

# ESTADO Y EDUCACION EN LA VENEZUELA DEL SIGLO XX\*

*Guillermo Luque*  
*Escuela de Educación*  
*Universidad Central de Venezuela*

## **Resumen:**

En la historia del pensamiento político y filosófico no escasean las referencias a la siempre importante cuestión de las relaciones del Estado con la educación. Sobre la base de un reconocimiento muy sumario de la anterior cuestión, el presente ensayo centra su análisis histórico en algunos aspectos de tan compleja cuestión en la Venezuela del siglo XX. Concluye con un conjunto de observaciones críticas respecto a ese paradigma privatizador y globalizador que trata de afirmarse como solución tanto de nuestra crisis social como educativa.

## **Palabras claves:**

Venezuela, Estado Docente, Educación, Nación.

oooooooooooo

## **A) El Estado, siempre el Estado**

Se tiende a pensar, y no con poca razón, que el educativo es uno de los asuntos más significativos y problemáticos de toda sociedad. Ahora bien, cuando a esa reconocida complejidad se añade que toda educación es para individuos en tanto que sujetos sociales, en tanto que miembros de una sociedad histórica, se nos revela esa otra naturaleza de la educación: la política. Y esta naturaleza política de la educación la sujeta de una u otra forma y manera al Estado, institución jurídico-política por excelencia de toda

---

\* Ponencia presentada en el I Congreso Europeo de Latinoamericanistas, realizado en la Universidad de Salamanca, España y al cual pudo asistir gracias al financiamiento del CDCH de la UCV.

sociedad cuya diferenciación social interior, cuya complejidad y modernización requiere de su existencia para su funcionamiento. Por supuesto, como es de todos sabido, que ese Estado represente más o menos -o para nada- los plurales intereses de una sociedad -forma ideal de Estado- tendrá que ver con la ideología política de los individuos colocados en sus puestos de mando.

Sea como fuere, esta relación de la educación con la política es harto vieja en el pensamiento occidental. Nos lo demuestra lo sostenido por Platón en *La República*, filósofo que le asignó al Estado un fin moral y de justicia que debía realizar mediante su acción educativa. Incluso, en las Leyes, otra obra suya, destaca, entre otras ideas, aquella que sostiene que tanto el elegido como el elector deben considerar la función educativa como "la más grande de todas las funciones del Estado" (LUZURIAGA, 1958: 109-110). Un contemporáneo y discípulo suyo, Aristóteles, expuso en *Política*, su obra, que nadie debía poner en duda que "el legislador ha de ordenar lo que respecta a la doctrina de los mozos; porque en las ciudades donde no se tiene cuenta de esto se siente bien el daño en las maneras de gobierno" (ARISTOTELES, 1985:133).

Dijimos que la discusión relativa a las relaciones de la educación con el Estado es asunto ya viejo; agreguemos asimismo que también es enrevesado, huidizo, contradictorio. Así por ejemplo, ya en la época del siglo XVIII, los filósofos de la Ilustración asentaron en sus discursos, ensayos y proyectos, una buena cantidad de coincidencias en relación con la educación que debía sostener el proyecto social burgués por ellos defendido: la libertad de conciencia, la libertad individual, el recurso de la ciencia y de la técnica, su nexo con la agricultura y la industria y el comercio, con el progreso en general, son ejemplos. No obstante en asuntos relativos al papel del Estado en la educación, los filósofos de la Ilustración no tuvieron una misma percepción y posición. En su influyente obra, *El Espíritu de las Leyes*, Montesquieu sostuvo que "las leyes de la educación son las primeras que recibimos"; que tales leyes eran "distintas en cada tipo de Gobierno: en las Monarquías tendrán por objeto el honor; en las Repúblicas, la virtud, y en el despotismo, el temor" (MONTESQUIEU, 1984: 52). Afirmación ésta que coloca a la educación como asunto político de Estado. Quince años más adelante, otro francés, La Chalotais, en su *Ensayo de Educación Nacional*, expuso las bases teóricas de la educación pública estatal. Sostuvo que la educación debía depender del Estado y ello por dos razones. La primera, porque ella le "pertenece esencialmente" en virtud, precisamente, de su naturaleza social. La segunda, porque instruir a los miembros de la nación es "derecho propio

inalienable e imprescindible" de todo Estado. A lo anterior agregó que por el bien público y honor de la nación se debía sustituir la enseñanza religiosa por una educación o moral civil dada por el propio Estado (LUZURIAGA, 1958: 114). Pero es el caso que otro exponente de la Ilustración, Condorcet, opinó en sentido contrario. Condorcet, es cierto, se pronunció por una educación pública y nacional, no obstante se opuso a que ésta fuese estatal o gubernamental por desconfiar de la política y los gobiernos. Propuso la autonomía de la educación en el Estado y también se mostró partidario de separar la enseñanza de la moral de los principios o dogmas de toda religión, en su juicio, contrarios a la libertad de conciencia (LUZURIAGA, 1958: 116-117).

Ahora bien, ya en la primera década del siglo XIX el filósofo alemán Johann Fichte se nos presenta como el más importante ideólogo de la intervención del Estado en la educación con un claro y alto propósito político: la unificación nacional. No hay sino que leer los famosos *Discursos a la Nación Alemana* en los que propuso la sustitución total del sistema educativo por otro basado en las ideas del pedagogo suizo Heinrich Pestalozzi, expuestas en *Cómo instruye Gertrudis a sus hijos*. En esos *Discursos a la Nación Alemana*, Fichte propuso que la nueva educación debía dirigirse a las mayorías no como educación popular -dogmática, incoherente y pobre en calidad- sino como **educación nacional**. Eso no es todo. ¿Quién debía dirigir ese plan de la nueva educación nacional alemana? Pues no otro sino el propio Estado, a quien el "amor a la patria" debía entusiasmar antes que a nadie. "El Estado -afirmó Fichte- sería entonces hacia el que en primer lugar tendríamos que dirigir nuestras miradas expectantes" (FICHTE, J. 1984: 205).

Ya metidos en el siglo XX, el filósofo y pedagogo norteamericano John Dewey, reconoció que el ideal individualista del siglo XVIII que había colocado la educación de acuerdo con la naturaleza, no hacía, después de todo, "sino negar la misma idea de educación". Porque, -en su opinión- no obstante ese su cosmopolitismo individualista,

(...) aún el mismo Pestalozzi vio que toda prosecución eficaz del nuevo ideal educativo requería el apoyo del Estado. La realización de la nueva educación destinada a producir una nueva sociedad depende, después de todo, de las actividades de los Estados existentes. El movimiento en favor de la (educación) democrática llega a ser inevitablemente un movimiento a favor de las escuelas dirigidas y administradas públicamente" (DEWEY, J. 1946: 108).

La complejidad señalada se amplía cuando a la educación, en cuanto institución social, se le quiere señalar fines que no necesariamente pueden ser

compartidos por algunos sectores sociales de mayor o menor poder social; cuando por eso mismo se le relaciona con el Estado o con una determinada acción política. Quien se sumerja en las turbulentas aguas de los fines políticos de la educación -sean explícitos o no-, es muy seguro que enfrentará más de un monstruo mitológico, sobre todo si esa sociedad que investiga presume de igualitaria, democrática, moderna y laica. Si no obstante esa presunción en esa sociedad predominan valores tradicionales, se topará con una verdad según la cual la práctica educativa muestra que, de hecho, el sistema escolar funciona como un sistema diferenciado - y diferenciador- para las distintas clases sociales, como lo afirma Delval, para quien, en definitiva, el sistema escolar, bajo una aparente igualdad, sigue siendo "un instrumento al servicio de la discriminación social" (DELVAL, J. , 1991: 25). Dicho lo cual nos comenzamos a explicar por qué toda discusión acerca de las relaciones de la educación con el Estado suele aflorar secretas pasiones, incluso, perversas pasiones.

#### **B) La pólvora y el fuego: Estado y libertad de enseñanza en la Venezuela postgomecista**

Lo dicho hasta aquí vale, desde luego, para entender los enfrentamientos que se produjeron de manera abierta en nuestro país a partir del año 1936; fecha en que los jóvenes del exilio, los clandestinos y los que soportaron a duras penas la tiranía gomecista pusieron en práctica, conjuntamente o no, sus proyectos políticos de transformación económico-social sobre una realidad todavía rural, dominada por una cultura política liberal, expoliada por la inversión del capital extranjero y, para colmo de males, analfabeta (LUQUE, G., 1996). Hay que decirlo de una vez. La educación bajo los gobiernos liberales de Cipriano Castro, y Juan Vicente Gómez, funcionó como un sistema diferenciador de las distintas clases sociales. En verdad, y bajo esta mirada sociopolítica, no se diferenció de la muy excluyente del siglo XIX. El caso es que desde 1936 la "oposición de izquierda" relacionó la modernización económica y política del país con la recuperación de nuestros recursos naturales, con la elaboración de una nueva cultura, de una nueva educación con base en la democracia de masas, la unidad del sistema escolar, y la participación activa del Estado en tanto que definidor de orientaciones , en tanto que supervisor y promotor de iniciativas educativas (LUQUE, G. 1996: 70-247).

En síntesis, y no podía ser de otro modo, desde 1936 se enfrentaron políticamente dos concepciones de la democracia: la liberal de naturaleza

restringida, y la de masas. Dos concepciones del Estado: el liberal y el Estado Social, que es el Estado capitalista con vocación interventora, promotora del desarrollo y protectora de los derechos sociales. Para decirlo en palabras de García Pelayo -que es como decir de manera más precisa-

"El Estado social, (...) parte de la experiencia de que la sociedad dejada total o parcialmente a sus mecanismos autorreguladores conduce a la pura irracionalidad y que sólo la acción del Estado hecha posible por el desarrollo de las técnicas administrativas, económicas, de programación de decisiones, etc., puede neutralizar los efectos disfuncionales de un desarrollo económico y social no controlado. Por consiguiente, el Estado no puede limitarse a asegurar las condiciones ambientales de un supuesto orden social inmanente, (...) sino que, por el contrario, ha de ser regulador decisivo del sistema social" (...) (GARCIA, Pelayo. 1985: 22-23).

Eso no es todo. Hubo -y la hay todavía- dos maneras de entender la educación: la una, concebida como asunto de minorías y para nada relacionada con la ciudadanía; la otra, como educación democrática de masas cuyo soporte político fundamental reside en la idea de construir una nación, objetivo político que, si se trata de una democracia, no puede sino incluir a las mayorías. Por supuesto que todo lo anterior no es sino una forma sintética, esquemática, que nos sirve para plantear lo esencial de la cuestión. El proceso real, el histórico-social, introdujo una serie de matices y pasiones que le otorgan una mayor complejidad.

En efecto, no decimos que el gobierno del General López Contreras careció de capacidad de iniciativa para la reforma en general y educativa en particular. Lo esencial es que esa voluntad reformista se vio limitada por la naturaleza liberal del Estado como por una noción restringida de la democracia sustentada y defendida desde ese Estado liberal. Ambos aspectos impusieron límites a la reforma que experimentó el sistema escolar venezolano en ese período de 1936-41. Junto a lo anterior debemos agregar que el régimen de López también se apoyó en los sectores gomecistas, en los conservadores católicos y anticomunistas. Su partido, las "Cívicas Bolivarianas", ni entusiasmó a las mayorías, ni elaboró una concepción educativa que pudiéramos calificar de abarcadora de la realidad nacional; no expuso un programa orientado a la transformación social y política con un sentido más progresivo que aquél atribuible a la democracia liberal restringida casi siempre defendida desde el siglo XIX por nuestra élite política y cultural. No, el nuevo discurso educativo, el de la escuela nueva democrática, de masas y centrada en el niño, se elaboró

desde 1932 al interior de una organización magisterial portadora, en sí misma, de la transformación conceptual y educativa de la Venezuela postgomecista: la **Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria** (SVMIP). Es la misma organización magisterial que entre septiembre y octubre de 1936 realiza la **Primera Convención Nacional del Magisterio**, de la que resultan la tabla de los derechos del niño, la reforma escolar y la **Federación Venezolana de Maestros** (LUQUE, G. 1996: 70-204).

No menos cierto fue que los impulsos reformistas del gobierno de López encontraron otro freno, esta vez, de naturaleza externa al régimen: la Iglesia Católica. Su jerarquía, en obediencia a las tesis expuestas por Pío XI en la Encíclica **Divini Illius Magistri**, concebía -y aún concibe- como derecho suyo la educación de los niños y la juventud en virtud de un "magisterio divino" que se coloca, en última instancia, por encima del Estado y de las propias familias en nombre de las cuales, por paradoja, defiende tal derecho. Es tesis de la aludida Encíclica que la primacía de la acción educativa la tiene la Iglesia, la familia; que la educación no puede pertenecer a la **sociedad civil** del mismo modo que sí pertenece a la Iglesia y la familia. Al Estado le reconoce - es muy cierto- el bien común de orden temporal en base a dos acciones: por una parte, la protección con sus leyes del derecho anterior y sagrado de la familia y la Iglesia en materia educativa; por otra, favoreciendo y ayudando a la iniciativa y acción de la Iglesia y de las familias. Sólo le reconoce estos dos modos de acción en el campo educativo. Por tanto, y esto en sí es ya sumamente significativo, la **Divini Illius Magistri** enfatizó que

(...) "es injusto e ilícito todo monopolio educativo o escolar que fuerce física o moralmente a las familias a acudir a las escuelas del Estado contra los deberes de la conciencia cristiana, o aun contra sus legítimas preferencias" (MARQUEZ, G.- S. J., 1961: 3).

Y todo esto se afirmó -y se afirma- justo en el mismo año en que el régimen fascista de Benito Mussolini y Pío XI habían firmado los **Tratados de Letrán**, el 11 de febrero de 1929. En virtud de esos **Tratados**, el gobierno fascista italiano se aseguró el apoyo político del Vaticano que, en neta ganancia, obtuvo su reconocimiento como Estado soberano y, por si fuera poco, se reconoció a la religión católica, apostólica y romana como culto exclusivo de ese Estado fascista (LEVILLAIN, P. y UGINET, F. 1990: 99-100).

Para decirlo en pocas palabras, en el gobierno de López Contreras se creó el Ministerio de Educación Nacional, se amplió moderadamente la matrícula escolar, se creó el Pedagógico de Caracas, y se trajo la Misión de

Educadores de Chile. Sin embargo, hay que señalar un hecho que revela las limitaciones de esa apertura en la educación. Todos los **Proyectos de Leyes de Educación** que se presentaron desde el año 1936 fueron rechazados por ese Congreso lleno de gomecistas, dirigido por nuestra oligarquía liberal y conservadora. Todos esos **Proyectos** encontraron -hay que decirlo- la oposición de la jerarquía católica. Es la típica férrea resistencia que opone el sistema de poderes de la sociedad tradicional de la que nos habla Ernest Gellner; sociedad en que las élites gobernantes controlan "los medios de coacción y los canales de comunicación". Junto a esa élite política existe una "paralela jerarquía religiosa" que tiende a poseer o posee "el casi monopolio de la instrucción". Por razones obvias,

(...) "El monopolio religioso puede ser tan precioso para el clero como lo es para la élite política el monopolio coercitivo y fiscal. Pero en semejante sistema, lo que resulta virtualmente inconcebible es un serio y sostenido impulso hacia la homogeneidad lingüística y cultural apoyada en la instrucción universal con un solo medio lingüístico" (...) (GELLNER, E. 1989: 24-26).

El primer Proyecto de Ley de Educación lo presentó Prieto Figueroa en abril de ese año 1936 en representación de la SVMIP y la Federación de Estudiantes de Venezuela (FEV). Fue rechazado. Ese Proyecto tuvo una orientación sociopolítica muy distinta a las precedentes. Como se quiso "poner en función todo el organismo nacional", en el Proyecto de Ley se puso en poder del Estado la educación del pueblo. Además, se amplió la gratuidad y se obligaba al Estado a "ayudar a los individuos necesitados" para que pudieran concurrir a la escuela. Y algo muy importante. El Proyecto presentado por Prieto Figueroa traía consigo una "estructuración de la educación nacional desde el Kindergarten a la Universidad". De acuerdo con esto la Escuela debía ser "una unidad estructurada orgánicamente" (ARCHIVO DEL CONGRESO, 1936: 2). ¿Qué sucedió con esa iniciativa? Mediante subterfugios legales la mayoría oficialista no aprobó el Proyecto. Ni siquiera admitieron su discusión porque algunos de sus miembros, muy vinculados a la jerarquía católica, consideraron que era inaceptable ese postulado que establecía que la educación era función -si no exclusiva- sí propia del Estado. Uno de ellos, el senador Rísquez, afirmó que ese Proyecto de Ley de Educación propiciaba dictaduras o sovietismos educacionales (ARCHIVO DEL CONGRESO, 1936: 5). Por si faltara algo, el diario **La Religión** alertó contra el Proyecto y llamó a una acción rápida contra los enemigos que trataban de imponer sus "funestos sistemas" (DIARIO LA RELIGION, 1936: 193).

El rechazo a los Proyectos de Leyes de Educación fue el hecho característico de esa época. Porque también fueron rechazados y postergados los Proyectos introducidos por Rómulo Gallegos, Ernesto López y Enrique Tejera, Ministros de Educación del gobierno de López Contreras. Esos Proyectos recibieron el calificativo de estatistas a pesar que en ellos se reconoció la libertad de enseñanza. También, claro está, fueron calificados de ateos no obstante que en ellos se proclamó la libertad religiosa. ¿Por qué entonces tanta oposición? Porque esa libertad de enseñanza venía acompañada de una mayor intervención del Estado en la educación. Porque esa libertad religiosa no obligaba a la enseñanza del dogma dentro del horario escolar.

Sólo el Dr. Arturo Uslar Pietri, último Ministro de Educación de López, pudo introducir con éxito su Proyecto de Ley de Educación en el año 40; el mismo López Contreras había pedido su aprobación al Congreso ese mismo año. La Ley de Educación del 40, como las anteriores, declaró la libertad de enseñanza y, como aspecto nuevo, declaró obligatoria la enseñanza de la religión en las escuelas del Estado, cuestión que era un verdadero retroceso con lo que había sido nuestra tradición liberal. ¿Qué pasó? Pues que al mes de aprobada recibió dos demandas ante la Corte Federal y de Casación. ¿Quiénes demandaron? Los Dres. José Gabriel Lugo Martínez y José Izquierdo. El primero, al parecer, lo hizo a título personal. El Dr. Izquierdo, por el contrario, lo hizo en nombre de la **Unión de Profesores y Maestros Venezolanos (UPMV)**, minoritaria organización supeditada a la jerarquía católica. Es la misma organización que en 1936 se opuso al trabajo entre nosotros de la Misión de Educadores chilenos.

Puede resultar esclarecedor señalar que el Dr. Izquierdo había sido -como el Dr. Rísquez- miembro de la directiva del **Centro Ideal Católico**, fundado bajo el control de la jerarquía católica en abril de 1931 (IZQUIERDO, J., 1933.: 4). En todo caso, los demandantes consideraron que se violaba la garantía de la libertad de enseñanza contenida en la Constitución. Pero esta vez la reacción de los sectores ultraconservadores no triunfó. La tesis de la libertad de enseñanza irrestricta fue calificada por el Dr. Cristóbal Mendoza, defensor de la Ley del 40, de "extravagante, absurda, incompatible con las atribuciones inmanentes del Estado, contraria a los intereses vitales del mismo" (USLAR PIETRI, S/F: 49-50). Una libertad así como la deseaba la jerarquía católica y sus demandantes, afirmó el Dr. Mendoza, acarrearía "inmensos males" a "nuestra incipiente República"; porque, en su opinión, esa libertad irrestricta sería solo propicia "a la especulación, al desenfreno y a la licencia", cuyos frutos serían "la ignorancia, la impreparación, la

inmoralidad y la decepción de la juventud venezolana". **La Religión** no sólo le dio amplia publicidad a la demanda del Dr. Izquierdo, sino que, por si fuera poco, "sugirió" a los magistrados que acogieran las demandas que impugnaban casi todo el articulado de la Ley del 40 (DIARIO LA RELIGION, 1940: 1 y 8).

La reforma educativa del liberalismo postgomecista continuó y tuvo importantes progresos desde que en mayo de 1941 el General Medina Angarita recibió de López Contreras la Presidencia de la República, en un rito que fue exclusivo asunto de militares y andinos. Su más importante Ministro de Educación fue el Dr. Rafael Vegas, quien en 1943-44 auspició la reforma del bachillerato que reanimó al Pedagógico y abrió algo más las puertas de la Universidad a las clases medias y sectores populares. Reformó también parcialmente la Ley del 40 con la idea de avanzar en la reforma de la Universidad en manos de minorías enquistadas en ella y anunció una reforma total de esa Ley pues la consideró insuficiente a los requerimientos educacionales (PPVXXX -nº 37-, 1987: 225).

Ahora bien, el golpe de Estado del 18 de octubre de 1945 desplazó del poder a toda esa élite política liberal que había detentado el poder luego de la muerte de Juan Vicente Gómez. Desde esa fecha se abrió cauce a la democracia de masas, al régimen de partidos políticos y el Estado Social como concepto orientador de la acción del Estado. La continuidad entre Medina y la Junta Revolucionaria de Gobierno presidida por Rómulo Betancourt se dio en el terreno de la modernización económica capitalista. Fue en lo político donde se manifestó la ruptura, lo que quiere decir, en la democratización del sistema, en su orientación nacionalista y un cierto antimperialismo en materia económica (LUQUE, G. 1996: 283-289).

En consecuencia con sus tesis doctrinarias, la nueva orientación educativa creada con la revolución democrático-burguesa del 45 afirmó la tución del Estado en la educación, su orientación hacia las masas, su modernización y unificación con sentido nacional.

"Lo sustantivo del pensamiento que va a orientar la política de entonces puede condensarse en tres formulaciones: **Estado Docente, Escuela Unificada y Humanismo Democrático**. Triada de una política educativa afirmada en lo más actualizado de la experiencia europea y norteamericana.

Como expresión del Estado soberano, el Estado Docente asume la orientación de la educación. Sus principios son orientados por la doctrina educativa política del Estado y conforman la conciencia de los ciudadanos. En una sociedad democrática, se afirmó, esos fines generales de la educación no deben responder a los intereses de

selectos grupos particulares, sino al interés nacional, que no es otro que el interés de las mayorías. De allí que, como **función pública esencial** de la colectividad, la educación esté encomendada al Estado. La libertad de enseñar, entonces, no podía ser absoluta, pues así sería una libertad negativa: el derecho de enseñar no puede estar por encima del derecho de aprender. Además, en las sociedades democráticas el Estado debía garantizar la verdadera gratuidad y obligatoriedad de la educación, y debía dar igualdad de oportunidades: la selección educativa se haría con base a aptitudes y méritos y no como resultado del privilegio de élites." (LUQUE, G. 1995: 36).

Lo anterior, como es de suponer, y en efecto fue, atrajo la oposición tanto de los liberales desplazados del poder como, y con mayor razón, de los sectores conservadores laicos y religiosos. La lucha política en torno a la orientación democrática de masas de la educación dirigida por el Estado, perturbó de manera sensible la estabilidad tanto de la Junta Revolucionaria de Gobierno como del régimen que se inició con la elección democrática del novelista Rómulo Gallegos en diciembre de 1947.

Eso no es todo. Cuando La Asamblea Constituyente se reunió a comienzos de 1947, en su interior tuvo lugar una intensa polémica sobre la cuestión educativa. ¿Qué la ocasionó? Un Proyecto enviado por la **Federación Venezolana de Maestros**. Entre otros importantes principios la FVM propuso que la Constituyente incluyera en la Constitución que por entonces se discutía un conjunto de principios doctrinarios aprobados en su XI Convención nacional. Entre esos principios destacan: la orientación científica y democrática de la educación, **la educación como función propia del Estado**, la libertad de enseñanza dentro de la Ley, la formación del magisterio de manera exclusiva por el Estado, la primaria obligatoria, la gratuidad de la educación en todos sus ciclos, y el compromiso del Estado frente a los individuos carentes de recursos. Ya a favor, ya en contra, las lenguas se desataron dentro y fuera de la Constituyente, sólo que ahora la mayoría no estaba en manos de las tradicionales élites políticas del país (PPVXXX -nº 55-, 1989: 80-81).

Si la Ley Uslar se trató de anular con las demandas, la orientación educativa que se inició en 1945 dio lugar a la más enconada lucha entre **Gobierno-Magisterio**, por un lado, y sectores **conservadores-Iglesia Católica**, por otro. La cuestión educativa condensó toda la lucha social de entonces. El **Decreto 321** relativo al "Régimen de Calificaciones, Promociones y Exámenes en Educación Primaria, Secundaria y Normal" emitido por el Dr. García Arocha, connotado educador en funciones de Ministro de Educación Nacional de la Junta Revolucionaria, propició la ocasión para que se agrupara la

oposición no sólo contra ese **Decreto** sino - y es lo significativo- contra el propio Estado Docente que lo sustentaba (LUQUE, G. 1996:9). Lo que quiero decir es que la oposición de la jerarquía católica no lo fue sólo ni principalmente a un **Decreto** que colocó en desventaja a los alumnos de los colegios privados; no, lo fue a toda una concepción democrática, moderna, nacional y laica de la educación. A esa oposición se sumó un nuevo partido surgido de las entrañas de ella misma: la democracia cristiana del partido Copei (LUQUE, G., 1986: 219 a 230).

La democrática Ley de Educación de 1948 apenas duró unos meses. El golpe de Estado del 24 de noviembre contra Gallegos también terminó con esa revolución burguesa de base popular. Esa Ley del 48 es, posiblemente, la más progresiva y completa en la historia de la legislación educativa nacional. En su artículo 1ro. se estableció que la educación "es **función esencial del Estado**", que todos los habitantes de la República tenían el derecho de recibirla gratuitamente en los planteles oficiales (PRIETO FIGUEROA, L., 1951: 221). Como era previsible, otra cosa sucedió luego. La Junta Militar que derrocó a Gallegos derogó la Ley del 48 y la sustituyó por el **Estatuto Provisional de Educación** de mayo del 49. Es el Estatuto del Profesor Augusto Mijares, Ministro de Educación de esa Junta (CONGRESO NACIONAL, 1949: 3). Lo significativo es que en ese tenido como instrumento legal, así como en la **Ley de Educación de 1955** -la Ley de la dictadura-, ningún artículo declaró la educación en tanto que función esencial del Estado. Así pues, su artículo 1ro. se limitó a declarar como finalidad de la educación pública "la formación y desarrollo intelectual de los habitantes del país", su "mejoramiento moral y físico" (CONGRESO NACIONAL -Gaceta Oficial-, 1955: 4). El Estado de la dictadura apenas se reservó el derecho a una de las funciones del Estado Docente: la supervisora. Hay que decir también que esa Ley de Educación de 1955 no sólo estableció la usual clasificación de establecimientos públicos y privados sino que le dio cabida a la figura de los **institutos subvencionados**. A partir de ella, y mediante la **Asociación Venezolana de Educación Católica** (AVEC-1945), la Iglesia Católica, con recursos del propio Estado, echó las bases y amplió su influencia educativa en los sectores populares; ahora podía extender su efectiva influencia ideológica a sectores sociales muy distintos de aquéllos que venía educando en tan selectos centros educativos como el San Ignacio de Loyola, La Salle, o el San José de Tarbes; ahora, y con la fuerza material y el propio fluido legal del Estado, podía competir con esa su tan detestada **escuela nueva**, proclamada con los atributos de científica, democrática, laica y nacional por la moderna pedagogía.

La perversión del Estado Docente, bien como concepto, bien como principio político activo, produjo una como "degradación educacional" que se mostró de manera dramática bajo la forma de aumento de la inasistencia y la deserción escolar oficial; es lo que nos dice Alexis Márquez Rodríguez en su muy conocida obra **Doctrina y Proceso de la Educación en Venezuela**.

"Resulta evidente,(...), una grave desatención por parte del Estado de su obligación educadora, durante el decenio perzjimenista. Tal desatención hubo de reflejarse necesariamente en un tremendo déficit escolar, por una parte, y en un inusitado auge de la educación privada. Sin exageración puede decirse que los diez años en cuestión fueron la edad de oro de la educación privada en Venezuela, la cual vio multiplicarse sus planteles y su matrícula escolar. Este fenómeno fue particularmente nocivo en la secundaria. Y en la superior se tradujo en la aparición, por primera vez en la historia del país, de universidades privadas" (MARQUEZ R., A., 1964:155).

### C) Discutir la educación, pensar la nación.

Para nosotros, ni más ni menos, se trata de eso: de pensar nuestra educación en indisoluble relación con la crisis de nuestro proyecto nacional, lo que quiere decir en tanto pueblo o grupo humano que por su historia, tradiciones y valores posee la conciencia de su vínculo solidario y es capaz de sustentar un poder político propio, un Estado que sea su personificación. Desde luego, la educación que ahora pensamos debe contribuir a la superación de nuestra menguada y descosida realidad nacional de ahora. Porque no es sólo una "crisis pedagógica", "educativa" -no solamente-, es, por encima de todo, una crisis de destino nacional.

Si quienes me escuchan coinciden conmigo en lo antes afirmado, por fuerza de eso que llamó Descartes "el buen sentido", que no es sino "el poder de bien juzgar y de distinguir lo verdadero de lo falso", tendrán que reconocer que ese desasimiento de nuestro vínculo solidario reclama que como colectivo transitemos el camino hacia la **virtud política**, entendida ésta como se entendió en el siglo XVIII: como amor a la patria y sentimiento de igualdad. Ambos, y muy al contrario de la cultura política que hoy domina la escena, no son arcaísmos dignos de la mejor compasión. Todo lo dicho hasta aquí vale, desde luego, para afirmar que la crisis de ahora, la que nos afecta y conmueve, nos propone una respuesta cultural, una respuesta educativa que abarque a las mayorías de la nación venezolana. Una respuesta de educación y de cultura

que comprenda, explique, proponga y organice nuevas relaciones entre nosotros y unas más sinceras nociones de justicia, igualdad y libertad.

Ahora bien, esa respuesta cultural y educativa portadora de novedosas señales, símbolos, ideas, asociaciones y pautas de conducta y comunicación, no cabe pensarla sin la participación protagónica del Estado en la medida que ella involucra una poderosa acción política a escala nacional, acción que debe ser organizada y persistente en el tiempo. La alfabetización general y la sofisticación técnica al más alto nivel, constituyen requisitos previos indispensables para que arribemos a la sociedad industrial moderna. La educación general -para todos-, **estandarizada** -la misma en calidad para todos-, y **nacional** -porque responde a nuestros intereses soberanos-, no es asunto exclusivo de minorías laicas y religiosas cuyos particulares intereses -como suele suceder y ha sucedido- no necesariamente coinciden con los intereses nacionales, de las mayorías. Estos intereses particulares suelen contraponerse al Estado cuando éste se acerca a una forma ideal de virtud volcada sobre un proyecto de nación consistente.

Observador acucioso del paisaje cultural e industrial de las sociedades modernas de avanzada, Gellner nos afirma que en la actualidad el "símbolo y principal herramienta del poder del Estado" es el **profesor**; que, en consecuencia, "es más importante el monopolio de la legítima educación que el de la legítima violencia" (GELLNER, 1989: 52). La educación, la cultura en general, en tanto que "función importante y primordial" en tanto que "fluido vital", es asunto que debe ser definido y controlado por el Estado. Porque para nuestro citado autor "debe haber algún organismo que garantice que esta cultura alfabetizada y unificada se dé de un modo efectivo, que el producto educativo no sea malo e inferior a lo indispensable" (GELLNER, 1989: 56). Y todo esto sólo lo puede garantizar el Estado; un Estado, claro está, que haya asumido con responsabilidad social y política la tuición educativa de sus ciudadanos, de las mayorías que aspiran a la ceculación por la educación y la cultura. Por eso Gellner no duda en afirmar que el Estado,

(...) "incluso en los países en que parte importante del aparato educativo está en manos privadas o de organizaciones religiosas, debe asumir el control de calidad de estas importantísimas industrias que se encargan de la manufactura de seres humanos válidos y útiles" (GELLNER, 1989: 56).

Concretando más las cosas, lo dicho hasta aquí vale también para poner a prueba ese discurso que se pretende científico y natural; discurso

según el cual el Estado debe abandonar -aún más- funciones tan esenciales como la educación, a lo que añaden una política privatizadora ciega a toda consideración del interés nacional y cuyo corolario es la productividad en sí misma: suerte de culto económico que no admite razón social sino resignación y esperanza por quienes poseen sólo la fuerza de trabajo; porque no se trata, en todo caso -entiéndase bien-, de producir por y para una determinada nación; se trata de eso, de producir, sin más, a secas. En correspondencia con lo anterior, se postula y practica una cultura para las mayorías en manos de organizaciones privadas, laicas y religiosas, en general sumergidas en una ideología antiestatal, en una ideología que, aunque suene paradójico, trata de enfrentar o de presentar como términos antitéticos a la sociedad civil y el Estado; es la misma ideología que condena toda propiedad del Estado con el mismo énfasis con que se opone a su acción controladora y reguladora de la vida social en general y de la educativa en particular. ¿Cuáles sus fundamentos? La productividad, la fe dogmática, la milagrería pueril y manipuladora, en fin, la sustitución ético-educadora del Estado por una conciencia religiosa artificial, fanática y vacía, alejada, por decirlo así, del temblor esencial que experimenta todo verdadero sentimiento religioso; fe religiosa en plan de show publicitario; fe religiosa para una nación desgarrada, fe en ningún caso ajena a millonarias razones materiales y políticas no ajenas, incluso, a la Iglesia de Pedro desde la lejana época de Constantino.

Para decirlo en pocas palabras, el discurso privatizador y neoclerical en educación pretende, sin más, pasar por alto que esa condición **ético-educadora** del Estado es atributo característico y necesario a las sociedades modernas y verdaderamente democráticas. Que en esa su **dimensión ética** el Estado afianza los derechos individuales en tanto que derechos de la sociedad civil, en tanto que derechos de los ciudadanos de una nación; que esos derechos los consolida y desarrolla el Estado con su propio desarrollo y concurrencia en la sociedad. A más de lo anterior, su **dimensión educadora** se afirma en la naturaleza social -léase política- de la educación. Si esa sociedad es democrática el Estado ejecuta y supervisa la función educativa tanto en su expresión moral como profesional; y esto último es válido tanto para la **educación homogénea** -la primera que se imparte y es común a todos- como para la **educación heterogénea** -de capacitación técnico-profesional-, sea ésta oficial o privada.

Juan Carlos Geneyro, en la incisiva recuperación que hace del pensamiento educativo de Emil Durkheim, nos dice que para el genial pensador francés esa educación moral e intelectual asumida por el Estado en las sociedades democráticas debe satisfacer dos necesidades básicas:

(...) "Una implica que la educación moral e intelectual debe de propender a la formación de personas autónomas y, al mismo tiempo, con espíritu de asociación cooperativa. Otra, que el trabajo es esencial al desarrollo del individuo como persona humana. Por tanto, el Estado debe asegurar a todos por igual las condiciones de acceso, permanencia, ingreso y trabajo en aquella opción educativo-laboral que cada sujeto ha elegido libremente para su capacitación." (GENEYRO, 1991: 85).

Ni que decir tiene que para Durkheim la función educativa del Estado afirma su legitimidad cuando promueve las condiciones materiales y culturales que en su conjunto garantizan los derechos de los ciudadanos. En **Educación como socialización**, una de sus obras, Durkheim expuso algo de mucha importancia y vigencia, algo que, como asunto de alta política corresponde al Estado:

(...) "es preciso que la educación asegure entre los ciudadanos una suficiente **comunidad de ideas y sentimientos** sin la cual es imposible cualquier sociedad. Y para que pueda producir un resultado semejante, es preciso también que no quede totalmente abandonada al arbitrio de los particulares." (GENEYRO, 1991: 105).

Consecuencia de su propia irresponsabilidad e indolencia para con la nación, el Estado dirigido por nuestras élites ve erguido ante sí una suerte de poder estatal paralelo en el campo de la educación y la cultura. Poder que lo ironiza, lo humilla, lo somete y a la vez vive de sus recursos materiales. Poderosas universidades de ahora -lo son mucho menos por el pensamiento que en ellas se produce-, instituciones de "educación popular", por ejemplo, surgieron al calor de la infraestructura jurídica y material del propio Estado. Y esto sucede -y con todo no es raro que así sea- en el momento de la más grave crisis de nuestra debilitada democracia de masas; en el momento en que el Estado -uno virtuoso- debe asumir el tremendo reto de pacificar al país, de modernizarlo ciudadanizando a sus mayorías por medio de una educación y cultura inspiradas en un proyecto de nación para todos los venezolanos.



## FUENTES

- ARISTOTELES, (1985). Política. "Libro Octavo" (Capítulo I), Barcelona, Ediciones ORBIS.
- ARCHIVO DEL CONGRESO, (1936). Diario de Debates de la Cámara del Senado. "Sesión del 23 de abril de 1936, Caracas, Congreso Nacional.
- \_\_\_\_\_, (1936). Diario de Debates de la Cámara del Senado. "Sesión del 4 de mayo de 1936, Caracas, Congreso Nacional.
- CONGRESO NACIONAL, (1955). Gaceta Oficial de la República de Venezuela. "Ley de Educación" (Disposiciones Generales) (jueves 14 de agosto), Caracas.
- \_\_\_\_\_, (1949). Decretos Ejecutivos. "Estatuto Provisional de Educación" (Decreto nº 139 del 25 de mayo), Caracas.
- DELVAL, Juan, (1991). Los fines de la Educación. "La generalización de la educación". México, Editorial Siglo XXI.
- DEWEY, John (1946). Democracia y Educación. "La concepción democrática de la educación", Buenos Aires, Editorial Losada.
- FICHTE, Johann G. (1984). Discursos a la Nación Alemana. "A quien corresponderá la realización de este plan educativo" (Discurso undécimo), Barcelona-España, Ediciones ORBIS.
- GARCIA, Pelayo (1985). Las Transformaciones del Estado Contemporáneo. "El Estado Social y sus implicaciones", Madrid-España. Alianza Editorial.
- GELLNER, E. (1989). Cultura, Identidad y Política. "El nacionalismo y las dos formas de cohesión en las sociedades complejas" Barcelona-España, Gedisa editorial.
- \_\_\_\_\_, (1991). Naciones y Nacionalismo. "La Sociedad Industrial", Buenos Aires, Alianza Editorial.
- GENEYRO, Juan Carlos (1991). La Democracia Inquieta: E Durkheim y J. Dewey. "El Estado ético-educador". Barcelona-España. Edit. Anthropos.
- IZQUIERDO, José (S. J.) (1933). "Catolicismo y Judaísmo" en diario La Religión, Caracas 13 de enero, p. 4.
- LA RELIGION, (1940). "Comentando una solicitud de nulidad", Caracas 04 de septiembre, pp. 1-8.
- LEVILLAIN, P y UGINET, F. (1990). El Vaticano o las Fronteras de la Gracia, "La Ciudad Ejemplar", México, Fondo de Cultura Económica.
- LUQUE, G. (1996). Historia de la Educación Venezolana/Seis Ensayos, "Educación y Democratización. 1936-1958", Caracas. F. H. E., Comisión de Estudios de Postgrado, UCV.
- \_\_\_\_\_, (1996). Educación, Estado y Nación (Una historia política de la educación oficial venezolana 1928-1958. "Las reformas educativas del Liberalismo postgomecista" (segunda parte: trabajo de Ascenso), Caracas, F. H. E.

- \_\_\_\_\_, (1996). Educación, Estado y Nación. "Democracia política y Educación de masas", Caracas, F. H. E.
- \_\_\_\_\_, (1995). Revista de Pedagogía. "Hacia la Educación popular, democrática y nacional: Venezuela, 1945-48", Caracas, U. C. V. ESC. de Educación (abr-jun)
- \_\_\_\_\_, (1986). De la Acción Católica al Partido Copei 1933-46. "La Fundación del Comité de Organización Política Electoral Independiente (COPEI), cap. VIII., Caracas, Fondo Editorial de Humanidades y Educación-UCV.
- LUZURIAGA, Lorenzo (1958). Pedagogía Social y Política. "Pedagogía Política", Buenos Aires, Editorial Losada.
- MARQUEZ, G. (S. J.) (1961). Las Grandes Encíclicas Sociales. "Divini ILLIUS Magistri" (Sobre la educación cristiana de la Juventud, Encíclica de Pío XI, 21 de noviembre de 1929).
- MARQUEZ RODRIGUEZ, Alexis. (1964). "Una mirada retrospectiva. 1811-1958" en, Doctrina y Proceso de la Educación en Venezuela, s/d, p. 155.
- MONTESQUIEU (1984). Del Espíritu de las leyes. "Las Leyes de la educación deben estar en relación con el principio de gobierno", Barcelona-España, Ediciones ORBIS.
- PENSAMIENTO POLITICO VENEZOLANO DEL SIGLO XX (1987). "Informe que presenta a la Cámara de Diputados la Comisión Permanente de Educación Nacional sobre el Proyecto de Reforma Parcial de la ley de Educación", nº 37. Caracas.
- PENSAMIENTO POLITICO VENEZOLANO DEL SIGLO XX (1989). "Principios Educativos que presenta la Federación Venezolana de Maestros para ser incluidos en el texto Constitucional", n.º 55. Caracas.
- PRIETO FIGUEROA, Luis B., (1951). De una Educación de Castas a una Educación de Masas. "Ley Orgánica de Educación Nacional, 1948" (Apéndice). La Habana. Editorial LEX.
- USLAR PIETRI, A. (S/F). La ley de Educación ante la Corte Federal y de Cesación. (Demandas de nulidad contra la ley de Educación), Caracas, Ministerio de Educación Nacional.

## Abstract

Along the history of political and philosophical thought many references are made to the relationship between state and education. On the grounds of a short historical summary of this question, this essay focuses on some aspects of the relationship between state and education in twentieth century in Venezuela. As a conclusion, some critical thoughts on the privatizing and globalizing paradigm now in vogue in social and educational theory and advanced.