CORRIENTE PEDAGÓGICA DEL GOBIERNO DE ELEAZAR LÓPEZ CONTRERAS Y LA ESCUELA EXPERIMENTAL DE SABAS OLAIZOLA

Rubén Darío Rodríguez-De Mayo*
rubdariote@gmail.com
Universidad Alejandro de Humboldt
http://orcid.org/0000-0003-2109-3157

Recibido: 10/05/2020 **Aprobado**: 15/09/2020

RESUMEN

El presente artículo es una investigación documental que analiza el ideario educativo del Gobierno de Eleazar López Contreras (1935-1941) y el pensamiento y la acción pedagógica del uruguayo Sabas Olaizola (1894-1974), contratado por el Gobierno venezolano con el objeto de dirigir la innovación educativa, afincada en los principios y supuestos teóricos de la escuela activa, en las escuelas experimentales fundadas a la sazón.
Palabras Clave: escuela nueva, escuela activa, historia de la educación, república escolar, didáctica.

PEDAGOGICAL CURRENT OF THE GOVERNMENT OF ELEAZAR LÓPEZ CONTRERAS AND THE EXPERIMENTAL SCHOOL OF SABAS OLAIZOLA

ABSTRACT

This article is a documentary research that analyzes the educational ideology of the Government of Eleazar López Contreras (1935-1941) and the thought and pedagogical action of the Uruguayan Sabas Olaizola (1894-1974), hired by the Venezuelan Government for the purpose of to direct the educational innovation, based on the principles and theoretical assumptions of the active school, in the experimental schools founded at the time.
Key words: new school, active school, history of education, school republic, didactic.

* **Rubén Darío Rodríguez De Mayo**. Profesor en Ciencias Sociales, mención Historia (UPEL-IPC). Doctor en Ciencias de la Educación (Universidad de Valladolid, España). Director de Curriculum, Universidad Alejandro de Humboldt. **Universidad de adscripción:** Universidad Alejandro de Humboldt, Caracas, Venezuela.

Introducción

No es hasta la década de 1930, ante la precariedad material de la escuela y el atraso de los métodos de enseñanza tradicionales -el método intuitivo de Pestalozzi o, como se le nombró con mayor asiduidad, el método objetivo de enseñanza, raíz de la escuela nueva en Occidente, se había anquilosado en su andadura por el carril pedagógico herbatiano, como advierte Rodríguez De Mayo (2017a), que los métodos activos de la escuela nueva irrumpen con fuerza en el país.

A tal grado penetró el ideario de la escuela activa en la realidad educativa y socio-política nacional, que llegó a convertirse en corriente pedagógica oficial del Gobierno de Eleazar López Contreras (1935-1941), por encima de las confrontaciones y pugnacidades políticas del momento. De esta situación y del pensamiento y acción educativa, al frente de las escuelas experimentales fundadas en Caracas, la Artigas y la Experimental Venezuela, del profesor uruguayo Sabas Olaizola, ductor de la innovación educativa anclada en los preceptos de la metodología activa, versa el presente artículo.

La Escuela Activa, Corriente Pedagógica de Gobierno

A la muerte de Juan Vicente Gómez, luego de 27 años de dictadura, Venezuela experimentará, en el Gobierno de López Contreras, una apertura democrática dosificada y controlada por la elite cívico-militar en el poder. Los factores más liberales y progresistas del gomecismo apuntaron a una democratización gradual de la sociedad y la política venezolanas, acicateados por las nuevas condiciones y demandas sociales de la población, que tuvieron cuerpo en los acontecimientos del 14 de febrero de 1936, teniendo como teatro de operaciones la ciudad (en una Venezuela donde imperaba todavía la población rural), la calle. Es la calle, cuyo hábitat es la ciudad (Caracas), el nuevo medio para la protesta; ella, apostilla Vélez (2018, p.18), "se convierte en el escenario de la participación ciudadana: allí se llevan a cabo las manifestaciones políticas", en oposición a la Venezuela rural decimonónica, de machete y caudillo.

Ese día del 14 de febrero de 1936 una manifestación en el centro de Caracas, que voceaba la restitución de las garantías constitucionales –suspendidas por los hechos anárquicos y violentos acaecidos a raíz de la muerte del dictador andino- y la libertad de prensa, fue repelida con saldo de varios muertos y heridos, lo cual no impidió que ese mismo día se siguiera, como apunta Caballero (2010), con la presión de calle y los reclamos por la restitución de la constitucionalidad y la liquidación del gomecismo.

Esos acontecimientos precipitaron que el Gobierno promulgara un programa de Gobierno conocido como el Programa de Febrero, el cual fue muy bien recibido por la opinión pública y las fuerzas políticas opositoras en gestación. Mariano Picón Salas

(1936), exultante por el anuncio de tal programa de Gobierno, en un artículo del periódico El Universal declara que mediante el mismo se abre "el camino del que fue (sic) un Estado personalista, al servicio de un clan bárbaro y con prescindencia de toda idea nacional, hacia un Estado moderno" (p.101).

Al aglutinar a las fuerzas dispares opositoras en su apoyo, el Programa de Febrero se exhibía como algo más que un programa sectario de partido. En opinión de Caballero (1998), "lo que se presentó entonces no fue el programa de un partido ni de un gobierno, sino un verdadero proyecto nacional" (p.97). Había, pues, coincidencia programática entre la elite moderada gomecista, la cual aspiraba a una democratización gradual de la sociedad venezolana, y los nuevos actores políticos que conformarían una suerte de frente único de izquierdas con el Partido Democrático Nacional (PDN), diferenciándose ambos en los medios y modos de llevar a cabo la democratización de país. Como afirma Hidalgo (2011), "estos dos proyectos se diferenciaban en la manera cómo debía ejecutarse la modernización y en los sujetos o actores políticos a quienes correspondería emprenderla" (124)[1], y compartían un mismo corpus de ideas centrales de desarrollo y democratización del país.

Entre los temas planteados en dicho programa se encuentra el educativo. Calamitosa era la realidad educativa venezolana, explana Prieto Figueroa en la primera Convención de la Federación Venezolana de Maestros (F.V.M), "con su ochenta y uno por ciento de analfabetas con sus escuelas sin luz y sin asientos, con sus maestros mal pagados, con sus niños enfermos y depauperados por la miseria" (1936, p.29). El Programa de Febrero se propone enfrentar estos males y en esa tarea de reorganización de la educación nacional se estipula el esmero en la formación del magisterio, porque "las escuelas valen lo que valgan los maestros, y en tal virtud, es indispensable que el Estado atienda, en primer lugar, a la formación de los maestros y los profesores" (Programa de Febrero, 1936, p.23).

Había una profunda preocupación por la formación de los maestros, para no reproducir la misma escuela precaria del pasado; precaria en recursos y también en métodos de enseñanza. La didáctica intuitiva de Pestalozzi (semilla de la escuela nueva), introducida en el país en el último tercio del siglo XIX, favorecida por los aires renovadores del positivismo, se había enmohecido para la segunda década del siglo XX. En Venezuela, el método intuitivo

> 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. (Rodríguez De Mayo, 2017a, p.29)

Por mucho que la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria (SVMIP), fundada en 1932 (raíz de la Federación Venezolana de Maestros, FVM), se afanara en divulgar el ideario de la escuela nueva en el país, encareciendo uno de sus varios atributos: la actividad, por eso su nombre de escuela activa, y actualizar en los nuevos métodos didácticos a los maestros, a través de la Revista Pedagógica, lo cierto es que la gran mayoría del magisterio venezolano estaba ayuno de conocimientos pedagógicos elementales. Por eso, Daniel Navea (1936) dirá que "el sistema general se resiente de verbalismo, de memorismo, de psitacismo" (p.126), en un marco de proporciones trágicas por el alto porcentaje de analfabetismo (un 80%, precisa el educador chileno).

Precariedad material y medianía intelectual y pedagógica era lo que abundaba al final de la dictadura gomecista, había que elevar, por ende, el nivel cultural del magisterio venezolano. De ahí que desde el Ministerio de Educación Nacional se insista en contratar personal docente de otras latitudes, de países vecinos de la América meridional, de más alto vuelo educativo, que puedan verter su conocimiento y experiencia en Venezuela. Así, en la Memoria del Ministerio de Educación Nacional de 1938, Ernesto López, a la sazón Ministro de Educación, se declara como uno "de los defensores teóricos y prácticos de la contratación de especialistas extranjeros que nos ayuden a estudiar nuestras deficiencias y a corregirlas" (p.102). Con todo, tres años después de iniciarse el Gobierno de López Contreras, ya embarcados en la reforma de la educación venezolana, Enrique Tejera, en su condición de Ministro de Educación, para 1939, dirá que persiste el problema, que no hay que olvidar que la educación venezolana la imparten "maestros aficionados algunas veces; otras, de fantasía, y en muchas ocasiones, que aceptan el cargo como una cuestión de asistencia pública" (p.165).

Ya antes, mediante las gestiones de Mariano Picón Salas, se había contratado "en Chile una Misión de Profesores especializados en diversas ramas de la educación; entre estos vinieron cuatro para la técnica de la primaria" (p.51)[2], se lee en la Memoria del Ministerio de Educación Nacional de 1937, que da cuenta de las actuaciones de ese despacho en 1936.

Esos especialistas en pedagogía deberían representar lo más avanzado de la pedagogía de la época, signada por la escuela activa, segundo gran momento de la corriente pedagógica de la escuela nueva, cuyos comienzos se remontan al método

intuitivo de Pestalozzi, en los albores del siglo XIX, cuando la didáctica se aleja de la transmisión de información libresca y enciclopédica para dar relieve a la observación y el conocimiento directo del mundo a través de los sentidos.

La característica principal de la escuela activa, como puede colegirse del nombre, es la actividad del niño, el aprender haciendo, que preconizara, en Estados Unidos, John Dewey -a la escuela activa en los Estados Unidos se le denominó educación progresiva. En el gomecismo, a Dewey se le conoció de forma velada, por contrabando, larvado en un libro del maestro venezolano Alirio Arreaza, del año 1927, intitulado: *Apuntaciones didácticas*, en el cual se reproduce un enjundioso fragmento de *Las escuelas de mañana* (1915), del filósofo y educador estadounidense, explica Rodríguez De mayo (2017b)-. El protagonista en la escuela activa es el niño; él es el centro del proceso educativo (paidocentrismo), por lo que él mismo, mediante su actividad, sin intermediarios, debe aprehender el mundo y construir sus aprendizajes en espacios estimulantes ideados por el preceptor. Será el aprendizaje del educando, más que la enseñanza docta del maestro, la columna vertebral de todos los métodos de enseñanza pertenecientes a esta corriente pedagógica (método Montessori; método Decroly; método de proyectos, etc.).

Es a la corriente pedagógica de la escuela activa que se adhiere el Gobierno de López Contreras. Aunque en el Programa de Febrero no se especifique teoría pedagógica alguna, la puerta queda abierta a la innovación educativa al señalarse como objetivo del Gobierno erigir "escuelas experimentales" (1936, p.23).

Resulta indudable que la adhesión del Gobierno a la teoría pedagógica de la escuela activa se debe en mucho a la difusión que de los principios de la misma hiciera, desde 1932, la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria (SVMIP), primero, y luego la Federación Venezolana de Maestros (FVM). Había, en este importante aspecto de los principios pedagógicos que debían sustentar la educación venezolana, coincidencia entre los distintos grupos políticos. Las diferencias se expresaron, sobre todo, en el espinoso tema de la educación laica y la figura del Estado docente, extremadas en los debates parlamentarios y el rechazo de tres proyectos de ley educación, en 1936, 1937 y 1939[3].

A pesar de estas diferencias, en lo pedagógico reinaba, en lo sustancial, el consenso por la decisiva influencia de la elite del magisterio venezolano a la cabeza de la Federación Venezolana de Maestros, la cual propugnaba una renovación educativa desde los postulados de la escuela activa. La Ley de Educación de 1940, reconoce Prieto Figueroa (1980), se deriva de un proyecto de ley presentado, con anterioridad, por la FVM:

> En 1938, por invitación del Ministerio de Educación, [la FVM] participó en la elaboración del Proyecto de Ley que se envió a las Cámaras pero que no fue aprobado. Ese proyecto con ligeras modificaciones fue presentado a las Cámaras en 1940 por el entonces Ministro de Educación, doctor Arturo Uslar Pietri, con mayor suerte porque hacía algunas concesiones que el primitivo proyecto no contemplaba. (p.134)

Ramírez (2011), incluso, remonta la Ley de Educación de 1940 al anteproyecto de ley de educación de 1936, de clara orientación pedagógica progresista, al señalar que la Ley de 1940 "sería contestaría y a la vez filial, del anteproyecto de Ley Orgánica de Educación presentado por Luis Beltrán Prieto Figueroa en 1936, que fue encarnación del ideario educativo de la Federación Venezolana de Maestros" (p.501).

Esta Ley de Educación de 1940, sancionada en la cartera ministerial de Uslar Pietri, a su vez entronca con el Programa de Febrero, lo cual revela continuidad y uniformidad en los principios pedagógicos orientadores de la educación venezolana, más allá de las diferencias existentes entre los distintos grupos políticos. En este aspecto de la educación, se palpa meridianamente lo citado aquí de Caballero (1998): más que un programa de partido, el Programa de Febrero se constituyó en una suerte de proyecto nacional. Por eso, y a pesar de la ruptura entre Gobierno y Oposición en 1937, el Programa de Febrero puede tener continuidad en el Plan Trienal de 1938, "el cual representaba no solo un serio esfuerzo por gobernar técnicamente bajo el lema "menos política y más administración" sino que constituía la primera vez que en Venezuela se planificaban las políticas públicas" (Machado, 2005, p.56). Como también encontrar continuidad, el referido Programa de Febrero, en la gestión ministerial que promulgara la Ley de Educación de 1940, por cuanto para ese año civil, en palabras del propio Uslar Pietri (1941), "el Ministerio ha continuado el metódico desarrollo del amplio y eficaz programa educacional que desde su histórico manifiesto de 21 de febrero de 1936, el Presidente General López Contreras ofreciera a la Nación" (p.202). Pero no se detendría aquí el Programa de Febrero, su andadura seguiría en el Gobierno de Medina Angarita y proseguiría, en lo educativo, en el trienio adeco (1945-1948), puesto que la Ley de Educación de 1948, de vida efímera pero de enorme influjo en la legislación escolar posterior, fue obra del difusor más importante de la escuela activa en el país, Prieto Figueroa.

Es en este contexto, decantados todos por una renovación educativa que tuviera como base la teoría pedagógica de la escuela activa, que el Gobierno nacional contrata los servicios del maestro uruguayo Sabas Olaizola, quien a cuatro años de una ingente actividad educativa al frente de las dos primeras escuelas experimentales venezolanas (la Artigas y la Experimental Venezuela), reconoce en un Mensaje a los Alumnos de la

Escuela Experimental Venezuela, publicado en un periódico escolar redactado por los alumnos de la propia Experimental Venezuela, denominado Luz, que es Eleazar López Contreras "a quien corresponde la iniciación del movimiento escolar progresivo que ha mantenido con claro sentido más de cuatro años" (1941a, s/p)[4].

La Escuela Experimental de Sabas Olaizola

Lógico que al abrazarse el ideario pedagógico de la escuela activa, el Gobierno de López Contreras, impuesto de la necesidad de contratar personal docente allende de nuestras fronteras, contratara a especialistas en esta moción didáctica, con experiencia en los métodos activos de enseñanza.

Entre los especialistas contratados por el Gobierno de López Contreras se encuentra el docente uruguayo Sabas Olaizola (1894-1974)[5], quien desde 1925 venía ensayando con el método Decroly en la Escuela Experimental de Las Piedras, en Uruguay. De esa experiencia hay un libro del propio Olaizola, que es una semblanza de ese ensayo didáctico, intitulado: *La escuela nueva en el Uruguay*. "Esta semblanza trata, muy particularmente, el contenido y desarrollo de la obra realizada en la Escuela Experimental de Las Piedras" (Olaizola, 1935, p.7), a una década de haber sido fundada.

A tanto llegaron los logros de esta escuela en Uruguay, que uno de los exponentes centrales y más influyentes de la escuela activa en el mundo, Adolphe Ferrière, dijo de ella que "es una joya, no solamente del Uruguay, sino de la América del Sur" (citado en Olaizola, 1935, p.60).

Olaizola se formó y actuó en un ambiente estimulante, el del reformismo de José Batlles y Ordóñez, de progreso económico y material para el pueblo uruguayo, con un mayor intervencionismo del Estado en lo económico-social y una ampliación y profundización de la democracia política. Bajo el influjo del batllismo "se sanciona la jornada obrera de ocho horas, se estatizan los servicios públicos y otras industrias, se separa la Iglesia del Estado y se cercena el poder presidencial" (Zum, 1967, p.234).

Las Piedras de Olaizola y otras dos escuelas experimentales fundadas en Uruguay en el primer tercio del siglo XX (la de Malvín y la de Progreso) son expresión del desarrollo y progreso material y espiritual promovido por el batllismo; y herederas de la primera gran reforma de la educación popular uruguaya, de la mano de Pedro José Varela, cuyo pensamiento es el verdadero embrión de la escuela nueva uruguaya. En

Varela puede rastrearse el método intuitivo de Pestalozzi, simiente de la escuela nueva, en sus recomendaciones de las "lecciones sobre objetos", para "ejercitar y cultivar los poderes de la observación...[y] aumentar el conocimiento y uso del lenguaje nombrando y describiendo los objetos observados" (1874/1964, p.177); y hasta puede registrarse el pensamiento seminal de la escuela activa en reflexiones de este jaez: "la inteligencia ha sido creada, no para recibir pasivamente algunas palabras, fechas, hechos, sino para ser activa en la adquisición de la verdad" (1874/1964, p.26). Todo lo antes expuesto enmarcado en un pensamiento descendiente de la Ilustración, "por eso [Varela] considera la educación como una cuestión vital de aquellos pueblos que han adoptado la forma de gobierno republicana", puntualiza Carreño Rivero (2010, p.58), de enorme influjo en la praxis pedagógica de Olaizola, que hará de la democracia en la escuela un asunto vivencial, de régimen de autogobierno escolar, como más adelante se verá.

A esta reforma valeriana, que estatuyó en 1877 la enseñanza escolar obligatoria y gratuita, le siguió, en las primeras dos décadas del siglo XX, el nunca bien ponderado pensamiento pedagógico del pintor Pedro Figari, que se anticipa a muchos planteamientos artísticos, científicos y educativos de John Dewey, en los Estados Unidos. Tan notable es la similitud de pensamiento entre Figari y Dewey que Ardao (1960) asegura que "si el libro de Fígari [*Arte, estética, ideal*], aparecido en 1912, lo hubiera sido en inglés, nadie hubiera vacilado en afirmar que Dewey escribió bajo su influencia" (p. XXVIII). En efecto, Para Figari (1919/1965, p.173) "nada educa y moraliza tanto como el trabajo. Es esto lo que puede realmente disciplinar la vida social, porque presupone orden". Y ese trabajo (palabra muy cara a los métodos didácticos activos), forma organizada de la acción, puede expresarte a través del arte, que tanto Figari como Dewey relacionan con la ciencia, con lo útil, con el recurso del ingenio y la inteligencia para resolver problemas y satisfacer necesidades sociales.

Como se aprecia, el ensayo pedagógico de Olaizola surge de un contexto fértil para la reforma y la experimentación educativas[6]. Contrastaba esta situación del país austral, en tiempos de José Batlles y Ordoñez (aunque Batlles gobernó de 1903 a 1907; y luego de 1911 a 1915, su influencia se dejó sentir en todo el primer tercio del siglo XX uruguayo), con el atraso de Venezuela, sumida en una dictadura ominosa (la de Gómez) y en medio de la pobreza material y espiritual del pueblo, no obstante que ya comenzaba a despuntar el petróleo como factor dinamizador de la sociedad venezolana.

Muerto el tirano de La Mulera, los ecos del trabajo pedagógico de Olaizola llegarían hasta el Gobierno venezolano, el cual decide contratar los servicios del educador uruguayo con el objeto de que su concepción pedagógica, anclada en los principios de la escuela activa, la traslade, en concreciones prácticas, al contexto venezolano, afín y

receptivo a este ideario educativo por el trabajo que desde 1932 venía haciendo la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria (SVMIP), de difundir los nuevos métodos de enseñanza activa y sensibilizar al magisterio respecto a sus bondades.

Se dijo que el Programa de Febrero (1936) señala como una de las metas del Gobierno la erección de "escuelas experimentales" (p. 23). ¿Y qué es una escuela experimental? "En el sentido más preciado Escuela Experimental significa Escuela Nueva", dictamina Olaizola (1935, p.41), antes de ser contratado por el Gobierno venezolano. No cabía sorpresa, entonces, respecto a su ideario pedagógico y el tipo de escuela que se quería materializar. A la primera de esas escuelas experimentales, fundada en Caracas, en1938, se le denominó José Gervasio Artigas, prócer uruguayo, en honor a su director oriundo de estas tierras americanas meridionales. Y la segunda, de calado mucho más profundo en la historia educativa nacional, fue la Experimental Venezuela, creada en 1939, también en Caracas. Olaizola estaría al frente de estas escuelas experimentales hasta 1941, año de su partida. Hubo una tercera escuela experimental en Venezuela, creada en 1940, en San Cristóbal, Estado Táchira, el Jardín de Niños Simón Bolívar, pero su dirección no recayó directamente en Olaizola, sino en una de sus discípulas, la maestra Belén Sanjuán.

Estas tres escuelas experimentales deben verse como pertenecientes a un mismo conjunto, más allá de sus particularidades, determinadas por el medio, ya que las anima el mismo espíritu reformista y pedagógico, de ahí el saludo de hermandad que los alumnos del sexto grado de la Experimental Venezuela envían a los estudiantes de la Experimental fundada en San Cristóbal: "en estos momentos de alegría, para los alumnos de las Escuelas Experimentales, tenemos un recuerdo para la recién fundada en San Cristóbal, donde milita una de las fundadoras de ésta, señorita Belén Sanjuán" (Luz, enero-febrero de 1941, s/p). Subráyese que en la misiva, los alumnos de la Experimental Venezuela se asumen, incluyendo a los estudiantes de la Experimental Artigas, como una misma entidad perteneciente a un tronco común de escuelas experimentales y observan que Belén Sanjuán, directora de la Experimental de San Cristóbal, fue también miembro del personal docente fundador de las escuelas experimentales caraqueñas, para resaltar aún más el cordón umbilical que las une.

Ya se dijo que para Olaizola la escuela experimental era lo mismo que decir escuela nueva. Nueva por los métodos didácticos activos ahí desarrollados (método Decroly con principios pedagógicos del método de proyectos, expresión del pensamiento de John Dewey y William Kilpatrick), los cuales eran respetuosos con el marco axiológico de la escuela y con el contexto local y de país.

A diferencia de innovaciones educativas como la de Alexander Sutherland Neill, y su controvertida Escuela de Summerhill, la práctica pedagógica de Olaizola fue respetuosa

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital) 2244-7474
Investigación y Postgrado, Vol. *35*(2), may-oct., 202 pp. 85-105

de una moral asentada en valores civilizatorios como la cortesía y la atildada conducta, propia de un tipo de educación primaria decimonónica, como la venezolana, cuya preocupación central, más allá de los rudimentos de lecto-escritura y aritmética, era el modelaje de la conducta infantil de acuerdo a pautas de comportamiento fijadas por la urbanidad y los principios liberales republicanos. Como afirma Rodríguez De Mayo (2017c), distanciándose de la tesis positivista de Fernández Heres (1994) y Bigott (1995), la instrucción primaria nacional no fue de carácter positivista, "la enseñanza de valores, la inculcación de principios cívicos y republicanos fueron los ductores del preceptor, en una escuela de rudimentos, de palmeta y dómine" (p. 117). Hecho este palpable en el muy extendido uso de manuales escolares moralizantes y textos de urbanidad que como las *Lecciones de buena crianza, moral y mundo*, de Feliciano Montenegro (1841); el *Manual de urbanidad y buenas costumbres*, de Manuel Antonio Carreño (1854); *El libro de la infancia por un amigo de los niños*, de Amenodoro Urdaneta (1865); o *El consejero de la juventud*, de González Guinan (1878), ahormaron el comportamiento infantil en moldes civilizatorios occidentales.

En el Decálogo para Iniciar la Tarea del Día, aparecido en el primer número de Luz, periódico escolar hecho por los alumnos de la Experimental Venezuela, Olaizola (1939) enuncia la siguiente regla, en sintonía con esa atmósfera axiológica del mundo adulto, de sobriedad y rigidez:

> La conciencia vigilante del grupo debe obrar en comunidad espiritual con su maestra, en forma culta de espontánea urbanidad entre sí y cuando extrañas personas visiten el ambiente…Ser cortes con los compañeros. Respetuoso con la maestra, tranquilo en los movimientos y en la palabra. No molestar a los demás. (p.8)

El niño, entonces, tiene que dar gala de buena crianza, como aconseja Feliciano Montenegro (1841), que no es más, pero tampoco menos, que ser cortes, respetuoso, en fin, bien educado, bien criado, lo cual empalma la praxis didáctica de Olaizola con la educación moralizante tradicional en Venezuela.

Este rasgo más bien conservador de su pedagogía, se acentúa en su idea sobre la estructura ideal de un edificio escolar, que para el maestro uruguayo debe ser tradicional, de cuatro paredes y espacios bien delimitados que inviten a la introspección y el recogimiento. Por no ajustarse a la ortodoxia de las cuatro paredes, Olaizola (1941b) critica la nueva edificación escolar (para ese entonces) de la Gran Colombia, escuela cuyas aulas son de tres muros y están de cara al viento y a la luz, "dejando libre al espacio, un frente, es decir, cada aula está constituida solamente por tres paredes edificadas", describe Olaizola (1941b, p.11). Y coloca como modelo de las estructuras edilicias escolares a la Experimental Venezuela, porque

> allí dentro el hombre concibe lo infinito, y crea sus productos espirituales para ese medio al que se ha lanzado como un astro disuelto en átomos: música, pintura, matemáticas, lógica, todo rendimiento se produce adecuado al marco que ha engendrado de dentro a fuera en la soledad de su *casa*, en la intimidad de su *habitación.* (Olaizola, 1941b, p.12)

El asunto es que esa edificación escolar de la Experimental Venezuela, con lo amplia y generosa que es, se ajusta más a la clase tradicional verbalista, de estudio y ensimismamiento libresco, donde impera la palabra consejera del docente, que a un tipo de aprendizaje ajustado a la observación directa del mundo, en libertad, al cual le conviene maximizar la interrelación entre los espacios internos y externos de la escuela, como si de un mismo ambiente se tratara. La tradición de las cuatro paredes de la escuela, que es la de la intimidad de la casa, aislada del mundo, "donde se trabaja hacia adentro", dice Olaizola (1941b, p.12), fue rota en 1926 con la edificación de la Bauhaus, de Dessau, importante escuela de diseño alemana que mostraba, desde sus talleres abiertos al espacio y a la luz, el trabajo y la laboriosidad contagiosa de sus alumnos (la Casa Farnsworth, de Mies van der Rohe, en Illinois, Estados Unidos, y la Casa de Cristal, proyectada por Philip Johnson, en Connecticut, también en el país norteamericano, son muestras acabadas de esta nueva tendencia arquitectónica que difuminaba los límites entre el interior y el exterior de la estructura edilicia). Trabajo que es actividad, acción, quintaesencia de la metodología activa que Olaizola propugna y práctica, aunque dentro de los quicios tradicionales y conservadores de la escuela.

Ese pensamiento conservador de Olaizola –en el conjunto de los métodos activos, el método decrolyano también se percibe, y esto lo asevera Filho (1974, p.202), uno de los exponentes más sobresalientes de la escuela activa en Brasil, "como un sistema de transición entre la escuela tradicional y la escuela renovada", con un deje conservador- en el ámbito de la escuela nueva, se apoltrona en un excesivo celo y reparo por todo lo que sea novedad y originalidad en materia educativa: "es muy difícil innovar con aportes originales en materia de educación, por lo que valoramos nuestra obra en el sentido de demostración de hecho, y de adaptación en lo general", explana Olaizola (1935, p.20). De tal forma que adaptar y contextualizar son verbos claves para la acción pedagógica del docente uruguayo; él mismo puntualiza que "el fundamento necesario y suficiente para que esa adaptación se cumpla es que toda la enseñanza se funde en los procesos de observación" (Olaizola, 1940, p.4).

Es la entronización de la observación, tan cara para el método intuitivo de Pestalozzi, la que facilitaría la labor de regionalizar los programas oficiales, aliñándolos según cada circunstancia, al sabor de las particularidades del medio, de modo que sea "el medio regional mismo, el objeto de la enseñanza" (Olaizola, 1940, p.6).

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital) 2244-7474
Investigación y Postgrado, Vol. *35*(2), may-oct., 202 pp. 85-105

Contextualización que debe actualizarse en el aula, "mediante un rápido repaso a la prensa diaria… para comentar los acontecimientos más significativos de la vida nacional y los de importancia universal" (Olaizola, 1939, pp.7-8). De esta guisa, la reflexión de país y mundo se incorporaba a la escuela, con el objeto de empaparla de la problemática nacional e internacional.

Adaptación y contextualización, palabras claves, también, para comprender el método didáctico de Olaizola, que no es creación originalísima suya sino método educativo ya existente, el de Decroly[7], que él aclimata al medio uruguayo y, luego, al venezolano, con mucha más licencia, en su aplicación, en este último contexto, en razón de su experiencia, el cual llega a combinar, en afortunado sincretismo, con el método de proyectos. Apunta Olaizola (citado en Padrino, 1940/2008) que:

> Este plan de acción docente que adopta los fundamentos de la escuela del trabajo, los Centros de Interés y el ideal de la escuela como unidad embrionaria (Dewey) es el resultado de las diversas adaptaciones que a través de 15 años de experimentación he alcanzado en Las Piedras (Uruguay). (p.75)

La asunción del método Decroly, su aclimatación a los contextos uruguayo y venezolano, constituye, en su articulación con el método de proyectos, una innovación educativa en sí misma, por el carácter muy particular y diferenciado que tales ensayos pedagógicos tuvieron en ambos países. Como apostilla Nalerio (2008), hablando de Olaizola, "cuando estos maestros toman las ideas de la Escuela Nueva, no se copia a nadie aunque se reconozcan influencias. Y en distintos medios generan experiencias diferentes" (p.56). Antes, Prieto Figueroa (1940/2008) diría de la Escuela Experimental de Las Piedras que "no es una imitación, es una creación, una adaptación de los principios a la realidad americana, inteligentemente hecha por Sabas Olaizola" (pp.64-65). Tan es así que estas adaptaciones de métodos didácticos se proyectaban como verdaderas innovaciones educativas, amalgamadas con la cultura y el medio de cada país, que Zabala (2008) asegura que en Uruguay "la escuela experimental ha oficiado de laboratorio nacional de nuevas formas de enseñar" (p.23).

La mayor libertad en la adaptación del método Decroly al contexto venezolano se expresó en un mayor protagonismo del método de proyectos y del pensamiento de Dewey, lo que aguzaría el establecimiento de un régimen escolar democrático en las escuelas experimentales venezolanas.

> La teoría y praxis del método de proyectos acondicionaría el terreno para que en las escuelas experimentales se practicase un régimen escolar que recreara las formalidades y usos de una democracia, en un contexto político que demandaba también una mayor democratización. Surge, de este modo, la república escolar en Venezuela. (Rodríguez De Mayo, 2017b, p.323)

Aunque presente ya, en Las Piedras, el ensayo de la república escolar, fue en Venezuela donde, a juicio de Olaizola (1941c), se alcanzaron todos los pasos evolutivos en la estructuración democrática escolar (la ley y la asamblea; la elección directa; el poder regidor y el poder moral). La república escolar consistía en un régimen de autogobierno estudiantil con todas las formalidades políticas republicanas de una democracia. Léase, en palabras del propio Olaizola (1968, p.61), la parafernalia organizacional de la república escolar en la Experimental Artigas:

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

Lo que se buscaba con el establecimiento de la república escolar era enseñar democracia con la praxis, después de una larga dictadura, elemento este familiar a la escuela renovada, que estipula en el principio veintidós de la Liga Internacional de la Educación Nueva (citado en Tiana, 2008) un sistema representativo y democrático de la organización escolar. De lo que se trata, glosa Olaizola (1941c, p.7), es de:

> Edificar almas, de liberarlas, no de anudarlas con inhibiciones. Así pues el sentido y la forma de los ideales democráticos deben ser vividos, teórica y prácticamente por los niños desde sus primeros años escolares, en formas adecuadas a su sensibilidad, a su temperamento y a su grado de comprensión y responsabilidad.

Esas formas democráticas adecuadas a la comprensión y sensibilidad de los niños son las de una democracia tutelada, dispuesta, organizada y controlada por los adultos, por los docentes y el cuerpo directivo del plantel escolar, como corresponde a una

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital) 2244-7474
Investigación y Postgrado, Vol. *35*(2), may-oct., 202 pp. 85-105

concepción educativa que no busca, con la siembra de los formulismos democráticos en la escuela, fracturar el statu quo. De ello se deriva, a modo de ejemplo, que

> los Presidentes de las Repúblicas de todos los grados y el de la República Federal formaran delante del Profesor a la salida, para recibir órdenes, cada uno a la cabeza de su grado acompañado por su Secretario o un Consejero y estará atento a las indicaciones del Director. (Olaizola, 1942, p.6)

Deben formarse los alumnos para recibir órdenes del profesor y estar atento a las indicaciones (¿inconsultas y autoritarias?) del director de la escuela, expresa con firmeza Olaizola, cuyo pensamiento educativo, como se dijo, es de cepa conservadora, por mucho que ensaye con métodos de la escuela nueva y propugne que la democracia debe ser vivida en los centros escolares. Debe vivirse la democracia, sí, pero con la vigilancia y el control de quienes verdaderamente conservan el poder en la institución: los docentes.

Esta sutileza disciplinaria es la que, en el fondo, hace vida en el ceremonial y formulismo excesivo de los modos y usos democráticos de las escuelas experimentales venezolanas, que en todo pretenden calcar el pesado aparato procedimental, leguleyo y burocrático de las repúblicas contemporáneas. El aprendizaje de la vida democrática, advierte Uslar Pietri (1948/1972), en abierta crítica a las repúblicas escolares de las escuelas experimentales, debe distanciarse de su empaque, es decir, de su complicado aparato político-administrativo. En ello, el escritor y político venezolano, comulga con el planteamiento de Dewey: “una democracia es más que una forma de gobierno; es primariamente un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada juntamente” (1916/1995, p.82).

Con todo lo anterior, para culminar, no se pretende decir acá que el ensayo de las repúblicas escolares no haya sido un ejercicio auténtico de autogobierno y régimen disciplinario consensuado, sino que hay que ser muy precavidos en su valoración. Con esta prevención debe decirse que muy lejos estaba Olaizola de convertir en vacua parafernalia un aprendizaje de vida como el de la democracia.

Conclusiones

Corriente pedagógica de Gobierno fue la escuela activa, en tiempos de la presidencia de Eleazar López Contreras. Su Programa de Febrero, aunque no se decanta por teoría pedagógica alguna en la política educativa del Gobierno, deja la puerta abierta para que

nuevos métodos de enseñanza se ensayen en el país, al estatuirse la figura de las escuelas experimentales.

La escuela activa fue ideario educativo surgido en el seno de la oposición política a la dictadura gomecista. Esta corriente pedagógica aglutinó, más adelante, en el Gobierno de López Contreras, tanto a los factores del Gobierno como a las fuerzas políticas opositoras, por la ingente actividad de la elite magisterial de la Federación Venezolana de Maestros.

En este marco de consenso pedagógico, ante la precariedad material y medianía intelectual y pedagógica del docente venezolano, se decide contratar los servicios de Sabas Olaizola, preceptor uruguayo de reconocida trayectoria en su país como maestro comprometido con los nuevos métodos de enseñanza de la escuela activa.

Olaizola regentará, en Venezuela, dos escuelas experimentales: la Artigas y la Experimental Venezuela, cuyas prácticas educativas deben verse en conjunto por la hermandad del método didáctico ensayado en ambas, mezcla del método Decroly y el método de proyectos.

La innovación educativa, expresión de este sincretismo didáctico, engastó a la perfección en la realidad educativa nacional, por cuanto sus planteamientos y praxis pedagógica, de espíritu conservador, recogieron elementos de la tradición educativa de la primaria venezolana, la cual resalta la enseñanza de la urbanidad y el aprendizaje de principios cívicos y republicanos.

Ese talante comedido y mesurado de la reforma educativa promovida en las Escuelas Experimentales, a las órdenes de Olaizola, no puso en riesgo el statu quo escolar, por mucho que se promoviera un orden democrático a lo interno de los centros educativos, con una forma de gobierno escolar que quería semejar al de una república estudiantil, aunque el verdadero poder siguiese residiendo en los docentes y su jerarquía institucional.

Reformismo educativo en medio del conservatismo fue la clave del éxito de esta innovación educativa, que igual debía complacer al Gobierno, de suyo ultramontano en lo educativo, interesado en el cumplimiento de los programas educativos oficiales, como al docente aventajado y exigente, empapado del ideario educativo de la escuela activa.

Este difícil equilibrio no hubiese sido posible sin un director y docente como Olaizola. Hombre dado a la moderación y la templanza, Olaizola supo refrescar, sin estridencias e irreverencias pedagógicas tan del uso y gusto de algunos métodos activos, con nuevos aires la educación venezolana. La morigeración y mesura de este maestro

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital) 2244-7474
Investigación y Postgrado, Vol. *35*(2), may-oct., 202 pp. 85-105

uruguayo lo hicieron figura propicia, más tarde, en la década de 1950, para desarrollar en Ecuador y Honduras sendas misiones educativas de la Unesco.

Prieto Figueroa dice de Olaizola, a un año de su residencia en Venezuela, que "la labor silenciosa del maestro uruguayo…dentro de poco comenzará a fructificar" (1940/2008, p.67). Y fructificó con esplendor, aunque poco se haya escrito sobre la actividad de este educador uruguayo en Venezuela. Tal vez porque, como observa Melville (1851/2004), "los recuerdos más sentidos no dejan epitafios" (p.113). Valga este trabajo, entonces, como un sentido homenaje (que no epitafio: necesario es que se siga escribiendo sobre Olaizola) a este maestro uruguayo, que también supo ser venezolano.

NOTAS

1. Para detallar los grupos políticos y sus diferencias ideológicas y programáticas, revísese Battaglini (1993).
2. Otros miembros de la Misión chilena vendrían a concentrar sus esfuerzos en crear, en ese mismo año de 1936, el Instituto Pedagógico de Caracas para la formación de docentes en el nivel secundario de instrucción.
3. Rondón (2015) detalla cada uno de estos anteproyectos: "el primero fue el presentado por el senador interno Luis Beltrán Prieto Figueroa en 1936. Le siguieron el introducido en 1937 por Rafael Ernesto López, responsable de la cartera educativa y luego el que presentó su homólogo, Enrique Tejera, en 1939" (p.159). Para seguir el curso de las impugnaciones hechas a estos anteproyectos revísese Luque (1999).
4. Muchos fueron los aciertos y logros educativos del Gobierno de López Contreras. El que más, por el alto índice de analfabetismo y ausentismo escolar, fue el incremento sustancial de escuelas, de más del 100%. Las 3.486 escuelas construidas exceden, con mucho, las heredadas del gomecismo, 2.161, se destaca en la Memoria del Ministerio de Educación de 1941, lo que mueve a Uslar Pietri (1941) a aseverar "que durante el Gobierno del General López Contreras se han creado más escuelas que durante toda la existencia de la República" (p.211). Para un recuento de logros y aciertos en materia educativa de este Gobierno, consultar Rondón (2015).
5. Otro de los muy influyentes educadores contratados por el Gobierno de Eleazar López Contreras, además de los docentes integrantes de la misión chilena y el uruguayo Sabas Olaizola, fue el boliviano Carlos Beltrán Morales, de quien Pietro Figueroa (1986) escribiría una enjundioso ensayo, ensalzando su actividad al servicio del magisterio venezolano.
6. Sin embargo, la contratación de Olaizola por parte del Gobierno venezolano se facilita, sospecha Luque (2008), gracias a la oposición frontal, en Uruguay, de la Dirección Consejo de Educación, de mentalidad retardatoria y estrecha.

7. Habría que preguntarse aquí: ¿hasta qué punto el método Decroly fue creación original de su propio autor? Según Pozo Andrés (2007), la idea de "centro de interés", tan cara al método Decroly, que agrupa varias asignaturas y disciplinas en torno a un mismo tema, para evitar la dispersión y atomización de materias, tiene su origen en la pedagogía de Herbart, que trasladada a los Estados Unidos desarrolla aún más este concepto en las primeras dos décadas del siglo XX, hasta el punto de identificarse como método didáctico estadounidense. A Europa vuelve la idea de "centro de interés", fortalecida por la praxis americana, por un libro que sobre métodos educativos estadounidenses publicara el belga Omer Buyse, en 1908 (citado en Pozo Andrés, 2007). Para la segunda década del siglo XX todavía la idea de "centro de interés" se identificaba como un método educativo americano, hasta que Decroly y sus acólitos se la apropiaran, en el primer lustro de la década de 1920, cuando queda asociada a las prácticas educativas de la Escuela del Ermitage, centro educativo fundado por Decroly.

Referencias

Ardao, A. (1960). Prólogo. En Figari, P. *Arte, Estética, Ideal*. Montevideo: Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social.

Arreaza, A. (1927/2008). *Apuntaciones Didácticas*. Caracas: El Perro y la Rana.

Battaglini, O. (1993). *Legitimación del Poder y Lucha Política en Venezuela 1936-1941*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

Bigott, L. (1995). *Ciencia, Educación y Positivismo en el Siglo XIX Venezolano*. Caracas: Academia Nacional de la Historia.

Caballero, M. (1998). *Las Crisis de la Venezuela Contemporánea, 1903-1992*. Caracas: Monte Avila.

Caballero, M. (2010). *Historia de los Venezolanos en el Siglo XX*. Caracas: Editorial Alfa.

Carreño, M. (1854/1974). *Manual de Urbanidad y Buenas Costumbres para Uso de la Juventud de Ambos Sexos en el cual se Encuentran las Principales Reglas de Civilidad y Etiqueta que Deben Observarse en las Diversas Situaciones Sociales*. Caracas: Distribuidora Escolar.

Carreño Rivero, M. (2010). El Pensamiento Pedagógico de José Pedro Varela y su Decisiva Influencia en la Construcción del Sistema Educativo Uruguayo. *Bordón*, 62 (2), pp. 53-66.

Dewey, J. (1915/1966). *Las Escuelas de Mañana*. Buenos Aires: Losada.

Dewey, J (1916/1995). *Democracia y Educación. Una Introducción a la Filosofía de la Educación*. Madrid: Ediciones Morata.

Fernández, H. (1994). *La Educación Venezolana Bajo el Signo del Positivismo*. Caracas: Academia Nacional de la Historia.

Figari, P. (1919/1965). Educación Integral. En Figari, P. (1965). *Educación y Arte*. Montevideo: Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social.

Filho, L. (1974). *Introducción al Estudio de la Escuela Nueva*. Buenos Aires: Kapelusz.

González Guinan, F. (1878). *El Consejero de la Juventud. Escrito para el Uso de las Escuelas Primarias.* Valencia: Imprenta de La Voz Pública.

Hidalgo, J. (2011). Dos Visiones sobre la Modernización de la Sociedad Venezolana en el Debate Político Ocurrido en la década Postgomecista (1936-1945). *Agora-Trujillo*. N°28, julio-diciembre, año 14, pp.121-150.

López, E. (1938). Memoria que el Ministro de Educación Nacional Presenta al Congreso Nacional en sus Sesiones Ordinarias de 1937. Contiene la Actuación del Despacho en el Año Civil de 1937. En Fernández Heres, R. (Comp.). (1981). *Memoria de Cien Años. La Educación Venezolana 1830-1980.*Tomo V. Caracas: Ediciones del Ministerio de Educación. Conmemoración del Centenario del Ministerio de Educación.

Luque, G. (1999). *Educación, Estado y Nación. Una Historia Política de la Educación Oficial Venezolana 1928-1958.* Caracas: Universidad Central de Venezuela.

Luque, G. (2008). Estudio Preliminar. El Libro La Escuela Nueva en Venezuela. En Padrino, L y Prieto Figueroa, L. (1940/2008). *La Escuela Nueva en Venezuela*. Caracas: El Perro y la Rana.

Luz. Revista de Cultura de la Escuela Experimental Venezuela (enero-febrero, 1941). Tercer Aniversario de la Escuela Experimental "Jose G. Artigas".

Machado, C. (2005) *Eleazar López Contreras*. Biblioteca Biográfica Venezolana N° 18. Caracas: El Nacional/Bancaribe.

Melville, H. (1851/2004). *Moby Dick. La Ballena Blanca*. Caracas: Panamericana Editorial

Memoria que el Ministro de Educación Nacional Presenta al Congreso Nacional en sus Sesiones Ordinarias de 1937. Contiene la Actuación del Despacho en el Año Civil de 1936. En Fernández Heres, R. (Comp.). (1981). *Memoria de Cien Años. La Educación Venezolana 1830-1980.* Tomo V. Caracas: Ediciones del Ministerio de Educación. Conmemoración del Centenario del Ministerio de Educación.

Montenegro, F. (1841). *Lecciones de Buena Crianza, Moral y Mundo*. Caracas: Imprenta de Francisco de Paula.

Nalerio, M. (2008). Sabas Olaizola. De Decroly a la Escuela Nueva Nacional. *Quehacer Educativo*, agosto, pp. 56-63.

Navea, D. (1936). Mirando la Realidad Educacional Venezolana. En Federación Venezolana de Maestros. (1966). *Labores de la Primera Convención Nacional del Magisterio Venezolano*. Caracas: Federación Venezolana de Maestros.

Olaizola, S. (1935). *La Escuela Nueva en el Uruguay*. Montevideo, Uruguay: s/n.

Olaizola, S. (1939). Decálogo para Iniciar la Tarea del Día. . *Luz. Revista de Cultura de la Escuela Experimental Venezuela*. 27 de marzo. Caracas: Escuela Experimental Venezuela.

Olaizola, S. (1940). Sobre Aplicaciones Regionales de las Nociones Generales del Programa Escolar. *Educación. Revista para los Maestros Venezolanos*. Nº 5, mayo-junio, pp.4-6. Caracas: Ministerio de Educación Nacional.

Olaizola, S. (1941a). Mensaje a los Alumnos de la Escuela Experimental "Venezuela". En *Luz. Revista de Cultura de la Escuela Experimental Venezuela*. Enero y febrero. Caracas: Escuela Experimental Venezuela.

Olaizola, S. (1941b). Reflexiones sobre Arquitectura Escolar. *Educación. Revista para los Maestros Venezolanos.* Nº 12, abril-marzo, pp.11-12. Caracas: Ministerio de Educación Nacional.

Olaizola, S. (1941c). Ensayo de Autonomía de los Escolares en las Escuelas Experimentales de Venezuela. *Educación*. *Revista para los Maestros Venezolanos*. Nº 15, octubre-noviembre, pp. 7-9. Caracas: Ministerio de Educación Nacional.

Olaizola, S. (1942). En la Escuela Experimental "Venezuela". Las Repúblicas Escolares. *Educación*. *Revista para los Maestros Venezolanos.* Nº 16, diciembre-enero. Caracas: Ministerio de Educación Nacional.

Olaizola, S. (1968). *Educación para la Democracia*. Uruguay: Montevideo

Padrino, L y Prieto Figueroa, L. (1940/2008). *La Escuela Nueva en Venezuela*. Caracas: El Perro y la Rana.

Picón Salas, M. (1936). Un Programa de Gobierno. En *Pensamiento Político Venezolano del Siglo XX. Documentos para su Estudio. Gobierno y Epoca del Presidente Eleazar López Contreras. La Versión de la Prensa (1936-1941).* Número 25. Documento N° 21. Caracas: Congreso de la República. Ediciones Conmemorativas del Bicentenario del Natalicio del Libertador Simón Bolívar.

Pozo Andrés, M. del. (2007). Desde L'Ermitage a la Escuela Rural Española: Introducción, Difusión y Apropiación de los Centros de Interés Decrolyanos (1907-1936). *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 143-166.

Prieto Figueroa, L. (1936). Discursos Pronunciados en la Asamblea Inaugural Celebrada en el Teatro Municipal de Caracas. Doctor Luis B. Prieto F., Presidente de la Convención. En Federación Venezolana de Maestros. (1966). *Labores de la Primera Convención Nacional del Magisterio Venezolano*. Caracas: Federación Venezolana de Maestros.

Prieto Figueroa, L. (1940/2008). Sabas Olaizola, Maestro Renovador. En Padrino, L y Prieto Figueroa, L. *La Escuela Nueva en Venezuela*. Caracas: El Perro y la Rana.

Prieto Figueroa, L. (1980). *Las Ideas no se Degüellan. 100 Testimonios de Lealtad Ideológica*. Caracas: Equinoccio.

Prieto Figueroa, L. (1986). *Maestros de América*. Caracas: Ediciones de la Presidencia de la República.

Programa de Febrero. (1936). En López Contreras, E. (1966). *Gobierno y Administración, 1936-1941*. Caracas: Arte.

Ramírez, Y. (2011). Una Mirada Pedagógica a las Reformas Educacionales en Venezuela 1951-2001. En Luque, G. (Comp.). *Venezuela Medio Siglo de Historia Educativa 1951-2001. Descripción y Análisis del Sistema Escolar Venezolano y sus Modalidades*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria.

Rodríguez De mayo, R. (2017a). El Método Intuitivo de Pestalozzi en el Origen del Ideario de la Escuela Nueva en Venezuela. *Anales*, Vol. 17, N°1, pp.15-32. Recuperado de http://ares.unimet.edu.ve/academic/revista/anales17.1/documentos/pag-15.pdf

Rodríguez De Mayo, R. (2017b). John Dewey en la Escuela Nueva Venezolana. *Educere*, N°69, pp.317-327. Recuperado de http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/11361/21921922483

Rodríguez De Mayo, R. (2017c). Enseñanza Moralizante en la Instrucción Primaria Venezolana del Siglo XIX. Un Manual Escolar: El Consejero de la Juventud, de Francisco González Guinan. *Areté. Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*. 4(7), 99-122.

Rondón, V. (2015). La Política Educativa en el Gobierno de López Contreras y su Incidencia en el Cambio Institucional de Venezuela (1936-1941). *Fermentum*, N°74, Vol.25, pp.154-167.

Tejera, E. (1939). Memoria y Cuenta que el Ministro de Educación Nacional Presenta al Congreso Nacional en sus Sesiones Ordinarias de 1939. Contiene la Actuación del Despacho en el Año Civil de 1938. En Fernández Heres, R. (Comp.). (1981). *Memoria de Cien Años. La Educación Venezolana 1830-1980*. Tomo V. Caracas: Ediciones del Ministerio de Educación. Conmemoración del Centenario del Ministerio de Educación.

Tiana, A. (2008). Principios de Adhesión y Fines de la Liga Internacional de la Educación Nueva. *Trasatlántica de Educación*. Nº 5, p. 43-48 Recuperado de file:///C:/Users/rdrodriguez/Downloads/DialnetPrincipiosDeAdhesionYFinesDeLaLigaInternacionalDeL-3036612.pdf.

Urdaneta, A. (1865). *El Libro de la Infancia por un Amigo de los Niños*. Caracas: Imprenta de los Estados Unidos de Venezuela.

Uslar Pietri, A. (1941). Memoria que el Ministro de Educación Nacional Presenta al Congreso Nacional en sus Sesiones Ordinarias de 1941. Contiene la Actuación del Despacho en el Año Civil de 1940. En Fernández Heres, R. (Comp.). (1981). *Memoria de Cien Años. La Educación Venezolana 1830-1980. Tomo V*. Caracas: Ediciones del Ministerio de Educación. Conmemoración del Centenario del Ministerio de Educación.

Uslar Pietri, A (1972). *De una a Otra Venezuela*. Caracas: Monte Ávila Editores.

Varela, P. (1974/1964). *Obras Pedagógicas. La Educación del Pueblo*. Montevideo: Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social.

Vélez, F. (2018). El Programa de Febrero del Presidente Eleazar López Contreras y las Plataformas de los Partidos Políticos Fundados en 1936: un Análisis Comparativo. En Mondolfi, E. (Comp.). *Aproximaciones al Siglo XX Venezolano. Una Mirada Crítica desde la Maestría en Política y Gobierno de la Universidad Metropolitana*. Caracas: Universidad Metropolitana.

Zum, A. (1967). *Proceso Histórico del Uruguay*. Montevideo: Editorial Arca

Zabala, E. (2008). Homenaje al Maestro Sabas Olaizola. Patrimonio Cultural de la Comunidad Canaria. *Quehacer Educativo*, diciembre, pp.21-24