



El método intuitivo de Pestalozzi
en el origen del ideario
de la Escuela Nueva en Venezuela
*The intuitive method of Pestalozzi
in the origin of the ideology
of the New School in Venezuela*

RUBÉN RODRÍGUEZ DE MAYO¹
rubdariote@gmail.com
Universidad Metropolitana

Recibido: 16/11/2016
Aceptado: 03/04/2017

Resumen

En el presente artículo, de naturaleza documental, se estudia el origen del ideario de la *Escuela Nueva* en Venezuela, en el último tercio del siglo XIX, a partir de la introducción del método intuitivo de Pestalozzi, que surge en oposición a la educación tradicional. También se analiza la involución del método intuitivo en el primer tercio del siglo XX venezolano, bajo la influencia de la pedagogía herbatiana y de un medio político que no favorecía la implantación de innovaciones pedagógicas que democratizaran la vida escolar.

Palabras clave: escuela nueva, Pestalozzi, método intuitivo, pedagogía herbatiana.

¹ Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad de Valladolid (España). Profesor en Ciencias Sociales, mención Historia, UPEL-IPC. Profesor del Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Metropolitana (UNIMET).



Abstract

In this article, of documentary nature, the origin of the new school of ideology in Venezuela, in the last third of the nineteenth century, is studied, starting from the introduction of the intuitive method of Pestalozzi, which arises in opposition to traditional education. It is also analyzed the regression of the intuitive method in the first third of the twentieth century in Venezuela, under the influence of Herbartian pedagogy and a political environment that did not favor the implementation of pedagogical innovations that democratize the school life.

Key words: new school, Pestalozzi, intuitive method, Herbartian pedagogy.

Introducción

La semilla del ideario de la *Escuela Nueva* en Venezuela puede localizarse en el último tercio del siglo XIX. Fue en el segundo lustro de la década de 1870, cuando culminaba el denominado “septenio guzmanista”, que los educadores Julio Castro y Mariano Blanco dan a luz el primer libro sobre didáctica en Venezuela: *Métodos de Enseñanza* (1877/2008), en el cual se despliega el método intuitivo del gran pedagogo suizo Johan Heinrich Pestalozzi, reconocido como una de las fuentes precursoras de la corriente educativa de la *Escuela Nueva*.

De mucha trascendencia fue la introducción “formal” del método pestalociano en el país: significó la aurora del “ideario” de la *Escuela Nueva* en Venezuela. Necesario es, en consecuencia, subrayar en primera instancia la importancia de Pestalozzi en la educación occidental, para que de esta guisa cobre relieve su introducción en Venezuela. Se cerrará con la fosilización del método intuitivo, cautivo de la pedagogía herbatiana, en el contexto opresivo del régimen gomecista.

Pestalozzi, simiente de la Escuela Nueva

Aunque se puedan rastrear los albores de la *Escuela Nueva* hasta la educación griega (*paidea*), pasando por Vittorino Da Feltre, Erasmo



de Rotterdam, Michel de Montaigne y otros señalados pensadores y pedagogos (Filho, 1974; Luzuriaga, 1967), no es hasta el siglo XIX que la *Escuela Nueva* se hace corriente educativa (se denomina aquí *corriente educativa* a un conjunto de ideas que aglutina a diversas propuestas didácticas que propugnan y defienden este sistema de principios educativos), y dispone de un método didáctico en particular que pondrá el acento en el aprendizaje a través de los sentidos, mediante la experiencia directa del mundo. Ese método didáctico del cual se habla, que da inicio a una muy rica familia de propuestas educativas (método de proyectos, método Montessori, método Decroly, etc.), no es otro que el método intuitivo de Pestalozzi, de inspiración roussoniana.

No obstante que en el plano institucional las primeras escuelas nuevas se abren a finales del siglo XIX en Inglaterra (Bowen, 1992), con Pestalozzi el “ideario pedagógico” (que por fuerza precede a la fundación efectiva de centros educativos) se renueva, siendo el método intuitivo contrario a la escuela convencional de corte libresco y aprendizaje memorístico. En Pestalozzi se inicia y desarrolla:

Gran parte de las ideas de la *educación nueva*, particularmente en su concepción de la unidad vital del niño, en su visión social de la educación, en su fundamentación de la escuela popular, en sus realizaciones activistas y sobre todo en su amor infinito por los niños y su entusiasmo por los valores humanos (Luzuriaga, 1967: 19).

Pestalozzi con su método intuitivo es el gran fundador de la corriente educativa de la *Escuela Nueva*; su nombre, como señala Söetard (1999), está vinculado con todos los movimientos de reforma educativa del siglo XIX. Así lo reconoce uno de los pioneros de la educación nueva en Brasil, Lourenço Filho (1974), quien observa en Pestalozzi “manifestaciones precursoras de la *Escuela Nueva*” (p. 164), aunque ninguna idea se presente como enteramente nueva, dice luego (puede rastrearse la *Escuela Nueva* hasta la *paidea*, como se dijo).

Nótese que se habla de la *Escuela Nueva* y no de la Escuela Activa. Aunque puedan emplearse como sinónimos ambas denominaciones para

esta corriente educativa, es menester aclarar que la escuela activa se refiere sobre todo a los métodos activos de enseñanza, que centran en la “acción del niño” la columna vertebral de su moción didáctica. Pero esa actividad del aprendiz no tiene que ser el rasgo dominante de la educación renovada. En opinión de Luzuriaga: “hay en la educación nueva otras ideas que son tan esenciales como la de la actividad” (1967, p. 30). La educación nueva abarca la educación activa, la incluye, la hace suya dentro del conjunto general de sus principios y métodos.

Esas otras ideas esenciales a la *Escuela Nueva* serían: la vitalidad, la libertad, la individualidad y la colectividad (Luzuriaga, 1967). Según el método que se siga, se resaltarán más un aspecto que otro. En el caso, por ejemplo, del denominado Plan Dalton se desarrolla más la individualidad; pero si toca hablar de la actividad, John Dewey y Georg Kerschensteiner son los educadores más señalados. Dewey daría origen al muy conocido “método de proyectos”, de William Kilpatrick; y Kerschensteiner a la muy celebrada “escuela del trabajo” en Alemania. Y ambos son deudores del ideario pedagógico pestalociano.

En el caso de Kerschensteiner, recuerda Röhrs (1999), la influencia de Pestalozzi en su obra la encarece el pedagogo alemán en un memorable discurso: “La Escuela del Futuro, una Escuela del Trabajo” (1908), donde exalta la labor didáctica del pedagogo suizo y su método intuitivo, semilla de la corriente educativa de la *Escuela Nueva*.

Ningún otro especialista de la educación ha aprovechado tanto en su labor el legado de Pestalozzi como Kerschensteiner, y ningún otro educador interesado principalmente en los aspectos prácticos de la educación ha examinado tan en serio la aplicación de las ideas de Pestalozzi a épocas posteriores (Röhrs, 1999: 5-6)

Como se aprecia, hasta el principal corifeo del método activo en Europa, Kerschensteiner, reconoce el enorme influjo de Pestalozzi en su obra. Tanta es su impronta, que Buxarrais y Vilafranca (2011) aseveran que Kerschensteiner configuró su noción de trabajo escolar de la educación pestalociana de las tres h: *heart*, *head* y *hand* (corazón, cabeza y



mano). En Venezuela, en la *Revista Pedagógica*, órgano de difusión de la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria (SVMIP), hay un reconocimiento de la semilla de la cual brotó la nueva educación, al publicarse un artículo intitulado: El auténtico Pestalozzi del siglo XX: Jorge Kerschensteiner, donde su autor, el boliviano Carlos Beltrán Morales, cita una frase de Eduard Spranger, uno de los fundadores de la pedagogía social, para parangonar, ensalzándolo, a Kerschensteiner con Pestalozzi, al llamarlo: “auténtico Pestalozzi del siglo XX, esto es, encarnación tangible de los ideales sin mancha y de la vida sin pecado de aquel soñador de Iverdón que pasó por la tierra enseñando a los mendigos a vivir como hombres” (Beltrán, 2010: 17).

Europa, sobre todo Alemania (Prusia), estaba muy influenciada por el pensamiento pestalociano; y a la otra orilla del Atlántico, en Estados Unidos, la presencia de Pestalozzi no le fue en zaga, se hacía sentir con fuerza: la formación docente en las localidades de Nueva York y Boston, que en materia educativa aventajaban al resto del país, se regía por la aplicación sistemática del ideario de Pestalozzi (Reggini, 2014). En buena medida, ese influjo de Pestalozzi se debía a Horace Mann, padre de la educación pública estadounidense, que propuso un sistema educativo de muchas coincidencias con el prusiano.

Unánime es, pues, este parecer de reconocerle al maestro y benefactor suizo la savia que habría de alimentar el frondoso árbol de la educación nueva. Cualquier intento de renovación pedagógica que se hiciese en el siglo XIX y principios del siglo XX debía pasar necesariamente por el método pestalociano, simiente de la *Escuela Nueva*.

El método intuitivo detrás de la máscara positivista

Siendo como es que Pestalozzi es semilla y piedra fundacional de la *Escuela Nueva*, en Venezuela no se ha resaltado lo suficiente la benéfica influencia del método pestalociano en el país, que se introduce formalmente con el libro de texto para educadores: *Métodos de Enseñanza*



(1877/2008), de Julio Castro y Mariano Blanco², el cual recoge el estudio y examen que hicieran ambos maestros de la educación estadounidense, que muy temprano, por la década de 1840, según Domingo Faustino Sarmiento (1849/2011), contaba a la sazón con un sistema educativo, en Nueva York y Boston, de lo más avanzado del mundo.

Poco después, en 1880, otro educador, Velásquez Level, se haría eco también del método pestalociano en un manual didáctico que lleva por nombre: *Enseñanza Objetiva (Nociones del arte de enseñar dirigidas a los maestros y a las maestras de instrucción elemental)*. Aquí, Velásquez Level (1880/2008) deja muy en claro que lo que se conoce como “sistema objetivo” deriva su nombre de la misma cosa u objeto a enseñar, por lo que es hijo de la pedagogía sensualista y no del racionalismo comtiano con todo su aparato científicista.

Más adelante, en 1887, otro manual de pedagogía, intitulado: *Primeras Lecciones de Pedagogía*, de Julio Castro, patentizará aún más la influencia del método intuitivo en Venezuela. En esta obra de Castro (1887/2008) se hace una criba de los elementos caracterizadores de dicho método: la importancia de la mujer, de la madre, en la educación de la infancia; el estudio del niño para adaptarse a su nivel de desarrollo mental; la relevancia del conocimiento directo del mundo, a través de los sentidos; y una perla para los métodos activos de enseñanza que surgirían a plenitud en el siglo XX: “el paso del pensamiento a la acción”, porque la actividad también se inserta en el método intuitivo, que no es pura contemplación pasiva del mundo sino curiosidad felina y estimulante para escudriñar su significado por la experiencia viva en él.

Estos principios que Julio Castro extrae del método pestalociano son la semilla, tanto de la nueva educación europea como de la estadounidense. Si ello es así en Europa y Estados Unidos, en Venezuela no sucede lo mismo; a lo sumo se habla de entrar en contacto con la

² Se dice “formalmente” porque Guillermo Tell Villegas y Francisco Antonio Rísquez ensayaron antes con el método pedagógico sensualista en la Escuela Modelo Guzmán Blanco (Heres, 1994).



modernidad, como lo hace Fernández Heres (1994), en ningún momento de *Escuela Nueva*. Pero tanto en Europa como en Estados Unidos se admite con rotundidad y firmeza, sin ambages, que es a partir de Pestalozzi y su método sensualista que se incoa el ideario de la educación nueva, que acogerá, en su madurez, como una evolución dentro de la propia causa, los métodos didácticos activos del siglo XX.

En el último tercio del siglo XIX, a pesar del Decreto de Instrucción Pública Gratuita y Obligatoria, de 1870, en lo material se tenía una escuela muy precaria³, que determinó un alto grado de analfabetismo en el país; sin embargo, en este contexto se entra en contacto con estas ideas precursoras de la educación nueva, aunque “no fue sino en las décadas de 1930 y 1940 que tales planteamientos educativos se desarrollaron, en nuestro país, hasta constituir una corriente educativa: corriente educativa por la influencia y el alcance de su ideario en nuestra realidad” (Rodríguez De Mayo, 2009: 46).

En efecto, el ideario de la *Escuela Nueva* comienza su introducción a finales del siglo XIX, con la generalización del método intuitivo o método objetivo de enseñanza (hasta donde quepa en el medio educativo venezolano lo de “generalización”: había muy pocas escuelas normales y educadores egresados de las mismas, conscientes de la diferenciación entre educación tradicional y método pestalociano), pero no puede hablarse todavía de la educación nueva como corriente educativa. Como corriente educativa, la *Escuela Nueva* surgirá en la actividad de la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria (SVMIP), fundada en 1932, en las postrimerías de la dictadura gomecista. Esa misma Sociedad, como afirma Luque (2010):

³ Precariedad expresada en una escuela unitaria, es decir, de un solo maestro, muchas veces sin preparación pedagógica alguna. Dicha escuela funcionaba, las más de las veces, en la misma casa del preceptor, con todos los niños apiñados en ese solo espacio; sin diferenciación alguna entre ellos, en cuanto a su nivel educativo; sin el mobiliario escolar apropiado; sin un programa educativo que organizara los contenidos en función de unos objetivos. La educación graduada, de estratos y niveles instruccionales, con programas educativos, se incorporaría luego, de forma gradual, en la primera mitad del siglo XX. Este proceso de reorganización administrativa y curricular comienza con el gomecismo, en la gestión de Gil Fortoul como Ministro de Instrucción Pública, 1911-1912.



Se inspiró en los flexibles y plurales principios de lo que entonces se conocía como *Escuela Nueva*, escuela activa o educación progresiva, cuya fuente de reflexión e inspiración se hallaban en las obras de pedagogos como Pestalozzi, Froebel, Herbart, Montessori, Dewey, Kilpatrick, Claparède, Piaget, Cousinet, y filósofos de la estatura intelectual de Rousseau, Kant, Hegel y Fichte (p. 344).

De todos estos pedagogos, Pestalozzi constituye la raíz fundacional y “fuente de reflexión e inspiración” del ideario de la educación nueva. Sin embargo, con cortedad y estrechez se ha valorado la introducción de la pedagogía intuitiva en Venezuela; se ha ensalzado, más bien, el pensamiento educativo positivista⁴ hasta el punto de desplazar a un plano secundario el discurso propiamente pedagógico. Por eso puede afirmarse que *el método pestalociano está larvado en la retórica cientificista, oculto detrás de la máscara del positivismo imperante*. Se confunde de esta manera lo que es el telón de fondo y marco de pensamiento ideológico-político, signado por el positivismo, con el verdadero método didáctico: el intuitivo.

En la educación decimonónica venezolana, el positivismo científico se hace presente a través de la obra de Herbert Spencer. El pensamiento educativo de Herbert Spencer, apunta Bigott (1995), se difundió en la revista: *Instrucción Pública*, donde se publicó por entregas, de manera íntegra, el libro: *Educación intelectual, moral y física*, entre los años 1894 y 1895. Para este autor inglés, Pestalozzi constituye su principal fuente educativa: las aportaciones del pedagogo suizo “ocupan un lugar fundamental en la pedagogía moderna así como en la obra de Spencer relacionada con la educación” (Ramírez, 2012: 173). No es una casualidad, por consiguiente, que el título de la obra educativa de Spencer, que recoge en libro varias de sus conferencias sobre el tema, sea *Educación*

⁴ De mucha relevancia es la obra del historiador de la educación venezolana, Fernández Heres. Su libro *La educación bajo el signo del positivismo* (1994) ha sido un referente obligatorio entre los investigadores; al igual que: *Ciencia, educación y positivismo en el siglo XIX*, de Bigott (1995). La tesis que sostienen ambos autores es que el positivismo doctrinal en pedagogía es la fuente principal de la renovación del ideario educativo venezolano de fines de siglo XIX.



intelectual, moral y física; es un guiño a la educación integral de Pestalozzi, esa que por igual debía atender la cabeza, el corazón y la mano.

Pero el positivismo científico no es un método didáctico, ni Spencer un educador. En opinión de Holmes (2001), la importancia del positivismo spenceriano reside en la propuesta de un currículo dominado por el estudio de las ciencias duras (ciencias naturales y ciencias físicas), de hondo calado para la educación progresista estadounidense y el modelo de objetivos que le siguió.

Y no es solo que la filosofía positiva no sea un método didáctico, sino que se ha sobrevaluado su importancia en el contexto de la educación primaria nativa, la cual constaba, en el siglo XIX, de solamente dos años escolares, uno obligatorio, de carácter elemental (muy básico), el primer grado; y otro voluntario, el segundo grado, que posibilitaba acceder a la educación secundaria, tal como se contempla en el Código de Instrucción Pública de 1897, último gran ordenamiento legal educativo del siglo XIX. Lecto-escritura, operaciones aritméticas básicas y nociones generales de civismo para normar la conducta delineaban el muy limitado horizonte de la instrucción primaria venezolana: no cabían en ella las finezas y el complicado aparato científico que se pregonaba en el positivismo. Mal podría hablarse, por ende, de alguna estrategia didáctica que enseñara el mundo a través del lente de la ciencia, con una instrucción tan elemental y rudimentaria como la existente; además, recuérdese que el método científico es una estrategia de investigación, no un método didáctico, aunque pueda hablarse de metodología inductiva o experimental en educación, casada con la pedagogía pestalociana. Ni el padre del positivismo, Auguste Comte, ni Herbert Spencer, cuyas reflexiones educativas son eso, reflexiones y no método de enseñanza, pueden considerarse fundadores de alguna estrategia didáctica en particular; antes bien, en el caso de Spencer es notoria la gran influencia que ejerció el método pestalociano en su pensamiento educativo.

Fuente de equívocos también ha sido el nombre de “método objetivo de enseñanza” para designar al método intuitivo. Aquí el adjetivo “objetivo” no debe asociarse con alguna aspiración científica de alcanzar

asertos no contaminados por la subjetividad humana, al gusto del pensamiento positivista. En un libro ya clásico sobre las “lecciones de cosas”, uno de los más importantes educadores españoles del siglo XIX, Pedro de Alcántara García (1881/2003), sostiene que la materia lecciones de cosas es expresión de una enseñanza objetiva, es decir, real o por su apariencia tangible. En consecuencia, la observación debe ocupar un lugar privilegiado en la enseñanza, es la vía directa que lleva al aprendizaje del mundo físico circundante: “Todos nuestros conocimientos del mundo exterior son consecuencia de la percepción”, afirma Pestalozzi (1826/1996: 22). Y no cualquier percepción: se debe educar la mirada, objetivo central de las lecciones de cosas, acostumbrarla a la observación detallada del objeto y a su cabal expresión mediante la palabra. El método intuitivo, como asevera Camejo (1911/2008), que contribuiría con un manual de pedagogía, en 1911, al despliegue del método pestalociano en el país, “ha hecho indispensables las “lecciones de cosas”, llamadas también objetivas en las escuelas primarias modernas” (p. 169).

Que quede bien en claro, por consiguiente, que lo que se conoce como “sistema objetivo de enseñanza” no es una metodología didáctica que provenga de la filosofía positiva, sino el mismo método pestalociano y su apego a la cosa, al objeto (por eso lo de “objetivo”), al mundo exterior que impacta los sentidos⁵.

⁵ La metodología sensualista hunde sus raíces en la denominada “pedagogía realista”, cuyo máximo representante es Juan Amós Comenio, quien “es sin duda el precursor de la escuela de las “lecciones de cosas”, del “método objetivo” (Abbagnano y Visalbegui, 1996, p. 207)”. Según Comenio, en su *Didáctica Magna* (1632/1998), el aprendizaje debe iniciar por lo sensorial; nada puede ser materia del pensamiento si primeramente no es objeto de los sentidos. El método pestalociano complementa y desarrolla los supuestos de la pedagogía realista, que comienza con Wolfgang Ratke y evoluciona con Comenio en el siglo XVII; en ella (en la pedagogía realista) se trata de incorporar el nuevo método inductivo para estudiar la realidad: se habla aquí del método científico, que se perfila gradualmente gracias a los trabajos de Galileo Galilei, Johannes Kepler, Francis Bacon y René Descartes. En el umbral de la ciencia, la educación, al hacerse eco de su método y principios, fue desmarcándose del pesado fardo especulativo y libresco para abrirse al mundo material de la naturaleza y los objetos circundantes, percibidos y experimentados de primera mano por los “sentidos”. Normal, por tanto, que el objeto y la cosa se hicieran tan importantes, a medida que la ciencia le ganaba espacio a la especulación y la religión.



Herbart, la fosilización de la pedagogía sensualista

Por mucho que la instrucción pública venezolana estuviese en estado de postración, a principios de siglo XX, debido a la difícil situación socio-económica y la herencia de sangre del caudillismo, ella era sensible a las innovaciones educativas que enriquecieran y fueran más allá del método pestalociano, que era el punto de partida para seguir desarrollando el ideario de la *Escuela Nueva*. El Congreso Pedagógico de 1895 era un buen presagio del rumbo positivo que podría tomar la educación. En esta asamblea educativa, como glosa Ruíz (1998), varias serían las conferencias de fuerte vertiente sensualista. Se continuaría en ella la divulgación de las ideas de Pestalozzi y sus discípulos: Froebel, ícono de la naciente enseñanza para párvulos; y Spencer, adalid del positivismo, que supo combinar el pensamiento pestalociano con el ideario cientificista.

Sin embargo, a pesar de poder decirse, al cerrar el siglo XIX, que el ideario pedagógico nacional se modernizó con la introducción y desarrollo de la pedagogía sensualista, lo que vendría luego, en el siglo XX, en las tres primeras décadas de hegemonía andina, fue una época de resistencia a los métodos más participativos, activos, de la *Escuela Nueva*.

En este ambiente de conservadurismo⁶ fue que siguió haciendo vida el método sensualista, pero despojado de sus aires de juventud y carácter innovador. Al método pestalociano se le angostó en los lindes de una pedagogía: la de Johann Friedrich Herbart, que estructuró la enseñanza sensualista hasta fosilizarla en una actividad procedimental, mecanizada en una serie de pasos: “a) preparación; b) presentación de la materia; c) comparación y abstracción; d) generalización; y e) aplicación” (Arreaza, 1927/2008: 59).

⁶ Aunque se clausura el paso a los métodos activos en enseñanza, esto no fue óbice para que se reorganizara la administración escolar, con la finalidad de alcanzar una mayor calidad educativa y superar la pobre escuela unitaria que se tenía. Fue con Gil Fortoul al frente de la cartera de Instrucción Pública, 1911-1912, que comenzó esta reestructuración, naciendo los primeros programas educativos.

Aunque tal procedimiento, indica Arreaza (1927/2008), se establezca para ir en contra de la práctica tradicional de enseñar y el aprendizaje memorístico, el hecho es que la praxis escolar se tornó poco reflexiva y mecánica, e hizo que el método intuitivo involucrara al dársele mucho peso a la enseñanza y al maestro, en desmedro del aprendizaje y la participación del niño.

La influencia de la teoría educativa de Herbart se hizo sentir, con provecho, en Alemania y Estados Unidos, a fines del siglo XIX, a través de sus discípulos y seguidores: Ziller, Stoy, Rein, etc. (Machado, 2005). Pero ya para comienzos del siglo XX el herbatianismo comenzaba su ocaso, y era de Estados Unidos de donde provenían las críticas más enconadas.

Dewey reprobaba el herbatianismo, vinculándolo con la instrucción memorística y libresca (Bowen, 1992). En su crítica soslayó su carácter innovador, que se concentraba en la “concepción del interés” de Herbart, que, en opinión de Filho (1974), influyó *a posteriori* todos los estudios sobre didáctica. Con todo, las observaciones y críticas que, en su mayoría, se le hacían al herbatianismo, eran negativas. Ahora se tenían, en el primer tercio del siglo XX, innovaciones educativas como las de Montessori, Decroly o el “método de proyectos”, que colocaban al aprendiz en el centro de todas las preocupaciones y modificarían la relación maestro-alumno a favor de este último, con el ánimo de que ganara en libertad y autonomía en el aprendizaje.

En Venezuela, la pedagogía herbatiana también fue asociada a la educación tradicional y acusada de intelectualista. Ella había perdido el carácter innovador que otrora tenía, cuando encarecía el “interés” del alumnado y servía a la estructuración del trabajo de aula del docente. Nótese cómo para un señalado educador como Gustavo Adolfo Ruiz, graduado en el primer lustro de la década de 1930, la pedagogía herbatiana era equivalente a escuela tradicional, a oscurantismo pedagógico:

En la Escuela Normal yo nunca conocí las técnicas nuevas. En la Normal nosotros estudiamos, por ejemplo, la pedagogía herbatiana,



y la pedagogía herbatiana es de fines del siglo XIX y ya estábamos en la tercera década del siglo XX, ya para la cuarta. ¿Qué es lo que ocurre? Que en todo este tiempo el oscurantismo pedagógico, la falta de penetración de ideas, ha producido una grave deficiencia formativa en los maestros y en el desempeño de las escuelas (citado en Luque, 2008: 30).

El herbatianismo venezolano se enfiló con exclusividad en la estrategia de clase, en el procedimiento didáctico; hizo caso omiso del andamiaje axiológico y el rico subsuelo psicológico de la moción didáctica de Herbart. Era como una receta que encorsetaba toda la acción del docente, por lo que la enseñanza resultó como en la educación tradicional, la protagonista por excelencia de todo el proceso instruccional.

Esa receta didáctica se afianzó con fuerza en Venezuela, echando raíces que se mineralizaron en el tiempo. A ello agréguesele la muy precaria preparación del docente y se tendría que el “inmovilismo” pudo ser consecuencia no tanto de un método (el herbatiano, que aprisionaba la enseñanza intuitiva) sino de la ignorancia del docente. Para esa época en Venezuela, comenta Camejo (1911/2008), no se habían tenido sistemas ni métodos de enseñanza y “no los hemos tenido, porque no los hemos entendido ni aplicado” (164).

Interesaba también, en el terreno político, este “inmovilismo pedagógico”. La dictadura gomecista no favoreció la entrada de los métodos activos que refrescarían e insuflarían nuevos aires a la educación nacional, por relacionarse muchas de sus propuestas didácticas con el ejercicio de la democracia en la escuela, como extensión de las libertades que se disfrutaban en la sociedad; caso, por ejemplo, del pensamiento de Dewey, que tuvo que darse a conocer en el país de muy bajo perfil, casi que por contrabando, para evitar la censura (recuérdese que Dewey es autor del libro *Democracia y Educación*), solapado en un capítulo del manual sobre enseñanza *Apuntaciones didácticas*, de Alirio Arreaza (1927/2008), en el cual se transcribe por entero uno de los capítulos del libro: *Las escuelas del mañana*, del pedagogo estadounidense.



Y es que la pedagogía activa solamente se puede abrir paso en un ambiente que privilegie principios democráticos como la justicia y la libertad, donde el maestro deje de ser un dómine⁷. Esa libertad que, como afirma Dewey (1916/1995), consiste en hacer crítica social, “en extraer los rasgos deseables de formas de vida en comunidad que realmente existen y en emplearlos para criticar los rasgos indeseables y sugerir su mejora” (p. 78). Aunque solo fuese por este último aspecto, el de la “crítica social”, no convenía la implantación de innovaciones educativas que cuestionaran la vida en dictadura de ese entonces⁸.

En suma, la pedagogía herbatiana, si bien satisfacía el deseo de aquellos que demandaban una pedagogía científica, muy a tono con el pensamiento positivista de la época, devino en estrategia didáctica obsoleta, en camisa de fuerza que aprisionó en sus rígidos moldes la enseñanza venezolana. El modelo intuitivo todavía seguía ahí, pero congelado en el tiempo, anquilosado en esa especie de museo de cera del herbatianismo.

Conclusiones

La semilla del ideario de la *Escuela Nueva* en Venezuela hay que ubicarla, como se hace en la historia de la educación occidental, en el método sensualista de Pestalozzi.

⁷ En 1913, siendo Guevara Rojas Ministro de Instrucción Pública, se amplió el principio de libertad de enseñanza. Cualquier particular podía fundar un establecimiento educativo sin sujeción a programas, textos o métodos instruccionales del Estado. De esta forma, “el Estado dejaba la enseñanza al arbitrio de la sociedad, libre de trabas, fuera de las que impusiese el orden público y las buenas costumbres” (Olivar, 2014: 57). Esta medida de liberalización de la enseñanza ha podido favorecer, de haberse persistido en ella (esta reforma perdió fuerza con la muerte de Guevara Rojas en 1916. Se desmontó totalmente en 1923), una mayor permeabilidad a las innovaciones educativas de la Escuela Activa. Además de esta providencia para impulsar el concurso privado en el sector educativo, se pretendía combatir la figura del dómine mediante el establecimiento de mecanismos más rigurosos de ingreso al magisterio, a fin de “institucionalizar la figura del concurso de oposición para la selección de los maestros de las escuelas federales” (Olivar, 2014: 49).

⁸ Que la educación reproduzca la cultura de la sociedad en la cual hace vida, ha sido asunto muy estudiado por la pedagogía crítica, que ha desarrollado una teoría denominada “teoría de la reproducción cultural”.



Es el método pestalociano la verdadera raíz de las lecciones de cosas, del sistema objetivo de enseñanza y su reverencia por el mundo material de los objetos. El aprendizaje escolar debía privilegiar, en el método intuitivo, que tuvo como telón de fondo la omnipresente filosofía positivista, con la cual compartía rasgos en común, el aprendizaje sensorial, en contacto directo con las cosas, por vía de la observación y la experiencia, características estas esenciales para que la *Escuela Nueva* evolucionara hacia métodos más participativos, activos, del “aprender haciendo”.

El método intuitivo en Venezuela se relacionó, para petrificarse en el tiempo, con la pedagogía herbatiana, que normó y estructuró en el aula de clases la labor del docente hasta anquilosarla. Dicha teoría educativa constriñó “la clase” a la rigidez procedimental de su estrategia de enseñanza y acabó por fusionarse, en el ocaso de la dictadura gomecista (renuente a la implantación de innovaciones educativas que democratizaran la vida escolar), a la concepción educativa tradicional, que la SVMIP enfrentaría con la difusión del ideario de la metodología activa, iniciándose con ello otra etapa de la educación nueva en Venezuela, en circunstancias más favorables, con la muerte del sátrapa andino, *pero unida a sus raíces pestalocianas de aprender a través de los sentidos, en contacto directo con el mundo, de forma experiencial, respetando el nivel de desarrollo mental del niño.*



Referencias

- ABBAGNANO, N. y VISALBERGHI, A. (1996). *Historia de la pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/kersches.pdf>[Consulta: 2016, mayo 08]
- ARREAZA, Alirio (1927/2008). *Apuntaciones didácticas*. Caracas: Fundación Editorial El perro y la rana.
- BELTRÁN, Carlos (2010). “El auténtico Pestalozzi del siglo XX: Jorge Kerschensteiner”. En Luque, Guillermo (Comp.). *Didáctica y Pedagogía de la Escuela Nueva. Revista Pedagógica. 1933-1937*. Caracas: Ediciones Fundación Luis Beltrán Prieto Figueroa.
- BIGOTT, Luis A. (1995). *Ciencia, educación y positivismo en el siglo XIX*. Caracas: Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia. Estudios Monográficos y Ensayos, 169.
- BLANCO, M y CASTRO, J. (1877/2008). *Métodos de enseñanza*. Caracas: Fundación Editorial El perro y la rana.
- BOWEN, James (1992). *Historia de la educación occidental (El occidente moderno. Europa y el Nuevo Mundo. Siglos XVII-XX)*. Tomo III. Barcelona, España: Herder.
- BUXARRAIS, M. y VILAFRANCA, I. (2011). “La educación moral y cívica: propuesta pedagógica de Kerschensteiner, Natorp y Spranger”. *Innovación Educativa*, vol. 11, núm. 55, 32-43. México: Instituto Politécnico Nacional Distrito Federal [Documento en línea]. Disponible: <http://www.redalyc.org/pdf/1794/179421429003.pdf> [Consulta: 2016, mayo 21]
- CASTRO, Julio (1887/2008). *Primeras lecciones de Pedagogía*. Caracas: Fundación Editorial El perro y la rana.
- CAMEJO, José R. (1911/2008). *Manual de Pedagogía*. Caracas: Fundación Editorial El perro y la rana.
- Código de Instrucción Pública de 1897. *Gaceta Oficial de los Estados Unidos de Venezuela*, nº 7.062, julio 14, 1897.
- COMENIO, Juan A. (1632/1998). *Didáctica Magna*. México: Editorial Porrúa [Documento en línea]. Disponible: http://www.pedrogoyena.edu.ar/Didactica_Magna.pdf[Consulta: 2016, junio 16]



- DE ALCÁNTARA, Pedro (1881/2003). *Educación intuitiva y lecciones de cosas*. Biblioteca Virtual Universal. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/89665.pdf>[Consulta: 2016, junio 01]
- DEWEY, John (1916/1995). *Democracia y Educación. Una introducción a la Filosofía de la Educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- FERNÁNDEZ HERES, Rafael (1994). *La Educación venezolana bajo el signo del positivismo*. Caracas: Academia Nacional de la Historia.
- FILHO, Lourenço (1974). *Introducción al Estudio de la Escuela Nueva*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- HOLMES, Brian (2001). *Herbert Spencer (1820-1903)*. París: Unesco [Documento en línea]. Disponible: <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/spencers.pdf>[Consulta: 2016, junio 20].
- LUQUE, Guillermo (2008). "Estudio preliminar: El Libro de la Escuela Nueva". En Prieto Figueroa, L y Padrino, L., *La Escuela Nueva en Venezuela*. Caracas: Fundación Editorial El perro y la rana.
- LUQUE, Guillermo (2010). "La Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria y su Revista Pedagógica: Educación y Pedagogía para una Nación (1932-1935)". En Luque, Guillermo (Comp.). *Didáctica y Pedagogía de la Escuela Nueva. Revista Pedagógica. 1933-1937*. Caracas: Fundación Luis Beltrán Prieto Figueroa.
- LUZURIAGA, Lorenzo (1967). *La Educación Nueva*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- MACHADO, Mónica C. (2005) *Herbart y la memoria activa del saber pedagógico*. Trabajo de Investigación para optar al título de Magister en Educación. Medellín: Universidad de Antioquia [Documento en línea]. Disponible: <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/560/1/AA0212.pdf>[Consulta: 2016, junio 21]
- OLIVAR, José A. (2014). Las reformas educativas de Felipe Guevara Rojas (1914-1916). *EDUCAB*. N° 6. [Documento en línea]. Disponible: <http://revistasenlinea.saber.ucab.edu.ve/temas/index.php/educab/article/view/2562/2267> [Consulta: 2017, marzo 13].
- PESTALOZZI, Juan E. (1826/1996). *Canto del Cisne*. México: Editorial Porrúa.



- RAMÍREZ, Juan (2012). *Recepción y traducción de Herbert Spencer en España. Estudio descriptivo de las Traducciones de Education: Intellectual, Moral, and Physica*. Tesis Doctoral. España: Universidad de Málaga [Documento en línea]. Disponible: http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/5488/TDR_RAMIREZ_ARLANDI.pdf?sequence=1[Consulta: 2016, junio 04]
- REGGINI, Horacio (2014). *La obsesión educativa de Sarmiento*. Buenos Aires: Anticipo Anales de la Academia Nacional de Ciencias de Buenos Aires [Documento en línea]. Disponible: <http://www.ciencias.org.ar/user/Reggini.pdf>[Consulta: 2016, junio 06]
- RODRÍGUEZ DE MAYO, Rubén D. (2009). *Del régimen de examen a la evaluación del trabajo escolar. Una contribución a la historia de la educación en Venezuela*. Caracas: OPSU.
- RÖHRS, Hermann (1999). *Georg Kerschensteiner (1852-1932)*. Paris: Unesco [Documento en línea]. Disponible: <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/kersches.pdf>[Consulta: 2016, junio 06]
- RUIZ, Gustavo A (1998). *Primer Congreso Pedagógico Venezolano 1895*. Caracas: Universidad Central de Venezuela. Facultad de Humanidades y Educación. Comisión de Estudios de Postgrado.
- SARMIENTO, DOMINGO F. (1849/2011). *Educación Popular*. La Plata, Provincia de Buenos Aires, Argentina: UNIPE, Editorial Universitaria [Documento en línea]. Disponible: <http://unipe.edu.ar/wp-content/uploads/2011/11/Educacion-Popular-de-Domingo-F.-Sarmiento1.pdf>[Consulta: 2016, agosto 02]
- SOËTARD, Michel (1994). "Johan Heinrich Pestalozzi (1746-1827)". *Perspectivas*, Vol. XXIV, Números: 1-2. 299-313. UNESCO. [Documento en línea]. Disponible: <file:///C:/Users/rdrodriguez/Desktop/Julio%20Castro/Pestalozzi%20Unesco.PDF> [Consulta: 2015, octubre 17]
- VELÁSQUEZ LEVEL, Manuel (1880/2008). *Nociones del Arte de Enseñar*. Caracas: Fundación Editorial El perro y la rana.