grupo para informarse, Mercedes Fermín sostiene que aunque pocas, algunas revistas y publicaciones conseguían, lo que les permitía estar informados. El mismo Prieto Figueroa definió a la SVMIP como una organización para las masas, es decir, una organización llamada a orientar, difundir ideas que fueran en beneficio de la sociedad en general, una organización democrática con la incidencia de las ideas socialistas (Luque, 2002, p. 84).

En este punto hay que hacer referencia a un venezolano de mucho interés para esta investigación: el profesor Alirio Arreaza. No es del grupo fundador, pero muy pronto su labor tendrá una significativa incidencia en la actualización del grupo en las teorías y obra de Dewey. Arreaza viajó a Chile con beca de ese gobierno junto a otros venezolanos. Allí se graduó de maestro y luego de profesor. Cuando regresa de Chile publica en 1927 un libro titulado *Apuntaciones Didácticas*. Es un texto que el autor llama de Metodología Pedagógica. No es el primer libro con el que entra la Escuela Nueva en Venezuela pues, como sostiene el propio Arreaza, tales *Apuntaciones...* las preparó según las ideas del pedagogo alemán Juan Federico Herbart.

Gustavo Adolfo Ruiz y Fernández Heres (Luque, 2001), han señalado que esa pedagogía herbartiana era la que predominaba por entonces en nuestras escuelas. No obstante las desfavorables condiciones políticas

impuestas por el gomecismo, el profesor Arreaza incluyó en su libro un capítulo completo de la obra de Dewey: *Las Escuelas del Mañana*. Todo lo dicho hasta aquí vale, desde luego, para precisar el clima intelectual e ideológico de la SVMIP (*op. cit.*, p. 160).

Los aspectos de orden intelectual apuntan a que a partir de 1933 la SVMIP publicará el primer número de la *Revista Pedagógica*; éste será su medio de expresión hasta 1937; desde 1936, por la apertura política, la SVMIP también publicará unas *Páginas Pedagógicas* en los diarios *Ahora* y *El País*.

En la *Revista Pedagógica* correspondiente al período 1933-1935, tuvieron cabida los más diversos temas educativos desde la perspectiva de la Escuela Nueva. No hay sino que leer el artículo titulado “La escuela necesita una reforma” de Prieto Figueroa, para comprobar la orientación pedagógica que tenía la SVMIP. En él indaga acerca del fracaso de la escuela y afirma que su causa se halla

en la organización de la escuela (...) que apartada del medio y de la época, se preocupa más por dar al niño un barniz externo de erudición libresca, antes que en preparar ciudadanos verdaderamente aptos (Prieto, 1933, p. 5).

Señala también los progresos de la escuela europea y norteamericana donde colaboran padres y maestros; reconoce los avances en cuanto a los métodos pedagógicos en la gran nación del Norte; no obstante, Prieto Figueroa asoma una crítica al espíritu pragmático que su pone en ese proceso cuando afirma que los EEUU

han convertido la escuela en taller o en una sucursal preparatoria de éste. Allí se atiende preferentemente el aspecto económico de la cuestión. Se fabrican buenos obreros, pero desprovistos de espiritualidad (...), urge también la capacitación espiritual (...). Que el niño aprenda a pensar, a vivir su propia vida (*op. cit.*, p. 6).

No es el modelo norteamericano el que en ese momento de su formación atrae a Prieto Figueroa. Y para que no existan dudas acerca de sus preferencias menciona a Uruguay, Argentina y Chile, países donde se ponen en práctica los procedimientos de la Escuela Nueva. Critica a la escuela tradicional, la que “dentro de su formalismo verbal, agota la

espiritualidad y destruye el entusiasmo de la juventud”. Propone reformar la escuela no sin antes emprender “la reforma y capacitación de los maestros”. Igualmente señala que la Escuela Activa “no es como pudiera creerse un método más de enseñanza”; la Escuela Activa no se detiene en “las construcciones metodológicas rígidas, a la manera de Ziller. Por el contrario, cada escuela nueva sigue procedimientos diferentes para desarrollar la actividad espontánea de los educandos” y apunta:

La nueva escuela puede llamarse la escuela de la libertad, porque en ella el niño ejercita su actividad, realiza su obra propia, su voluntad se mueve arrastrada por una voluntad también propia que le obliga a exteriorizarse en actos. ¿De qué medios se vale esta escuela para lograr sus fines? Son numerosos los procedimientos, pero preferentemente utiliza aquellos que brinda la naturaleza. La actividad se manifiesta en el niño de acuerdo a la edad. Según Ferrière, la primera forma de ésta es el juego infantil, luego la actividad constructiva y por último el deseo de servir a los demás. LA ESCUELA ACTIVA, observando cuidadosamente estas manifestaciones, las utiliza con fines educativos, sin atacar la libertad del niño, sin romper el plan armónico de la naturaleza. Para esta escuela educar es cuestión de oportunidad y por eso no desprecia los momentos precisos. El juego, que algunos maestros podrían atacar como improductivo en el sentido económico responde a la necesidad de crecimiento y no podría lógicamente sustituirse por un trabajo productivo, impuesto desde fuera, con fines ignorados, mejor dicho, no queridos por el niño, porque no entran en el plan natural de su desarrollo físico y mental. Educar por el juego, educar por el agrado, he allí la obra que realiza la escuela activa en la primera etapa de la edad infantil. En la segunda etapa, período constructivo, en que la creación es placer para los niños, la escuela activa enseña por el trabajo, pero no para el trabajo. La teleología de la vida escapa a la actividad infantil, por consiguiente no conviene educar al niño pensando en la función que habrá de desempeñar, sino más bien de acuerdo con su realidad actual como niño, ayudando el pleno desarrollo de sus facultades, enseñándole a servirse de los medios que le rodean, poniéndolo en contacto con la realidad. La escuela activa crea un ambiente

apropiado, suscita necesidades en el niño y luego enfoca la actividad de éste a la consecución de los objetos que satisfacen esas necesidades. La facultad creadora en posesión de los medios apropiados aprende a manejarlos y el niño adquiere el pleno dominio y control de su voluntad. Cuando el niño actúa lo hace persiguiendo un fin, querido por él o que está dentro de su dinámica biológica. Sólo quien obra así cuando niño, sabrá desenvolverse sin dificultades cuando adulto. En la tercera etapa, la necesidad de prestar servicios, aparece cuando el egoísmo del niño se depura por la cooperación e interacción del grupo escolar. Es esta una actividad social, germen del altruismo y de la abnegación. Estas tres formas de actividad -juego, construcción y servicios a los demás- como observa Ferrière, no existen separadamente, son de todas las edades, sólo que la preponderancia de una u otra apaga el brillo de las demás. El hogar es el estadio adecuado para el juego infantil, la escuela para las actividades constructivas y la sociedad para prestar servicios a nuestros semejantes. Hogar, escuela, sociedad, forman como círculos concéntricos, campos diversos de actividad para el niño, pero en íntima correlación. La escuela está en el punto medio y de ella parten los impulsos que vitalizan la acción en los otros campos (*op. cit.* pp. 8-9)

A ese conjunto de prácticas de la escuela tradicional Prieto Figueroa las calificó en la *Revista Pedagógica* (1933) como un “poste de tortura levantado para atar la actividad del niño y hacer de éste un autómatas” (p. 339). En su opinión, es obvio que a esa escuela tradicional le corresponda un maestro para quien

las travesuras del niño merecen represión sean cuales fueren los aspectos y las circunstancias en que éstas se cumplieren. No caben atenuantes, las circunstancias siempre son condenatorias, pues que entrañan, según su criterio, un atentado contra esa disciplina regresiva que consideran, de buena fe por cierto, como suma expresión de bien, como lo más acabado para lograr la verdadera preparación de los educandos. Con este procedimiento destruyen toda iniciativa del niño, hacen que su actividad se adormite sobre las páginas de unos libros y forman de esta manera caracteres

retraídos o elementos que observan, a pesar de todas las represiones, una pésima conducta en las aulas, por ser esta la forma que encuentran más a la mano para descargar su contenida necesidad de acción (*op. cit.*, p. 340)

Sólo resta decir que los aspectos de orden colectivo deben ser considerados a la luz de las condiciones históricas concretas. El magisterio venezolano, a diferencia del chileno, por ejemplo, no experimentó un temprano proceso de organización impulsado por las motivaciones del movimiento de las escuelas nuevas. A esto hay que agregar la cuestión de las condiciones políticas que dieron muy poco margen para la renovación educativa. Apenas entre 1909 y 1912 hubo, con el *Congreso de Municipalidades* (1911) y las reformas de Gil Fortoul, un cierto progreso y ambiente propicio. A partir de 1914 todo eso se acabó. Con Rubén González se produjo alguna mejoría en la situación económica del magisterio y el clima de tolerancia. El último ministro de Gómez, Rafael González, prohibió la actuación de la SVMIP y expulsó del Ministerio de Instrucción Pública a su presidente en ejercicio, el maestro Luis Padrino (Luque, 2002, p. 270).

Pese a todo, en 1934 los de la SVMIP fundaron un *Seminario Pedagógico* bajo la responsabilidad de Suniaga, Arreaza y Prieto Figueroa. En el prólogo al libro *La Escuela Nueva en Venezuela*, escrito por Prieto Figueroa y Luis Padrino (1940), se informa que algunos trabajos de ese *Seminario Pedagógico* se publicaron en las páginas de la *Revista Pedagógica* (pp. 6-7). Que los primeros pasos los dieron los maestros José Antonio López y Prieto Figueroa en la Escuela Federal República del Paraguay. Al respecto, Prieto Figueroa y Padrino (1940) señalan:

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 mejorando lentamente a medida que adquiría más seguridad en la aplicación del método (pp. 5-6).

Sólo resta decir que, con la muerte física del dictador Juan Vicente

Gómez y el inmediato proceso de apertura política que se inicia en Venezuela en 1936 bajo la conducción del general Eleazar López Contreras, los miembros de la SVMIP se colocarán en la vanguardia de la reforma educativa y de la organización de la sociedad civil. El dictador andino tuvo a bien morir el 17 de diciembre de 1935. El 3 de enero del año siguiente, los educadores y educadoras de la SVMIP enviaron a López Contreras un *Memorandum* con treinta y cuatro puntos en los que proponían acciones precisas orientadas a transformar la miserable situación educativa. En el segundo punto propusieron la reforma del plan de enseñanza “con tendencias hacia la Escuela Activa” (Luque, 1999, p. 108).

A partir de ese momento, y a propósito del *Proyecto de Ley Orgánica de Educación Nacional* que introdujo Prieto Figueroa el 23 de abril de 1936 ante la Cámara del Senado a nombre de una *Comisión Mixta*, señala, Luque (1999) “con tendencias hacia la Escuela Activa” los sectores conservadores, laicos y religiosos, declararon su férrea oposición a toda reforma educacional asentada en las tesis pedagógicas de la Escuela Activa o Nueva, del *naturalismo pedagógico* (pp. 114-134). No menos estridente fue el griterío de la derecha católica cuando el Ministerio de Instrucción Pública, a través de la Superintendencia de Educación a cargo de Mariano Picón Salas, contrató la *Misión de Pedagogos Chilenos* a mediados de 1936. La jerarquía católica y los sectores laicos bajo su dominio espiritual desempolvaban todas las prevenciones y acusaciones contenidas en la Encíclica *Divini Illius Magistri* contra el *naturalismo pedagógico* y sus representantes nacionales o extranjeros (pp. 142-153).

Con todo, había comenzado en Venezuela un proceso que, con la educación y organización nacional del magisterio a partir de las nuevas condiciones políticas creadas en 1936, transformaría la educación venezolana en sus métodos y en su orientación hacia al *naturalismo filosófico*. Sin duda, la reforma educativa por hacer en Venezuela tiene fuentes, ideas y ejemplos de permanente vigencia.

REFERENCIAS

- Abbagnano, N. (1997). *Diccionario de Filosofía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1984). *Historia de la Pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Arreaza, A. (1927). *Apuntaciones Didácticas*. Caracas: Tipografía Universal.
- Aspiazu, J. (1960). *Direcciones pontificias en el orden social*. Madrid: Biblioteca de Fomento Social.
- Bowen, J. (1992). *Historia de la Educación Occidental*. Barcelona, España: Herder.
- Dewey, J. (1946). *Democracia y Educación (una introducción a la Filosofía de la Educación)*. Buenos Aires: Losada.
- Fernández Heres, R. (1994). *La Educación Venezolana bajo el signo de la Escuela Nueva*. Caracas: Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia.
- Filho, L. (1930). *La Escuela Nueva*. Madrid: Labor.
- Gutiérrez, J. (1999). *Información sobre el fascismo en el diario La Religión (1923-1938)*. Caracas: Contraloría General de la República.
- Luque, G. (1999). *Educación, Estado y Nación (Una historia política de la educación oficial venezolana 1928-1958)* Caracas: CDCH/UCV.
- Luque, G. (2001). *Momentos de la Educación y la Pedagogía Venezolana (Entrevistas a Gustavo Adolfo Ruiz)*. Caracas: Fondo Editorial de Humanidades, UCV.
- Luque, G. (2002). *Prieto Figueroa, Maestro de América (su labor pedagógica y gremial por la Escuela Nueva en Venezuela)*. Caracas: Fondo Editorial de Humanidades, UCV.
- Luzuriaga, L. (1965). *Historia de la Educación y la Pedagogía*. Buenos Aires: Losada.
- Prieto, L. B. (1933). La escuela necesita una reforma. *Revista Pedagógica*, 5.
- Prieto, L. B. y Padrino, L. (1940). *La Escuela Nueva en Venezuela*. Trabajo no publicado.
- Rousseau, J. J. (1973). *Emilio*. Madrid: Fontanella.
- Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria. (1933-1935). *Revista Pedagógica*, Caracas.
- Spinoza, B. (1986). *Tratado Teológico Político*. Madrid: Alianza. (Trabajo original publicado en 1670).

