

TRES MOMENTOS EN LA VIDA DE ALIRIO ARREAZA, AUTOR DE  
APUNTACIONES DIDÁCTICAS.

Publicado en: Apuntaciones Didácticas de Alirio Arreaza, estudio preliminar. Biblioteca Pedagógica Simón Rodríguez. Editorial El Perro y la Rana. Caracas, 2008.

Nacarid Rodríguez Trujillo

A) LOS AÑOS DE ESTUDIANTE: 1897- 1920

Alirio Arreaza Arreaza nació el 18 de abril de 1897 en Aragua de Barcelona, población de la región central del Estado Anzoátegui. Fue hijo de Policarpo Arreaza y Clara María de Arreaza. Cursó estudios de primaria y bachillerato en la misma ciudad donde nació, en un Colegio privado para varones llamado “La Asunción”; dirigido por Don Carlos Fragachán y Don Narciso Fragachán, (Fermín, 1999), donde se graduó de bachiller.

En febrero de 1914 el Enviado Extraordinario y Ministro Plenipotenciario de Chile, B. Toro Codesido, comunica al gobierno de Venezuela una generosa oferta para jóvenes venezolanos consistente en 18 becas de estudio: 10 plazas para las Escuelas Normales por 5 años, 6 para el Internado Barros Arana de “carreras liberales” por 6 años, y 2 para la Escuela de Artes y Oficios por 4 años. El gobierno de Chile correría con todos los gastos hasta la obtención de los títulos, las palabras del Ministro Chileno ilustran la ventajosa situación de la educación en ese país:

El Gobierno de Chile, dando cumplimiento a un precepto de nuestra Constitución Política, viene dedicando desde hace muchos años, atención muy preferente a la educación pública y ha logrado de este modo colocarla en el brillante pié en que hoy se encuentra. Para ello cuenta con establecimientos de educación dotados de todos los elementos necesarios en los cuales se siguen los sistemas más modernos de la Pedagogía adaptados a las condiciones de nuestra raza. <sup>1</sup>

Los gobernantes chilenos se sentían orgullosos y confiados de sus instituciones escolares, no dudando en utilizarlas para fomentar el intercambio y el acercamiento entre las naciones del continente. La respuesta del Ministro Felipe Guevara Rojas no se hizo esperar, pero solo aceptarían enviar 8 estudiantes, alegando: “circunstancias especiales relacionadas con la organización de nuestros establecimientos de enseñanza nos impiden disponer por el momento de todas las becas ofrecidas...” <sup>2</sup>. Ciertamente,

fueron años de organización, pero esa respuesta parecía intentar disimular las deficiencias de las escuelas venezolanas que impedían garantizar la calidad de los aprendizajes y el rendimiento de los alumnos, lo cual ya era evidente creando problemas en la selección de candidatos para ingresar a las 2 Escuelas Normales de Caracas.

Se convocó de inmediato a un concurso especial, se presentaron 13 aspirantes para los estudios de Normal, 5 para la Escuela de Artes y Oficios y 3 para el Internado Arana. De acuerdo con los resultados de las pruebas se escogieron 6 para la formación de maestros y 3 para Artes y Oficios, la última opción quedó desierta. Los seleccionados para formarse como maestros fueron, en el orden de las calificaciones obtenidas: Felix Armando Nuñez, Rafael Escobar Jiménez, Alirio César Arreaza, Luis M. Gotberg, Rafael Alvarado, y Juan Antonio Jones.<sup>3</sup>

Para la época de su viaje a Chile Arreaza tendría 17 años, allá estudió en la Escuela Normal y en el Instituto Pedagógico de Santiago obteniendo los títulos de Pedagogo y Doctor en Filosofía y Letras. Existen noticias sobre su desempeño como docente en tierras chilenas en las ciudades de Santiago y Concepción. (Fermín, 1999).

Si bien la mayor parte de la vida de Alirio Arreaza se desarrolló durante la dictadura más larga y cruenta de la historia venezolana, también le tocó vivir una época de cambios cuyos efectos dejaron huella en todo el siglo XX. Además sus años en Chile le proporcionaron la oportunidad de entrar en contacto con una sociedad más avanzada que la venezolana en aquellos momentos.

### 1. La situación política y económica de Venezuela en las primeras décadas del siglo XX.

El 23 de octubre de 1899, había asumido Cipriano Castro la presidencia de Venezuela, llega al poder por la fuerza, más tarde como hicieron otros, apela a una reforma constitucional para dar paso a su primer período presidencial. Castro se dedicó a la organización de un ejército nacional con la finalidad de oponerse a las ambiciones de los caudillos regionales. En 1904, eliminó el derecho de los Estados a tener fuerzas militares y armas, también decretó un impuesto de guerra sobre las importaciones y

exportaciones de los rubros más importantes, destinándolo al equipamiento militar con la intención de imponer la estabilidad política.

Juan Vicente Gómez, su compadre, y mano derecha, lo desplaza de la presidencia mediante una hábil maniobra, asumiendo el poder en 1908, para dirigir la dictadura más larga habida en el país, que sólo finalizó con su muerte a finales de 1935. No siempre detentó el cargo de Presidente, pero era el hombre fuerte indiscutible que imponía sus decisiones en todos los ámbitos del quehacer social. Gómez continuó con la política de fortalecimiento del ejército nacional, mejorando constantemente su preparación y equipamiento, fomentó el centralismo mediante la organización de la hacienda pública, facilitando simultáneamente, el financiamiento del aparato represivo constituido por el ejército y la policía. Estos le sirvieron para aplastar los intentos de disidencia, o los alzamientos de la oposición, los que a pesar de su implacable persecución y desmedida crueldad no fueron pocos. (Ledezma, 2001)

Durante este tiempo se inicia un proceso de transformación económica, de migraciones internas, de concentración de la población, de abandono del campo, de cambio ocupacional, “el país de rural agrícola pasó a urbano y petrolero. Se modificaron sustancialmente las condiciones de vida...” (Méndez, 1985,32). El petróleo y la particular política económica de Gómez fueron los factores desencadenantes de estos cambios.

En los primeros años la economía siguió dependiendo de las importaciones de café, cacao, ganado en pie y otros rubros agrícolas como el añil, en algunos momentos favorecidas por el incremento de los precios internacionales y en otros con disminución de los ingresos por la baja de los precios. Gómez deseaba reactivar la precaria economía dando facilidades al sector privado, para lo cual eliminó impuestos a las exportaciones, suprimió el impuesto de guerra a las importaciones, e hizo esfuerzos para atraer inversionistas del extranjero, los que comenzaron a surtir efecto a partir de 1909, cuando se otorga el primer contrato petrolero a una compañía extranjera.

Su política económica tenía acusados rasgos de liberalismo hacia las inversiones foráneas. Las primeras concesiones se dieron a venezolanos, entre ellos familiares y aliados del régimen quienes después las vendieron a las empresas extranjeras. Estas

gozaban de contratos favorables donde imponían sus exigencias, entre ellas la exoneración de derechos de aduana por sus importaciones. Esas exoneraciones entre 1923 y 1930 alcanzaron “219 millones de bolívares, mientras que el fisco percibió apenas 187 millones” (Cerpe, 1993, 45).

Los ingresos de la nación se incrementaron, pero no se alentó la diversificación de la economía nacional, ni la producción agrícola e industrial, en consecuencia, el país pasó de ser un monoprodutor agrícola a monoprodutor petrolero. La agricultura y la ganadería se vieron disminuidas por varias causas: la falta de estímulos, el cambio de dueños de la propiedad agraria, tanto de particulares como públicas hacia el patrimonio de las petroleras y los militares del régimen; pero también el abuso y la apropiación indebida por las ansias de acumulación de los grupos en el poder. La ganadería fue monopolizada por el dictador y sus amigos: ...“La familia Gómez y sus favoritos incorporaron a sus dominios una tercera parte de la tierra cultivada”. (Brito, 1974, 389).

La estructura social estaba condicionada por la concentración del poder en el hombre fuerte que controlaba al ejecutivo y al legislativo, quien daba cuotas a un grupo de familiares y militares. Contaba con el apoyo de una elite de intelectuales quienes desde los ministerios y otros cargos ejercieron alguna influencia en sus decisiones de gobierno. El poder centralizado y vertical se reproducía en la provincia en las figuras de los Presidentes de Estados y Jefes Civiles designados por los superiores.

El latifundio caracterizaba la vida en el campo, donde los peones o trabajadores libres devengaban un salario pagado frecuentemente en vales o fichas intercambiables en las haciendas y fundos. También existían campesinos o pisatarios que cultivaban la tierra ajena a cambio de pago en trabajo, especies o dinero. Buena parte de los campesinos se trasladó a los centros petroleros pasando a ser asalariados en concentraciones de mayor población. (Brito, 1974). Los dueños de haciendas fueron progresivamente conformando la burguesía comercial, dedicada a la importación y exportación, a los negocios con dinero y valores, la banca, contratistas de obras, etc. En las ciudades se encontraban los empleados públicos, pequeños comerciantes, artesanos, obreros de la construcción, se inicia la formación de pobres urbanos emigrados del campo.

## 2. Crecimiento lento del sistema escolar a principios del siglo XX

Venezuela inicia el siglo veinte cuando el impulso dado a la educación primaria elemental por el Decreto de 1870 y las políticas posteriores se había evaporado en medio de las guerras, disputas entre caudillos, desorden financiero y declinación económica.

Los historiadores de la educación coinciden en reconocer que en los primeros años del siglo el sistema escolar recibió atención desde el punto de vista legal y teórico, pero no se desarrolló en la práctica. Es decir, quienes se encargaron del ya existente, Ministerio de Instrucción, fueron voceros de preocupaciones y propuestas acerca de la educación y la enseñanza, protagonizaron debates sobre la relevancia de la ciencia para el progreso de la sociedad, redactaron informes, documentos y especialmente leyes y reglamentos, para normar la organización y funcionamiento del sistema escolar, pero hicieron poco para permitir el acceso del pueblo al conocimiento y la cultura.

La razón esencial para el reducido crecimiento y en consecuencia la escasa incorporación de las clases bajas, de las masas, a la escolaridad fue de tipo ideológico. Al contrario de las intenciones inspiradoras del Decreto de Instrucción Pública y Obligatoria de 1870, la elite ilustrada que prestó su apoyo intelectual para la justificación del régimen de Juan Vicente Gómez, consideraba prioritario ofrecer educación de calidad a un grupo pequeño de la población, esto desde el nivel de educación primaria, lo cual reducía drásticamente las posibilidades de acceso a los otros niveles para los más pobres, es decir las mayorías.

Es bien conocida la argumentación del Ministro Gil Fortoul en la Memoria de 1911, cuando informa sobre las reformas del año anterior, aun reconociendo que la enseñanza primaria debería ser:

...la más desarrollada, la mejor dotada, la de métodos más perfectos, la de personal más apto...la única decretada obligatoria y con harta razón por el Estado; y por ello mismo se ha contraído implícitamente la obligación de suministrarla sana, copiosa, eficaz y gratuita..<sup>4</sup>

Unas páginas después explica su decisión de no atender a la cantidad, optando como estadista por el sistema denominado por él mismo “*intensivo*”, es decir : “limitar el número de planteles al de los que puedan fundarse y mantenerse bien dotados como

para dar una instrucción sólida e integral, pero necesariamente restringida a menor número de individuos”.<sup>5</sup>

Con estos contradictorios criterios no podía esperarse el fuerte y desmedido impulso que ameritaba el sistema escolar, para coadyuvar en la recuperación del atraso y el empobrecimiento profundizado por las guerras del siglo anterior. Decimos desmedido por cuanto eran muchas las dificultades a enfrentar, no bastaba con fundar escuelas y dotarlas con buenos materiales y docentes (lo que tampoco se hizo), era también necesario convencer a los padres de enviar a sus hijos, combatir las enfermedades y el hambre, demostrar la necesidad de la escolaridad para el progreso individual y social. Más que normas y reglamentos se requerían estímulos y demostraciones concretas de las ventajas de la educación, así como una acción coordinada con programas de salud y fomento de la producción.

El crecimiento de la matrícula fue sostenido pero lento, tanto que no pudo recuperarse, si es que cabe la expresión, después de la caída ocurrida entre 1888 y 1908, como tampoco estuvo a la altura de otras naciones, a pesar de la perenne intención de los líderes de equipararse con las naciones avanzadas del mundo. Si bien a los inicios del siglo la situación económica era difícil, esta mejoró destacadamente a partir de 1920, pero no así la creación de oportunidades para el estudio. Leonardo Carvajal (1996,143) resume de esta manera la situación:

Recordemos que si para 1886 la tasa de escolarización primaria en Venezuela, de 44 inscritos por cada mil habitantes, casi se parangonaba con la argentina, de 49 por mil, y era más o menos la mitad de la española, de 106 por mil, para 1908 nuestro declive fue tal que descendimos a una tasa de apenas diez o doce por mil. Desde ese año, el gomecismo apenas pudo arribar a 36 inscritos por mil habitantes en 1935. Mientras tanto España, en contraste, ascendió a 204 por mil. De un poco menos de la mitad de la tasa de España para 1866, descendimos, en cincuenta años, a un sexto de la misma.

Otros datos avalan el escaso interés tanto por la calidad como la cantidad. Al inicio del régimen existían solo 2 escuelas normales oficiales en el país, ubicadas en Caracas, una para mujeres y otra para hombres, para 1935 no se había creado ninguna otra, pero sí se habían producido varias normativas para regular los estudios, las prácticas pedagógicas y el ingreso de maestros a la docencia.

### 3. Positivismo y Pedagogía Científica.

Para varios historiadores (Bigott, 1996; Pino, 1978,) la presencia de rasgos del pensamiento positivista en la escena venezolana se inicia tempranamente, indicando como punto de partida la famosa alocución de Rafael Villavicencio en la Universidad en 1866, difundida por el Federalista. Sin embargo su florecimiento y expansión ocurre durante los gobiernos de Castro y Gómez, penetrando en la interpretación de la historia, la legislación, la educación y otras expresiones culturales. De allí la expresión de Picón Salas (1975,14) el positivismo ... “llega a nuestro trópico con casi treinta años de atraso”, abonando la condición de rezago de la cultura venezolana en los albores del siglo XX.

Esta última fase del positivismo o positivismo tardío, con fuerte influencia de Herbert Spencer (1820-1903), derivó en la integración de los intelectuales y el poder, de manera que la ciencia positiva fue utilizada para justificar la dictadura, el gobierno del hombre fuerte, capaz de controlar las pasiones desatadas en el siglo anterior, manteniendo la estabilidad que permitiría el progreso de la sociedad hacia etapas superiores. Entre la elite de intelectuales que apoyaron a Gómez se cuentan: Pedro Manuel Arcaya, José Gil Fortoul, César Zumeta, y Laureano Vallenilla Lanz (Pino, 1978).

El positivismo venezolano sustentó la concepción de la Pedagogía como ciencia al estilo de las ciencias naturales, que requería de la observación, del examen directo de los fenómenos, el contacto con la naturaleza, la higiene y los ejercicios físicos, el orden en los contenidos, el método como base para la didáctica y la intuición como método de aprendizaje, es decir lo que se conoce como la pedagogía del siglo XIX (Luzuriaga, 1968), heredera de las ideas de Pestalozzi, quien junto a Froebel, Spencer, Herbart, Ziller y Rein fueron conocidos en Venezuela, e incorporados a los programas de las escuelas normales en el siglo XX.

El principio esencial del método intuitivo recomienda iniciar el proceso de conocimiento por los sentidos, por la percepción directa de la cosa o su representación gráfica, para llegar posteriormente a la elaboración conceptual. Esto significaba un

cambio en relación a la simple transmisión verbal, por medio del maestro o el libro sin referencias a los objetos observables, características de la educación tradicional. Igualmente era un paso adelante con respecto al uso de la repetición mecánica de ejercicios y la reproducción de lecciones. No obstante, este sensualismo suponía que las imágenes mentales, derivan directamente de la percepción y que la percepción del niño es semejante a la del adulto, de allí la propuesta de una asignatura llamada “lecciones de cosas”.<sup>6</sup>

En lo referido a políticas del sistema escolar, se favoreció la educación laica, el estado docente, las escuelas privadas, la organización centralizada del sistema, la reglamentación de las funciones de los organismos del Ministerio de Instrucción y de sus funcionarios, la coeducación y, como mencionamos anteriormente, la política expresa de atención preferencial a pocos estudiantes por sobre la inclusión de las mayorías. Quedan dudas sobre la verdadera aplicación de muchas de esas disposiciones tanto en sus aspectos positivos como en las prohibiciones expresas. Las condiciones reales en las escuelas, como las condiciones de vida de la mayoría de la población, las dificultades para la supervisión, las carencias de recursos a las que nos referiremos más adelante según los informes de Alirio Arreaza, revelaban un distanciamiento entre las reglamentaciones y las prácticas.

Una de las medidas más trascendentales fue la concentración escolar, es decir la creación de escuelas graduadas, la que requirió de la elaboración de los primeros programas para la educación primaria por el Consejo de Instrucción del Distrito Federal, sancionados por resolución del 5 de diciembre de 1911, durante la gestión ministerial de José Gil Fortoul. Ambas decisiones respondían a la preocupación por elevar la calidad de la enseñanza, oponiendo la “enseñanza científica” a la “escuela anticuada”. La educación primaria se caracterizó como: “objetiva, integral y concéntrica”<sup>7</sup>. Para el Ministro la mera sanción de los programas parecía lograr el propósito de erradicar las prácticas de la escuela anticuada: “Sólo la memoria alcanzaba en esta escuela el singular privilegio de que se la ejercitase de modo sistemático”<sup>8</sup>. Mientras la enseñanza científica, se fundaba:

.....en el hecho de que los conocimientos concretos los suministra directamente la vida y de que los abstractos son el resultado de una

operación mental posterior, imita a la naturaleza y hace del sistema objetivo la base de su procedimiento.<sup>9</sup>

También se indicaba la necesidad de revisar anualmente los programas, después de someterlos al criterio de la experiencia, esto no se cumplió estrictamente, pero entre 1911 y 1935 se sabe de 5 versiones, sin contar la publicación en 1933 de los primeros programas para las escuelas rurales. El estudio detallado de 3 de estas versiones (Rodríguez, 1988) nos lleva a concluir que no fueron muchas las modificaciones, quizás la más importante fue la integración en lengua castellana de lo que anteriormente se presentaba en asignaturas separadas, a saber: lenguaje, lectura y escritura.

Desde el Decreto del 22 de febrero de 1915 sobre la Instrucción Primaria, se recomendaba la práctica intuitiva para llegar a la generalización, y se prohibía radicalmente la memorización de las lecciones: “..el maestro no debe tomar nunca las lecciones teniendo a la vista un libro de texto ni permitir que los alumnos den respuestas al pié de la letra”. Semejantes recomendaciones didácticas se reiteraban en el reglamento sobre las escuelas primarias y obligación escolar del 19-08-1924. Entre 1904 y 1924 se produjeron variados instrumentos legales sobre los diferentes niveles del sistema escolar, en lo relativo a instrucción primaria, se cuentan, por lo menos 4 códigos, 4 leyes y 6 decretos y reglamentos (Cerpe, 1993b).

#### 4. La situación en Chile entre 1914 y 1920

La situación política y económica de Chile en los años de estudiante de Alirio Arreaza, era diferente en muchos aspectos a la de Venezuela. La guerra civil había culminado en 1891, perdiendo la oligarquía parte de su poder. Se estableció un sistema de gobierno de estilo parlamentario, con concentración del poder en el Parlamento más que en el Presidente, cuyos ministros debían contar con la aprobación de aquel. En consecuencia los partidos políticos más importantes tenían una fuerte influencia en la toma de decisiones a través de sus representantes parlamentarios. Es decir, funcionaban los partidos políticos, no se concentraba el poder en una sola persona, ni en los militares.

Chile vivía un momento de auge económico por las actividades mineras y las exportaciones de salitre, la industria se dedicó a la fabricación de locomotoras y obras

de ingeniería de apoyo a la minería. Los ingresos del fisco nacional aumentaron por los impuestos de exportación, parte de lo cual sirvió para financiar redes ferroviarias, puertos, etc. Todo esto impulsó las migraciones hacia las ciudades y la conformación de pobladores asalariados en zonas pobres de las ciudades y de los centros mineros, dando lugar al nacimiento de las primeras organizaciones obreras, sociedades de resistencia y sindicatos, como la Federación de Estudiantes en 1907 y el Partido Obrero Socialista en 1912. Estos grupos organizaban actividades de protesta y resistencia por la demanda de atención a los problemas sociales, por la escasa atención a estos grupos, las profundas diferencias de ingreso con la élite gobernante, las dificultades para llegar a acuerdos entre los partidos dominantes, la ineficiencia del gobierno y otros asuntos.

Desde 1842 existía la Escuela Normal de Preceptores y en 1889 se decretó la fundación del Instituto Pedagógico. Siguiendo el estilo alemán se le consideraba como de tipo universitario, de allí que los profesores debían pertenecer a la Facultad de Filosofía o de Matemáticas de la universidad. La educación del siglo XIX en Chile estuvo bajo “la influencia de la pedagogía alemana (Herbart) en Escuelas Normales e Instituto Pedagógico, y del positivismo comteano en la formación y prácticas pedagógicas finiseculares”. (Rubilar, 2003, 210)

El inicio del siglo XX, significó un cambio sustancial en la educación chilena, por una parte, los docentes se organizaron en diversas asociaciones: Centro de Profesores de Chile en 1901, Sociedad de Profesores de Instrucción Primaria en 1903, Asociación de Educación Nacional (AEN) en 1904, Centro de Estudios Pedagógicos en 1905, Sociedad Nacional de Profesores (SONAP) en 1909. Estas asociaciones debatían sobre pedagogía y educación de manera autónoma en relación a los partidos políticos, logrando consensos alrededor de la educación como elemento esencial para el progreso de la sociedad toda. Por la otra, se abandona la pedagogía alemana sensualista, del siglo anterior, y comienza a sentirse con mucha fuerza las ideas de la Escuela Nueva europea y la Escuela Activa norteamericana. (Rubilar, 2003,208)

En ambos procesos jugó un importante papel Darío Salas Díaz (1881- 1941), egresado de la Escuela Normal de Chillán y del Instituto Pedagógico, quien en 1905 formó parte del primer grupo de maestros enviados a estudiar a Estados Unidos. Allí

obtuvo en 1906 el grado de Master y en 1907 el de Doctor en Pedagogía en el Teachers' College de la Universidad de Columbia en Nueva York, donde enseñaba John Dewey<sup>10</sup>. Al regresar se reintegró como profesor de la Escuela Normal de Santiago. Posteriormente, en 1918, se desempeñó como Inspector General de Instrucción Primaria, también dirigió la Revista de Instrucción Primaria, órgano de la AEN, donde publicó en 1908, la “primera traducción al castellano de un escrito de John Dewey” (Salas, 1997, 15).

Cuando en 1914 arriban los venezolanos a la Escuela Normal los discípulos chilenos de Dewey tienen 7 años de haber regresado de Nueva York y de formar docentes en Chile. Habían pasado 6 años de la publicación de la traducción de Darío Salas de Mi Credo Pedagógico de Dewey. Esa y otras obras de los representantes de la Pedagogía Activa seguramente fueron las lecturas de los estudiantes en la Normal, las fuentes para enriquecer las discusiones y las bases para las prácticas docentes. ¿Fue Alirio Arreaza alumno de Darío Salas? no lo sabemos con certeza, pero la información disponible nos invita a afirmarlo.

También podemos suponer, sin mucho riesgo a equivocarnos, que Arreaza, a pesar de su juventud, debió destacarse como estudiante, de allí que pudiese ejercer la docencia en las ciudades de Santiago y Concepción, lo que además nos dice que su experiencia chilena se prolongó más allá del mero estudio teórico de la Pedagogía. Seguramente también tuvo la oportunidad de conocer de cerca las organizaciones de maestros mencionadas anteriormente, que ya contaban con 10 años en funciones, algunas de ellas sobrevivieron por largo tiempo como la Asociación de Educación Nacional.

## B) EL INSPECTOR TÉCNICO Y SUS APUNTACIONES DIDÁCTICAS: 1923 - 1931

No ha sido posible precisar la fecha del regreso de Arreaza al país. El curso de la Escuela Normal duraba 5 años, de allí pasó el Instituto Pedagógico y ejerció la docencia, debió permanecer por lo menos unos 7 años en tierras chilenas. Lo documentado es que desde 1923 a 1931, fue Inspector de Escuelas Primarias, Secundarias y Normalistas en diferentes circunscripciones y regiones de Venezuela, con

una sola interrupción en el año de 1930. Casi todos esos años fue Ministro de Instrucción Pública el Dr. Rubén González (05-09-1922 a 19-04-1929), quien sería su protector, lo habría llevado al Ministerio y evidentemente lo respaldó en la publicación del libro<sup>11</sup>.

Designado Inspector de la novena circunscripción escolar el 30-08-1923, en diciembre de ese mismo año presenta su primer informe sobre la situación de las escuelas de los estados Anzoátegui y Monagas, con excepción de las ubicadas al sur de ambos estados que estaban bajo la décima circunscripción. Al año siguiente, 1924, se promulga el Reglamento de la Inspección Oficial de la Instrucción<sup>12</sup> y se decreta el incremento de los inspectores a 21, se reorganizan las circunscripciones en 19, los dos cargos restantes tendrían jurisdicción nacional, uno para Instrucción Superior y Especial y otro para Educación Física<sup>13</sup>. Arreaza queda ahora en la décima cuarta circunscripción, solo con el Estado Anzoátegui bajo su jurisdicción, permaneciendo allí hasta septiembre de 1926, cuando es designado para la décima tercera en el Estado Miranda. A finales de los años 28 y 29, presenta informes como inspector de la décima novena circunscripción, que según el decreto de 1924 correspondía al Departamento Libertador del Distrito Federal.

En el año de 1930, siendo ministro Samuel Niño (1929-1931) no se le menciona entre los inspectores, no obstante, en un informe del Consejo de Instrucción presidido por F. Contreras Troconis, se refiere su nombramiento como secretario de la Comisión Nacional de Instrucción Normalista, presidida por el Dr. Ángel María Aguado, actuaba como Vicepresidente el mismo Dr. F. Contreras Troconis y como vocales los bachilleres Alejandro Fuenmayor y Luis de la Rocca<sup>14</sup>. Curiosamente lo designan como bachiller, a pesar de los títulos obtenidos en Chile. Un año después reaparece informando nuevamente y por última vez como inspector, esta vez del Estado Miranda.

#### 1.- Los informes del Inspector Alirio Arreaza

a) Dos asuntos muy importantes: el maestro y la obligatoriedad escolar

En su primer cargo como Inspector le correspondía supervisar unas 80 escuelas federales, de las que 69 eran unitarias, 9 graduadas y 2 colegios de varones. En su circunscripción existían también escuelas estatales, municipales, privadas particulares y públicas, lo cual hacía unos 34 planteles más. En los primeros 4 meses de su nombramiento había logrado hacer 2 giras de inspección en el Estado Anzoátegui visitando 25 escuelas, seguramente a través de polvorintas carreteras, dada la escasez de las asfaltadas en el oriente del país. No le había quedado tiempo todavía para hacer lo propio en el Estado Monagas a pesar de sus buenas intenciones: “la estación lluviosa que se ha prolongado este año más de lo normal, hicieronme imposible la visita de rigor..”<sup>15</sup>

Las primeras impresiones sobre la realidad escolar, le dejaron honda preocupación revelada con sumo cuidado, sin mayores exigencias a las autoridades. A pesar del poco tiempo en el cargo, expresa especial interés por dos asuntos para él de vital importancia, el maestro y la asistencia escolar. Al primero lo encuentra “.....con una deficiente educación integral y... una vaga y confusa orientación pedagógica moderna...”, también observaba desinterés y desgano en el cumplimiento de sus deberes, probablemente debido a: “falta de vocación o de aliciente económico”<sup>16</sup>. Lo del aliciente económico lo reitera en informes posteriores tanto para resaltar la necesidad de elevar su remuneración como para agradecer el pago de un mes de aguinaldo a los maestros.<sup>17</sup> Con respecto a la asistencia, era imposible esconder el grave problema de escasa presencia de alumnos, haciendo inútil la normativa de obligatoriedad, se atrevía a asomar algunas explicaciones:

Algunas veces es la desidia o inconsciencia de los padres, ...otras, el mismo maestro por su falta de entusiasmo profesional o de competencia para atraerse sus alumnos y la confianza de los padres, y, en muchas ocasiones, la estrechez psicológica del medio ambiente que abandona a su suerte, al maestro y a la Escuela, por no saber apreciar la misión del uno y el fin de la otra.<sup>18</sup>

Cuando le tocó supervisar escuelas normales no desperdió la oportunidad de los informes para exaltar su importancia por ser las proveedoras de maestros bien formados, y el germen para la reforma futura de la educación. De allí desprendía el llamado a cuidar estas instituciones, donde dedicaba tiempo a la observación de las

prácticas de los estudiantes, desarrollaba clases modelo y daba recomendaciones sobre el desarrollo de las prácticas docentes, las que debían hacerse cuando los alumnos hubiesen recibido la preparación teórica en los principios pestalozzianos <sup>19</sup>.

Finalmente en su penúltimo informe resume un conjunto de indicaciones para mejorar las “marcadas deficiencias” en esas escuelas, recomendando la búsqueda, por diversos medios de aspirantes y la selección cuidadosa de los mejores candidatos:

- a) Sustitución de los actuales edificios que ocupan ambas escuelas por otros que mejor se ajusten a las prescripciones científicas de la Pedagogía y la Higiene Escolar contemporáneas;
- b) edificio propio, aún cuando anexo al de la Normal, para la Escuela de Aplicación;
- c) elección y preferencia por los maestros más experimentados para dirigir los grados de la Escuela anexa, en todo caso a base de cambios;
- d) revisión de los programas y horarios normalistas, con vista a intensificar y hacer más práctica la labor docente;
- e) una selección más cuidadosa, basada en la selección y la conducta, de los candidatos señalados por los inspectores técnicos para cursar en las escuelas normales;
- f) aumento y renovación del material de enseñanza destinado a las salas de Física y Química, Ciencias Naturales, Historia y Geografía, Dibujo y Trabajos Manuales; creación de una buena biblioteca de estudio y consulta para profesores y alumnos;
- g) propaganda sistemática de los inspectores, directores de planteles y prensa, a favor de la carrera del magisterio, poniendo de relieve la misión social, patriótica y humanitaria del maestro;
- h) Complemento de esta propaganda, con el envío de prospectos al interior del País por las escuelas normales.<sup>20</sup>

#### b) Educación integral y finalidad vocacional

Establecía claramente la diferencia entre educación e instrucción, la instrucción solo sería un fragmento de la primera, dirigida exclusivamente al aspecto intelectual. La educación impartida en la escuela debía ser integral, abarcar diferentes aspectos de la personalidad,: “La instrucción o educación del intelecto, debe correr pareja con la educación moral y social, sin la cual resulta efímero y frágil todo esfuerzo social y colectivo”<sup>21</sup> .

En 1928 informa sobre el envío de la circular 314 a los maestros bajo su inspección, donde reiteraba lo comunicado verbalmente en sus visitas con respecto al desarrollo de clases centradas en el alumno y su actividad en contraposición a la pasividad a la que se le obligaba. Para ello era necesario estimularlo, incorporarlo mediante su participación en el desarrollo de los temas, lograr que aprendiera mediante

la observación y la experiencia. De allí la conveniencia de dar a la educación y la escuela “una finalidad práctica, amoldada al medio,,despertar en él (alumno) una vocación...”, convertir al alumno en el “centro de gravedad” de la enseñanza, desarrollar sus “facultades y aptitudes”<sup>22</sup>.

La finalidad práctica para la escuela primaria la delinea posteriormente como educación vocacional, empezando por implantar en todas las escuelas la asignatura de Trabajos Manuales y Labores en los tres primeros grados. Para los alumnos de los tres grados restantes debería crearse, en Caracas y en las capitales de estado, un “Centro profesional o Taller escolar”, al cual asistirían unas dos o tres horas semanales a iniciarse según sus inclinaciones y las posibilidades de la región en los oficios de: carpintería, mecánica, artes domésticas, sastrería, zapatería, encuadernación, etc. Además de proporcionar el carácter concreto se lograría ejercer “una fuerte atracción sobre padres y alumnos, más aún si son proletarios...” sería un incentivo para mejorar la asistencia y el cumplimiento de la obligatoriedad.<sup>23</sup>

Un tema reiterado hasta el último informe, es el de la inexistencia de recursos didácticos en todas las escuelas, tanto las normales como las primarias, haciendo más precaria la labor de docentes sin preparación. Le preocupaba especialmente la inexistencia del llamado “material intuitivo” para sustentar la enseñanza en la observación y la experiencia de acuerdo a los nuevos métodos. Todo lo cual no hacía más que contribuir a la pervivencia de las “viejas prácticas” identificadas con: deletreo y memorización, mecanización y aridez en la enseñanza”<sup>24</sup>.

## 2.- El libro Apuntaciones Didácticas.

El centro de las preocupaciones de Arreaza fue siempre la didáctica, de allí sus reflexiones sobre la formación de los docentes en ejercicio y sobre las escuelas normales. La mayoría de los docentes no habían recibido ninguna preparación, se estimaba en menos de la cuarta parte los que contaban con formación pedagógica, además se inscribían pocos aspirantes en las escasas 2 escuelas normales oficiales ubicadas en la capital, siendo imposible cursar estos estudios en el interior. Esas escuelas tenían internado pero los interesados del interior debían correr con los gastos del traslado.<sup>25</sup>

En 1927 se publica el hoy curioso libro “Apuntaciones Didácticas”, del cual el Ministro Rubén González envió ejemplares suficientes a cada uno de los inspectores técnicos de instrucción primaria, secundaria y normalista, informando que habían sido adquiridos por el Despacho con el propósito de::

...tratar de mejorar, en lo posible, las condiciones pedagógicas de nuestros maestros rurales; y al efecto espera que usted se sirva repartir los ejemplares que se le envían entre aquellos que dirigen los planteles de los caseríos apartados de los centros culturales y que a juicio de usted puedan aprovechar mejor las ventajas que proporcionará la obra en cuestión <sup>26</sup>.

En el prefacio, Arreaza (1927) lo dedica a los maestros que no han estudiado en las escuelas normales, es decir a quienes llegaban a la docencia por necesidad, por vocación, u obligados por las circunstancias, sin contar con preparación pedagógica. Este propósito es el único rasgo de originalidad que le atribuye a su esfuerzo, producto de sus estudios y lecturas en Chile. Tanto el autor como el Ministro dejan sin lugar a dudas que el libro no será utilizado en la formación de maestros de las escuelas normales, tampoco en las escuelas graduadas con varios docentes, por cuanto ha sido escrito para los que no tuvieron ningún acceso a la formación pedagógica, se encuentran aislados en las escuelas federales de un solo maestro, visitados y asesorados esporádicamente por los inspectores técnicos, encargados por el Ministro de entregarles el libro.

Es un libro nacido del contacto directo con los maestros carentes, no solo de conocimientos, sino también de locales escolares apropiados, de recursos didácticos, de salarios dignos, del reconocimiento y valoración de su labor y de su importancia para la nación por parte del amo del poder y de la élite que lo rodea. Situación que encontró a su regreso a Venezuela, que debe enfrentar a diario, que se ha empeñado en modificar, aconsejando, asesorando, dando clases modelo y cuyas carencias ha reportado insistentemente en sus informes. Pero que difícilmente podía transformar con un gobierno que daba más importancia al ejército que a la educación, que se distinguió por disminuir progresivamente el porcentaje del presupuesto nacional asignado a la educación desde el 8,51% en 1914, a 4,08% en 1930. (Cerpe, s.f. 29)

En ese contexto, Arreaza, tenía una posición privilegiada, asistió a un colegio privado, se hizo docente en el extranjero, podía comparar la realidad nacional con lo aprendido y vivido en Chile, donde las escuelas normales estaban repartidas por todo el país, la primera de ellas con 80 años de existencia, donde los maestros estaban organizados, en contacto con las ideas pedagógicas de avanzada en Europa y Estados Unidos, con posibilidades de debatir e influir en las decisiones del gobierno. Debíó sentirse obligado a hacer algo que estuviera a su alcance para ayudar pedagógicamente a los maestros más desasistidos, y a los niños sus compatriotas más olvidados. Que otra cosa podía hacer que proporcionarles una guía escrita, de fácil consulta en cualquier momento, que se explicara por sí misma, que ayudara a resolver los problemas cuando no contaban con la asesoría del inspector a quien rara vez podían ver, un paliativo por la formación no recibida.

Para que la guía fuese aceptada por todos los inspectores tenía necesariamente que adaptarse a las exigencias de los programas obligatorios establecidos por el Ministerio de Instrucción, así como era indispensable hacer cumplir la prolífica normativa legal de los diferentes instrumentos como la Ley de Instrucción Primaria, Secundaria y Normalista, El Reglamento de la inspección oficial de la instrucción, y los documentos y circulares que permanentemente se emitían desde el Ministerio. Como ya hemos explicado la pedagogía oficial era la de Herbart-Ziller, la de Spencer, Pestalozzi y Froebel., incorporada expresamente desde los tiempos de Guillermo Todd (Fernández Heres, 2005). Quien había viajado a Boston en 1909, pero, a diferencia del chileno Darío Salas, no tuvo contacto con los pioneros de la Escuela Activa en Estados Unidos y seguía bajo la influencia de las ideas del siglo anterior.

No es de extrañar entonces, que la mayor parte del libro esté dedicada a explicar la manera de aplicar la didáctica de Herbart, según las revisiones e interpretaciones de Rein, a cada una de las asignaturas incorporadas a los programas del momento: lectura, escritura, lecciones de cosas, composición, gramática, aritmética y sistema métrico, geografía de Venezuela, historia de Venezuela, moral e instrucción cívica, higiene y urbanidad, gimnasia, dibujo, trabajos manuales, canto. Programas, por cierto revisados varias veces, pero sin cambios importantes, cuyas diferentes versiones quizás nunca llegaron a los docentes, cuyo fraccionamiento de los contenidos para nada recuerda el naturalismo y holismo inspirador de Pestalozzi y Froebel.

A Juan Federico Herbart (1776-1841) se le considera el fundador de la pedagogía científica, entendida como teoría, como conjunto de ideas organizadas con precisión y rigor, con base en la filosofía práctica y la psicología. Entre sus conceptos más importantes se encontraba el de las representaciones como constituyentes esenciales de la vida psíquica, los deseos y sentimientos serían modificaciones de aquellas, de allí la importancia dada a la “educación por la instrucción”. Sin embargo, el fin de la educación era la virtud, identificada con las ideas éticas de libertad intima, perfección, benevolencia, justicia y equidad. También desarrolló la idea de la importancia del interés para lograr, mediante la instrucción, la modificación de las percepciones. Otro de sus conceptos es el de *apercepción*, referido al despertar de representaciones anteriores, preexistentes en la conciencia, ante la llegada de una nueva. (Luzuriaga, 1961, 210)

A pesar de la riqueza de su teoría pedagógica, sus ideas tuvieron poca repercusión durante su vida. Fueron sus discípulos, entre quienes se encontraban: Tuiskon Ziller (1817-1882), Kart Stoy (1815-1885) y Wilhelm Rein (1847-1929), los divulgadores. Estos, influidos por el positivismo y las exigencias de la sociedad industrial, despojaron su teoría de los fines y conceptos metafísicos, retomaron el concepto de instrucción para desarrollar una tecnología, una didáctica mecanicista. El libro más divulgado fue el de Rein: “Teoría y práctica de la instrucción de la escuela popular según los principios herbartianos” (Bowen, 1985, 443) difundido a través de las escuelas normales en Alemania, Inglaterra y Estados Unidos.

Rein convirtió los cuatro momentos para la instrucción y apropiación de la materia instructiva, enunciados por Herbart, a saber: “*la claridad* (aprehensión, *apercepción* de lo mostrado; *la asociación* (enlace de las representaciones ya existentes; el *sistema* (ordenación, pensar sistemático), y el *método* (aplicación, referencia de lo adquirido a la realidad, a la práctica).” (Luzuriaga, 1961, 211); en 5 pasos cuya secuencia y cumplimiento garantizarían el aprendizaje. Estos 5 pasos: preparación, presentación, asociación, generalización y aplicación son los que indica Arreaza en su libro.

Sin embargo, para no dejar dudas sobre su posición como pedagogo ante las diferentes tendencias en la historia de la Pedagogía, presenta en las páginas 12 y 13, una breve descripción de la evolución del concepto de educación según las épocas y los autores. Inicia en la antigüedad con Platón, ubica a Pestalozzi, Froebel y Herbart a finales del siglo XVIII, destacando su orientación psicológica, integral y armónica; como representante del XIX cita a Spencer. Finalmente, culmina esta revisión histórica en “nuestros días”, citando a John Dewey como representante del movimiento pedagógico de “la educación por la acción” (Arreaza, 1927, 139).

De esta manera deja, desde el principio del libro, claramente establecido que la didáctica que describe minuciosamente fue elaborada hace más de un siglo y que no es la apropiada para la educación del siglo XX que ya tiene en Dewey un representante de avanzada. Quien, por cierto, fue crítico implacable de Herbart y sus discípulos, cuyas ideas significaron la ruptura con la pedagogía intuitiva y con la didáctica formal, impulsando los conceptos de la acción y la experiencia. En la página 84 Arreaza (op.cit) explica que las ideas de Herbart ya no se utilizan ni en Alemania, ni en EEUU, pero lamentablemente las condiciones precarias del sistema escolar venezolano limitan las aspiraciones al “mínimo”, representado este por los pasos herbartianos.

Ante el dilema de alentar el conformismo de nuestros docentes sin formación, anclados por el medio en el pasado, aislados en la pobreza de los pueblos, de atarlos a ese precario mínimo; decidió entregarles una esperanza, un aliento, una pequeña ventana al futuro hecho realidad en otras regiones del mundo. Les ofreció la posibilidad de acercarse a las nuevas ideas, a la “escuela ideal”, de conocer los experimentos pedagógicos sustentados en la educación como crecimiento natural, libre y espontáneo. Por ello, no pierde la oportunidad para incluir un capítulo completo del libro de Dewey “Las Escuelas del Mañana”, titulado “un experimento sobre la educación considerada como un desarrollo natural”<sup>27</sup>. Esta singular audacia convierte a Arreaza, hasta donde tenemos noticia, en el primer divulgador de la pedagogía activa en Venezuela.

¿Qué dice Dewey en esa lectura? el capítulo está destinado a relatar las experiencias de la señora Johnson en la escuela de Fairhope en Alabama, experiencias completamente distintas a la realidad escolar venezolana: libertad de movimiento a los niños, gimnasia y juegos al aire libre diariamente; sin programa, siguiendo el

crecimiento y la curiosidad natural de los niños; sin anticipar el aprendizaje formal de la lectura, la escritura, ni el cálculo; el maestro como guía y no como instructor; trabajos manuales iguales para ambos sexos, jardinería y huerto, uso de herramientas; aulas sin pupitres; clases al aire libre, observación de la naturaleza; el niño olvida que está aprendiendo, pruebas con libros abiertos, no se asignan lecciones obligatorias, satisfacer la necesidad de actividad, trabajar con otros.

Estos ideales de libertad, espontaneidad y democracia no se correspondían con el régimen político dictatorial del momento, sin embargo fueron divulgados, con la autorización del Ministro González, a quien le dedica el libro, en segundo lugar, después de la obligada dedicatoria al dictador Juan Vicente Gómez. La poca relevancia asignada a la educación por un régimen asentado en el dominio del sector militar, la concentración del poder económico y político en un solo hombre, el nepotismo, la represión abierta, la prohibición de organizaciones y partidos, se permitió ser liberal en la divulgación de ideas como estas a sabiendas de la escasa repercusión que podrían tener.

### C) EL REPRESENTANTE DE LA ESCUELA NUEVA: 1931-1947

La trayectoria de Arreaza a partir de enero de 1932 reitera su indudable aceptación de la educación activa como modelo ideal de tendencia pedagógica. En diciembre de 1931 entrega su último informe como inspector del Ministerio de Instrucción, y tan pronto como el 15 de enero de 1932 está firmando el acta constitutiva de la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria, junto a Luis Beltrán Prieto Figueroa, Roberto Martínez Centeno, Luis Padrino, Víctor M. Orozco, Isaura Correa, Rosa Wesoloski de Vanegas y Miguel Suniaga (Fernández Heres, 1995,123).

Para valorar el significado histórico y el arrojo de esos venezolanos al crear una organización como esta en vida y ejercicio del dictador nos remitimos a las reflexiones de Augusto Mijares, quien afirma que durante la época de Gómez no sobrevivió ninguna organización deliberativa, "... hasta el Rotary Club fue disuelto" (Mijares, 163). Este grupo liderizado por el Maestro Prieto integraba a maestros estudiosos, preocupados por la situación de la educación y el país, tenía además la particularidad de

apoyarse y defender una corriente de ideas pedagógicas que ya era realidad en muchas escuelas de Estados Unidos, Europa y América del Sur, sobre la que habían leído y conocían por referencias de los que habían estudiado fuera y por la comunicación que mantenían con educadores de Chile, Uruguay y Argentina.

Los unía un interés común por cambiar la educación, compartían el apremio por recuperar el tiempo perdido, por superar el atraso, por poner en práctica sus conocimientos. Estaban convencidos del valor de la educación para la cultura del pueblo, el progreso social y económico de la nación, de la imperiosa necesidad de hacer justicia tan largamente postergada. No se trataba sólo de reformas legales, sino de cambiar las escuelas y los maestros desde adentro, sustentar el sistema escolar en principios y conceptos de la Nueva Pedagogía, una escuela al servicio del niño, con visión de futuro para la creación de cultura en la Nación, para aplicar la democracia desde las aulas y formar a los nuevos ciudadanos en la defensa de sus derechos.

La Escuela Nueva, escuela activa, escuela renovada o educación progresiva ha sido reconocida como la corriente pedagógica más importante del siglo XX en el mundo occidental, tanto por el ímpetu y convicciones de sus promotores, como por la solidez de sus fundamentos y la extensión de sus prácticas en muchos países de Europa, América y Asia. Tendencias más recientes como la Pedagogía Institucional y la Pedagogía Crítica constituyen evoluciones, actualizaciones y reinterpretaciones de sus fundamentos y conceptos.

La participación de Arreaza en el movimiento venezolano por la renovación de la enseñanza será corta pero intensa. Tuvo una activa presencia en las iniciativas más importantes emprendidas por la nueva organización, convertida posteriormente en Federación Venezolana de Maestros, como la Revista Pedagógica y el Seminario Pedagógico. En febrero de 1933 sale el primer número de la Revista, la tolerancia del régimen soportó solo 24 números. En enero de 1935 se prohibieron las labores de la Sociedad y de la Revista, la muerte del dictador permitió su reaparición en 1936.

Para 1933, se desempeñaba también como profesor de la Escuela Normal Primaria de Mujeres durante la Dirección de Providencia C. de Collado<sup>28</sup>. En 1934 acompaña a Prieto Figueroa en las deliberaciones del Seminario Pedagógico,

recordando estas labores la Dra. Mercedes Fermín nos proporciona el único testimonio conocido sobre su personalidad:

*...Porque Alirio Arreaza era un gran maestro que lamentablemente vivió en una época inhóspita en Venezuela. Él había ido a Chile, se había graduado allá, había hecho su postgrado en la Escuela Normal Superior y vino aquí. Alirio era un hombre sumamente pacífico. .... El que tenía la más alta formación era Alirio Arreaza. Pero su manera de ser era muy humilde, callado. Hablaba cuando tú le preguntabas algo; de lo contrario estaba callado, observando, pero era un hombre muy inteligente.*<sup>29</sup>

De sus escritos en la Revista Pedagógica se han podido localizar los siguientes artículos:

*“Comentarios al Programa de Lectura y Escritura simultánea. Año 1, N° I, p.19*

*“Comentarios al Programa de Geografía e Historia de Venezuela”. Año 1, N° I, p.27*

*“La Escuela y el Hogar”. Año 1, N° III y IV, p. 130.*

*“La enseñanza de las ciencias biológicas”. Año 1, N° XII, p. 501.*

*“Lecciones de ciencias biológicas”. Año 1, N° XII, p. 521*

*“Comentarios al Programa de Aritmética. Primer grado”.*

*“Algunas Consideraciones relativas a la Función Docente del Estado y a la Enseñanza Religiosa”.*

Con respecto a los dos últimos no ha sido posible identificar el número de la revista, pero existen copias de los artículos. Como puede derivarse de esos títulos, nuevamente encontramos en el centro de los escritos de Arreaza los asuntos referidos a la didáctica aplicada a las diferentes asignaturas de la educación primaria. Todavía en esta época estaba vigente la cuarta revisión de los programas de 1911, realizada en 1933, publicados por resolución del 23 de noviembre. Versión caracterizada por incorporar en forma incipiente referencias a principios y métodos de la Escuela Activa, entre ellos recomendar el método de proyectos en el programa de Urbanidad e Higiene de 3° en adelante, permitir al niño “la elección del asunto”, hacer que sea en la clase “el actor y el autor”. (Rodríguez, 1988, 46)

El último de los artículos se diferencia por abordar un tema de política educacional, allí se refiere al Ante-Proyecto de Ley Orgánica de la Instrucción

presentado al Senado por Luis Beltrán Prieto en 1936, en cuya preparación participaron por la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria: Alirio Arreaza, Luis Padrino, Luis B. Prieto F., Miguel Suniaga, y María May, por la Federación de Estudiantes de Venezuela, Brs. Raúl Leoni, Víctor Montoya y Pedro Salazar Gamboa. Colaboraron los profesores universitarios; Drs. Cristóbal Benitez, J. Rojas Contreras y J.M. Ruiz Rodríguez: los profesores de secundaria: Br. Roberto Martínez Centeno, Dr. Julio Bustamante y Dr. Eloy Lárez Martínez. (Fernández Heres, 1995, 92).

Este documento fue rechazado con base en el informe de una comisión designada para estudiarlo, en el artículo Arreaza defiende dos puntos considerados el centro de la discordia entre sus defensores y detractores. Estos eran: la educación como función del Estado y la declaración expresa del carácter laico. A favor del primero argumenta la situación desoladora de la educación en el país que requiere de la intervención del Estado como obligación en función de la incorporación de todos los niños en un sistema homogéneo que colabore en “elevar al país de su postración cultural”; obligación que no impide la colaboración de los particulares. Con respecto al segundo, considera la religión como un asunto íntimo de conciencia, cuyo tratamiento corresponde a los padres y Ministros del Culto, alegando que la ley vigente en aquel momento dejaba la enseñanza religiosa a la voluntad de los padres.

Las últimas actuaciones de Alirio Arreaza, antes de su prematuro retiro, estuvieron directamente relacionadas con la fundación del Instituto Pedagógico Nacional en 1936, cuyos primeros directores fueron Alejandro Fuenmayor, Roberto Martínez Centeno y Pedro Arnal. El funcionamiento de este instituto fue un tanto accidentado en sus inicios, debido en parte a razones de orden legal, de allí que en sus primeros 3 años pasaron unas seis personas por la dirección. Arreaza era miembro del personal docente, impartía clases de Legislación Escolar y Sociología General<sup>30</sup>, el 2 de junio de 1937 asumió el cargo de Director interino, en julio del mismo año fue designado Director el Dr. George Sánchez, profesor de Puerto Rico, contratado por el Ministerio de Educación a tal efecto. A finales de 1938 siendo subdirector queda nuevamente encargado de la Dirección por poco tiempo, en enero de 1939 la entrega a Escobar Lara. (Fermín, 1979)

A pesar de su breve e interrumpido paso por la Dirección se le reconocen méritos en cuanto a la iniciación de cursos de perfeccionamiento de carácter extraordinario para docentes en servicio que evitaron la paralización de actividades, la definición del status legal del instituto, la organización interna en secciones y la búsqueda de un local apropiado, encontrándolo en el Paraíso, en la actual Avenida Páez donde todavía funciona.

Poco después fue jubilado por problemas de salud, muriendo, muchos años después el 12 de enero de 1947. Según Manuel Fermín (1979) obtuvo el título de Doctor en Ciencias Políticas en la Universidad Central de Venezuela en 1937 y , en otros momentos, ejerció los cargos de Director de la Escuela Normal de Maestros, Presidente del Consejo Técnico de Educación, Director del Consejo Venezolano del Niño, Presidente de la Federación Venezolana de Maestros.

---

<sup>1</sup> Ministerio de Instrucción Pública. *Memoria de 1914*. (1914). Caracas: Imprenta Nacional, p. 464

<sup>2</sup> *Ibidem*, p. 465, doc. 145.

<sup>3</sup> *Ibid*, pp. 467-468, doc. 149

<sup>4</sup> Ministerio de Instrucción Pública. *Memoria de 1911*. (1912). Caracas: Imprenta Nacional, p. XIII.

<sup>5</sup> *Ibidem*, p. 21.

<sup>6</sup> En los programas de educación primaria de la época, las lecciones de cosas se consideraron como una asignatura más, no como una actividad para facilitar la comprensión de los conceptos de cualquier área del conocimiento. En Rodríguez, 1988, se encuentra una descripción de estos programas.

<sup>7</sup> Ministerio de Instrucción Pública. *Memoria de 1911*, p. XLV.

<sup>8</sup> *Ibidem*, p.39.

<sup>9</sup> *Ibidem*, p. 44

<sup>10</sup> John Dewey (1859-1952) nacido en Vermont, USA, prolífico pedagogo y filósofo de vasta influencia internacional. Sus escritos comprenden 37 volúmenes sobre educación, psicología, epistemología, lógica y otros temas. Principal representante del movimiento renovador de la escuela nueva o educación progresista en Estados Unidos.

<sup>11</sup> Rubén González Cárdenas fue el Ministro de Instrucción de gestión más larga durante el régimen de Gómez, se le reconocen sus esfuerzos por mejorar los salarios de los maestros, el incremento de las escuelas, la defensa de la educación laica, la reapertura de la Universidad y otras reformas

<sup>12</sup> Ministerio de Instrucción Pública, *Memoria*. (1925). Caracas: Litografía del Comercio, p. 40

<sup>13</sup> *Ibidem*, p. 50-51.

<sup>14</sup> Ministerio de Instrucción Pública. *Memoria*. (1930). Caracas: Litografía y Tipografía del Comercio, pp.404-408, Doc. 274.

<sup>15</sup> Ministerio de Instrucción Pública. *Memoria*. (1924). Caracas: Litografía del Comercio, p. 371.

<sup>16</sup> *Ibidem*, p. 370.

<sup>17</sup> Ministerio de Instrucción Pública. *Memoria*. (1929). Caracas: Litografía y Tipografía del Comercio, p.344-

<sup>18</sup> Ministerio de Instrucción Pública, *Op. cit.* 1924, p. 370

<sup>19</sup> Ministerio de Instrucción Pública, *Op. cit.* 1929, p. 340

<sup>20</sup> Ministerio de Instrucción Pública. *Memoria*. 1930. Caracas, Litografía y Tipografía del Comercio, p.402.

<sup>21</sup> Ministerio de Instrucción Pública. *Op. cit.*, 1929, p. 338.

<sup>22</sup> *Ibidem*, p. 338.

<sup>23</sup> Ministerio de Instrucción Pública., *Op. cit.*, 1930, p. 404; *Op. cit.* 1929, p.343

---

<sup>24</sup> Ministerio de Instrucción Pública. Op. cit. 1924, p. 370.

<sup>25</sup> Ministerio de Instrucción Pública. *Memoria*. (1928). Caracas: Litografía y Tipografía del Comercio, pp.235-236, Doc. 224.

<sup>26</sup> *Ibidem*. Doc. 30, p. 34.

<sup>27</sup> Este libro fue escrito por Dewey en colaboración con su hija Evelyn Dewey en 1913, traducido al castellano por Lorenzo Luzuriaga (1968,176).

<sup>28</sup> Ministerio de Instrucción Pública. (1934) *Memoria*. Caracas: Editorial Sur América, p.548, Doc. 286.

<sup>29</sup> Entrevista a la Dra. Mercedes Fermín, realizada por Guillermo Luque el jueves 5 de octubre de 2000 en su casa de habitación. Asunto: Repreguntas relacionadas con la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria. (Inédita)

<sup>30</sup> Ministerio de Educación Nacional (1938) *Memoria y Cuenta*. Caracas: Escuela Técnica Industrial Taller de Artes Gráficas, p. 248, Doc. 143.

## Bibliografía

Arreaza, Alirio. (1927). *Apuntaciones didácticas*. Caracas: Tipografía Universal.

Bigott, Luis. (1996). Ciencia positiva y educación popular en la segunda mitad del siglo XIX. En N. Rodríguez (Comp.) *Historia de la educación venezolana, seis ensayos*. Caracas: Comisión de Estudios de Postgrado, Facultad de Humanidades y Educación, UCV.

Bowen, James. (1985) *Historia de la educación occidental*. Barcelona: Herder, T.III

Brito Figueroa, Federico. (1974). *Historia económica y social de Venezuela*. Caracas: Ediciones de la Biblioteca UCV, T. II.

Carvajal, Leonardo. (1996) Educación y política en la Venezuela gomecista. En N. Rodríguez (Comp.) *Historia de la educación venezolana, seis ensayos*. Caracas: Comisión de Estudios de Postgrado, Facultad de Humanidades y Educación, UCV.

CERPE: Centro de Reflexión y Planificación Educativa. (1993a). *El docente. Desarrollo y transformación social*. Caracas: Cerpe, La educación en Venezuela, 28.

CERPE: Centro de Reflexión y Planificación Educativa. (1993b). El docente. La transición al siglo XX (1870-1935). Caracas: Cerpe, La educación en Venezuela, 29

CERPE: Centro de Reflexión y Planificación Educativa. (s.f.). Organización y consolidación del sistema educativo (1830-1935). Caracas: Cerpe, La educación en Venezuela 2.

Fermin Rodríguez, Carlos M. (1979). *El instituto Pedagógico de Caracas visto a través de sus directores*. Caracas:

Fernández Heres, Rafael (1995). *Pensamiento Educativo en Venezuela. Siglos XVI al XX*. Universidad Nacional Abierta, T. V.

Fernández Heres, Rafael. (2005). *La obra pedagógica de Guillermo Todd*. Caracas: Academia Nacional de la Historia.

- 
- Ledezma, Pedro Felipe. (2001). *Tópicos de historia de Venezuela*. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Luque, Guillermo. (2006). *Educación, pueblo y ciudadanía*. Caracas: Fundación Editorial el Perro y la Rana.
- Luzuriaga, Lorenzo. (1968). *Antología Pedagógica*. Buenos Aires: Losada.
- Luzuriaga, Lorenzo. (1961). *Historia de la Educación y de la Pedagogía*. Buenos Aires: Losada
- Méndez, Rosalba . (1985) “Gómez, ¿un período histórico? En E. Pino I. (comp.) *Juan Vicente Gómez y su época*. Caracas: Monte Avila Editores.
- Mijares, Augusto. (1975). La evolución política (1810-1960). En M. Picón, A. Mijares y R. Díaz S. *Venezuela Independiente*. Caracas: Fundación Eugenio Mendoza.
- Picón Salas, Mariano .(1975). Venezuela: Algunas gentes y libros. En M. Picón, A. Mijares y R. Díaz S. *Venezuela Independiente*. Caracas: Fundación Eugenio Mendoza.
- Pino Iturrieta, Elías. (1978). *Positivismo y gomecismo*. Caracas: Ediciones de la Facultad de Humanidades y Educación, UCV.
- Rodríguez, Nacarid. (1988). *Criterios para el análisis del diseño curricular*. Caracas: Laboratorio Educativo, Cuadernos de Educación N° 134.
- Rubilar Solís, Luis. (2003) Educación chilena siglo XXI: ¿cambalache Estado-mercado? Parte I. *Educere*, 7(22), 201-211.
- Salas Neumann, Emma. (1997). *Seis ensayos sobre historia de la educación en Chile*. Santiago de Chile: Impresos Universitaria.