

EDUCACIÓN, TOLERANCIA Y HUMANIDADES: UNA LECTURA VIVENCIAL

EDUCATION, TOLERANCE AND HUMANITIES: AN EXPERIENTIAL READING

ERLY J. RUIZ

UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA, CARACAS, VENEZUELA

erly.dolli@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9830-0615>

Fecha de recepción: 31 octubre 2021

Fecha de aceptación: 20 diciembre 2021

RESUMEN

Desde su fundación el Estado venezolano ha comprendido la importancia de la educación para el desarrollo del país a través de la formalización y obligatoriedad de la instrucción. Con el objetivo de reducir las desigualdades y contribuir al fortalecimiento de la economía, la instrucción básica recibió en su origen un acertado temperamento técnico y epistemológico. No obstante, considerando la existencia finita como un asunto que va más allá del trato con las cosas, es preciso que la educación tome en cuenta tanto la vivencia, como su relación e inmersión en la otredad y no sólo en la naturaleza. El objetivo del siguiente artículo es explorar la importancia de las humanidades en la educación venezolana como medio para fomentar la tolerancia a través de una metodología documental desde una perspectiva filosófica-sociológica. Se inicia abordando la vinculación de las instituciones religiosas a la educación desde lo más general hasta el contexto nacional. Seguidamente se enlaza problemáticamente la tolerancia a la noción contemporánea de cultura con miras a la inspección de la presencia de las humanidades en la educación venezolana durante la “revolución bolivariana”. Por último, se formula una concepción de educación como proceso la cual, sustentada en la tolerancia y la diversidad (cualidades constituyentes de las humanidades), expresa su importante y necesario talante democrático.

PALABRAS CLAVE: Filosofía de la educación; sociología de la educación; teoría de la educación; proceso de interacción educativa; modelo educacional.

ABSTRACT

Since its foundation, the Venezuelan State has understood the importance of education for the development of the country through the formalization and obligatory nature of instruction. With the objective of reducing inequalities and contributing to the strengthening of the economy, basic education received at its origin a correct technical and epistemological temperament. However, considering finite existence as a matter that goes beyond dealing with things, education must take into account both the experience and its relationship and immersion in otherness and not only in nature. The objective of the following article is to explore the importance of the humanities in Venezuelan education as a means to promote tolerance through a documentary methodology from a philosophical-sociological perspective. It begins by addressing the connection between religious institutions and education from the most general to the national context. Next, tolerance is problematically linked to the contemporary notion of with the intention to inspect the presence of the

143

humanities in Venezuelan education during the “Bolivarian revolution”. Finally, a conception of education as a process is formulated which, based on tolerance and diversity (constituent qualities of the humanities), expresses its important and necessary democratic spirit.

KEY WORDS: Philosophy of education; sociology of education; education theory; educational interaction process; educational model.

1. INTRODUCCIÓN

La tolerancia constituye una actitud política imprescindible en el desarrollo de la vida en comunidad. No obstante, y tal como sucede con otros aspectos de la cotidianidad, se reflexiona en torno a ella prácticamente en su ausencia, cuando deviene en un inevitable problema de convivencia. Es posible sugerir que el asunto es tan espinoso como la virtud, y, desde esta posición, no sería injusto formular problemáticamente, tal como lo hace *Menón* en su diálogo con Sócrates, la posibilidad de su enseñanza: ¿Dónde (y cómo) se aprende a ser tolerante? ¿Cuáles son las circunstancias que proponen la reflexión? Tales son las inquietudes iniciales que orientan la siguiente investigación exploratoria.

El Estado Docente bolivariano prioriza la instrucción técnica sobre la educación humanística con el fin de perpetuar su proyecto político totalitario. La educación en Humanidades permite una formación en la diversidad y la tolerancia la cual nutre y orienta la experiencia democrática de la comunidad de una forma concreta. El objetivo del siguiente artículo es explorar la importancia de las humanidades en la educación venezolana como medio para fomentar la tolerancia. En relación a la información necesaria para su consecución, la investigación es de tipo documental y su abordaje estrictamente exploratorio. La perspectiva es filosófica-sociológica y se encuentra dividida en tres partes consecutivas.

Relegere, religare formula una primera lectura a la tolerancia orientada a la religión. Se inicia aludiendo a la vinculación fundamental de las instituciones religiosas a la educación en términos generales e históricos. A continuación, se examina sucintamente el supuesto antagonismo entre la religión y la razón, así como la influencia de la primera en la configuración de la disciplina, la conducta y las “buenas costumbres”. Finalmente, se rastrea brevemente el papel de las instituciones religiosas en la formación educativa del país.

Monocultural, pluricultural enlaza problemáticamente la tolerancia a la noción contemporánea de la cultura. Se parte de su comprensión en términos sociológicos (obligación), antropológicos (quehacer) y comunicacionales (contenido). Posteriormente, se conecta la cultura a la noción de tradición con el objetivo de abordar la compleja relación entre el nacionalismo y la alteridad global. Por último, se explora la reticencia a la diversidad que suponen las humanidades en la educación venezolana durante el gobierno bolivariano.

De la instrucción política a la educación democrática constituye la parte crítica y prospectiva de la investigación. Se inicia mencionando el nexo histórico entre el Estado y la educación en Venezuela. Luego se presenta la diferencia entre la instrucción y la educación con vistas a la consideración de la vivencia en el desarrollo de la última. Finalmente, se aborda críticamente la posición curricular educativa del gobierno bolivariano culminando en la importancia de la diversidad y la tolerancia (elementos esenciales de las humanidades) para la formación educativa nacional.

2. RELEGERE, RELIGARE

En occidente las disputas religiosas constan como una de las circunstancias más típicas asociadas a la proliferación de la intolerancia. Una desavenencia emblemática se encuentra en la celebración del Concilio de Trento entre los años 1545 y 1563 el cual surgió como respuesta a la Reforma protestante iniciada por Lutero al norte de Europa. Si bien el cisma ocurría dentro la Iglesia Católica, resultando en una necesaria aclaración de diversos puntos doctrinales, la pertinencia política de la institución era tal, que el sitio de encuentro era regido en su momento por un Príncipe-obispo. La Reforma planteaba, además de un importante problema trascendental, una cuestión fundamentalmente terrenal la cual incidía en la formación de la temática.

Tal como sostienen Vattimo y Zabala (2012):

La operación hermenéutica de Lutero se dirigía contra la hegemonía del magisterio de la Iglesia Católica, que se arrogaba la condición de único intérprete válido del texto bíblico. Sus *Noventa y cinco tesis* (1517) y la traducción de la Biblia al alemán (1534) provocaron una revuelta generalizada contra el papado, porque hasta aquel entonces la jerarquía eclesiástica había exigido a cada creyente dirigirse a su prelado en lo concerniente a lecturas, interpretaciones y elucidaciones del texto (p. 129).

Desde esta perspectiva la Reforma esbozaba una significativa controversia política que sentaba asimismo las bases para una nueva aproximación en referencia a los modos de aprehensión del conocimiento en general. La democratización de la Biblia influyó en la expansión de diferentes formas de asociación religiosa, exponiendo consigo el doloroso papel autoritarista de la Iglesia Católica y la reproducción gradual de diferentes focos de intolerancia. Un siglo más tarde las diferencias serán insalvables dando pie a la Guerra de los Treinta Años la cual culminará con la Paz de *Westfalia* marcando el inicio de la noción de la soberanía nacional como asunto crucial en la política y la reducción de las instituciones religiosas en la determinación y reglamentación de las formas de asociación civil.

Aunque es común la comprensión del poder de la institución católica en su dimensión política-administrativa, es preciso incluir a ella su vocación y perenne labor educativa. Con la coronación de Carlo Magno como emperador en el año 800 y su interés en la formación educativa, se multiplican los centros de estudio en Europa que buscaban revivir el saber clásico mediante el *trivium* (enseñanza literaria: gramática, retórica y dialéctica) y el *quadrivium* (enseñanza científica: aritmética, geometría, astronomía y música) a sugerencia de Alcuino de York, teólogo y religioso galo. Con el paso del tiempo los centros educativos se diversificaron en monacales, municipales, catedralicios y palatinos. Los más destacados lograron adquirir renombre internacional mediante la aprobación de la Iglesia Católica denominándose *Studium generale* y posteriormente, Universidades. Tal es el caso de la Universidad de Salamanca en España (Extensión de la escuela catedralicia), la Universidad de Oxford en Inglaterra (gracias a Nicolás de Romanis, delegado papal) y la Universidad de París en Francia (reconocida por Inocencio III) entre otras.

Una buena expresión de la relación religión y educación se encuentra en las etimologías célebres propuestas por ciertos autores latinos para distinguir el primer asunto

de la superstición. Siguiendo a Grondin (2010) “en su *De natura deorum* (2, 71-72), Cicerón (106-43) deriva el término del verbo *relegere*, que quiere decir *releer* (y no, como se dice demasiadas veces a partir de Bienveniste, ‘recoger’)” (p. 91). Aunque los dos asuntos traten sobre el culto a los dioses, la “diferencia está en que se llama ‘religiosos’ a los que se toman la molestia de examinar (*retractare*) con cuidado (*diligenter*) todo lo que se relaciona con el culto a los dioses y, por así decir, lo ‘releen’ (*tamquam relegerent*)” (p. 92).

En este sentido,

[...] se les llama por consiguiente religiosos, del verbo ‘releer’ (*ex relegendo*), igual como ‘elegantes’ viene del verbo ‘elegir’ (*elegante ex elegendo*), ‘diligentes’ del verbo *diligere* (cuidar), ‘inteligentes’ de *intelligere* (comprender; *ex intelligendo inteligentes*) (p. 93).

Sin embargo, existe otra interpretación propuesta por Lactancio, apologista cristiano del siglo III, la cual prescinde de la primacía de la textualidad y la dedicada atención o estudio. “A diferencia de Cicerón, Lactancio hace derivar *religio* del verbo *religare*: religar (*ligare*: ligar): ‘El término *religio* proviene del vínculo de la piedad, porque Dios se vincula (*religaverit*) al hombre y lo ata mediante la piedad” (p. 98). Si bien, tal como señala el filósofo francés en su *Filosofía de la religión*, ambas posiciones no son antagónicas, surgen como precedentes significativos en cuanto a la formación de la personalidad educativa occidental. De Cicerón es posible tomar la atención por lo textual así como la sugerencia hermenéutica que supone la repetición continua, de Lactancio, el ascetismo y la vida higiénica a la cual recurren ciertos genios y sabios para *ligarse* al conocimiento *fuera de este mundo*.

Es necesario considerar la supuesta oposición a la razón desde la religión como un argumento tanto superficial como indudablemente poderosamente popular. La simplificación parte de la búsqueda por la rectoría fundamental la cual, en un plano un tanto más terrenal, pasa por la discusión en torno a la autoridad. La promoción del trabajo de Newton y Descartes en franco antagonismo a la postura teológica de su momento influyó de igual manera en la posterior masificación de la presunta discrepancia. En el caso de Newton su trabajo intelectual “iba de la mano de sus creencias en Arius, opositor de Athanasius, el cual elevó al nivel ortodoxo la doctrina de la trinidad durante el primer concilio de Nicea” (Toulmin, 1992, p. 20).

Por su parte, para Descartes, tal como señala Cassirer (1993):

A la par de Malebranche, Spinoza y Leibniz, no existía ninguna solución al problema de la verdad si no era por mediación del problema de Dios: el conocimiento del ser divino constituye el principio supremo del que fluyen todas las certezas derivadas (p. 182).

De igual forma, y ahora de la mano de Giner (1982), es justo acotar que la difusión del racionalismo en Francia fue llevada a cabo por la constitución de

Grupos de opinión llamados libertinos, los cuales negaban que el entendimiento humano tuviera que estar sujeto a autoridad alguna, eran pacifistas, comprendían la

religión como asunto de cada quien y, en muchos casos, eran más entusiastas de la ciencia que científicos serios (p. 298).

Retomando el asunto de la autoridad, el mismo funciona como pantalla ideal para demostrar la puerilidad de la discrepancia razón y religión de cara a la educación. Desde los grupos de opinión (libertinos en Francia, librepensadores en Inglaterra) la religión surgía como la manifestación más emblemática del *ancien régime* que debía ser superada mediante la estricta conducción racional. El trabajo formativo llevado a cabo por la Iglesia Católica hasta el momento, de carácter doctrinario, pasa a ser comprendido a través de la noción de dogma, la cual no consta como una cualidad estrictamente religiosa. Dicho de otra manera, es posible ser un dogmático racionalista sin poseer una posición religiosa tradicional. De igual forma, y esta situación será esencial más adelante, existe adoctrinamiento que nada tiene que ver con preceptos religiosos, siendo el político partidista alegórico al respecto.

Mientras es posible concebir la existencia de una razón política, la cual en un momento histórico determinado se encontraba vinculada explícitamente a la institución eclesiástica, es imprescindible asimismo aproximarse a la dimensión científica y humanística de la misma. Tal como fue mencionado anteriormente, tanto la ciencia como la lógica preexisten al cristianismo, ambas son adaptadas a las doctrinas religiosas deviniendo posteriormente en las bases de la epistemología occidental. La aglutinación del pensamiento griego, que incluía asimismo la retórica como un elemento esencial, fue llevada a cabo durante el Imperio Romano, el cual fue penetrado lentamente por la moral cristiana. La herencia griega fue aplicada por los romanos tanto técnicamente como humanísticamente. De la misma manera en que ciertas construcciones arquitectónicas aún se mantienen en pie a pesar de los cataclismos naturales, posiciones jurídicas resuenan con claridad dentro de las formas de asociación civil contemporáneas.

Con la consolidación de la Iglesia Católica es mucho más evidente la correspondencia entre lo político y lo epistemológico. No obstante, si bien la vinculación se expresa usualmente desde la potencia de la misma para censurar, criticar e inclusive desterrar a ciertos individuos, tal puesta en acción fue llevada a cabo de igual manera por otras instituciones religiosas tal como lo demuestra la experiencia de Baruch Spinoza y el *cherem* en su contra a razón de su interpretación sobre la divinidad y sus controversias en torno a la Biblia hebrea. Las instituciones religiosas del momento poseen la potestad de regular la elección y pronunciación de ciertas temáticas, estableciendo con ello ciertos marcos de referencia comunes.

Aunque no se puede negar que en lo técnico-natural ocurrieron ciertas discrepancias a lo largo de la historia, en referencia a la educación, es en lo moral donde las instituciones religiosas consiguieron una circunstancia más adecuada para desplegar su influencia. El conocimiento es importante, pero la capacidad para sopesar, la cual en ciertas circunstancias varía desde la noción del criterio hasta la formación y aplicación de valores, deviene en una de las ventajas más típicas de formarse en la educación religiosa. Dicho de otra manera: lo político y epistemológico se vierten en una circunstancia práctica. Se espera de la educación la configuración de la disciplina, la conducta y las *buenas costumbres*, quehaceres que plantean el asunto de una forma humanística e inclusive sociológica. En este sentido, la demanda contemporánea, y ahora con Nussbaum (2010), quien reflexiona en el marco de la

democracia, consta en la necesidad de un equilibrio entre lo técnico y “el espíritu de las humanidades, que aparece en la búsqueda del pensamiento crítico y los desafíos a la imaginación, así como la comprensión empática de una variedad de experiencias humanas y de la complejidad que caracteriza nuestro mundo” (p. 26).

En referencia a la experiencia educativa venezolana es necesario reconocer el papel positivo que ejerció la mentalidad religiosa en su desarrollo e institucionalización originaria. La influencia religiosa se extiende desde la educación primaria hasta la superior tal como lo revelan una multiplicidad de casos. En 1782, el sacerdote, Doctor en Teología y Sagrados Cánones Francisco Antonio Uzcátegui fundó “la primera escuela pública gratuita de Mérida, dotada de un capital de 4000 pesos. Posteriormente en 1788, instaló otro establecimiento similar en la población de Ejido, con un capital de 3000 pesos, cargados también sobre sus bienes patrimoniales” (Moreno Molina, 2016, p. 45). En 1786, a petición del sacerdote español Juan Ramos de Lora, el Rey aprobó la erección de un Colegio Seminario en Mérida.

No obstante, y acompañados de nuevo por Moreno Molina (2016):

La intención del obispo Ramos de Lora era mucho más ambiciosa. Su proyecto era un seminario-universidad, como los que existían en otros lugares de América, para que las clases de Teología, Derecho Canónico y Civil, así como las otras ciencias, tuvieran el mismo valor que se les adjudicaba en cualquier universidad. En marzo de 1789 recibe de la Real Cédula aprobatoria para la construcción de la nueva edificación del Seminario Conciliar con el nombre de San Buenaventura, inicio académico de lo que dos décadas después, fue nuestra Universidad de los Andes (p. 43).

En cuanto al prejuicio sobre las divergencias de la religión con la filosofía y la ciencia existen de igual forma experiencias nacionales que expresan la candidez de la tipificación. Según Carvajal (2016) “el ilustre fundador de la filosofía moderna en Venezuela, como se le consagró en solemne acto en la nueva y republicana Universidad de Caracas en 1827, fue Baltasar de los Reyes Marrero” (p. 54). El sacerdote, maestro en filosofía, Doctor en Teología y licenciado en Cánones introdujo “entre las asignaturas de Lógica y de Física, contenidos de álgebra y geometría” (Carvajal, 2016, 54) los cuales se oponían al estilo escolástico y silogístico de su tiempo. En 1793, el sacerdote capuchino Francisco de Andújar al mando de la enseñanza de las primeras letras en el Colegio Seminario de Caracas e “inspirado en ideas renovadoras, se dirigió al Real Consulado (creado en 1793) y al gobernador Pedro Carbonell a fin de solicitar apoyo para una Academia de matemáticas” (Rodríguez, 2016, p. 67). La autoridad de Andújar es incluso reconocida por Simón Bolívar el cual contó con el capuchino para su propia formación.

Rodríguez (2016) apunta que:

En ese incesante interés por propagar los conocimientos científicos, concibió además el proyecto a abrir otras cátedras en las cuales se enseñará Historia Natural, Agricultura, Física experimental, Botánica y Dibujo. Era de la opinión de que los conocimientos en estas materias, generaría, para la provincia, amplios progresos en la agricultura, industria y comercio (p. 68).

Por último, y en una experiencia más cercana a la contemporaneidad, es preciso recalcar la obra del sacerdote y filósofo Juan David García Bacca el cual, si bien abandonó los hábitos en la década de 1930 para doctorarse en Filosofía, participará en 1946 en la fundación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central de Venezuela y de la primera Escuela de Filosofía del país. Su contribución al ámbito filosófico de la nación es invaluable, dentro del cual destaca, tal como indica Da Silva (2016) “la traducción, al español, de toda la obra de Platón” (p. 279) bajo el auspicio de la UCV.

3. MONOCULTURAL, PLURICULTURAL

La cultura es otra dimensión común la cual contemporáneamente suscita la discusión en torno a la tolerancia. Se encuentra presente en la sociología, la antropología y las ciencias de la comunicación, siendo su pronunciación y trato distintivamente plural. En la primera disciplina se presenta como una *obligación*, en la segunda constituye un *quehacer* y en la última, un *contenido*. La amplitud no actúa en detrimento de la relación educación y tolerancia que ocupa el objetivo general de la presente indagación, ilustra inclusive espléndidamente la tarea ¿es posible la coexistencia pacífica de formas de comprensión, explicación y descripción sobre la vida humana? Quizás teóricamente la existencia de la propia universidad es la mejor respuesta a la cuestión.

Desde la sociología clásica la cultura plantea dimensiones oportunas a la vinculación. En ciertos discursos la misma adquiere el rango de la sociedad en su sentido coercitivo. Tal como apunta Berger (2007) “en la perspectiva de Durkheim, vivir en sociedad significa existir bajo el dominio de la lógica de dicha sociedad” (p. 63). No afirmamos aquí que el francés considerara intercambiables los términos, invitamos a la consideración de la coerción “lógica” como una “cultural”. Dicho de otra manera, vivir en sociedad significa existir bajo la *cultura* de dicha sociedad. Suplimos las expresiones con el fin de plantear varias situaciones críticas las cuales son asumidas educativamente.

La primera indica a la asociación de la misma a la concepción de la nación. Desde esta posición, estamos en la cultura, así como vivimos, por decirlo concretamente, *en Venezuela*. Existen de tal modo un conjunto de prácticas, contenidos e interacciones propias que son transmitidas de generación a generación. Enfatizamos el carácter vivencial de la cultura para indicar su constante recreación, así como condición consensual lo cual nos permite avanzar en la dirección antropológica. Mediante la etnografía, la antropología clásica se aproxima a una cultura determinada que, en aras de su descripción y análisis científico, pasa a ser estudiada en sus costumbres, valores, mitos, creencias y normas. La comparación de culturas recibe el nombre de etnología y precisamente en la actividad brota la cuestión de la tolerancia. Si bien en la actualidad son pocos los pueblos apartados propios de los relatos antropológicos fundacionales, las categorías analíticas aún son congruentes para la aproximación a una sociedad presente tal como lo demuestra la sociología.

La desaparición de lo *remoto* gracias a las nuevas tecnologías traza la tercera esfera de lo cultural, su manifestación como asunto comunicativo. La dimensión ilumina la cuestión del *contenido*, la presencia de modos de acción y expresiones que poseen la capacidad de definir una cosmovisión particular. La cultura está *al acceso de un swipe*: las limitaciones

físicas, y en algunos casos, las impuestas por la autoridad, son superadas contemporáneamente lo cual ha llevado a ciertos Estados autoritarios a la regulación de los espacios donde circulan tales *contenidos* “sensibles” o “estratégicos”.

La circunstancia cultural como escenario contemporáneo de la disputa en torno a la tolerancia, formula situaciones importantes para el desarrollo educativo de las sociedades. Es posible comprender la tríada *obligación, quehacer, contenido*, a partir de la noción de la tradición y, desde tal perspectiva, se puede decir que la educación se encuentra enmarcada en una tradición (entre muchas). De acuerdo a Popper (1991), de cara a la misma podemos tener dos actitudes. “Una es aceptar una tradición *sin crítica*, a menudo hasta sin ser consciente de ella. En muchos casos, no podemos evitarlo, pues con frecuencia no nos damos cuenta, simplemente, de que estamos frente a una tradición” (p. 158). La actitud *acrítica* demuestra la necesidad de una mínima reflexión, objetivo capital de la formación educativa moderna. La segunda posibilidad, mucho más cercana a la querencia, es “la de una actitud *crítica*, que puede resultar en la aceptación, el rechazo o -quizás- el compromiso. Pero tenemos que conocer y comprender una tradición antes de poder criticarla, antes de poder decir: <<rechazamos esta tradición por motivos racionales>>” (p. 158).

La posición del filósofo media entre dos orillas aparentemente irreconciliables. Sostiene la posibilidad de una posición racional que, desde el epíteto *crítico* no debe contentarse con sencillamente oponerse a la *obligación*: En un ejercicio de tolerancia debe aproximarse antes a su comprensión. No obstante, el acercamiento no es tarea fácil, más si se comprende a través del prisma de la teoría tal como sugiere Altez (2011). En su cavilación en torno a *La hermenéutica del conocimiento antropológico*, la autora señala que “desde el mundo social de la vida, los individuos en sociedad producen y reproducen un saber pre-teórico, cuya fluidez de significación parece hacerse presente siempre, más allá de toda metodología y pretensión científica” (p. 263). Si bien la posición de la Doctora en Ciencias Sociales se expresa en términos epistemológicos, más adelante enfatiza la cualidad inmersiva que implica desde la hermenéutica:

En efecto, la cultura, esa trama pública de significados en la cual *se inserta* la vida misma de los hombres se configuraría con una autoridad existencial y cognitiva tal que pocas dudas habría que concebirla también como *tradición* en sentido gadameriano, y como pre-estructura de la comprensión según Habermas (p. 264, énfasis del autor).

Es necesario destacar la existencia de una *diversidad* de tradiciones las cuales poseen en la actualidad la capacidad de viajar y mezclarse unas a otras a una velocidad insospechada. La confluencia expresa una multiplicidad de vivencias que, de algún modo, son una manifestación espléndida de las *humanidades*. En términos concretos, la convergencia cultural plantea el asunto de la pertinencia de la identidad nacional, la cual para ciertos gobernantes, formula la “necesaria resistencia frente a los embates de la globalización”. La otredad fuera de la frontera nacional se presenta como antagonismo y no como complementariedad, por ello les es indispensable su franca oposición. El caso de la Venezuela bolivariana es emblemático al respecto. La identidad “revolucionaria” es abiertamente reactiva, se conforma a sí misma a partir de la constante oposición a otras formas culturales populares. Su propuesta educativa es *espectacular* en el sentido

debordiano, no apunta a la estimulación del pensamiento propio sino a la repetición obediente de contenidos obligatorios con el objetivo de naturalizar la ruralización del país que representa vivir en “revolución”. Musicalmente se podría decir que la *praxis* revolucionaria suena en *mono, nunca en estéreo*.

El *saber local* surge como el objetivo primordial de la presunta globalización “deconstructiva”. El “debilitamiento” de la ancestralidad, la cual es otra manera de nombrar la ruralización soñada por las mentalidades socialistas y comunistas a lo largo del siglo XX, debe ser “protegida” y justamente allí es donde se inserta el Estado totalitario como propulsor de los contenidos y las formas educativas de una nación. La posición antagónica *local-global* representa una abierta rivalidad a la diferencia, elemento constitutivo de la tolerancia. La edificación del muro de Berlín, o en nuestra experiencia venezolana, los montos extraordinarios para solicitar el pasaporte, son demostraciones de como un Estado intolerante impide la pluralidad de la existencia y la coincidencia de diversos modos de acción y pensamiento. La radicalización de la actitud sistemática puede actuar en detrimento de una apertura sincera a la alteridad, por lo cual no sería injusto afirmar que la *porosidad* es una cualidad constitutiva de la tolerancia. Aunque sea una perogrullada, el fanatismo, bien sea religioso o político, incide negativamente en la estructuración educativa de una nación. Retomando la metáfora musical es posible comprender el énfasis a la conjunción de la diferencia y la tolerancia a través del acorde. La armonía (acuerdo) es producto de la diversidad sonora, no de la repetición del mismo tono.

La antipatía del gobierno bolivariano a las humanidades alcanza un hito en 2017 cuando derogan de la educación media esa mención.

De acuerdo al Ministro de Educación del momento, el sociólogo Elias Jaua (2017):

Toda la educación debe tener un componente técnico, una formación para el saber hacer. Y, de alguna manera, así está plasmado en el plan de estudios que entrará en vigencia a partir del 2 de octubre. Recordamos: hay un solo plan de estudios para la educación media. Había siete planes de estudio, lo cual generaba dispersión. Los bachilleres serán ahora bachilleres de la república bolivariana, formados en las áreas humanísticas y en las áreas científicas (“Jaua: Ahora hay un sólo plan de estudios en la educación Media”. párr. 1).

La primacía de la técnica funciona como elemento aglutinador contra la *dispersión* aludida por el sociólogo. De algún modo las humanidades son contrarias a la *finalización* o utilidad. Vale la pena acotar que el asunto no es autóctono como tampoco propio de la educación media.

En *Las pupilas de la universidad*, Derrida (1994) en torno a la investigación plantea que:

Una investigación “finalizada” se programa de manera autoritaria y está orientada y organizada *en vista* de su utilización (Aristóteles diría en vista de *ta chreia*), ya se trate de técnica, economía, de medicina, de psico sociología o de potencia militar, y, de hecho, de todo ello al mismo tiempo (p. 186).

Un paso más decidido en la reducción de la diversidad humanística se da a principio del 2021 de la mano del Ministro para la educación universitaria César Trompiz y su propuesta para la “Redimensión del sistema nacional de ingreso universitario” la cual, de acuerdo a especialistas y protagonistas del área universitaria, funciona como caballo de troya para la supresión definitiva de las humanidades y las ciencias sociales. Aunque la proposición es reciente, es preciso recordar la *misión* legada por el presidente Nicolás Maduro con motivo a su nombramiento. El joven abogado “tiene la estratégica misión de llevar todo el sistema educativo público universitario al servicio de los grandes intereses de la nación” (Maduro, 2019). La “reactivación del aparato productivo” funge como la justificación central en la eliminación, la cual se orienta exclusivamente a la producción bucólica.

Desde otra perspectiva es posible considerar la enemistad revolucionaria a las humanidades como una suerte de fobia a lo universal fundamentada en la noción de una presunta riqueza. A partir de la mentalidad recursiva expuesta por el sociólogo argentino Atilio Borón en sus obras *América Latina en la geopolítica del imperialismo* (galardonada por el gobierno bolivariano con el “Premio Libertador al pensamiento crítico 2012”) y *Socialismo del Siglo XXI* amplificada por medios digitales “intelectuales” como el portal *Misión verdad* (<https://misionverdad.com>) el gobierno bolivariano considera que *todo lo que necesita el venezolano está ya aquí* y, en este sentido, no hace falta salir al mundo. La “riqueza” bolivariana es telúrica, los venezolanos no tenemos que trabajar ni producir absolutamente nada: *vivimos sobre ella*. Somos “tan ricos” que por ello somos el objetivo del “imperialismo” el cual Borón sugiere sin cesar que es de “factura norteamericana”.

Aunque muchos usen el epíteto humanista como un título nobiliario, condición del *ser de izquierda* e inclusive *revolucionaria*, el determinismo económico aún orienta férreamente sus posiciones “críticas”. La fijación económica se vierte en los planes educativos los cuales se traducen en la promoción y elogios a la vida bucólica que usualmente no vive ninguno de los dirigentes revolucionarios. ¿Qué importa Marte si un niño puede sembrar cilantro en su *conuco escolar*?

La fijación ideológica del gobierno bolivariano se extiende sobre todas sus funciones estatales y, por ello, tal como se ha sostenido hasta el momento, la educación es “estratégica” dentro del retorno del país a la era primitiva y la obediencia *eterna* de sus habitantes al caudillo “todopoderoso”. De acuerdo a Valdez (2016) el orden de las prioridades es ratificado por el expresidente Chávez durante un encuentro estudiantil el 21 de diciembre de 2010

Para eso fue que llegamos nosotros aquí, para construir una patria justa, verdadera. Por eso tenemos que luchar unidos *para garantizar la continuidad de la Revolución*, del socialismo, y parte de esa tarea descansa en las mentes de la juventud venezolana de hoy (“Más de 30 universidades se han creado en revolución”, párr. 7, énfasis del autor).

En este sentido, se ufanan por la creación de “más de 30 universidades en revolución” tal como reza la nota de prensa de Magdalena Valdez publicada en el portal digital de YVKE Radio Mundial AM/FM en 2016. Algunas de estas universidades son básicamente *pueblos potemkin*, existen sólo en papel para recordarle a la audiencia de izquierda *overseas* la buena voluntad educativa revolucionaria. Otros son centros de adoctrinamiento político en pleno.

Basta con visitar el portal de la Universidad Deportiva del Sur (<http://www.uideporte.edu.ve/>) o el de su proyecto educativo más representativo, la Universidad Bolivariana de Venezuela (<http://ubv.edu.ve/>) los cuales no se diferencian de otros sitios *web* dóciles a las directrices gubernamentales. Es llamativo asimismo la preeminencia de lo cuantitativo sobre lo cualitativo, lo “revolucionario” es *hacer mucho* ya que, de acuerdo a su narrativa,

Tras la llegada del Comandante Hugo Chávez a la presidencia de Venezuela en 1999, este sector comenzó a ser una ventana de inclusión para los venezolanos y las venezolanas con posibilidades económicas limitadas, quienes por esta condición no tenían acceso a las universidades, incluso las públicas, durante la Cuarta República (Valdez, 2016, párr 2).

Por último, y a la luz de la extensión en la historia del gobierno bolivariano, es imprescindible cuestionar la existencia de un pensamiento educativo autóctonamente “revolucionario”. La primacía de lo político sobre lo educativo los ha llevado a sincronizar la mentalidad regresiva fundacional como suerte de pensamiento revolucionario *eternamente* vigente. El trabajo del *Instituto Samuel Robinson para el pensamiento original* (<https://isrobinson.org>) es alegórico para la discusión. Según su portal *web*:

El Instituto Samuel Robinson toma como punto de partida la premisa (junto a sus líneas maestras) de que en el tiempo histórico de mayor peligro para la especie humana impera la necesidad de constituir respuestas a los esquemas habituales de pensamiento en Occidente, hoy agotados y al límite, acentuando aún más la hora de un repertorio intelectual realmente existente y capaz de construir interfaz con lo mejor de otros lugares del Sur Global, que en estos tiempos apocalípticos se convierten base para alternativas sólidas y probadas al calor de las agresiones y la producción demostrada de formas de resistir (“Acerca del Instituto Samuel Robinson para el pensamiento original”, párr 5).

El instituto es dirigido por el publicista y diseñador gráfico Gustavo Borges Revilla, fundador asimismo del grupo de “investigación” *Misión Verdad*. Mientras este último se dedica en pleno a la publicación de propaganda tal como sugiere Rúben Machaen (2015) en su artículo breve *Misión Verdad: propaganda para los restos de la revolución*, y su “misión” se resuelve fundamentalmente en lo coyuntural, el *Instituto Samuel Robinson* se orienta a lo internacional e inclusive “académico” auspiciado por el ex canciller Jorge Arreaza quien funge como fundador e “investigador principal”. Tal como se mencionó anteriormente la reactividad brota como elemento fundamental en la creación de la cosmovisión revolucionaria. Por ello el Instituto reafirma en sus “líneas maestras” como, y dicho en menos palabras, su función consta en *responder* al “agresivo” pensamiento occidental, sin agregar nada más que lamentos y eslóganes típicos de la izquierda clásica del siglo XX. De tal forma la pregunta sigue en el tapete *¿Existe un pensamiento educativo autóctono en “tiempos de revolución”?*

4. DE LA INSTRUCCIÓN POLÍTICA A LA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA

La religión ha ocupado un rol protagónico en el desarrollo educativo del país. Con la emancipación del imperio español, Venezuela inicia el tortuoso camino a la formación de la ciudadanía orientada hacia la afirmación de la nacionalidad. En este sentido, para 1810, “la Capitanía General de Venezuela realiza un balance de la educación en todo el territorio venezolano, en el cual se afirma que la instrucción es hasta el presente una iniciativa privada, impartida de manera dominante con características misionales y conventuales” (Rivero, 2011, p. 52). Es preciso destacar que la materia educativa consta como un interés del Estado naciente, el cual creía que debía ser asumido por todas sus provincias integrantes. El sistema educativo venezolano se inspira en la ley sobre “Organización y arreglo de la instrucción pública” sancionada por el ejecutivo de Colombia el 18 de marzo de 1826 donde se presenta por primera vez dentro de un marco legal la envergadura de la tarea.

De acuerdo a Rivero (2011) el artículo 1 dice que:

El país en donde la instrucción está más esparcida y más generalizada, la educación de la numerosa clase destinada a cultivar las artes, la agricultura y el comercio, es el que más se favorece por la industria, al mismo tiempo que la ilustración general en las ciencias y artes útiles es una fuerte perenne y un manantial inagotable de riqueza y de poder para la nación que la cultiva (p. 52).

Será en 1830 cuando la cuestión adquiere relevancia constitucional. Sin embargo, “las rentas municipales eran tan inestables que el sostenimiento de las escuelas primarias se convirtió para el Estado en una carga insostenible, situación que se mantuvo a lo largo del periodo en el que tuvo vigencia el mandato constitucional” (Rivero, 2011, p. 54). En 1835 asume la presidencia el Dr José María Vargas para quien la educación era un asunto capital y propone la creación de una Dirección General de Instrucción pública bajo la autoridad exclusiva del gobierno venezolano. La misma estuvo adherida “al Ministerio del Interior y Justicia hasta 1857. De 1858 a 1861, a la Secretaría de Relaciones Exteriores y de 1868 hasta 1880, al Ministerio de Fomento, hasta que en 1881 se instituye el Ministerio de Instrucción Pública” (Rivero, 2001, p. 55).

El 27 de junio de 1870 el General Antonio Guzmán decreta la instrucción pública, gratuita y obligatoria. Con ello “se establece a escala nacional la obligatoriedad de la enseñanza gratuita de principios generales de aritmética, sistema métrico, idioma castellano, moral ciudadana y fundamentos de la Constitución Federal” (Rivero, 2011, p. 58). El decreto dividió la instrucción en primaria y universal, la cual por ley es exigida a todos los venezolanos y es deber de los poderes públicos su ofrecimiento gratuito, y, la instrucción libre o voluntaria, orientada a la búsqueda de conocimientos en otras ramas del saber. A partir de ese momento tanto la nación como los estados y sus municipios están obligados a la promoción de la instrucción primaria, creando y manteniendo escuelas en toda la provincia con el objetivo de que los conocimientos obligatorios estén al alcance de todos. La trascendencia del decreto consta en que pone la responsabilidad exclusiva en el Estado, y con ello se completa “la figura jurídico-educativa del Estado docente, que comenzó a formarse desde los comienzos mismos de nuestra república” (Rivero, 2011, p.58).

En términos más básicos, leer y escribir devienen en herramientas mínimas para el desarrollo individual y nacional. El Estado Docente naciente comprende la importancia de la educación en sintonía con sus legítimos intereses económicos. La obligatoriedad de la instrucción básica apuntaba a cerrar la brecha de la desigualdad con el objetivo de incidir en el desarrollo colectivo del proyecto país. Es preciso tener en cuenta la diferencia crucial entre instrucción y educación la cual es expuesta de una manera espléndida por Revel (1989) en vinculación a la ambigüedad información-formación.

El filósofo francés sugiere:

designar a la primera, al hermoso vocablo de instrucción, que es la transmisión del simple conocimiento, y reservar el de educación para el segundo trabajo, que tiene por objetivo incorporar a la personalidad una concepción de la realidad y un estilo de comportamiento (p. 175).

Desde esta perspectiva, en la instrucción predomina una visión técnica, expresión consecuente de la dimensión epistemológica, mientras en la educación, la tarea *formativa* se dirige a la cuestión ontológica. La distinción es clave por varias razones. La primera refiere a la posibilidad de transmisión de un conocimiento *legítimo* e inclusive, hasta cierto punto, *incuestionable*. Partiendo de la noción utilitarista, el carácter técnico típicamente se relaciona con su efectividad siendo representativo el saber arrojado por las ciencias naturales. No obstante, la instrucción no se cierne exclusivamente al dominio de la naturaleza. Siendo el Estado quien define las líneas curriculares, su visión a largo plazo interviene directamente en la promoción de los contenidos *básicos* ofrecidos. Un buen ejemplo de ello ocurre en el 2007 cuando el Ministro de Educación del momento, Adán Chávez, propone la creación del *Diseño Curricular para el Sistema Educativo Bolivariano* el cual, ante el rechazo contundente de la sociedad civil, el presidente Chávez “engavetó, impidiendo que se materializara su implementación” (Ramírez, 2017, p. 187).

De acuerdo a Ramírez (2017) una de las críticas fundamentales al proyecto radicaba en que:

El Diseño Curricular propuesto estableció textualmente que su objetivo es la formación de un nuevo republicano afín con el nuevo modelo de sociedad que se quiere implantar en el país, a saber, el socialista no previsto en la constitución de 1999 (p. 187).

Cinco años después, y al tenor de otro documento abiertamente inconstitucional (el *Plan de la Patria*), el gobierno bolivariano, ahora liderado por Nicolás Maduro, intenta nuevamente una reforma educativa esta vez de la mano de su Ministra de Educación, Mariam Hanson. En oposición al talante democrático y pluralista expuesto en el artículo 102 de la Constitución, el cual reza que la educación es “un servicio público y está fundamentada en el respeto a todas las corrientes del pensamiento, con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática” (1999), a la misma se le asigna la tarea de “adecuar los planes de estudio en todos los niveles para la inclusión de estrategias de formación de valores socialistas y patrióticos” (Ramírez, 2017, p. 188).

Si bien la instrucción brota como una circunstancia estratégica en la consecución del desarrollo mínimo individual y nacional, será la educación, comprendida desde la noción de formación, clave para el desenvolvimiento democrático del país. A lo largo del siglo XX la educación aparece en muchos discursos políticos partidistas locales los cuales la ofrecen como un bálsamo de propiedades casi milagrosas. Supuestamente una persona *educada* es incapaz de cometer algún delito o actuar en contra del colectivo, aunque exista múltiple evidencia que sostiene lo contrario. Tal es el caso de Edmundo Chirinos, ex candidato presidencial, ex rector de la Universidad Central de Venezuela y fundador del Colegio de Psicólogos, asesino y violador convicto por el caso de Roxana Vargas; Gustavo Luis Carrera, miembro de la Academia Venezolana de Letras, cómplice del secuestro, intento de asesinato, tortura y violación de Linda Loaiza o, más recientemente, el poeta *laureado* Willy Mckey quien puso fin a su vida voluntariamente al no querer enfrentar las consecuencias legales de varias acusaciones en su contra por abuso sexual en redes. Es necesario recalcar que el problema radica en la reducción de la educación al carácter instructivo y por ende, técnicamente finalizado. No existe formación definitiva, la misma debe adecuarse constantemente a las interpelaciones de la existencia, solicita constante actualización y evaluación.

La educación no es simplemente una mera *palanca* o *medio* para la consecución de un trabajo específico o una posición respetable dentro de la sociedad como tampoco la democracia se resuelve exclusivamente mediante su carácter procedimental, la celebración de elecciones. Una manifestación representativa de la primacía de lo epistemológico sobre lo vivencial se encuentra en como durante el siglo pasado en el país el petróleo funge como área prioritaria y en este sentido, se presentaba como la *salida profesional ideal*. El conocimiento se orienta a la producción y relación con la naturaleza mientras lamentablemente evade en algunos casos la relación con la otredad. La incapacidad de vincularse al otro más allá de la jerarquía que ofrece una posición laboral, formula un problema moral colectivo el cual se pretendió solucionar a partir de la noción de la diversificación y las humanidades en el sistema educativo nacional. Tal como se mencionó anteriormente, las humanidades ofrecen formación moral en la diversidad y por ello es problemática para la convicción ideológica revolucionaria la cual exige un sólo pensamiento y quehacer.

La convicción ideológica revolucionaria cuestiona la educación como formación a través de la presunta antinomia de lo colectivo *versus* lo individual la cual es una suerte de traducción de la clásica interpretación política comunitarismo *versus* liberalismo. Todo desarrollo particular es presentado como una amenaza al interés general el cual es *puesto en práctica* por el Estado bolivariano, auténtico representante de la voluntad *del pueblo*. Un primer paso en la instrumentalización de la educación se encuentra en el establecimiento de la Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior en el 2005. El instrumento obliga al préstamo de 120 horas académicas a un proyecto dentro de la comunidad con el fin de “integrar las instituciones de educación superior con la comunidad, para contribuir al desarrollo de la sociedad venezolana” y “formar, a través del aprendizaje servicio, el capital social en el país” (2005). La formación es concebida utilitariamente: aunque el epíteto “social” cierre los objetivos, la noción de “capital” no es más que una abierta cosificación.

Otro enclave fundamental entre la educación y la formación humanista se encuentra en la influencia de la primera en la configuración de la expresión.

Tal como señala Ruíz Sanjuán (2014) siguiendo a John Stuart Mill:

la verdad queda plenamente *fundamentada* sólo cuando se confronta con las *opiniones contrarias* a través del diálogo. Sin dicha confrontación, deviene necesariamente en una verdad muerta, con lo que deja de ser propiamente una verdad para convertirse en un dogma (p. 12).

La escuela en todas sus variantes debe tender a la formación con la alteridad. Por ello la formación individual no se encuentra en detrimento al colectivo tal como sostiene la mentalidad “revolucionaria”. Las “materias” ofertadas constituyen caminos de expresión que adquieren significado en el trato y diálogo colectivo *dentro y fuera del aula*. Si bien es necesario un currículum claro, así como una autoridad legítima, el intercambio entre estudiantes como pares es crucial de la misma manera que nutre a sus docentes. La expresión crítica es un ejercicio perenne, no se agota en la repetición de consignas anacrónicas y zonas de confort ideológicas. La crítica demanda una diversidad de modos y representaciones enmarcados en la oportunidad.

Aunque suene perogrullada, no todos nos expresamos ni del mismo modo como tampoco al mismo tiempo. En referencia a la docencia la misma debe actualizarse constantemente a las formas expresivas de la sociedad. Tal como sostiene Durkheim (2007) en *La división del trabajo social* a principios del siglo pasado, la sabiduría no es ninguna garantía de pedagogía. Una espléndida exhibición de ello se encuentra en la impotencia y vulnerabilidad que sienten algunos profesores durante la experiencia a distancia a causa de la pandemia COVID-19. No se trata de que “sepan menos” o que sea un asunto epistemológico. La circunstancia los interpela demandando otras vías para la transmisión e intercambio efectivo del conocimiento.

La *espiral* hermenéutica es una excelente representación de la labor inacabable de la educación comprendida como formación. Es imprescindible regresar al punto de inicio, pero cada travesía extiende el trayecto creando un espiral que provee sentido, significado y fundamentalmente, crítica. Vale la pena acotar que la *travesía* es una actividad de la razón la cual, tal como se ha mencionado previamente, no se opone necesariamente a la creencia religiosa dominante en el país. La vuelta al origen muestra dos importantes trazas democráticas. La primera indica a la comprensión del regreso en relación a la tolerancia. Una petición de principio permite el examen, incorporando caras desconocidas a lo aludido. La segunda se refiere a la alteridad. La pregunta surge de la diversidad, nutriendo ambos extremos de la cuestión. Dicho de otra manera: aunque lo típico sea asumir que el alumno es quien resulta *educado*, su actividad cuestionadora *educa* del mismo modo a su maestro, tal es la herencia socrática celebrada desde Stuart Mill hasta Nussbaum.

El ejercicio constante de la razón posibilita la examinación de los valores de la sociedad en cualquier momento. La promoción del diálogo público es decisiva en la medida de que desnuda al intolerante y lo llama a capítulo sin ejercer ningún tipo de violencia física o ideológica-histórica. Desde esta posición la educación tiende a lo sociológico. Acentuamos el uso de la *razón* sobre lo *racional* ya que la primera expresa mejor la importancia de la

otredad en la constitución del saber propio, la razón se exige y se da. Por último, la educación debe dirigirse a la promoción de la expresión propia, al descubrimiento de las capacidades y no a la mera toma de posición. Aquí sí es adecuada la precisión *racional*: el asunto es abiertamente existencialista, aunque luzca fútil, su constante ejercicio es prácticamente la condición.

5. CONCLUSIONES

Es indudable la vinculación histórica entre las instituciones religiosas y la educación. Si bien la religión aún influye en el desarrollo moral de las sociedades, y justamente por ello, usualmente algunos la califican de germen de la intolerancia; tal como se ha sostenido hasta el momento, las instituciones religiosas no se han circunscrito exclusivamente al asunto. Además de contribuir efectivamente a la instrucción del país, mediante la formación y fundación de asociaciones educativas, la religión ha intervenido directamente en la configuración de la personalidad educativa. La supuesta intolerancia manifiesta de la misma se fundamenta en su comprensión como dogma (y por ello, opuesta al ejercicio constante de la razón) el cual fue amplificado por ciertos seguidores e intérpretes del Iluminismo los cuales vale la pena acotar, tampoco estaban exentos del dogmatismo que criticaban. La correspondencia entre la religión y las humanidades se expresa en la autoridad que ejerce la primera en la composición de la disciplina, la conducta, y las muy mentadas *buenas costumbres* de todos los participantes del proceso. Se espera de una persona educada no sólo una pericia técnica sino también un dominio de su personalidad en relación al prójimo.

De cara a la actualidad la cultura brota como un elemento primordial en la conformación educativa de una sociedad particular. Consideramos que la sociología, la antropología y las ciencias de la comunicación proveen de circunstancias adecuadas para plantear los severos retos educativos contemporáneos de nuestra nación, así como el papel determinante de la tolerancia en su consecución. La cuestión vivencial trasciende lo plenamente epistemológico y por ello solicita su constante formulación. Dicho de otra forma, la educación (así como la nación) es un constante proceso, no un objeto *hecho*. La cultura es clave no sólo en medida de su actualidad comprensiva. Mediante la inmersión que implica es posible entender la importancia de la alteridad en la configuración vivencial y epistemológica de todos los individuos. El exacerbado antagonismo *saber local ancestral* versus *saber global técnico* mana como un lamentable malabarismo intelectual orientado a impedir la diversidad exhibiendo consigo la falta de porosidad necesaria para una educación plenamente formativa. La diversidad cultural acentúa el carácter plural de las *humanidades*, asunto problemático para los regímenes totalitarios. Con el único objetivo de su autopreservación, el gobierno *bolivariano* instrumentaliza políticamente la educación reduciéndola a un medio *técnico* al servicio de una producción inexistente.

Desde su fundación el Estado venezolano ha comprendido la importancia de la educación para el desarrollo del país a través de la formalización y obligatoriedad de la instrucción. Con el objetivo de reducir las desigualdades y contribuir al fortalecimiento de la economía la instrucción básica recibió en su origen un acertado temperamento técnico y epistemológico. No obstante, considerando la existencia finita como un asunto que va más allá del trato con las cosas, es preciso que la educación tome en cuenta tanto la vivencia como

su relación e inmersión en la otredad y no sólo en *la naturaleza*. Tal es su desafío y talante democrático, el Estado Docente debe estimular el diálogo público en todas las instituciones educativas, desde *primaria* hasta la *educación universitaria*. Los diseños curriculares formulados por el gobierno bolivariano son abiertamente antidemocráticos como intolerantes ya que vacían de significado la constitución con el objetivo de enquistarse en el poder indefinidamente. Con la “revolución” la educación, tarea *infinita*, queda reducida a un simple medio mientras que la formación deviene en una deplorable obediencia espectacular. La “abominable” *dispersión* humanística es una interpelación indispensable, estimula la formación *en la diversidad* contribuyendo a la democracia.

REFERENCIAS

- Altez, Y (2013). *La estructura hermenéutica del conocimiento antropológico*. Caracas: Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico.
- Berger, P. (2007). *Introducción a la sociología*. México D. F.: Editorial Limusa.
- Carvajal, L. (2016). Baltasar de los Reyes Marrero. En Carvajal, L. (Coord.) *200 educadores venezolanos*, pp. 54 – 57. Caracas: Fundación Empresas Polar.
- Cassirer, E. (1993). *Filosofía de la Ilustración*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Da Silva, J. L. (2016). Juan David Garcia Bacca. En Carvajal, L. (Coord.) *200 educadores venezolanos*, pp. 278 – 281. Caracas: Fundación Empresas Polar.
- Derrida, J (1994). Las pupilas de la universidad. En Vattimo, G. (Comp.) *Hermenéutica y racionalidad*. Bogotá: Editorial Norma.
- Durkheim, E. (2007) *La división del trabajo social*. México D. F.: Editorial Colofón S. A.
- Giner, S. (1982) *Historia del pensamiento social*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Grondin, J. (2010). *La filosofía de la religión*. Barcelona: Herder Editorial.
- Instituto Samuel Robinson para el pensamiento original (2020). Acerca del Instituto Samuel Robinson para el pensamiento original. [En línea] <https://isrobinson.org/acerca-del-instituto-samuel-robinson-para-el-pensamiento-original/>
- Moreno Molina, A. (2016). Francisco Antonio Uzcátegui. En Carvajal, L (Coord.) *200 educadores venezolanos*, pp. 44 – 47. Caracas: Fundación Empresas Polar.
- Noticiero Digital (2017) Jaua: Ahora hay un solo plan de estudios en la educación media. [En línea] <https://www.noticierodigital.com/forum/viewtopic.php?t=82303>
- Nussbaum, M (2010). *Sin fines de lucro*. Madrid: Katz Editores.
- Popper, K. (1991). *Conjeturas y refutaciones*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Ramírez, T. (2017). Educación y Revolución Bolivariana. Una pobre educación para los pobres Araucaria. *Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, vol. 19, núm. 38, julio-diciembre, 2017, pp. 181 – 210.
- Revel, J. F. (1989). *El conocimiento inútil*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Rivero, Y. (2011). La educación primaria en los Códigos de Instrucción Pública de Venezuela 1843-1897. *Procesos Históricos*, núm. 20, Julio-diciembre, 2011, pp. 50 – 61.

- Rodríguez, I. (2016). Francisco de Andújar. En Carvajal, L. (Coord.) *200 educadores venezolanos*, pp. 67 – 69. Caracas: Fundación Empresas Polar.
- Ruiz Sanjuán, C. (2014). La libertad en el pensamiento político de John Stuart Mill. En Mill, J. S. *Sobre la libertad*, pp 5 – 24. Madrid: Ediciones Akal
- Toulmin, S. (1992). *Cosmopolis*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Valdez, M (2016) Más de 30 universidades se han creado en Revolución. [En línea] <http://www.radiomundial.com.ve/article/m%C3%A1s-de-30-universidades-se-han-creado-en-revoluci%C3%B3n>
- Vattimo, G. y Zabala, S. (2012). *Comunismo Hermenéutico*. Barcelona: Herder Editorial.

Erly J. Ruiz. Sociólogo (FaCES-UCV 2008), Mg. Sc. Filosofía de las Ciencias Humanas (FHE-UCV 2020). Profesor en Departamento de Teoría Social, Escuela de Sociología, FaCES-UCV. Coordinador editorial (2021) de Serendipia (ISSN: 2443-44-34), Revista digital del Programa de Cooperación Interfacultades, Universidad Central de Venezuela.